

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities
and Social Sciences - JALHSS



العدد (32)

كانون الأول - ديسمبر 2018



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع

دورية ♦ علمية ♦ محكمة



تصدر عن
كلية الامارات للعلوم التربوية
الامارات العربية المتحدة - دبي

العدد الثاني والثلاثون
كانون الأول - ديسمبر 2018

VOLUME (32)
December - 2018

الموقع الإلكتروني
www.jalhss.com

البريد الإلكتروني
editor@jalhss.com

الترقيم الدولي المعياري للدوريات

ISSN online: 2414 – 3383



ISSN print: 2616 - 3810





جميع حقوق الطبع والاصدار محفوظة، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلد أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة، سواء كانت إلكترونية أو آلية، بها في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام لحفظ المعلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو من يمثل.

الأستاذ الدكتور حسين طه الياسين

رئيس التحرير

الدكتور غسان أكرم عبد

سكرتير التحرير

أ.د. مدهود ابو العين

أ.د. انتصار كمال قاسم

أ.د. انعام كاهل العيسى

أ.م.د. مدهود المناع

أ.د. عبد اللطيف مدهود النقاش

أ.م.د. علي عطية شرقي

أ.م.د. ميثم عبدالكاظم النوري

د. يوسف غريب شهسي

د. جمال عناق

د. ريه ر كوران مصطفى

د. نجيب الشربيني

د. منصف الطراونة

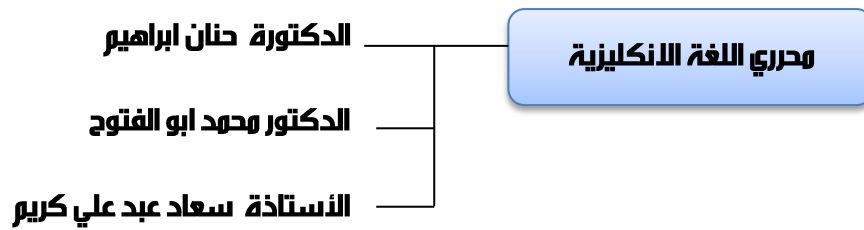
هيئة التحرير

الهيئة الاستشارية

- أ.د. الطاهر بن عيسى
- أ.د. المنتصر السويسي
- أ.د. كمال أبو عصفور
- أ.د. علي منصور الكبيسي
- أ.د. خالد نصيف الرجا
- أ.د. محمد الهنيزل
- أ.م.د. نارس فریق زینل
- أ.م.د. عز الدين النجار

اعضاء هيئة التقييم

- الدكتور لغويل سميرة - جامعة تبسة/ الجزائر
- الأستاذ الدكتور نبيل الخطيب - الجامعة اللبنانية/ لبنان
- الدكتور بلخيرى سليمة - جامعة تبسة/ الجزائر
- الأستاذ الدكتور سيف الدين إلياس حمد توارباب - جامعة شندي/ السودان
- الأستاذ الدكتور نجيب مراد الدين - جامعة ملابا/ ماليزيا
- الأستاذ الدكتور سالم الأبيض - معهد العلوم الإنسانية/ تونس
- الدكتور باسم سليمان صالح جاد الله - جامعة أسيوط/ مصر
- الدكتورة صبا عبد المنعم - وزارة التربية/ العراق
- الدكتور سالم الزهراني - جامعة مكة المكرمة/ السعودية
- الأستاذ الدكتور محمد الطراح - جامعة الكويت/ الكويت
- الأستاذ الدكتور عبد العالي دبله - جامعة بسكرة/ الجزائر
- الأستاذ المساعد الدكتور مهدي فيصل الموسوي - جامعة بغداد/ العراق
- الأستاذ الدكتور إسماعيل محمد البشري - جامعة الشارقة/ الإمارات العربية المتحدة
- الأستاذ الدكتور نجيب معطي - جامعة مكاس/ المغرب
- الأستاذ المساعد الدكتور عماد جاسم حسن - جامعة ذي قار/ العراق
- الأستاذ الدكتور حبيب خليفة جيودة - جامعة الساج من أبريل/ ليبيا
- الأستاذ المشارك الدكتور مسعد سيد محمد كبي - جامعة الامام محمد بن سعود/ السعودية
- الأستاذ الدكتور عبد الحاق الحتاتنة - جامعة اليرموك/ الاردن
- الأستاذ المساعد الدكتور عارف عبد فهد - الجامعة المستنصرية/ العراق
- الأستاذ المساعد الدكتور رقية احمد محمد أمين - الجامعة العراقية/ العراق
- الأستاذ المساعد الدكتور اباد كاظم طه السلامي - جامعة بابل/ العراق
- الدكتورة هدى علي حيدر قتاح - جامعة بغداد/ العراق
- الأستاذ الدكتور عبد الرزاق مختار محمود - جامعة اسيوط/ مصر
- الأستاذ الدكتور محمد عبد الرزاق وجع - جامعة بنها/ مصر
- الأستاذ المساعد الدكتور حيدر ماجد الهاشمي - هيئة التعليم التقني/ العراق
- الدكتور أبو طالب خلف عز الدين - جامعة الأزهر/ مصر
- الأستاذ المساعد الدكتور خالد حوير الشمس - جامعة ذي قار/ العراق
- الدكتورة عواطف منصور - جامعة القيروان/ تونس
- الدكتور أسامة خالد محمد حماد - الجامعة الإسلامية/ فلسطين
- الأستاذ المساعد الدكتور نياز نامق صابر محمود - جامعة السلیمانیة/ العراق
- الدكتورة فائق حميد قاسم السراجي - جامعة بغداد/ العراق
- الدكتور جمال بلبكاي - المدرسة العليا لاساتذة التعليم التكنولوجي/ الجزائر



محتويات العدد

تسلسل البحث	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحات
1	اختيارات الإمام البغوي في تفسير آيات الأحكام الواردة في القتل والقصاص والحدود في سورة المائدة (دراسة تحليلية)	هفال رشيد عزيز	23-1
2	الخطاب الواصف للسيرة النبوية (" على هامش السيرة" لطف حسين انموذجاً)	رواء نعاس محمد ميثاق حسن عطار	36-24
3	التوليد الدلالي في العربية (المصطلح والمفهوم والآليات)	مرتضى جبار كاظم	45-37
4	الطبيعة في ديوان (أماكن فارغة) لعللي الأمانة (الأرض وتمظهراتها أنموذجاً)	مريم عبدالنبي عبدالمجيد	57-46
5	شعر جميل حيدر (دراسة في الاتجاهات والفن)	نضال حسن جاتول	69-58
6	مقاربة موضوعاتية في شعر المتنبي (السواد وتجلياته أنموذجاً)	مريم عبدالنبي عبدالمجيد	79-70
7	المكان في شعر سعاد الصباح - المكان الديني في مجموعة (أمنية) أنموذجاً (مقاربة موضوعية)	مريم عبدالنبي عبدالمجيد	89-80
8	فن الأرض في ضوء التغيرات الفنية المعاصرة (سويسرا كنموذج)	زهره احمد الغامدي	106-90
9	الرواية والإشهار من اقتصاد السوق إلى وعي الكينونة الثقافية	عبد الله حبيب التميمي علي جواد عبادة	117-107
10	النموذج المعرفي لإستيعاب وحل المشكلات عند برانسفورد وشتاين	كاظم دويخ صبيح	126-118

تسلسل البحث	عنوان البحث	اسم الباحث	المسقط
11	آليات مكافحة الإرهاب و تأثيرها على حقوق الإنسان	سنار شريف علي	144-127
12	اثر الإعلان التلفزيوني في توجيه المستهلك في إقليم كوردستان العراق (سوق كاسومول في محافظة السليمانية أنموذجاً)	كاروان عبدالله محمد خوشي عثمان عبداللطيف	161-145
13	القيم الوطنية والاجتماعية في المناهج الدراسية (دراسة تحليل المضمون لمنهاج التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة)	عواطف علي خريسان	171-162
14	التفكير المغاير للواقع لدى المرشدين التربويين	غالب محمد رشيد رسل ماجد سالم	184-172
15	مجالس الطلبة في اسكتلندا وويلز وإمكانية الإفادة منها في تطوير مجالس الإدارة الطلابية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان	حسام الدين السيد محمد إبراهيم سعيد بن راشد بن علي الشهومي	206-185
16	قياس مستوى أداء المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية	محمد عبد الكريم طاهر	238-207
17	تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين	سعيد بن راشد بن علي الشهومي	260-239
18	الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية	ابتسام راضي هادي	280-261
19	التربية الجمالية واثرها في تنمية الخيال الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية	حسن جارالله جماغ صفاء محمد نامق	293-281
20	توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية	زليخة بنت رمضان بن علي البلوشي	311-294
21	تأثير استخدام استراتيجيات التعلم البنائي والطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب تحصيل مادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي وتنمية أساليب التعلم لديهن بمدينة أربيل	حسين سعدي ابراهيم ريزان علي ابراهيم تانيا نورالدين صابر	343-312

تسلسل البحث	عنوان البحث	اسم الباحث	المسقط
22	اثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في اكتساب المفاهيم التاريخية عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ	محمد طعمة كاظم	359-344
23	فاعلية استراتيجية التعلم للتمكن على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الفنية	فارس محسن ثامر	370-360
24	أثر برنامج نفسي باستخدام نظرية تريز لتطوير التفكير الإبداعي لدى المدارس الكروية في محافظة اربيل	سعيد نزار سعيد مروة لؤي شيركو محمد الجاف	403-371
25	اثر استراتيجية ارسام أفكارك في تنمية الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي	بسهي عمران محمود	418-404
26	أثر انموذج التفكير النشط في التحصيل والذكاء البصري لدى طلبة كلية التربية	ميري عبد زيد عبد الحسين مضر صباح عبد جابر	437-419
27	اثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط	كاظم عبد السادة جودة الفرجي	450-438
28	فاعلية التعليم المدمج في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الحضارة	حميد مهدي راضي البصري	465-451
29	فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم النشط في تحصيل مادة الأدب والنصوص والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي	محسن حسين مخلف الدليمي عبدالحسين سعدون المترفي	477-466
30	منهج مقترح لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الأولى بكلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية في العراق	عطيه وزه عبود	496-478
31	تقدير الاحتياجات الحالية والمستقبلية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة وبناء نموذج مكاني ملائم لتوزيعها	فؤاد عبدالله محمد الجبوري اسماء حميد عبد زيد الخالدي	517-497
32	إدارة الموارد المائية وحل أزمتها المستقبلية في العراق	جنان فخري حسن الشمري	530-518

اختيارات الإمام البغوي في تفسير آيات الأحكام الواردة في القتل والقصاص والحدود في سورة المائدة (دراسة تحليلية)

مدرس مساعد
هفال رشيد عزيز
كلية الدراسات الإسلامية - جامعة دهوك
دهوك - العراق

الخلاصة

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، أما بعد... تناولت في هذه الدراسة موضوع اختيارات الإمام البغوي في تفسير آيات الأحكام الواردة في القتل والقصاص والحدود في سورة المائدة. وهدفت الدراسة إلى إبراز مكانة آيات أحكام القتل والقصاص والحدود وما يتعلق بها من أحكام في جميع مجالات الحياة، ومعرفة كيفية استنباط العلماء للأحكام الشرعية من الآيات القرآنية. كما اتبعت هذه الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي الوصفي. وقد توصلت إلى عدد من النتائج أهمها إن الإمام البغوي له القدر الراسخ في العلم في مختلف العلوم الشرعية كالحديث والفقه وغيرهما. وإن تفسير الإمام البغوي يعد من كتب التفسير بالمأثور فهو حاوي للصحيح من الأقوال يفسر الآية بلفظ سهل موجز لا غموض فيه ولا تكلف ولكنه أورد فيه بعض الإسرائيليات والأحاديث الضعيفة. وإن آيات الأحكام منها ما هو واضح لدى العموم ومنها ما لا يقدر على معرفته واستنباطه إلا المتبحر في العلم. وإن مناقشة وتحليل أقوال المفسرين وبيان الصواب منها تنمي لدى الطالب قدرة تفسيرية واسعة قد لا تتوفر في الموضوعات الأخرى وتعود للطالب بالفائدة والخير الكثير.

The Choices of Imam Al-Baghawi in Interpreting the Verses of the Rulings Contained in the Killing, Punishment and Limits in Surat Al-Maa'idah (An analytical study)

Haval Rasheed aziz

ABSTRACT

Praise be to Allah who guided us to this and we would not guide us if God guided us, but after...

In this study, I discussed the choices of Imam Al-Baghawi in interpreting the verses of the rulings contained in the killing, punishment and limits in Surat al-Maa'idah. The study aimed to highlight the status of the verses of the provisions of murder and punishment and limits and related provisions in all areas of life, and learn how to develop scientists to the legitimacy of the verses of the Koran. The study also followed the descriptive analytical method descriptive. It has reached a number of results, the most important of which is that Imam Al-Baghawi has a firm foot in science in the various forensic sciences such as Hadith, Jurisprudence and others. The interpretation of Imam Al-Baghawi is one of the books of interpretation by the word is a container for the correct words, the verse is interpreted in a simple, concise and unambiguous manner, but it mentions some Israeli women and weak talk. And the verses of the provisions of what are clear to the public, including what is not able to know and devised only the navigator in science. The discussion and analysis of the statements of the interpreters and the statement of the right ones develop a broad explanatory capacity in the student may not be available in other subjects and return to the student a lot of benefit and good.

المقدمة

إن الحياة مع كتاب الله نعمة يدركها من أنعم الله بها عليه وما سعد الإنسان إذا جعل هذا الكتاب إمامه، فاعتدى بهديه بعد تدبر آياته... وإن أكثر الأوقات بركة تلك التي تقضي مع تفسير الكتاب الكريم وتأمل ما فيه. وإن أشرف ما تنفق فيه الأوقات ويتنافس فيه أصحاب الهمم والمروءات، العلم الذي هو حياة القلوب، ونور العقول، أجل العلوم شرفاً، وأعلاها مناراً، وأنفعها للبشرية، علوم الشريعة، التي بها يصلح شأن، ويحصل الفلاح في المعاد وأعظم هذه العلوم وأنفعها، يل سيدها ورأسها علم التفسير وما يتعلق به من أحكام وذلك لأن موضعه الكتاب المجيد، حبل المتين والصراط المستقيم، الذي تمسك به اهتدى، ومن أعرض عنه ضل وغوى. وقال الراغب⁽¹⁾ في شرف التفسير (أشرف صناعة يتعاطها الإنسان تفسير القرآن وتأويله)⁽²⁾.

فقد أنزل الله تعالى كتابه الكريم هداية للبشرية جمعاً وآية شاهدة على صدق الرسالة ومجالاً للتعبد بتلاوته والسعي لتدبره وفهم مرامييه ومن هنا عكف علماء الإسلام قديماً وحديثاً على هذا الكتاب الكريم حفظاً وتلاوة وبياناً ولعل أهم مظاهر هذه العناية تدوين التفاسير بأنواعها المختلفة واتجاهاتها وكثرة البحوث حوله التي تتناول جوانب الحياة بكل مستجداتها العصرية وكان من ضمن هؤلاء العلماء الأفاضل إمامنا الجليل أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء الذي ألف لنا كتاب موجزاً سهلاً في عباراته المسمى بمعالم التنزيل والمشهور بتفسير البغوي وهو من أجل التفاسير بالمأثور. وموضوع الأحكام الشرعية التي حواها القرآن الكريم من أهم الموضوعات التي يجب أن يتولى عناية كبيرة وذلك لأن كل الموضوعات التي سردها القرآن الكريم من عقيدة وعبادات ومعاملات وغيرها تنبني على هذا الموضوع ولهذا اهتم العلماء في تفاسيرهم اهتمام كبير باستنباط الأحكام الشرعية من الآيات القرآنية، والذي اشتهر بتفسير آيات الأحكام أو أحكام القرآن أو التفسير الفقهي، لذلك سيتناول هذا البحث أحكام القتل والقصاص والحدود.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

إن البحث في هذا الموضوع له أهمية عظيمة لتعلقه بكتاب الله تعالى وإن دراسته والاعتناء به سوف تكشف عدداً من الجوانب المهمة المتعلقة بآيات الأحكام الواردة في القتل والقصاص والحدود وتوضح ما تدعوا إليه من أحكام ومن الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع هي:

- الرغبة في التوسع في العلم وعلوم القرآن بصفة خاصة.
- ارتباط هذا الموضوع بعلوم القرآن بل بكثير من العلوم الشرعية الأخرى مما يجعله جديراً للدراسة.
- شرف فضل التفسير على كثير من العلوم.
- النظر في كتاب الله تعالى وذلك بإبراز طرق التفسير للآيات المتعلقة بأحكام القتل والقصاص وبيان ما هو أرجح منها لدى المفسرين.
- الإسهام في إبراز جهود العلماء والمفسرين والاستفادة من أساليبهم في التفسير.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إبراز مكانة آيات أحكام القتل والقصاص وما يتعلق بها من أحكام في جميع مجالات الحياة.
- حصر النصوص القرآنية التي بني عليها آيات أحكام القتل والقصاص ودراستها ومناقشتها لاستخلاص ما تدعو إليه.
- معرفة كيفية استنباط العلماء للأحكام الشرعية من الآيات القرآنية.

حدود البحث:

تتمثل حدود هذا البحث حول اختيارات الإمام البغوي في تفسير آيات أحكام القتل والقصاص والحدود من خلال كتابه معالم التنزيل في سورة المائدة.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في السعي لتفسير وتحديد واستقصاء أحكام القتل والقصاص والحدود الواردة في سورة المائدة، إذ أن هناك كثير من الآراء للمفسرين حول آيات أحكام القتل والقصاص والحدود فالباحث يسعى لترجيح واختيار ما هو أقوى دليلاً وأجمع عليه المفسرون، ومن هذا يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

(1) الحسن بن محمد بن المفضل أبو القاسم الأصفهاني أو الأصفهاني المعروف بالراغب، أديب من الحكماء العلماء، من أهل أصبهان، سكن بغداد، واشتهر، حتى كان يقرن بالإمام الغزالي، من كتبه محاضرات الأدباء والمفردات في غريب القرآن وأفانين البلاغة وغيرها من المؤلفات. الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط16، 2005م، 255/2.

(2) مفردات ألفاظ القرآن، الراغب.

ما هي الآراء الواردة في التفاسير المعتمدة في آيات أحكام القتل والقصاص في سورة المائدة.

منهج البحث:

إن المنهج الذي اتبعته في هذا البحث هو المنهج الاستقرائي التحليلي الوصفي.

حياة الإمام البغوي

اسم الإمام البغوي:

أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد المعروف بالفراء البغوي⁽¹⁾.

نسب الإمام البغوي:

الفراء: بفتح الفاء والراء المشددة وفي آخرها ألف هذه النسبة إلى خياط الفراء وبيعها⁽²⁾.
البغوي: هذه النسبة إلى بلد من بلاد خراسان بين مرو و هراة يقال له بغ وبغشور⁽³⁾. وبغ وبغشور والنسبة إليها بغوي على غير قياس على أحدهما⁽⁴⁾.

كنية الإمام البغوي وألقابه:

أغلب من ترجم للإمام البغوي ذكر أنه يكنى بأبي محمد ولم تذكر له غير هذه الكنية.
أما ألقابه فقد لقب الإمام البغوي بألقاب كثيرة كلها تدل على تفوقه ونموه في العلوم الشرعية، فلقب بمحي السنة، وركن الدين، وشيخ الإسلام وقامع البدع وظهير الدين⁽⁵⁾. واشتهر بمحي السنة، وذكر السبب ذلك اللقب، أنه كما صنف (شرح السنة) رأي الرسول ﷺ وقال له: (أحيين سنتي بشرح أحاديثي) فلقب من ذاك اليوم بمحي السنة⁽⁶⁾.

مولد البغوي:

لم تشير معظم المراجع التي ترجمت للإمام البغوي إلى السنة التي ولد فيها والذين أشارو لمولده اختلفوا في السنة التي ولد فيها.

ولد في بغشور⁽⁷⁾ وقيل اسم المدينة (بغ) وهي بليدة بين هراة⁽¹⁾ ومرو الروز⁽²⁾ من بلاد خراسان⁽³⁾.

(1) النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين أبي المحاسن يوسف بن تغري بردي الأتابكي، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 1353 هـ - 1935 م، 223/5. وفيات الأعيان وأنباء الزمان، أبي العباس أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر بن خلكان، تحقيق: يوسف علي طويل ومريم قاسم طويل، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1419 هـ - 1998 م، 115/2. سير أعلام النبلاء، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، دار مؤسسة الرسالة بيروت، ط7، 1410 هـ - 1990 م، 439/19. الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أبيك الصفدي، تحقيق: أحمد الأرنؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط1، 1420 هـ - 2000 م، 41/13. العبر في خبر من غير، لمؤرخ الإسلام الحافظ الذهبي، تحقيق: أبو هاجر محمد السعيد بن بيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1405 هـ - 1985 م، 406/2. طبقات المفسرين، شمس الدين محمد بن علي بن أحمد الداودي، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة وهبة القاهرة، ط1، 157/1. دائرة المعارف الإسلامية، محمد ثابت الفندي وآخرون، 37/4. مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعين من حوادث الزمان، الإمام أبو محمد عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان اليافعي اليميني المكي، دار مؤسسة الأعلمي، بيروت - لبنان، ط2، 1390 هـ - 1970 م، 213/3. البداية والنهاية، أبو الفداء الحافظ ابن كثير الدمشقي، دار مكتبة المعارف بيروت، ط1، 1966 م، 193/12. الأعلام، خير الدين الزركلي، 259/2. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، أحمد بن مصطفى الشهير بطاش كبرى زادة، تحقيق كامل بكري وعبد الوهاب أبو النور، دار الكتب الحديثة، عابدين، 102/2. هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين من كشف الظنون، إسماعيل باشا البغدادي، دار الفكر: بيروت - لبنان، 1410 هـ - 1990 م، 132/5. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، شهاب الدين أبي الفلاح عبدالحق بن أحمد بن محمد بن العماد الحنبلي، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1319 هـ - 1998 م، 189/4.

(2) اللباب في تهذيب الأنساب، عز الدين ابن الأثير الجزري، مكتبة المثنى، بغداد، 413/2.

(3) اللباب في تهذيب الأنساب، عز الدين بن الأثير الجزري، 164/1، الأنساب، أبي سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور السمعاني، وضع حواشيه محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1419 هـ - 1988 م، 392/1.

(4) معجم البلدان، شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت الحموي الرومي البغدادي، دار صادر، بيروت، ط2، 1995 م، 468/1.

(5) الأعلام، الزركلي، 259/2. مرآة الجنان، اليافعي، 213/3. وفيات الأعيان، ابن خلكان، 136/2. العبر في خبر من غير، الذهبي، 406/2. سير أعلام النبلاء، الذهبي، 439/19. طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين أبي نصر عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي السبكي، تحقيق: محمود محمد الصنجاوي وآخرون، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط5، 57/7.

(6) مفتاح السعادة، طاش كبرى زاده، 102/2.

(7) بغشور بضم الشين المعجمة، وسكون الواو: بليدة بين هراة ومرو الروز، شربهم من آيار عذبة يقال لها بغ أيضاً، (بغ) هي التي قبلها، والنسبة إليها بغوي، مرصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، لصفي الدين عبدالمؤمن بن عبدالحق البغدادي، تحقيق: علي محمد الجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة: ط1، 1373 هـ - 1954 م، 209/1.

قال ياقوت الحموي⁽⁴⁾: أن مولده في جماد الأولى سنة 433هـ⁽⁵⁾. وأشار الزركلي إلى أن مولده في سنة 436هـ⁽⁶⁾. وأغلب من ترجح له ذكر أن مولده في سنة 433هـ⁽⁷⁾ ولعله هو الراجح.

نشأت البغوي:

لم تقصص المصادر التي ترجمت للإمام البغوي عن أسرته ونشأته إلا القليل فذكرت بعض المصادر ثلاثة من أفراد عائلته أبوه وأخوه وزوجته.

قال الذهبي⁽⁸⁾: كان البغوي زاهداً قانعاً باليسير، كان يأكل الخبز وحده فهزل في ذلك فصار يأتدُم بزيت، وكان أبوه يعمل الفراء وبييعها، وكان لا يُلقى الدرس إلا على طهارة، وكان مقتصدًا في لباسه، له ثوب خام، وعمامة صغيرة على منهاج السلف حالاً وعقدًا⁽⁹⁾.

وذكر ياقوت الحموي: أن أخوه الحسن كان أيضاً من أهل العلم ومات أخوه بعده سنة 529هـ⁽¹⁰⁾.

وأشار ابن خلكان⁽¹¹⁾ أنه ماتت له زوجة فلم يأخذ من ميراثها شيئاً⁽¹²⁾.

وقد نشأ شافعي المذهب بحكم البيئة التي عاش فيها والعلماء الذين التقى بهم وأخذ عنهم، وكانت له يد مشكورة في المذهب الشافعي ولم يكن يتعصب لإمامه، ولا يندد بغيره بل كان ينظر في جميع المذاهب وآراء الأئمة، ويطلع على حججهم ودلائلهم ويأخذ غالباً في كل باب ما يراه أبليغ في الحجة، وأوفق للنص وعقيدته عقيدة أهل السنة والجماعة.

وفات البغوي:

اختلف المؤرخون في تاريخ وفاته إلا أن أكثرهم ذهبوا إلى أنه توفي سنة 516هـ منهم⁽¹³⁾.

وذكر أنه توفي عام 510هـ منهم⁽¹⁾.

(1) هداة المدينة العظيمة المشهورة بخراسان وأكثرها خبرات عهدي بها لا نظير لها في الدنيا حُسناً وكثرة أسواقاً وسعة رزق وعمارة خربها التتر وقتلوا أهلها وصبروها تلولا في سنة 918 خرج منها ومن قراها خلق لا يحصيهم إلا الله من أهل العلم في كل فن وهداة مدينة بفارس قرب أصطخر، كتاب المشترك وضعاً والمفترق صقعا، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت بن عبدالله الحموي مولى البغدادي، دار الكتب: بيروت، ط2، 1986م، 439.

(2) مرو يفتح وسكون الرء والواو مرو الشهبان ومعناه روح الملك وهي العظمى وهي قيضة خراسان وهي مدينة عظيمة وقد خرج منها ومن قراها من الأئمة والعلماء من لم يخرج من مدينة ومرو الروز ومعناه مرو النهر وهما علي نهر واحد وخرج منها جماعة أخرى كثيرة أيضاً والنسبة إلى الأولى مروزي وإلى الثانية مروزوزي، كتاب المشترك وضعاً والمفترق صقعا، ياقوت الحموي، 395.

(3) شرح السنة، البغوي، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، 20/1.

(4) ياقوت الرومي الحموي ثم البغدادي شهاب الدين أبي عبدالله الأديب الأخباري صاحب التصانيف الأدبية في التاريخ والأنساب والبلدان وغير ذلك أسر من بلاده صغيراً فاتباعه بغداد رجل تاجر ولما كبر ياقوت قرأ شيئاً من النحو واللغة وشغله مولاه بالاشعار في متاجرة ثم جرت بينه وبين مولاه قضية أو جبت عتقة فأبعده عنه وكان قد وقف كتبه ولما تميز سمى نفسه يعقوب توفي في شهر رمضان بظاهر مدينة حلب سنة 626هـ، مرآة الجنان، اليافعي، 59/4.

(5) معجم البلدان، ياقوت الحموي، 468/1.

(6) خير الدين محمود الزركلي (1310-1396م – 1893-1976م) مؤرخ، دبلوماسي تساعد أن الزركلية عشيرة كردية فهو من أكراد دمشق وكان قد اهدى مكتبته القيمة إلى جامعة الرياض ومن مؤلفاته الأعلام قاموس تراجم 8 مجلدات وغيرها من المؤلفات، تكملة معجم المؤلفين، محمد خير رمضان يوسف دار ابن حزم، بيروت – لبنان، ط1، 1418هـ-1997م، 177.

(7) الأعلام، الزركلي، 259/2.

(8) الذهبي محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز: الشيخ الإمام العلامة الحافظ شمس الدين أبو عبدالله الذهبي، حافظ لا يجارى، ولافظ لا يبارى، اتقن الحديث ورجاله، ونظر علله وأحواله، وعرف تراجم الناس، وأزال الإبهام في تواريخهم والإلباس، من ذهن يتوقد ذكأوه، ويصح إلى الذهب نسبة وانتماؤه، جمع الكثير، ونفع الجم الغفير ومن مضافاته تذكرة الحفاظ وسير أعلام النبلاء وغيرها من المؤلفات وكان مولد في ربيع الآخر سنة 673هـ، وتوفي رحمه الله تعالى ليلة الاثنين 3 ذي القعدة سنة 748 ودفن في مقابر باب الصغير، الوافي بالوفيات، الصفدي، 114/2.

(9) سير أعلام النبلاء، الذهبي، 441/19.

(10) معجم البلدان، ياقوت الحموي، 46/1.

(11) ابن خلكان قاضي القضاة، شمس الدين أبو العباس، أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر بن خلكان البرمكي الأربلي الشافعي ولد بابل سنة 608 وسمع البخاري من ابن مكرم وتفق بالموصل وبالشام ولقى كبار العلماء وبرع في الفضائل والأدب وناب في القضاء، وسكن مصر مرة وخلقان قرية من عمل إربك وإنما هو اسم لبعض أجداده وتوفي سنة 681 شذرات الذهب، ابن العماد، 31/6.

(12) وفيات الأعيان، ابن خلكان، 116/2.

(13) طبقات الشافعية الكبرى، السبكي، 77/7. سير أعلام النبلاء، الذهبي، 442/19. الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أبيك الصفدي، 41/13. هدية العارفين، إسماعيل باشا البغدادي، 312/5. مفتاح السعادة، بطاش كبري زاده، 102/2.

وتوفى بمرورِ الرّوز ولعلّ الرّاجح أنّه في عام 516 على ما ذكره معظم المؤرخين.
قال ابن كثير: توفى في شوال سنة 516 هـ وقيل سنة 510 هـ فأنّه أعلم: ودفن مع شيخه القاضي حسين بالطالقان (2). (3).
وذكرت دائرة المعارف (4) أنّه توفى في شوال سنة 516 هـ وتقول روايات أخرى أنّ وفاته كانت في شوال عام 510 هـ
بعد نيف الثمانين من عمره (5). وقال الذهبي: أنّه عاش بضعا وسبعين سنة (6)، وقال السبكي: أنّه أشرف على
التسعين (7).

أولاً: القتل

مفهوم القتل في اللغة والاصطلاح: لغة:

القتل معروف، يُقال: قُتل: إذا أماته بضرب أو حجر أو سم أو علة. والمنية قاتلة (8).
القتل معروف: وقته قتلاً وتقتلاً. وقته قتلة سوء، بالكسر ومقاتل الإنسان: الموضع التي إذا أصيبت قتلته. يقال: مقتل
الرجل بين فكيه. والقَتْل بالكسر: العدو (9).
(قتل) القاف والتاء واللام أصل صحيح يدل على إزاله وإماتة يقال قتله قتلاً. والقَتْل: الحال يُقتل عليها (10).
اصطلاحاً:

القتل هو فعل يحصل به زهوق الروح (11).
القتل: أصله إزالة الروح كالموت، لكن إذا اعتبر بفعل المتولى له، يقال قتل، وإذا اعتبر بفوات الحياة يقال فوت (12).
القتل بفتح فسكون، الإماتة وإزهاق الأرواح وهو على أنواع القتل العمد والقتل شبه العمد والقتل الخطأ (13).
آيات الأحكام الواردة في القتل:
- قال تعالى: (فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ) (14).
قوله تعالى: (فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ).

اختيار البغوي:

أي: طأعته وشابغته وعاونته، (قَتْلَ أَخِيهِ) أي: في قتله أخيه، وقال مجاهد: فشجعت، وقال قتادة، فزينت له نفسه، وقال
يمان: سهلت له نفسه ذلك، أي: جعلته سهلاً تقيره، صورت له نفسه أن قتل أخيه طوع له أي سهل عليه، فقتله فلما قصد
قابيل قتل هابيل لم يدر كيف يقتله، قال ابن حريج: فتمثل له إبليس وأخذ طيراً فوضع رأسه على حجر ثم شدخ (15) رأسه

- (1) الأعلام، الزركلي، 259/2. التفسير والمفسرون، الذهبي، دار الحديث القاهرة، 1426 هـ-2005 م، 204/1، وفيات الأعيان، ابن خلكان، 116/2.
- (2) طالقان بلدة بين مرو والروز وبلغ مما يلي الجبال ويقال لها طالقان خراسان، الأنساب السمعاني، 7/4.
- (3) البداية والنهاية، ابن كثير، 193/12.
- (4) تعتبر دائرة المعارف الإسلامية من أهم أدوات العمل في البحث في التاريخ وفي الثقافة الإسلامية، معجم العالم الإسلامي، كلوس كريزر وآخرون، ترجمة: ج. كتورة، المؤسسة الجامعية، بيروت، ط1، 1411 هـ-1991 م، 282.
- (5) دائرة المعارف الإسلامية، محمد ثابت الفندي وآخرون، 37/4.
- (6) سير أعلام النبلاء، الذهبي، 442/19.
- (7) طبقات الشافعية الكبرى، السبكي، 77/7.
- (8) تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي أبو منصور، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001 م، 62/9.
- (9) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي. تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط4، ت ط 1407 هـ - 1987 م، 1797/5.
- (10) معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي. تحقيق عبد السلام محمد هارون. دار الفكر، ت ط 1399 هـ - 1979 م، 75/5.
- (11) التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني. تحقيق جماعة من العلماء بإشراف الناشر. دار الكتب العلمية بيروت لبنان. ط1، ت ط 1403 هـ - 1983 م.
- (12) التوقيف على مهمات التعاريف، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين المناوي. عالم الكتب - القاهرة، ط1، ت ط 1410 هـ - 1990 م، 268.
- (13) معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلنجي وحامد صادق قنبي، 357.
- (14) سورة المائدة، الآية 30.
- (15) شدخ: الشدخ: كسر الشيء الأجوف كالرأس ونحوه، العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، 166/4.

بحجر آخر وقابيل ينظر إليه فعلمه القتل، فوضع قابيل رأس هابيل بين حجرين قيل: قتل وهو مستسلم، وقيل: اغتاله وهو في النوم فشدخ أسه فقتله، (فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ) وكان لهابيل يوم قتل عشرون سنة. واختلفوا في موضع قتله قيل بالبصرة⁽¹⁾ في موضع المسجد الأعظم فأسود جسم القاتل وسأله آدم عليه السلام عن أخيه فقال لم أكن عليه وكيفا فقال بل قتلته ولذلك أسود جسدك، مكث آدم مائة سنة لم يضحك قط منذ قتلته. قال ابن عباس رضي الله عنهما: على جبل ثور⁽²⁾ وقيل عند قبة حراء⁽³⁾، فلما قتلته تركه بالعراء ولم يدر ما يصنع به لأنه كان أول ميت على وجه الأرض من بني آدم، وقصدته السباع فحملته في جراب على ظهره أربعين يوماً، وقال ابن عباس: سنة حتى أروح، وعكفت عليه الطير والسباع تنتظر متى يرمي به فتأكله، فبعث الله غرابين فاقتتلا فقتل أحدهما صاحبه ثم حفر له بمنقاره وبرجله حتى مكن لم ثم ألقاه في الحفرة وواراه، وقابيل ينظر إليه⁽⁴⁾.

الدراسة:

للمفسرين في كيفية قتله ثلاثة أقوال:

أحدها: أنه رماه بالحجارة حتى قتلته، رواه أبو صالح عن ابن عباس.

الثاني: ضرب رأسه بصخرة وهو نائم، رواه مجاهد عن ابن عباس والسدي عن أشياخه⁽⁵⁾.

الثالث: رضخ رأسه بين حجرين قاله ابن جريج.

والصحيح ما قاله الطبري، وأولى الأقوال في ذلك بالصواب أن يقال: إن الله عز ذكره قد أخبر عن القاتل أنه قتل أخاه، ولا خبر عندنا يقطع العذر بصفة قتله إياه. وجائز أن يكون على نحو ما قد ذكره السدي في خبره وجائز أن يكون كان على ما ذكره مجاهد، والله أعلم أي ذلك كان. غير أن القتل قد كان لا شك فيه⁽⁶⁾.

قال تعالى: (فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُؤَارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ)⁽⁷⁾.

- قوله تعالى: (فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُؤَارِي سَوْأَةَ أَخِي).

اختيار البغوي:

فلما رأى قابيل ذلك قال: يا وليتاً كلمة تحسر فليل لما رأى الدفن من الغرب أنه أكبر علماً منه وأن ما فعله كان جهلاً فندم وتحير: (قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْأَةَ أَخِي) أي: جيفته، وقيل: عورته لأنه قد سلب ثيابه⁽⁸⁾.

الدراسة:

بعث الله الغراب حكمة، ليرى ابن آدم كيفية المواراة، وهو بمعنى قوله تعالى: (ثُمَّ أَمَاتَهُ فَأَقْبَرَهُ)⁽⁹⁾ فصار فعل الغراب في المواراة سنة باقية في الخلق، فرحنا على جميع الناس على الكفاية؛ من فعله منهم سقط فرضه على الباقيين. وأخص الناس به الأقربون الذين يلونه ثم الجيرة، ثم سائر المسلمين. ويستحب في القبر سعته وإحسانه، لما روى عن هشام عن عامر⁽¹⁰⁾ قال: قال رسول الله ﷺ: (أحفروا وأوسعوا وأحسنوا)⁽¹¹⁾⁽¹²⁾.

(1) البصرة مدينة كبيرة على شط العرب في العراق وهي ثاني مدينة إسلامية قام المسلمون ببنائها في العراق بعد الكوفة وازدهرت في أيام العباسيين المعجم الإسلامي، أشرف طه أبو الدهب، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1423هـ-2002م، 132.

(2) ثور جبل بمكة وفيه الغار الذي اختفى فيه الرسول ﷺ. معجم البلدان، ياقوت الحموي، 86/2.

(3) حراء جبل قرب مكة فيه غار تعبد فيه النبي ﷺ قبل بعثته وفيه أناه جبريل عليه السلام، المعجم الإسلامي، أشرف طه أبو الدهب، 219.

(4) معالم التنزيل، البغوي، تحقيق: محمد عبدالله النمر وآخرون، دار طيبة للنشر والتوزيع، 1417هـ-1997م، 44/3.

(5) زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين أبو الخرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار دار الكتاب العربي - بيروت، ط1، 1422هـ، 538/1.

(6) جامع البيان، الطبري، 224/10.

(7) سورة المائدة، الآية 31.

(8) معالم التنزيل، البغوي، 44/3.

(9) سورة عبس، الآية 21.

(10) هشام بن عامر بن أمية بن الخشاش بن مالك بن عامر بن غنم الأنصاري النجاري قيل: كان اسمه في الجاهلية شهاباً، فسماه الرسول ﷺ هشاماً وسكن البصرة، ومات بها، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، جمال الدين أبي الحجاج يوسف المزي، تحقيق: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط1، 1400هـ - 1980م، 212/3.

(11) جزء من حديثه أخرجه أبو داود في سننه، كتاب الجنائز، باب في تعميق القبر، 214/3، ح 3215.

(12) الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، شمس الدين القرطبي، تحقيق: أحمد البروني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية - القاهرة، ط2، 1384هـ - 1964م، 143/6.

للمفسرين في المراد بسوء أخيه قولان:

أحدهما: عورة أخيه.

الثاني: جيفة أخيه⁽¹⁾.

أورد الإمام البغوي القولين في تفسيره والذي أظهر لي أنه اختار الراجح وهو القول الثاني وقال الطبري به بقوله: ليريه كيف يوارى جيفة أخيه. وقد يحتمل أن يكون عني بالسوء، الفرج، غير أن الأغلب من معناه ما ذكرت من الجيفة، بذلك جاء تأويل أهل التأويل⁽²⁾.

- قال تعالى: (فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ).

اختيار البغوي:

على حمله على عاتقه لا على قتله، وقيل: على فراق أخيه، وقيل: ندم لقلّة النفع بقتله فإنه أسخط والديه، وما انتفع بقتله شيئاً ولم يكن ندمه على القتل وركوب الذنب. وذكر البغوي قصة قتله بالكامل وما جرى على الأرض من تغيير الطعام وجفاف الأرض وغيرها من الأحداث.

وأورد البغوي بسنده عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (لا تقتل نفس ظلماً إلا كان على ابن آدم الأول كفل من دمها لأنه أول من سن القتل)^{(3) (4)}.

الدراسة:

قال الفخر الرازي، في معنى قوله تعالى: (فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ) لفظ الندم وضع للزوم، ومنه سمي النديم نديماً لأنه يلزم المجلس. وفيه سؤال: وهو أنه ﷺ قال: (الندم توبة) فلما كان من النادمين كان من التائبين فلم لم تقبل توبته؟ أجابوا عنه من وجوه: أحدها: أنه لما لم يعلم الدفن إلا من الغراب صار من النادمين على حمله على ظهره سنة. الثاني: أنه صار من النادمين على قتل أخيه، لأنه لم ينتفع بقتله، وسخط عليه سببه أبواه وإخوته فكان ندمه لأجل هذه الأسباب لا لكونه معصية.

والثالث: أن ندمه كان لأجل أنه تركه بالعراء استخفافاً به بعد قتله، فلما رأى أن الغراب دفنه ندم على قساوة قلبه فكان ندمه لهذه الأسباب لا لأجل الخوف من الله تعالى فلا جرم لم ينفعه ذلك الندم⁽⁵⁾.

- قال تعالى: (مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَهُمْ رَسُولُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ)⁽⁶⁾.

قوله ﷻ: (مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ).

اختيار البغوي:

قرأ أبو جعفر من أجل ذلك بكسر النون موصلاً وقراءة العامة يجزم النون. أي: من جزاء ذلك القاتل وجنابته، يقال: أجل يأجل أجلاً إذا جنى، مثل أخذ يأخذ أخذاً، (كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ) قتلها فيقاد منه، (أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ) يريد بغير نفس وبغير فساد في الأرض من كفر أو زنا أو قطع طريق، أو نحو ذلك (فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا) اختلفوا في تأويلها، قال ابن عباس رضي الله عنهما في رواية عكرمة: من قتل نبياً أو إماماً عدلاً فكأنما قتل الناس جميعاً، ومن شد عضد بني أو إمام عدل فكأنهما أحيا الناس جميعاً.

قال مجاهد: من قتل نفساً محرمة يصلي النار بقتلها، كما يصلها لو قتل الناس جميعاً (وَمَنْ أَحْيَاهَا) من سلم من قتلها فقد سلم من قتل الناس جميعاً.

قال قتادة: عظم الله أجرها وعظم وزرها، معناه من استحل قتل مسلم بغير حق فكأنما قتل الناس جميعاً في الإثم لأنهم لا يسلمون منه، (وَمَنْ أَحْيَاهَا) وتورع عن قتلها، (فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا) في الثواب لسلامتهم منه. قال الحسن: فكأنما قتل الناس لو قتل الناس جميعاً، ومن أحياها: أي عفى عمن وجب عليه القصاص له فلم يقتله فكأنما أحيا الناس جميعاً،

(1) زاد المسير، الجوزي، 539/1.

(2) جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن يزيد بن كثير بن غالب الأملّي، أبي جعفر الطبري، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط 1، ت ط 1420 هـ - 2000 م، 229/10.

(3) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب أحاديث الأنبياء: باب خلق آدم صلوات الله عليه وذريته، 133/4، ح ر: 3335.

(4) معالم التنزيل، البغوي، 46-44/3.

(5) مفاتيح الغيب، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن الرازي الملقب بفخر الدين الرازي، دار أحياء التراث العربي - بيروت، ط 3، ت ط 1420 هـ، 342/11.

(6) سورة المائدة، الآية 32.

قال: سليمان بن علي⁽¹⁾ قلت للحسن: يا أبا سعيد: هي لنا كما كانت لبني إسرائيل؟ قال: أي والذي لا إله غيره ما كانت دماء بني إسرائيل أكرم علي من دماننا، (وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ)⁽²⁾.

الدراسة:

المعنى المراد من قوله تعالى: (فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا) ستة تأويلات: أحدها: يعني من قتل نبياً أو إمام عدل، فكأنما قتل الناس جميعاً، ومن شد على يد نبي أو إمام عدل فكأنما أحيا الناس جميعاً، وهذا قول ابن عباس.

الثاني: معناه فكأنما قتل الناس جميعاً عند المقتول ومن أحياها فاستنفذها من هلكة، فكأنما أحيا الناس جميعاً عند المستنفذ وهذا قول ابن مسعود.

الثالث: معناه أن قاتل النفس المحرمة يجب عليه القود والقصاص مثل ما يجب عليه لو قتل الناس جميعاً، ومن أحياها بالعفو عن القاتل، أعطاه الله من الأجر مثل ما لو أحيا الناس جميعاً، وهذا قول ابن زيد.

الرابع: معناه أن قاتل النفس المحرمة يصلي الناس كما يصلها لو قتل الناس جميعاً ومن أحياها، يعني سلم من قتلها، فكأنما سلم من قتل الناس جميعاً، وهذا قول مجاهد.

الخامس: أن على جميع جنابة القتل كما لو قتلهم جميعاً، ومن أحياها بإنجائها من غرق أو حرق أو هلكة فعليهم شكره كما لو أحياهم جميعاً.

السادس: إن الله تعالى عظم أجرها ووزرها فأحياؤها يكون بمالك أو عفوك، وهذا قول الحسن وقتادة⁽³⁾.

جاء في المحرر الوجيز: اضطراب لفظ المفسرين في ترتيب هذا التشبيه: وهذا قول متداع ولم يتخلص التشبيه إلى طرف في شيء من هذه الأقوال، والذي أقول إن الشبه بين قاتل النفس وقاتل الكل لا يطرد من جميع الجهات، لكن الشبه قد تحصل من ثلاث جهات. إحداها القود فإنه واحد، والثانية الوعيد، فقد توعد الله قاتل النفس بالخلود في النار، وتلك غاية العذاب، فإن فرضناه يخرج من النار بعد بسبب التوحيد فكذلك قاتل الجميع أن لو اتفق ذلك، والثالثة انتهاك الحرمة، فإن نفساً واحدة، في ذلك وجميع الأنفس سواء، والمنتهاك في واحدة ملحوظة بعين منتهاك الجميع، ومثال ذلك رجلان حلفا على شجرتين ألا يطعما من ثمرهما شيئاً، فطعم أحدهما واحدة من ثمر شجرته وطعم الآخر ثمر شجرته كله، فقد استويا في الحنث⁽⁴⁾.

وقال صاحب زاد المسير: والذي أراه أن التشبيه بالشيء تقريب منه، لأنه لا يجوز أن يكون إثم قاتل شخصين كإثم قاتل شخص واحد، وإنما وقع الشبه بـ(كأنما) لأن جميع الخلائق من شخص واحد، فالمقتول يتصور منه نشر عدد الخلق كلهم⁽⁵⁾.

ثانياً: القصاص

مفهوم القصاص في اللغة والاصطلاح:

لغة:

القصاص: التقاص في الجراحات والحقوق، شيء بعد شيء ومنه الاقتصاص والاستقصاء والاقصاء لكل معنى، اقتص منه أي: أخذ منه. واستقص منه أي: طلب أن يُقَصَّ منه وأقص به⁽⁶⁾.

القصاص هو من الأخذ لأنه يأخذ حقه وقيل من القطع لأن أصله في الجرح يقطع كما قطع جرحه⁽⁷⁾.

القصاص: القود، قال تعالى: (وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ)⁽⁸⁾.

(1) سليمان علي بن عبدالله بن العباس بن عبدالمطلب، توفي بالبصرة، سنة 142 هـ، وهو ابن 59 سنة، الطبقات الكبرى، ابن سعد، 246/1.

(2) معالم التنزيل، البغوي، 47-46/3.

(3) النكت والعيون، الماوردي، 32/2.

(4) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية بيروت، ط 1، ت ط 1422 هـ، 183-182/2.

(5) زاد المسير، الجوزي، 540/1.

(6) كتاب العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، 11/5.

(7) مشارف الأنوار على صحاح الآثار، القاضي عياض، 188/2.

(8) سورة البقرة، الآية 179.

اصطلاحاً:

القصاص: هو أن يفعل بالفاعل مثل ما فعل⁽²⁾.

القصاص: هو تتبع الدم بالقتل⁽³⁾.

القصاص: هو أن يوقع على الجاني مثل ما جنى، النفس بالنفس والجرح بالجرح⁽⁴⁾.

آيات الأحكام الواردة في القصاص:

- قال تعالى: (وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنْفَ بِالْأَنْفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ وَمَن لَّمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ)⁽⁶⁾. قوله تعالى: (وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا).

اختيار البغوي:

أي: أوجبنا على بني إسرائيل في التوراة، (أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ) يعني: نفس القاتل بنفس المقتول وفاء يقتل به، (وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ) تفقاً بها، (وَالْأَنْفَ بِالْأَنْفِ) بجدع به، (وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ) تقطع بها، قال ابن عباس: أخبر الله تعالى بحكمه في التوراة وهو: أن النفس بالنفس إلى آخره، فما بالهم يخالفون فيقتلون بالنفس النفسين، ويفقأون بالعين العينين، وخفف نافع الأذن في جميع القرآن وثقلها الآخرون، (وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ) تقلع بها وسائر الجوارح قياس عليها في القصاص، (وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ) فهذا تعميم بعد تخصيص، لأنه ذكر العين والأنف والأذن والسِّن، ثم قال: (وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ) أي: فيما يمكن الاقتصاص منه كاليد والرجل واللسان ونحوها، وأما ما لا يمكن الاقتصاص منه من كسر عظم أو جرح لحم كالجائفة⁽⁶⁾ ونحوها فلا قصاص فيه، لأنه لا يمكن الوقوف على نهايته، وقرأ الكسائي (والعين) وما بعدها بالرفع، وقرأ ابن كثير وابن عامر وأبو جعفر وأبو عمرو (والجروح) بالرفع فقط وقرأ الآخرون كلها بالنصب كالنفس. (فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ) أي: بالقصاص. (فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ) قيل: الهاء في (لَهُ) كناية عن المجروح وولي القتل، أي: كفارة للمتصدق وهو قول عبدالله بن عمرو بن العاص والحسن والشعبي وقتادة⁽⁷⁾.

وقال جماعة: هي كناية عن الجراح والقاتل، يعني: إذا عفا المجني عليه من الجاني فغفوه كفارة لذنب الجاني لا يؤاخذ به في الآخرة، كما أن القصاص كفارة له، فأما أجر العافي فعلى الله ﷻ، قال الله تعالى: (مَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ)⁽⁸⁾، روى ذلك عن ابن عباس رضي الله عنهما، وهو قول إبراهيم ومجاهد وزيد بن أسلم، (وَمَن لَّمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ)⁽⁹⁾.

الدراسة:

معنى قوله تعالى: (فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ).

يشير إلى القصاص. فهو كفارة له في معنى (لَهُ) قولان:

أحدهما: أنها إشارة إلى المجروح، فإذا تصدق بالقصاص كفر من ذنوبه، وهو قول ابن مسعود، وعبدالله بن عمرو بن العاص والحسن، والشعبي.

الثاني: إشارة إلى الجراح إذا عفا عن المجروح، كفر عنه ما جنس وهذا قول ابن عباس ومجاهد، ومقاتل⁽¹⁰⁾.
أورد البغوي القولين في تفسيره والذي أراه بالصواب أنه اختار القول الراجح وهو القول الأول ورجحه الطبري بقوله: وأولى القولين في ذلك عندي بالصواب قول من قال: عني به: (فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ) المجروح - فلان. تكون (الها) في قوله: (لَهُ) عائدة على (مَنْ) أولى من أن تكون من ذكر من لم يجر له ذكر إلا بالمعنى دون التصريح،

(1) شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، نشوان بن سعيد الحميري، تحقيق: حسين بن عبدالله العمري وآخرون، ط1، 1420 هـ - 1999 م، 532/8.

(2) التعريفات، الجرجاني، 176.

(3) التوقيف على مهمات التعاريف، عبدالرؤوف المناوي، 272.

(4) القاموس الفقهي، سعدي أبو حبيب، دار الفكر دمشق - سورية، ط2، ت ط 1408 هـ - 1988 م، 304.

(5) سورة المائدة، الآية، 45.

(6) الجائفة: الطعنة التي قد وصلت إلى الجوف، جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987 م، 1043/2.

(7) معالم التنزيل، البغوي، 64-63/3.

(8) سورة الشورى، الآية 40.

(9) معالم التنزيل، البغوي، 64/3.

(10) زاد المسير، الجوزي، 554-553/1.

وأخرى، إذا الصدقة هي المكفرة ذنب صاحبها دون المتصدق عليه في سائر الصدقات غير هذه، فالواجب أن يكون سبيل هذه سبيل غيرها من الصدقات ⁽¹⁾ واختار هذا القول ابن العربي ⁽²⁾ والقرطبي ⁽³⁾.

ثالثاً: الحدود

مفهوم الحدود في اللغة والاصطلاح: لغة:

الحد في اللغة الفصل والمنع، حدوثه عن أمره إذا منعه فهو محدود ومنه الحدود المقدرة في الشرع لأنها تمنع من الإقدام ⁽⁴⁾.

الحد: الفصل الحاجز بين الشيئين لئلا يختلط أحدهما بالآخر، أو لئلا يتعدى أحدهما على الآخر، وجمعه حدود والحد منتهي الشيء. الحد تأديب المذنب كالسارق والزاني وغيرهما بما يمنعه عن المعادة ويمنع أيضاً غيره عن إتيان الذنب، وجمعه حدود. وحد الرجل أقمته عليه الحد، والحد تمييز الشيء عن الشيء وحد كل شيء منتهاه لأنه يردّه ويمنعه عن التماضي ⁽⁵⁾.

اصطلاحاً:

الحد هو عقوبة مقدرة شرعاً والحدود هي حد الردة، وحد قطع الطريق، وحد الزنا، وحد السرقة، وحد القذف، وحد شرب الخمر ⁽⁶⁾.

الحد هو عقوبة مقدرة وجبت لله تعالى ⁽⁷⁾.
الحدود هي موانع من الجنايات فسميت بها لذلك لكونها موانع والحدود تندري بالشبهات أي تندفع ⁽⁸⁾.

حد الحراية:

مفهوم الحراية في اللغة والاصطلاح: لغة:

حرب: الحرب اشتقاقها من الحَرَب، والحرب مصدر حُرِبَ مألؤه أي سلبه. ورجل محرب أي شجاع وحريية الرجل: ماله الذي يعيش به ⁽⁹⁾.

الحرب: نقبض السلم، تؤنث، وتصغيرها حُرِب، وحرب فلان حرباً: أخذ ماله فهو حرب محروب حريب ⁽¹⁰⁾.
الحراية: الكثيرة السلب يُقال كتيبة حراية ⁽¹¹⁾.

حراية: هم لصوص قطاع طرق ⁽¹²⁾.

اصطلاحاً:

الحراية: من حارب محاربة وحراية: قطع الطريق وإشهار السلاح خارج المصر وقال البعض تتحقق الحراية داخل المصر ⁽¹³⁾.

(1) جامع البيان، الطبري، 369/10.

(2) أحكام القرآن، ابن العربي، 136/2.

(3) الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 208/6.

(4) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس، المكتبة العلمية بيروت، 124/1.

(5) تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد عبدالرازق الحسيني أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، 6/8.

(6) معجم لغة الفقهاء، محمد رواسي قلججي وحامد صادق فنيبي، 176/1.

(7) التعريفات، الجرجاني، 83.

(8) طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية، عمر بن محمد بن أحمد بن اسماعيل أبو حفص، نجم الدين النسفي، المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد، ط 1311 هـ، 72/1.

(9) مجمل اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسن، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة بيروت، ط 2، 1406 هـ - 1986 م، 229.

(10) العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي، 214/3.

(11) المعجم الوسيط، مجمع اللغة بالقاهرة، إبراهيم مصطفى وآخرون، 164/1.

(12) تكملة المعاجم العربية، رينهارت بيتر أن دوزي نقله إلى العربية وعلق عليه: محمد سليم النعيمي وجمال الخياط، وزارة الثقافة والأعلام الجمهورية العراقية، ط 1، 1979-2000 م، 111/3.

(13) معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلججي وحامد صادق فنيبي، 177.

الحرابة في اتفاق الفقهاء: هي إشهار السلاح، وقطع السبيل، خارج المصر⁽¹⁾.

آيات الأحكام الواردة في الحرابة:

- قال تعالى: (إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَاداً أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ)⁽²⁾. قوله تعالى: (إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَاداً).

اختيار البغوي:

قال الضحاك: نزلت في قوم من أهل الكتاب كان بينهم وبين الرسول ﷺ عهد، فنقضوا العهد وقطعوا السبيل وافسدوا في الأرض.

وقال الكلبي: نزلت في قوم هلال بن عويمر، وذلك أن النبي ﷺ وادع هلال بن عويمر وهو أبو بردة الأسلمي على أن لا يُعينه ولا يعين عليه، وممن مر بهلال بن عويمر إلى رسول الله ﷺ فهو آمن لا يُهاج، فمر قوم من بني كنانة⁽³⁾ يريدون الإسلام بناس من أسلم⁽⁴⁾ من قوم هلال بن عويمر، ولم يكن هلال شاهداً فشدوا عليهم فقتلوه وأخذوا أموالهم فنزل جبريل ﷺ بالقضاء فيهم، وقال سعيد بن جبيرة: نزلت في ناس من عرينه⁽⁵⁾ وعُكل⁽⁶⁾ أتوا النبي ﷺ وبايعوه على الإسلام وهم كذبة فبعثهم النبي ﷺ إلى إبل الصدقة، فارتدوا وقتلوا الراعي واستاقوا الإبل⁽⁷⁾.

أورد البغوي بسنده عن أنس بن مالك ﷺ قال: قدم على النبي ﷺ نفر من عكل فأسلموا واجتووا المدينة فأمرهم النبي ﷺ أن يأتوا إبل الصدقة فشربوها من أبوالها وألبانها، ففعلوا فصحوا فارتدوا وقتلوا رعاتها واستاقوا الإبل، فبعث النبي ﷺ في آثارهم فأتى بهم فقطع أيديهم وأرجلهم وسمل أعينهم⁽⁸⁾.

ثم لم يحسمهم حتى ماتوا. رواه أيوب عن أبي قلابة⁽⁹⁾ عن أنس ﷺ قال: قطع أيديهم وأرجلهم ثم أمر بمسامير فكلهم بها وطرحهم بالحرّة يستسقون فما يُسقون حتى ماتوا، قال أبو قلابة: قتلوا وسرقوا وحاربوا الله ورسوله وسعوا في الأرض فساداً⁽¹⁰⁾ وهو المراد من قوله تعالى: (وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَاداً).

واختلفوا في حكم هؤلاء العرنيين: فقال بعضهم: هي منسوخة لأن المثلة⁽¹¹⁾ لا تجوز، وقال بعضهم: حكمة ثابتة إلا السمل والمثل وروى قتادة عن بن سيرين أن ذلك كان قبل أن ينزل الحد وقال أبو الزناد⁽¹²⁾: فلما فعل رسول الله ﷺ ذلك بهم أنزل الله الحدود ونهاه عن المثلة فلم يُعد.

(1) القاموس الفقهي، سعدي أبو حبيب، 83.

(2) سورة المائدة، الآية 33.

(3) بنو كنانة: بطن من مضر من القحطانية وهم من اليمن وديارهم بجهات مكة المشرفة، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، العرب، أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي، تحقيق: إبراهيم الأبيار، دار الكتب اللبنانية - بيروت، ط2، 1400 هـ-1980 م، 408.

(4) أسلم نسبة إلى أسلم بن أفصى بن حارثة بن عمرو وهما أخوان خزاعة والنسبة إليهم الأسلمي. الأنساب، السمعاني، 238/1. (5) عرينة بطن من أنمار بن أراش من كهلان من القحطانية. وهم بنو عرينة بن نذير بن قيس بن عكر بن أنمار، منهم الرهط الذين قدموا على رسول الله ﷺ فاجتووا المدينة، فبعث بهم إلى إبل الصدقة، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، القلقشندي، 361.

(6) عُكل وهو بطن من تميم وفي الحديث الصحيح أن نفر من عكل وعرينة قدموا المدينة وعلى النبي ﷺ وهو حديث العرنيين وينسب إلى عكل جماعة كثيرة، الباب في تهذيب الأنساب، ابن الأثير، 351/2-352.

(7) معالم التنزيل، البغوي، 47/3.

(8) السمل: أن تفتق العين بحديدة محممة أو بغير ذلك وقد يكون السمل فقأها بالشوك، لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الأفريقي، دار صادر - بيروت، ط3، ت ط، 1414 هـ، 347/11.

(9) عبد الملك بن محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الملك بن مسلم، أبو قلابة الرقاشي الضريير الحافظ يكنى أيضاً أبا محمد، كان ثقة أكمل تهذيب الكمال في أسماء الرجال. مغلطاي ابن قليج بن عبد الله البكري المعري الحكري الحنفي. أبو عبد الله، علاء الدين. تحقيق أبو عبد الرحمن عادل بن محمد - أبو محمد أسامة بن إبراهيم دار الفاروق، ط1، ت ط 1422 هـ - 2001 م، 343/8.

(10) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب المغازي، باب قصة عُكل وعرينه، 129/5، ح ر: 4192.

(11) مثل: به يمثل مثلاً، أي نكل به، والاسم المثلة بالضم ومثل بالقتيل وجده. والمثلة بفتح الميم وضم التاء: العقوبة، والجمع الثلاث وأمثلة جعله مثله، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، 1816/5.

(12) عبد الله بن ذكوان، أبو الزناد، مولى رملة بنت شيبه بن ربيعة مات أبو الزناد فجأة بالحجاز في مغتسلة لثلاث عشرة ليلة بقيت من رمضان، وله ست وستون سنة، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي، تحقيق: محمد عبد القادر وآخرون، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 290/7.

وعن قتادة قال: بلغنا أن رسول الله ﷺ بعد ذلك كان يحث على الصدقة وينهى عن المثلة وقال سليمان التيمي عن أنس: إنما سمل النبي ﷺ أعين أولئك لأنهم سملوا أعين الرعاة. وقال الليث بن سعد: نزلت هذه الآية معاتباً لرسول الله ﷺ وتعليماً منه إياه عقوبتهم، وقال: إنما جزاؤهم هذا لا المثلة، ولذلك ما قام به النبي ﷺ خطيباً إلا نهى عن المثلة⁽¹⁾. واختلفوا في المحاربين الذين يستحقون هذا الحد، فقال قوم: هم الذين يقطعون الطريق ويحملون السلاح، والمكابرون في الأمصار، وهو قول الأوزاعي ومالك والليث بن سعد والشافعي رحمهم الله. وقال قوم: المكابرون في الأمصار ليس لهم حكم المحاربين في استحقاق هذه الحدود وهو قول أبي حنيفة⁽²⁾.

الدراسة:

اختلف المفسرون في سبب نزل هذه الآية إلى عدة أقوال وقال صاحب أسباب النزول⁽³⁾ أنها نزلت في رهطاً من عكل وعرينه والصحيح ما قاله الفخر الرازي أنها نزلت في الطريق من المسلمين وهذا قول أكثر الفقهاء وقالوا: لا يجوز حمل الآية على المرتدين واستدلوا بذلك بعدة وجوه⁽⁴⁾ واختار هذا القول صاحب اللباب في علوم الكتاب⁽⁵⁾. وفي المحاربين الذين يستحقون هذا الحد الصحيح ما رجحه صاحب الجواهر بقوله: قال مالك: المحارب عندنا: من حمل على الناس السلاح في مصر أو بركة فكابرهم عن أنفسهم وأموالهم، دون نائرة⁽⁶⁾، ولا دخل⁽⁷⁾، ولا عداوة ولهذا ولهذا القول قال الجماعة من أهل العلم⁽⁸⁾، والذي أظهر لي أن إمامنا البغوي اختار هذا القول.

- قال تعالى: (أَنْ يَمُوتُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ).

اختيار البغوي:

فذهب قوم إلى أن الإمام بالخيار في أمر المحاربين بين القتل والقطع والصلب، والنفي كما هو ظاهر الآية، وهو قول سعيد بن المسيب والحسن والنخعي ومجاهد. وذهب الأكثرون إلى أن هذه العقوبات على ترتيب الجرائم لا على التخيير لما أورده البغوي سنده عن ابن عباس رضي الله عنهما في قطاع الطريق إذا قتلوا وأخذوا المال قتلوا وصلبوا، وإذا قتلوا ولم يأخذوا المال قتلوا ولم يصلبوا، وإذا أخذوا المال ولم يقتلوا قطعوا أيديهم وأرجلهم من خلاف، فإذا أخافوا السبيل ولم يأخذوا مالاً نفوا من الأرض. وهو قول قتادة والأوزاعي والشافعي وأصحاب الرأي. وإذا قتل قاطع الطريق يقتل حتماً حتى لا يسقط بعفو ولي الدم، وإذا أخذ من المال نصاباً وهو ربع دينار تقطع يده اليمنى ورجله اليسرى، وإذا قتل وأخذ المال يقتل ويصلب. واختلفوا في كيفية فظاهر مذهب الشافعي⁽⁹⁾ أنه يقتل ثم يصلب وقبل يصلب حياً ثم يطعن حتى يموت مصلوباً، وهو قول الليث بن سعد، وقيل: يصلب ثلاثة أيام حياً ثم ينزل فيقتل، وإذا أخاف السبيل ينفي. واختلفوا في النفي: فذهب قوم إلى أن الإمام يطلبه ففي كل بلدة يوجد ينفي عنه، وهو قول سعيد بن جبير وعمر بن عبد العزيز⁽¹⁰⁾، وقيل: يطلب لتقام الحدود عليه، وهو قول ابن عباس والليث بن سعد وبه قال الشافعي⁽¹⁰⁾. وقال أهل الكوفة: النفي هو الحبس، وهو نفي من الأرض، وقال محمد بن جرير: ينفي من بلده إلى غيره ويحبس في السجن في البلد الذي نفي إليه حتى تظهر توبته. كان عمر بن الخطاب⁽¹¹⁾ أول من حبس في السجن وقال: أحبسه حتى

(1) معالم التنزيل، البغوي، 48/3.

(2) معالم التنزيل، البغوي، 49-48/3.

(3) أسباب النزول، لأبي الحسن علي بن أحمد الواحدي، تحقيق عصام بن عبد المحسن الحميدان، دار الإصلاح، الدمام، ط 2، ت 1412 هـ - 1992 م، 194-195.

(4) مفاتيح الغيب، الفخر الرازي، 346/11.

(5) اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني، تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، ط 1، ت 1419 هـ - 1998 م، 307/7.

(6) النائرة المنيرة والعداوة والشحناء ويقال أطفأ نائرة الحرب شرها وهيجه. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إبراهيم مصطفى وآخرون، 962/2.

(7) الدخل: الداخل في أعماق البدن والفساد والريبة والعيب. المعجم الوسيط، مجمع اللغة، إبراهيم مصطفى وآخرون، 275/2.

(8) الجواهر الحسان في تفسير القرآن، الثعالبي، 374/2.

(9) عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم بن أبي العاص الأموي، أمير المؤمنين، ولي إمرة المدينة للوليد وكان مع سليمان الكالوزير وولي الخلافة بعده فعد مع الخلفاء الراشدين من الرابعة مات في رجب سنة 101 هـ، وله أربعون سنة ومدة خلافته سنتان ونصف، تقريب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، تحقيق محمد عوامة، دار الرشد سوريا، ط 1، ت 1406 هـ - 1986 م، 415.

(10) معالم التنزيل، البغوي، 50-49/3.

أعلم منه التوبة، ولا أنفيه إلى بلد فيؤذيهم، (ذَلِكَ) الذي ذكرت منه الحد، (لَهُمْ خِزْيٌ) عذاب وهوان وفضيحة، (فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ)⁽¹⁾.

الدراسة:

للمفسرين في حكم المحارب قولان: أحدهما: أنها على التخيير وأن الإمام فيهم بالخيار بين أن يقتل أو يصلب أو يقطع أو ينفي، وهذا قول سعيد بن المسيب ومجاهد وعطاء وإبراهيم. الثاني: أنها مرتبة تختلف على قدر اختلاف الأفعال: أن يقتلوا إذا قتلوا، أو يصلبوا إذا قتلوا وأخذوا المال، أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف إذا أخذوا المال ولم يقتلوا وهذا قول ابن عباس، والحسن، وقتادة والسدي. وفي صفة نفيتهم أربعة أوجه: أحدها: أنه نفيتهم وإبعادهم من بلاد الإسلام إلى بلاد الشرك، وهو قول أنس: والحسن وقتادة، والسدي والزهري، والضحاك.

الثاني: إنه إخراجهم من مدينة إلى أخرى، وهو قول عمر بن عبدالعزيز وسعيد بن جبير. الثالث: إنه الحبس، وهو قول أبي حنيفة وأصحابه. الرابع: هو أن يطلبوا لتقام الحدود عليهم فيبعدوا وهذا قول ابن عباس، والشافعي، والليث بن سعد⁽²⁾. وافق اختيار الإمام البغوي القول الثاني وهو الراجح ورجحه الفخر الرازي بقوله: قال ابن عباس في رواية عطاء: كلمة أو ها هنا ليست للتخيير، بل هي لبيان أن الأحكام تختلف باختلاف الجنايات، فمن اقتصر على القتل قتل، ومن قتل وأخذ المال قتل وصلب، ومن اقتصر على أخذ المال قطع يده ورجله من خلاف ومن أخاف السبيل ولم يأخذ المال نفى من الأرض، وهذا قول الأكثرين من العلماء، وهو مذهب الشافعي رحمه الله⁽³⁾. وفي صفة الصلب قال ابن عطية: فجمهور من العلماء على أنه يصلب حياً ويقتل بالطعن على الخشبة، وروى هذا عن مالك وهو الأظهر من الآية وهو الأنكى في النكال⁽⁴⁾.

وفي النفس قال أبو حنيفة: النفي من الأرض هو الحبس، وهو اختيار أكثر أهل اللغة، قالوا: ويدل عليه أن قوله أو ينفوا من الأرض إما أن يكون المراد النفي من جميع الأرض. وذلك غير ممكن مع بقاء الحياة، وإما أن يكون إخراجهم من تلك البلدة إلى بلدة أخرى، وهو أيضاً غير جائز، لأن الغرض من هذا النفي دفع شره عن المسلمين، فلو أخرجناه إلى بلد آخر لاستضر به من كان هناك من المسلمين، وأما أن يكون المراد إخراجهم إلى دار الكفر وهو أيضاً غير جائز، لأن إخراج المسلم إلى دار الكفر تعريض له بالردة وهو غير جائز. ولما بطل الكل لم يبق إلا أن يكون المراد مبن النفي فيه عن جميع الأرض إلى مكان الحبس. قالوا: والمحبوس قد يسمى منفياً من الأرض لأنه لا ينتفع بشيء من طيبات الدنيا ولذاتها، ولا يرى أحدًا من أحبائه، فصار منفيًا عن جميع اللذات والطيبات فكان كالمنفي في الحقيقة. فالمراد بنفيهم عن الأرض هو هذا الحبس لا غير، والله أعلم⁽⁵⁾.

- قال تعالى: (إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْرَأَ عَلَيْهِمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)⁽⁶⁾.

اختيار البغوي:

فمن ذهب إلى أن الآية نزلت في الكفار، قال معناه: إلا الذين تابوا من شركهم وأسلموا قبل القدرة عليهم فلا سبيل عليهم بشيء من الحدود ولا تبعه عليهم فيما أصابوا في حال الكفر من دم أو مال، وأما المسلمون المحاربون فمن تاب منهم قبل القدرة عليهم وهو قبل أن يظفر به الإمام تسقط عنه كل عقوبة وجبت حقاً لله، ولا يسقط ما كان من حقوق العباد فإن كان قد قتل في قطع الطريق يسقط عنه بالتوبة قبل القدرة عليه تهتم القتل، ويبقى عليه القصاص لولي القتل فإن شاء عفا عنه وإن شاء استوفاه، وإن كان قد أخذ المال يسقط عنه القطع وإن كان قد جمع بينهما يسقط عنه تحتم القتل والصلب، ويجب ضمان المال وهو قول الشافعي⁽⁷⁾. وقال بعضهم: إذا جاء تائباً قبل القدرة عليه لا يكون لأحد عليه تبعه في دم ولا مال إلا أن يوجد معه مال بعينه فيرده إلى صاحبه.

(1) معالم التنزيل، البغوي، 50/3.

(2) النكت والعيون، الماوردي، 34-33/2.

(3) مفاتيح الغيب، الفخر الرازي، 346/11.

(4) المحرر الوجيز، ابن عطية، 185/2.

(5) مفاتيح الغيب، الفخر الرازي، 348-347/11.

(6) سورة المائدة، الآية 34.

وروى عن علي عليه السلام في حارثة بن يزيد كان خرج محارباً فسفك الدماء وأخذ المال، ثم جاء تائباً قبل أن يقدر عليه فلم يجعل علي عليه السلام عليه تبعة في دم ولا مال، إلا أن يوجد معه مال فيرد إلى صاحبه أما من تاب بعد القدرة عليه فلا يسقط عنه شيء منها.

وقبل كل عقوبة تجب حق الله تعالى من عقوبات قطع الطريق وقطع السرقة وحد الزنا والشراب تسقط بالتوبة بكل حال، والأكثر على أنها لا تسقط⁽¹⁾.

الدراسة:

قال صاحب الجواهر الحسان في معنى قوله تعالى: (إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)، إلا الذين تابوا استثنى الله تعالى عنهم، وأخبر سبحانه بسقوط حقوقه عنه بقوله: فاعلموا أن الله غفور رحيم، والعلماء على أن الآية في المؤمنين، ويؤخذ المحارب بحقوق الناس، وإن تاب هذا هو الصحيح⁽²⁾.

حد السرقة:

مفهوم السرقة لغة واصطلاحاً:

لغة:

(سرق) السين والراء والقاف أصل يدل على أخذ شيء في خفاء وستر. يقال سرق يسرق سرقة. والمسروق سرق واسترق السمع إذا تسمع مخفياً⁽³⁾.

سرق منه الشيء يسرق سرقة واسترقه: جاء مستتراً إلى جرز، فأخذ مالاً لغيره ويسرق: سرق شيئاً فشيئاً⁽⁴⁾. سرق منه مالاً وسرقه سرقة وسرقه سرقة أخذه خفية فهو سارق جمع سرقة وسراق وهو سروق جمع سرق وهو سرقة أيضاً والتاء للمبالغة ويقال سرق والنظر سمع أو نظر مستخفياً⁽⁵⁾.

اصطلاحاً:

السرقة هي أخذ ما هو مملوك للغير خفية، والسرقة الموجبة للقطع هي أخذ المكلف نصاباً خالياً من الملك وشبهته من حرز خفية⁽⁶⁾.

السرقة في الشرع لتناول الشيء من موضع مخصوص وقدر مخصوص على وجه مخصوص⁽⁷⁾.

آيات الأحكام الواردة في السرقة:

- قال تعالى: (وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)⁽⁸⁾. قوله تعالى: (وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا).

اختيار البغوي:

أراد به أيمانهم، وكذلك هو في مصحف عبدالله بن مسعود عليه السلام وحكمه أن من سرق نصاباً من المال من حرز لا شبهة فيه تقطع يده اليمنى من الرسغ، ولا يجب القطع في سرقة ما دون النصاب عند عامة أهل العلم، حكى عن ابن الزبير⁽⁹⁾ الزبير⁽⁹⁾ أنه كان يقطع في الشيء القليل، وعامة العلماء على خلافه.

واختلفوا في القدر الذي يقطع فيه: فذهب أكثرهم إلى أنه لا يقطع في أقل من ربع دينار أو متاعاً قيمته ربع دينار يقطع، وهو قول أبي بكر وعمر وعثمان وعلي عليه السلام، وبه قال عمر بن عبدالعزيز والأوزاعي والشافعي رحمهم الله، لما أورده البغوي سنده عن عائشة رضي الله تعالى عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (القطع في ربع دينار فصاعداً)⁽¹⁰⁾.

وذكر أيضاً البغوي بسنده عن عبدالله بن عمر عليه السلام أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قطع سارقاً في مجن⁽¹⁾ ثمنه ثلاثة دراهم⁽²⁾.

(1) معالم التنزيل، البغوي، 50/3.

(2) الجواهر الحسان في تفسير القرآن، الثعالبي، 374/2.

(3) مقاييس اللغة، ابن فارس، 154/3.

(4) القاموس المحيط، الفيروز آبادي، 893/1.

(5) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، بالقاهرة، إبراهيم مصطفى، وآخرون، 428.

(6) معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلججي وحامد صادق قتيبي، 243.

(7) التوقيف على مهمات التعاريف، عبدالرؤوف المنوي، 193.

(8) سورة المائدة، الآية 38.

(9) عبدالله بن الزبير بن العوام الأسدي، أبوبكر: فارس قریش في زمنه وأول مولد في المدينة بعد الهجرة سنة 1هـ-622م، شهد فتح أفريقيا زمن عثمان، وبويع له بالخلافة سنة 64هـ عقب موت يزيد بن معاوية فحكم مصر والحجاز وغيرهما وجعل قاعدة ملكه المدينة، وكانت مدة خلافته 9 سنين توفي سنة 73هـ-692م، الأعلام، الزركلي، 87/4.

(10) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الحدود باب قوله تعالى: (ث ن ذ... إلخ) 60/8، ح ر: 6789.

وروى عن عثمان أنه قطع سارقاً في أثرجة⁽³⁾ قومت بثلاثة دراهم من صدق اثني عشر درهماً بدينار⁽⁴⁾. وهذا قول مالك رحمه الله تعالى أنه يقطع في ثلاثة دراهم. وذهب قوم إلى أنه لا تقطع في أقل من دينار أو عشرة دراهم، يروي ذلك عن ابن مسعود رضي الله عنه، وإليه ذهب سفيان الثوري وأصحاب الرأي. وقال قوم لا يقطع إلا في خمسة دراهم يروي ذلك عن أبي هريرة رضي الله عنه وبه قال ابن أبي ليلى⁽⁵⁾، وأورد البغوي بسنده عن أبي هريرة عن النبي ﷺ قال: (لعن الله السارق يسرق البيضة فتقطع يده، ويسرق الحبل فتقطع يده)⁽⁶⁾، وقال الأعمش: كانوا يرون أنه يبيض الحديد والحبل. يرون أن منها ما يساوي دراهم. ويحتج بهذا الحديث من يرى القطع في الشيء القليل، وهو عند الأكثرين محمول على ما قاله الأعمش لحديث عائشة رضي الله عنها: (وإذا سرق شيئاً من غير حرز كتمر في حائط لا حارس له أو حيوان في بركة لا حافظ له، أو متاع في بيت منقطع عن البيوت لا قطع عليه). وروى عن رسول الله ﷺ أنه قال: (لا قطع ثمر معلق ولا في حريسة جبل فإذا أواه المراح أو الحرين فاقطع فيما بلغ ثمنه المجن)⁽⁷⁾.

وروى عن جابر رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: (ليس على خائن ولا منتهب ولا مختلص قطع)⁽⁸⁾. وإذا سرق مالا له فيه شبهة كالعبد يسرق من مال سيده أو الولد يسرق من مال والده أو الولد يسرق من مال ولده أو أحد الشريكين يسرق من مال المشترك شيئاً لا قطع عليه. واختلفوا فيما إذا سرق ثلثاً: فذهب أكثرهم إلى أنه تقطع يده اليسرى ثم إذا سرق رابعاً تقطع رجله اليمنى، ثم إذا سرق بعده شيئاً يعزر ويحبس حتى تظهر توبته، وهو المروي عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه وهو قول قتادة، وبه قال مالك والشافعي لما روى عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: (في السارق يسرق إن سرق فأقطعوا يده، ثم إن سرق فاقطعوا رجله)⁽⁹⁾. وذهب قوم إلى أنه سرق ثلثاً بعدما قطعت يده اليمنى ورجله اليسرى لا يقطع بل يحبس، وروى ذلك عن علي رضي الله عنه، وقال: (إني لا استحي أن لا أدع له يداً يستنجى بها ولا رجلاً يمشي بها) وهو قول الشعبي والنخعي، وبه قال الأوزاعي وأحمد وأصحاب الرأي. قوله تعالى: (جَزَاءُ بِمَا كَسَبَا) نصب على الحال والقطع، ومثله: (نَكَالاً) أي: عقوبة، (مِنْ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)⁽¹⁰⁾.

الدراسة:

قال الشافعي: دلت سنة رسول الله ﷺ أن المراد بالقطع في السرقة: من سرق من حرز، وبلغت سرقة ربع دينار. دون غيرهما: ممن لزمه اسم سرقة⁽¹¹⁾، ووافق اختيار البغوي قول الشافعي ورجحه الطبري بقوله: والصواب من القول في ذلك عندنا، قول من قال: (الآية معنى بها خاص من السارق، وهم سراق ربع دينار فصاعداً أو قيمته) لصحة الخبر عن رسول الله ﷺ أنه قال: (القطع في ربع دينار فصاعداً)⁽¹²⁾.

- (1) المجن بكسر الميم هو الترس، تهذيب الأسماء واللغات، أبي زكريا محي الدين يحيى بن شرف النووي، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 2007م-1428هـ، 134/4.
- (2) أخرجه البخاري في نفس الموضع السابق، 161/8، ح 6798.
- (3) الأثرج فهو ربحان لطيب رائحته وفاكه لطيب طعمه، وهو ثمرة صفراء حسنة اللون مشهورة معروفة وواحدته: أثرجة وأصلها فارسية معربة، تصحيح الفصيح وشرحه، أبو محمد عبد بن جعفر بن محمد بن درستوية ابن المزبان، تحقيق: محمد بدوي المختون، المجلس الأعلى للثقون الإسلامية القاهرة، 1419هـ-1998م، 383/1.
- (4) أخرجه مالك في الموطأ كتاب السرقة باب ما يجب فيه القطع، 1216/5، ح 3076.
- (5) محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى الأنصاري أبو عبد الرحمن الكوفي الفقيه قاضي الكوفة توفي سنة 148 هـ. تهذيب التهذيب، ابن حجر العسقلاني، 301/9.
- (6) أخرجه البخاري، في الحدود باب لعن السارق إذا لم يسم، 159/8، ح 6783.
- (7) أخرجه مالك في الموطأ كتاب السرقة باب ما يجب فيه القطع، 1216/5، ح 3075.
- (8) أخرجه الترمذي في سننه كتاب الحدود باب ما جاء في الخائن، والمختلص والمنتهب، 52/40، ح 1448.
- (9) معالم التنزيل، البغوي، 53-52/3.
- (10) معالم التنزيل، البغوي، 54-53/3.
- (11) أحكام القرآن، للشافعي، جمع: أحمد بن الحسين علي بن موسى الخراساني أبو بكر البيهقي كتب هوامشه عبد الغني الخالق قدم له: محمد زاهد الكوثري، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1414هـ-1994م، 312/1.
- (12) جامع البيان، الطبري، 297/10.

- قال تعالى: (فَمَنْ تَابَ مِنْ بَعْدِ ظُلْمِهِ وَأَصْلَحَ فَإِنَّ اللَّهَ يَتُوبُ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ)⁽¹⁾.
قوله تعالى: (فَمَنْ تَابَ مِنْ بَعْدِ ظُلْمِهِ).

اختيار البغوي:

أي: سرقته، (وَأَصْلَحَ) العمل فإن الله يتوب عليه إن الله (غَفُورٌ رَحِيمٌ) هذا فيما بينه وبين الله تعالى، فأما القطع فلا يسقط عنه بالتوبة، عند الأكثرين، قال مجاهد: قطع السارق توبته، فإذا قطع حصلت التوبة، والصحيح أن القطع للجزاء على الجنابة، كما قال تعالى: (جَزَاءٌ بِمَا كَسَبَا) فلا بد من التوبة بعد، وتوبته الندم على ما مضى والعزم على تركه في المستقبل، وإذا قطع السارق يجب عليه غرم ما سرق من المال عند أكثر أهل العلم، وقال سفيان الثوري وأصحاب الرأي: لا غرم عليه، وبالاتفاق إن كان المسروق باقياً عنده يسترد وتقطع يده لأن القطع حق الله تعالى والغرم حق العبد، فلا يمنع أحدهما الآخر: كاسترداد العين⁽²⁾.

الدراسة:

اختلف المسفرون في توبة السارق هل تسقط عنه الحد أم لا؟
ظاهر الآية أن السارق إذا تاب لا يسقط عنه القطع لأنه لا يحكم له إلا بأن الله يتوب عليه وبعضهم حمل الآية على الإسقاط، قال ابن القيس: ونظم الكلام لا يدل عليه فإن الله تعالى: أمر بقطع يد السارق ثم عقب بذكره التوبة من غير استثناء فجعلوها مستقلة بعد القطع فدل على أن توبته لا تسقط الحد⁽³⁾ واختار هذا القول البغوي.
وفي الغرم اختار إمامنا البغوي القول الراجح ورجحه القرطبي بقوله: والصحيح قول الشافعي ومن وافقه، قال الشافعي: يغرم السارق ما سرق موسراً كان أو معسراً، قطع أو لم يقطع وكذلك إذا قطع الطريق قال: (ولا يسقط الحد لله ما أتلّف للعباد)⁽⁴⁾.

الردة:

مفهوم الردة لغة واصطلاحاً:

لغة:

رد: الرد مصدر رددت الشيء، والرد ما صار عمداً للشيء يدفعه ويرده وارتد الرجل عن دينه ردة إذا كفر بعد إسلامه⁽⁵⁾.

الردة بالكسر من الارتداد والارتداد، الرجوع، ومنه المرتد⁽⁶⁾.
ردد: (رده) عن وجهه يرده (رداً) و(ردة) بالكسر ومردوداً ومردداً صرفه، والارتداد: الرجوع ومنه المرتد والردة بالكسر اسم ومنه أي الارتداد⁽⁷⁾.

اصطلاحاً:

الردة هي الخروج عن الإسلام بإتيان ما يخرج عنه قولاً أو فعلاً أو اعتقاداً⁽⁸⁾.
ارتد: رجع فهو مرتد. يقال ارتد عن دينه: إذا كفر بعد إسلامه⁽⁹⁾.
الردة: هي قطع الإسلام بنية أو قول أو فعل مكفر⁽¹⁰⁾.

آيات الأحكام الواردة في الردة:

- قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَنْ يَرْتَدَّ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهَ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٌ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٌ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَائِمٍ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ)⁽¹¹⁾.

- (1) سورة المائدة، الآية 38.
- (2) معالم التنزيل، البغوي، 54/3.
- (3) الإكليل في استنباط التنزيل، عبدالرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، تحقيق: سيف الدين عبدالقادر الكتاب، دار الكتب العلمية - بيروت، 1401 هـ-1981 م، 111.
- (4) الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 166-165/6.
- (5) تهذيب اللغة، الأزهري، 64/14.
- (6) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، 473/2.
- (7) مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي، تحقيق يوسف الشيخ المكتبة العصرية الدار النموذجية بيروت، صيدا، ط 5، ت ط 1420 هـ، 1999 م، 121.
- (8) معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلججي وحامد صادق قنيبي، 221.
- (9) القاموس الفقهي، سعدي أبو حبيب، 146.
- (10) التوقيف على مهمات التعاريف، عبدالرؤوف المناوي، 176.
- (11) سورة المائدة، الآية 54.

قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَنْ يَرْتَدَّ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهَ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ).

اختيار البغوي:

قرأ أهل المدينة والشام (يرتد) بدالين على إظهار التضعيف عن دينه، فيرجع إلى الكفر. قال الحسن: علم الله تبارك وتعالى: أن قوماً يرجعون عن الإسلام بعد موت نبيهم ﷺ فأخبر أنه سيأتي بقوم يحبهم الله ويحبونه.

واختلفوا في أولئك القوم من هم؟ قال علي بن أبي طالب ﷺ والحسن وقتادة، هم أبو بكر وأصحابه الذين قاتلوا أهل الردة ومانعي الزكاة وذلك أن النبي ﷺ لما قبض ارتد عامة العرب إلا أهل مكة والمدينة والبحرين⁽¹⁾ من عبد القيس⁽²⁾، ومنع بعضهم الزكاة، وهم أبو بكر ﷺ بقتالهم فكره ذلك أصحاب النبي ﷺ، وقال عمر ﷺ: كيف نقاتل الناس وقد قال رسول الله ﷺ: (أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله فمن قالها فقد عصم مني ماله ونفسه إلا بحقه وحسابه على الله ﷻ)⁽³⁾ فقال أبو بكر: والله لأقاتلن من فرق بين الصلاة والزكاة، فإن الزكاة حق المال، والله لو منعوني عاقلًا كانوا يؤدونها إلى رسول الله ﷺ لقاتلتهم على منعها⁽⁴⁾.

قال أنس بن مالك ﷺ: كرهت الصحابة قتال مانعي الزكاة، وقالوا: أهل القيل، فنقل أبو بكر سيفه وخرج وحده، فلم يجدوا بُداً من الخروج على أثره. قال ابن مسعود: كرهنا ذلك في الابتداء ثم حمدناه عليه في الانتهاء. قال أبو بكر بن عياش: سمعت أبا حصين يقول: ما ولد بعد النبيين مولود أفضل من أبي بكر ﷺ، لقد قام مقام نبي من الأنبياء في قتال أهل الردة.

وكان قد ارتد في حياة النبي ﷺ ثلاث فرق منهم:

- بنو مدلج⁽⁵⁾ ورئيسهم ذو الخمار ويلقب بالأسود⁽⁶⁾.
- وبنو حنيفة⁽⁷⁾ باليمامة⁽⁸⁾، ورئيسهم مسيلمة الكذاب، واسمه تمامه بن قيس⁽⁹⁾.
- وبنو أسد⁽¹⁰⁾، ورئيسهم طليحة بن خويلد بن الوليد⁽¹¹⁾.

وارتد بعد وفاة النبي ﷺ في خلافة أبي بكر ﷺ خلق كثير، حتى كفى الله المسلمين أمرهم ونصر دينه على أيدي أبي بكر ﷺ. قالت عائشة: توفي رسول الله ﷺ وارتدت العرب وأشرأب النفاق، ونزل بأبي بكر ماله نزل بالرجال الراسيات لهاضها.

وقال قوم: المراد بقوله: (فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهَ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ) هم الأشعريون⁽¹⁾، روى عن عياض بن غنم الأشعري قال: لما نزلت هذه الآية: (فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهَ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ) قال رسول الله ﷺ: (هم قوم هذا، وأشار إلى أبي موسى الأشعري)⁽²⁾، وكانوا من اليمن.

- (1) البحرين دولة تقع في الخليج العربي أقرب البلاد إليها السعودية وقطر وعاصمتها المنامة ولغتها العربية، حكمها القرامطة واحتلها البرتغاليين عام 928هـ، حتى طردهم العثمانيون عام 1011هـ، المعجم الإسلامي، أشرف طه أبو الذهب، 126.
- (2) عبد القيس النسبة إليهم القيسي وهذه النسبة إلى قيس بن ثعلبة بن عكابة بن صعرب بن علي بن بكر بن وائل عرف بها جماعة، اللباب في تهذيب الأنساب، ابن الأثير، 69/3.
- (3) أخرجه مسلم في صحيحه كتاب الإيمان، باب الأمر بقتال الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله محمداً رسول الله، 51/1، ح ر: 20.
- (4) معالم التنزيل، البغوي، 69/3.
- (5) بنو مدلج: نسبة إلى مدلج بن مرة بن عبدمنة بن كنانة بطن كبير من كنانة. اللباب في تهذيب الأنساب، ابن الأثير، 183/3.
- (6) الأسود العنسي هو عيهلة بن كعب بن عوف العنسي المذحجي، ذو الخمار: متنبئ مشعوذ، من أهل اليمن كان بطاش جباراً. أسلم لما أسلمت اليمن، وارتد في أيام النبي ﷺ فكان أول مرتد في الإسلام وأدعى النبوة، فاتبعته مذبح. وتغلب على نجران وصنعاء، واسع سلطانه وحرص النبي ﷺ على قتله وكان مقتله قبل وفات النبي ﷺ سنة 11 هـ-632م، الأعلام، الزركلي، 111/5.
- (7) بنو حنيفة حي من بكر بن وائل، وكانت منازل بني حنيفة باليمامة، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، القلقشندي، 238.
- (8) اليمامة منطقة وأحات غنية في المملكة العربية السعودية تجاه نجد اشتهرت قديماً وكانت فيها معركة المرتدين في عهد أبي بكر بقيادة خالد بن الوليد مع جيش مسيلمة الكذاب وانتصر المسلمون وقتل مسيلمة. المعجم الإسلامي، أشرف طه أبو الذهب، 671.
- (9) مسيلمة بن ثمامة بن كبير بن حبيب الحنفي الوائلي، أبو تمامة: متنبئ من المعمرين ولد ونشأ باليمامة في القرية المسماة اليوم بالجبيلة بقرب العيينة بوادي حنيفة في نجد. قتل سنة 12 هـ-633م. الأعلام، الزركلي، 226/7.
- (10) بنو أسد - حي من بني خزيمه من العدنانية، فهم بنو أسد بن خزيمه ابن مدركه وهم بطن كبير متشعب وذو بطون وبلادهم مما يلي الكرخ من أرض نجد في مجاورة طي، وبنو أسد حي من ربيعة العدنانية وبنو أسد بطن من شنتوه من أزد من القحطانية، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، القلقشندي، 37.
- (11) طليحة بن خويلد الأسدي، من أسد خزيمه، متنبئ، شجاع، من الفصحاء يقال له طليحة الكذاب قدم على النبي ﷺ وفد بني أسد سنة 9 هـ، وأسلموا ولما رجعوا ارتد طليحة، وأدعى النبوة، في حياة النبي ﷺ ومات النبي ﷺ وكثر أتباعه وعزاه أبو بكر، وسير إليه خالد بن الوليد، فانهزم طليحة وفر إلى الشام ثم أسلم بعد أسلمت أسد وغطفان كافة ووفد على عمر، فبايعه في المدينة وخرج إلى العراق، فحسن بلاؤه في الفتوح. واستشهد بنهلوند، الأعلام، الزركلي، 230/3.

وأورد البغوي سنده عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: (أتاكم أهل اليمن هم أضعف قلوباً وأرق أفئدة، الإيمان والحكمة يمانية)⁽³⁾.

وقال الكلبي: هم أحياء من اليمن ألفان من النخع⁽⁴⁾، وخمسة آلاف من كندة⁽⁵⁾ وبجيلة⁽⁶⁾ وثلاث آلاف من أعياء الناس، فجاهدوا في سبيل الله يوم القادسية⁽⁷⁾ في أيام عمر رضي الله عنه⁽⁸⁾.

قوله ﷺ (أَذَلَّةٌ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ) يعني: أرقاء رحماء، لقوله ﷺ: (وَإِخْفُضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ)⁽⁹⁾، ولم يرد به الهوان، بل أراد به أن جانبهم لين على المؤمنين، وقيل: هو من الذل من قولهم دابة ذلول، يعني أنهم متواضعون كما قال الله تعالى: (وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا)⁽¹⁰⁾، (أَعِزَّةٌ عَلَى الْكَافِرِينَ) أي: أشداء غلاظ على الكفار يعادونهم ويغالبونهم، من قولهم: عزه أي غلبه، قال عطاء: أذلة على المؤمنين: كالولد لوالده والعبد لسيده، أعزة على الكافرين: كالسبع على فريسته، نظير قوله تعالى: (أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ)⁽¹¹⁾⁽¹²⁾.

الدراسة:

اختلف المفسرون في القوم الذين نزلت فيهم هذه الآية والراجح ما قاله الطبري بقوله: وأولى الأقوال في ذلك عندنا بالصواب، ما روى به الخبر عن رسول الله ﷺ: أنهم أهل اليمن، قوم أبي موسى الأشعري. ولولا الخبر الذي روي في ذلك عن رسول الله ﷺ بالخبر الذي روي عنه، ما كان القول عندي في ذلك إلا قول من قال (هم أبوبكر وأصحابه) وذلك أنه لم يقاتل قوماً كانوا أظهروا الإسلام على عهد رسول الله ﷺ ثم ارتدوا على أعقابهم كفاراً، غير أبي بكر ومن كان معه ممن قاتل أهل الردة معه بعد رسول الله ﷺ.

ولكننا تركنا القول في ذلك للخبر الذي روي فيه عن رسول الله ﷺ (أن كان ﷺ معدن البيان عن تأويل ما أنزل الله من وحيه وأي كتابه)⁽¹³⁾ واختار هذا القول القرطبي⁽¹⁴⁾.

ونذكر البغوي هذا القول في تفسيره والذي أراه أنه اختار هذا القول.

- قال تعالى: (يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَائِمٍ).

اختيار البغوي:

يعني: لا يخافون في الله لوم الناس، وذلك أن المنافقين كانوا يراقبون الكفار ويخافون لومهم، وروينا عن عبادة بن الصامت قال: (بابعنا رسول الله ﷺ على السمع والطاعة وأن نقوم أو نقول بالحق حيثما كنا لا نخاف في الله لومة لائم). (ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ) أي محبتهم لله ولين جانبهم للمسلمين، وشدتهم على الكافرين، من فضل الله عليهم، (وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ)⁽¹⁵⁾.

(1) الأشعريون نسبة إلى أشعر وهي قبيلة مشهورة من اليمن والأشعر هو نبت بن زيد بن يشجب بن عريب بن زيد بن كهلان بن سبا ومنهم أبو موسى الأشعري، الأنساب، السمعاني، 266/1.

(2) أخرجه الحاكم في المستدرک، كتاب التفسير تفسير سورة المائدة، الآية 54. 342/2. المستدرک على الصحيحين، أبو عبدالله الحاكم بن محمد بن حمدويه بن نعيم المعروف بابن البيع، تحقيق مصطفى عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1411هـ-1990.

(3) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب المغازي باب قوم الأشعريون، وأهل اليمن 174/5. ح 4390.

(4) النخع النسبة إليهم النخعي وهم قبيلة من العرب نزلت الكوفة، ومنها انتشر ذكرهم وهو جسر بن عمرو بن علة بن جلد بن مالك بن أدد، الأنساب، السمعاني، 62/13.

(5) كندة قبيلة كبيرة مشهورة من اليمن واسم كندة الذي تنسب إليه القبيلة ثور بن مرتع بن مالك بن زيد بن كهلان بن سبا وقيل هو ثور ابن عضير بن عدي بن الحارث بن مرة بن أدد وقيل غير ذلك، اللباب في تهذيب الأنساب، ابن الاثير، 115/3.

(6) بجيلة: بنو بجلة قبيلة من أنمار بن أراش من كهلان من القحطانية وهم بنو عبقرة والغوث وصهبية وخزيمة بنو أنمار بن أراش وبجيلة أمهم غلب عليهم أسمها وهي بجيلة بنت صعب بن سعد العشيرة وقيل هم بنو بجلة بن أنمار بن أراش، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، القلقشندي، 171.

(7) يوم القادسية هي معركة في العراق غربي النجف، وقعت فيه معركة القادسية سنة 14 هـ-625م، انتصر فيها المسلمون بقيادة سعد بن أبي وقاص على جيش الفرس المكون من مائة وعشرين ألف بقيادة رستم الذي قتل في المعركة، المعجم الإسلامي، أشرف طه أبو الذهب، 458.

(8) معالم التنزيل، البغوي، 71-69/3.

(9) سورة الإسراء، الآية 24.

(10) سورة الفرقان، الآية 63.

(11) سورة الفتح، الآية 29.

(12) معالم التنزيل، البغوي، 72/3.

(13) جامع البيان، الطبري، 419/10.

(14) الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 220/6.

(15) معالم التنزيل، البغوي، 72/3.

الدراسة:

قال الجصاص⁽¹⁾: وفي الآية دلالة على صحة إمامة أبي بكر وعمر وعثمان وعلي رضي الله عنهم وذلك لأن الذين رشدوا من العرب بعد وفاة النبي ﷺ إنما قاتلهم أبو بكر وهؤلاء الصحابة وقد أخبر الله أنه يحبهم ويحبونه وأنهم يجاهدون في سبيل الله ولا يخافون لومة لائم ومعلوم أن من كانت هذه صفته فهو ولي الله⁽²⁾ ومن قال بهذا القول منهم⁽³⁾.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبفضله تتضاعف الحسنات، اللهم لك الحمد على ما أنعمت به علينا والحمد لله على نعمك التي لا تحصى ولا تعد والحمد لله على إتمام هذه الرسالة بعد الرحلة الممتعة النافعة المباركة إن شاء الله تعالى والتي تجولت خلالها في بساطين كتاب تفسير البغوي وقطفت من ثمارها، سائله الله أن يطيب لي أكلها. وقد بذلت وسعي وطاقتي، وإن كانت هذه الرسالة حققت غرضها في الاختيارات فذلك توفيق من الله وفضله وإن كنت قد قصرت فمن نفسي والشيطان والعمل البشري غالباً يعتريه القصور والكمال لله وحده. وبعد هذه الرحلة الممتعة ها أنا أصل نهاية المطاف والتي يستحق فيها حصر ما توصلت إليه من خلال هذه الرسالة من نتائج وتوصيات.

أولاً: النتائج:

- إن الإمام البغوي له القدم الراسخ في العلم في مختلف العلوم الشرعية كالحديث والفقه وغيرهما.
- إن تفسير الإمام البغوي يعد من كتب التفسير بالمأثور فهو حاوي للصحيح من الأقوال يفسر الآية بلفظ سهل موجز لا غموض فيه ولا تكلف ولكنه أورد فيه بعض الإسرائيليات والأحاديث الضعيفة.
- يعترض الإمام البغوي للآيات الفقهية ولا يهملها ويذكر أقوال الأئمة واختلافاتهم فيها وأحياناً يوضح الرأي الراجح وأحياناً لا يوضحه ويكتفي بذكر الأقوال.
- التزام الإمام البغوي بما أجمع عليه جمهور أئمة التفسير، وتحريره للصواب المؤيد بالدليل ولم يتعصب لمذهبه.
- إذا تكررت الآيات ذات الحكم الواحد ففسرها الإمام البغوي باختصار ولا يذهب إلى أنه قد فسر سابقاً.
- تفسير وبيان آيات الأحكام خير معين على معرفة الأحكام المستنبطة من القرآن الكريم.
- إن آيات الأحكام منها ما هو واضح لدى العموم ومنها ما لا يقدر على معرفته واستنباطه إلا المتبحر في العلم.
- إن مناقشة وتحليل أقوال المفسرين وبيان الصواب منها تنمي لدى الطالب قدرة تفسيرية واسعة قد لا تتوفر في الموضوعات الأخرى وتعود للطالب بالفائدة والخير الكثير.
- الوصول للاختيار الأمثل والقول الراجح عند اختلاف المفسرين ليس بالأمر السهل لذلك لابد من بذل الجهد ومجاهدة النفس والصبر.

ثانياً: التوصيات:

- أوصي بتقوى الله والإخلاص في القول والعمل.
- أوصي نفسي أولاً والباحثين بالإكثار من تلاوة كتاب الله وتدبر وفهم معانيه لأن القرآن لا تنقضي عجائبه وأسراره.
- الاهتمام بدراسة آيات الأحكام ففيها ثروة علمية وتفسيرية كبيرة.
- الاهتمام بمثل هذا النوع من الاختيارات فهو يفتح مدارك الباحث ويرفع همته.
- أوصي بتحقيق تفسير البغوي ودراسة ما به من إسرائيليات وأحاديث ضعيفة.
- وفي ختام هذا البحث أرجو أن أكون قد وفقت فيما جمعت فيه. (رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا).
- وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

(1) أحمد بن علي أبو بكر الرازي، المعروف بالجصاص، ولد سنة 305 هـ، سكن بغداد وانتهت إليه رئاسة الحنفية. وسئل العمل بالقضاء فامتنع. وله كتاب أحكام القرآن وشرح مختصر الكرخي وغيرهما من الكتب، توفي يوم الأحد 7 ذي الحجة، سنة 370 هـ، ببغداد، تاج التراجم أبو الفداء زين الدين أبو العدل قاسم بن قطلوبغا السوكوني. تحقيق محمد خير رمضان يوسف، دار القلم دمشق ط 1، ت ط 1413 هـ - 1992م، 96.

(2) أحكام القرآن، 101/4.

(3) أحكام القرآن، الهراس، 83/3. الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 221/6.

المصادر والمراجع أولاً: القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ثانياً: الكتب والمراجع

1. أحكام القرآن، للشافعي، جمع: أحمد بن الحسين علي بن موسى الخراساني أبو بكر البيهقي كتب هوامشه عبدالغني الخالق قدم له: محمد زاهد الكوثري، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1414هـ-1994م.
2. أسباب النزول، لأبي الحسن علي بن أحمد الواحدي، تحقيق عصام بن عبد المحسن الحميدان، دار الإصلاح، الدمام، ط2، ت ط 1412 هـ - 1992م.
3. الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط16، 2005م.
4. الإكليل في استنباط التنزيل، عبدالرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، تحقيق: سيف الدين عبدالقادر الكتاب، دار الكتب العلمية - بيروت، 1401هـ-1981م.
5. اكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، مغلطاي ابن قليج بن عبد الله البكري المعري الحكري الحنفي، أبو عبد الله، علاء الدين، تحقيق أبو عبد الرحمن عادل بن محمد - أبو محمد أسامة بن إبراهيم، دار الفاروق، ط1، ت ط 1422 هـ - 2001م.
6. الأنساب، أبي سعد عبدالكريم بن محمد بن منصور السمعاني، وضع حواشيه محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1419 هـ / 1988م.
7. البداية والنهاية، أبو الفداء الحافظ ابن كثير الدمشقي، دار مكتبة المعارف بيروت، ط1، 1966م.
8. تاج التراجم، أبو الفداء زين الدين أبو العدل قاسم بن قطلوبغا السوداني، تحقيق محمد خير رمضان يوسف، دار القلم دمشق، ط1، ت ط 1413 هـ - 1992م.
9. تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد عبدالرازق الحسيني أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
10. تصحيح الفصح وشرحه، أبو محمد عبد بن جعفر بن محمد بن درستوية ابن المزبان، تحقيق: محمد بدوي المختون، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية القاهرة، 1419هـ-1998م.
11. التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني، تحقيق جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط1، ت ط 1403 هـ - 1983م.
12. التفسير والمفسرون، الذهبي، دار الحديث القاهرة، 1426هـ-2005م.
13. تقريب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، تحقيق محمد عوامة، دار الرشد سوريا، ط1، ت ط 1406 هـ - 1986م.
14. تكملة المعاجم العربية، رينهارت بيتر أن دوزي نقله إلى العربية وعلق عليه: محمد سليم النعيمي وجمال الخياط، وزارة الثقافة والأعلام الجمهورية العراقية، ط1، 1979-2000م.
15. تكملة معجم المؤلفين، محمد خير رمضان يوسف دار ابن حزم، بيروت - لبنان، ط1، 1418هـ-1997م.
16. تهذيب الأسماء واللغات، أبي زكريا محي الدين يحيى بن شرف النووي، تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 2007م-1428هـ.
17. تهذيب التهذيب، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف، دار المعرفة بيروت، ط2، 1395هـ-1997م.
18. تهذيب الكمال في أسماء الرجال، جمال الدين أبي الحجاج يوسف المزي، تحقيق بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط1، 1400 هـ - 1980م.
19. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي أبو منصور، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
20. التوقيف على مهمات التعاريف، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين المناوي، عالم الكتب - القاهرة، ط1، ت ط 1410 هـ - 1990م.
21. جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن يزيد بن كثير بن غالب الأمل، أبي جعفر الطبري، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1، ت ط 1420 هـ - 2000م.
22. الجامع لأحكام القرآن، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، شمس الدين القرطبي، تحقيق أحمد البروني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية - القاهرة، ط2، ت ط 1384 هـ - 1964م.

23. جمهرة اللغة، أبوبكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987م.
24. دائرة المعارف الإسلامية، محمد ثابت الفندي وآخرون، 37/4.
25. زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين أبو الخرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، تحقيق: عبد الرازق المهدي، دار الكتاب العربي - بيروت، ط1، ت ط 1422هـ.
26. سير أعلام النبلاء، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، دار مؤسسة الرسالة بيروت، ط7، 1410هـ-1990م.
27. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، شهاب الدين أبي الفلاح عبدالحى بن أحمد بن محمد بن العماد الحنبلي، تحقيق مصطفى عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1319هـ/1998م.
28. شرح السنة، البغوي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، 20/1.
29. شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، نشوان بن سعيد الحميري، تحقيق: حسين بن عبدالله العمري وآخرون، ط1، 1420هـ - 1999م، 5321/8.
30. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين - بيروت، ط4، ت ط 1407هـ - 1987م.
31. طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين أبي نصر عبدالوهاب بن علي بن عبدالكافي السبكي، تحقيق: محمود محمد الصناحي وآخرون، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط5.
32. طبقات المفسرين، شمس الدين محمد بن علي بن أحمد الداودي، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة وهبة القاهرة.
33. طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية، عمر بن محمد بن أحمد بن اسماعيل أبو حفص، نجم الدين النسفي، المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد، ت ط 1311هـ.
34. العبر في خبر من غير، لمؤرخ الإسلام الحافظ الذهبي، تحقيق: أبو هاجر محمد السعيد بن بيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط1، 1405هـ-1985م.
35. العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، 166/4.
36. القاموس الفقهي، سعدي أبو حبيب، دار الفكر دمشق - سورية، ط2، ت ط 1408هـ - 1988م.
37. كتاب العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
38. كتاب المشترك وضعاً والمفترق صقلاً، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت بن عبدالله الحموي مولى البغدادي، دار الكتب: بيروت، ط2، 1986م.
39. اللباب في تهذيب الأنساب، عز الدين ابن الأثير الجذري، مكتبة المثنى، بغداد.
40. اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني، تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، ط1، ت ط 1419هـ-1998م.
41. لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الأفرقي، دار صادر - بيروت، ط3، ت ط 1414هـ.
42. مجمل اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسن، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة بيروت، ط2، ت ط 1406هـ - 1986م.
43. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، ت ط 1422هـ.
44. مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي، تحقيق يوسف الشيخ، المكتبة العصرية الدار النموذجية بيروت، صيدا، ط5، ت ط 1420هـ، 1999م.
45. مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعين من حوادث الزمان، الإمام أبو محمد عبدالله بن أسعد بن علي بن سليمان البافعي اليمني المكي، دار مؤسسة الأعلمي، بيروت - لبنان، ط2، 1390هـ-1970م.
46. مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، لصفي الدين عبدالمؤمن بن عبدالحق البغدادي، تحقيق: علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ط1، 1373هـ-1954م.
47. المستدرك على الصحيحين، أبو عبدالله الحاكم بن محمد بن حمدوية بن نعيم المعروف بابن البيع، تحقيق مصطفى عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1411هـ-1990م.
48. مشارف الأنوار على صحاح الآثار، القاضي عياض، 188/2.

49. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس، المكتبة العلمية بيروت.
50. معالم التنزيل، البغوي، تحقيق: محمد عبدالله النمر وآخرون، دار طيبة للنشر والتوزيع، 1417هـ-1997م.
51. المعجم الإسلامي، أشرف طه أبو الذهب، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1423هـ-2002م.
52. معجم البلدان، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت الحموي الرومي البغدادي، دار صادر، بيروت، ط2، 1995م.
53. معجم العالم الإسلامي، كلوس كريزر وآخرون، ترجمة: ج.كتورة، المؤسسة الجامعية، بيروت، ط1، 1411هـ-1991م.
54. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إبراهيم مصطفى وآخرون، 962/2.
55. معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلنجي وحامد صادق قنبي.
56. معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ط 1399هـ - 1979م.
57. مفاتيح الغيب، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن الرازي الملقب بفخر الدين الرازي، دار أحياء التراث العربي - بيروت، ط 3، ط 1420هـ.
58. مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، أحمد بن مصطفى الشهير بطاش كبرى زادة، تحقيق كامل بكري وعبد الوهاب أبو النور، دار الكتب الحديثة، عابدين.
59. المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، عبدالرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي، تحقيق: محمد عبدالقادر وآخرون، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.
60. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، جمال الدين أبي المحاسن يوسف بن ثعري بردي الأتابكي، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 1353هـ - 1935م.
61. نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي، تحقيق: إبراهيم الأبيار، دار الكتب اللبنانية - بيروت، ط2، 1400هـ-1980م.
62. هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين من كشف الظنون، إسماعيل باشا البغدادي، دار الفكر - بيروت - لبنان، 1410هـ-1990م.
63. الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، ط1، 1420هـ-2000م.
64. وفيات الأعيان وأنباء الزمان، أبي العباس أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر بن خلكان، تحقيق: يوسف علي طويل ومريم قاسم طويل، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ-1998م.

الخطاب الواصف للسيرة النبوية ("على هامش السيرة" لطفه حسين انموذجاً)

م.د. ميثاق حسن عطار
قسم اللغة العربية
كلية الآداب – جامعة القادسية
العراق

أ.م.د. رواء نعايس محمد
قسم اللغة العربية
كلية الآداب – جامعة القادسية
العراق

الخلاصة

السيرة النبوية خزانة معرفية ومادة أولية لبناء كثير من النصوص التي وجدت فيها معيناً لا ينضب ، تناولها الكتاب على مدى العصور بالشرح، والتحليل، أو الاختصار، وتبسيط المعاني ، وكان (طفه حسين) واحداً من الذين استهوتهم فسجل ما ارتأه فيها، وما انطبع في نفسه منها ، ومن خلال المزاجية بين أسلوب السيرة النبوية والسيرة الروائية خاض مغامراته السردية؛ ليشكل منظوراً آخر للعلاقة بين الرواية والتاريخ ، وعبر توسيعه لدائرة التخيل أعاد تأمل الواقع التاريخي بقصد استنطاق أزمنته، وفضاءاته ، ليقدم قراءة جديدة للسيرة النبوية تستجلي ما وراء الحدث، وتعيد صياغته وفقاً للغة، وخطاب عقلي يستطيع مواجهة ألوان الغزو الفكري التي تستهدف العقيدة الإسلامية .

The Letter Describing of the Prophetic Biography (“On the Sidelines of the Biography” of Taha Hussein as a model)

ABSTRACT

It was the prophetic history and still a reservoir of knowledge and a raw material for the construction of many of the texts found in which is inexhaustible, addressed by the book over the ages with commentary, analysis or abbreviation and simplification of meanings, Taha Hussein was one of those who made them, and he recorded what he had to do and what he did in himself, and by combining the style of the Prophet's biography with his narrative, he ran his story adventure to form another perspective on the Department of Theology, he re-imagined the historical reality with the intention of interrogating his conquests and spaces, to provide a new reading of the prophetic biography, which is illustrated behind the event and reformulated according to language and mental discourse that can confront the colors of intellectual conquest that target the Islamic faith.

المقدمة

يمثل الأدب الإسلامي قوة إقناعية سعت لترسيخ النبوة، وتثبيت شخصية الرسول الكريم محمد "صلى الله عليه وآله وسلم" بالمعتقد الديني الجماعي الإسلامي، يُضاف إلى سجلات السير النبوية التي تعد العمل الأبرز في تسجيل تاريخ الإسلام الذي تأسس على سردياتها، وقد اختار عميد الأدب العربي طه حسين الحياة الأدبية في هذا التاريخ، فنظر للمادة الإسلامية نظرة الأديب الفنان في أغلب مؤلفاته لاسيما في كتابه (على هامش السيرة) الذي شكل خطابا واصفاً، ومحاكياً لأحداث السير النبوية بطريقة أدبية خالصة، تعمل على مخالطة الأحداث التاريخية ذات المصادقية الواقعية بصورة متخيلة لأحداث يرسمها الكاتب، ويؤسس مقولاتها، فيحملها تصوراتها، وتأويلاته لتاريخ النبوة، وشخصيات الإسلام البارزة، مما ولد صورا، وانطباعات شخصية عن سيرة الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، يعمل البحث على استجلائها، وتحديد ملامحها الفنية.

وقد حاولنا مقارنة هذا العمل بطريقة نتمكن من خلالها رصد الاتفاقات، والاختلافات المنهجية، والتجنسية بين كتب السير النبوية ذات الأصول التاريخية وبين (على هامش السيرة)؛ لتتوصل إلى كيفية تصنيفه خطابا واصفاً أولاً، ثم عدّه خطابا مغايراً ثانياً. وذلك من خلال النظر في الخطابات التأسيسية التي سبقته، ثم النظر إلى بنيته ذات السمة التخيلية وأخيراً إلى جوانبه الفنية التي شكلت نقطة افتراق ظاهرة عن كتب السيرة النبوية المتعارفة.

أولاً :- مسوغات الدراسة

يُعدّ (على هامش السيرة) للكاتب الكبير (طه حسين) من أكثر الكتب إثارة للجدل، والصراع الأدبي، والفكري، وقد دارت حوله أخطر التجاذبات الفكرية والأدبية في حينه ولاسيما أنه يتناول جانباً مهماً من جوانب الحياة الدينية للمجتمع الإسلامي، وأعاد تدوين تاريخ أبرز شخصية مقدسة في حياة المسلمين وهي شخصية الرسول الأعظم محمد بن عبد الله بطريقة تبدو غير مألوفة للقارئ العربي، ويشوبها كثير من اللغط، والتهام. فقد أتهم بأنه كتاب أسطوري امتلأ بالأساطير اليونانية الوثنية، سار بالسيرة النبوية على منوالها، فأظهرها بمظهر الخرافات الباطلة، والأساطير الخيالية، حتى يصل الظن بالقارئ أن سيرة نبي الله محمد (صلى الله عليه وسلم) ما هي إلا أسطورة من الأساطير⁽¹⁾.

ويظهر أنه كتاب أثار موجة عارمة من النقاش الجاد عند النقاد، فمنهم من اتهمه بالدس، والبُهت، ومنهم من وجد فيه نقداً عقلياً رامزاً، فحث القراء على قراءته، والتمعن فيه، إذ يقول الدكتور زكي مبارك: "أنا أوصي قرائي أن يقرأوا هذا الكتاب بروية، فإن فيه نواحي مستورة من حرية العقل عرف الدكتور كيف يكتتمها على الناس، بعد أن راضته الأيام على إثبات الرمز في التأليف"⁽²⁾، وهو رأي يستحق التمهيص، والاستقراء ولاسيما أنه صادر من ناقد اشتهر بالتحليل، والعمق الفكري، إذ ركز جزءاً كبيراً من (على هامش السيرة) على التخيل السردي، وكان عنصراً تأسيسياً في بنيته، وهو أمرٌ لافت للنظر، ومستدع للبحث، والمساجلة كان على الدراسة الوقوف عنده، وتفكيكه.

ثانياً :- مفهوم الخطاب الواسف

تُشير معظم الدراسات النقدية المعاصرة إلى أن الحقل اللساني هو الحاضن الأساس لولادة مصطلح الخطاب الواسف، ثم أخذ المصطلح بالتطور، والنمو، والاستقرار في حقل المدونة النقدية. وعليه فمرجعية المصطلح التأسيسية كانت لسانية، إلا أن المسيرة الإجرائية والتوظيفية كانت ضمن الحاضنة النقدية.

1- المفهوم اللساني

ترجع أصول المصطلح عند اللسانيين إلى الدراسات المنطقية والفلسفية في أعمال (رودولف كارناب)⁽³⁾، والدراسات السوسيرية للغة الشارحة أو ما يعرف ب (لغة اللغة) التي أسس لها (بنفست)، وربطها بالعلم اللساني، مُشيراً إلى أن لغة النحو التي تصف استعمالات الجانب الشكلي للغة لغة واصفة، فالكلام عن الاسم، والظرف، والصامت هو حديث عن اللغة الواسفة التي قد تظهر في رموز منطقية، تعمل على توالد الخطابات الواسفة، بقدر ابتعادها عن لغة الموضوع، واتصافها بالتجريد.

أما (ياكابسون) فقد أعطى لما وراء اللغة أهمية كبرى في اكتساب الطفل للغة، إذ إن تعلم الكلمات الجديدة لا بد أن يقوم على شرح معانيها، وتبسيطها للطفل ليفهم لاحقاً دلالاتها الوظيفية. وبذلك جعلها (ياكابسون) ضمن العوامل التواصلية – حينما منحها وظيفة تتمحور على النسق – وهي عنده لغة ثانية تخالف اللغة التقريرية التي تتكون من دال ومدلول، وتختلف اللغة الإيحائية التي يصير فيها الدال دليلاً، إنها لغة عن لغة تتحدث عن الكلمات (4).

2- المفهوم النقدي

انتقل المفهوم من الحقل اللساني إلى حقل الاشتغال النقدي منذ ستينيات القرن المنصرم وسبعينياته، فتداوله النقاد بالتحليل والدراسة. ويُعدّ (رولان بارت) من أوائل من تطرقوا إلى الخطاب الواصف في حديثه عن الميتا لغة معتبراً إياها لغة اصطلاحية يجري بواسطتها البحث في لغة الموضوع (5)، فاللغة عنده نوعان لغة موضوعية، ولغة اصطلاحية. وفي حديثه عن الأدب يقول: يموت الأدب بوصفه لغة موضوع، ولا يموت كميتا لغة (6)؛ فيمرور الزمن تندثر الموضوعات المستمدة من الواقع، وتفقد قيمتها الفنية نتيجة تكرر ها، وانتفاء أسباب وجودها مثل الروايات الرومانسية ذات البطولة الفردية المطلقة (روايات الفرسان)، والروايات ذات الموضوع التاريخي مثل روايات الحروب التي تختص بتجارب حربية محددة مثل: روايات الحرب العالمية الأولى والثانية، وروايات الحروب الحديثة كالحرب العراقية الإيرانية، فعلى الرغم من فقدان هذه الموضوعات لقيمتها من الناحية الواقعية إلا أنها تركت أثرها على المستوى الفني، وهو ما يؤدي إلى إعادة تدويرها أو نقدها وإنتاجها على وفق رؤية فنية جديدة تختص بها اللغة الاصطناعية لا الموضوعية، وبذلك يلعب الأدب لعبة خطيرة مع موته من خلال ابتكاره طريقة جديدة للحياة، بإعادة إنتاج الموضوعات على وفق رؤية قابلة للتجديد بحسب زمانها، ونظرة العصر لها، وهو ما نجد شواهد في كثير من الموضوعات والقصص العالمية المشهورة، التي أعيد إنتاجها على وفق نظريات الفكر المعاصر.

نفهم من ذلك أن بارت يُشير إلى إمكانية تحويل لغة الميتا (الخطاب الواصف) إلى لغة موضوع (لغة إبداع جديدة) حين قال: "إن النقد يشطر المعاني، ويأتي بلغة ثانية، فيجعلها تحوم فوق لغة العمل الأولى، أي أنه ينسق بين الإشارات، والمقصود باختصار هو إجراء تشويه" (7).

ومن هنا فإن النقد هو خطاب عن خطاب ولغة ثانية أو ميتا – لغة تمارس على لغة أولى (اللغة الموضوعية). ولا يقصر (بارت) اللغة الواصفة على النقد فحسب، بل يعمم مفهوم الخطاب الواصف ليشمل كل العلوم الإنسانية وما تحويه من لغات واصفة تتكلم حول هذه العلوم "إن كل علم جديد سيبدو إذن لغة اصطلاحية جديدة تتخذ من اللغة الاصطناعية (ميتا لغة) التي سبقته موضوعاً له" (8).

وقد ركز (تودوروف) في تحليله، وتساؤلاته عن النقد، والإبداع على ما يعرف بـ (نص التعليق)، فطبيعة الخطاب التعليقي أن في جوهره قراءة بقدر ما تبدو تلقياً واستقبلاً، فهي ابتكار وإنشاء، ولا تفهم طبيعة الخطاب التعليقي بمعزل عن هذين الجانبين: التلقي والإنشاء (9). لأن كل خطاب نقدي هو خطاب تعليقي، خطاب معلق بـ خطاب ثانٍ هو الخطاب الأدبي، يتعلق به ويلق عليه، يجاوره ويوازيه (10).

ويبدو توظيف الخطاب الواصف أكثر تجلياً عند (جيرار جينيت) في حديثه عن (حكاية تروى ضمن حكاية)، التي استبدلتها (ميك بال) بمصطلح (حكاية تحتية) في إشارة منها لوجود سمة تبعية ترانبيتية، في حين تقوم الحكاية الثانية عند (جينيت) على الحكاية الأولى، مقرأً بالتداخل القائم على التعليق والتضمين في الآن ذاته لا على ترانبيتية (ميك بال) (11). وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن الخطاب الواصف نص يشرح نصاً آخر أو يعلق عليه. إلا أننا وبحسب فهمنا لما طرحه اللسانيون والنقاد، نقترح مما طرحه (امبرتو إيكو) في توصيفه لمعنى الخطاب الواصف في حديثه عن وجود (استراتيجية لما وراء القص) أي: البحث في القص الواصف، وحدده بالقارئ النموذجي الذي يتحرك تأويلاً كما يتحرك المؤلف توليداً (12).

ولكي يتضح المعنى يمكن أن نعد (طه حسين) قارئاً نموذجياً عمل على إنتاج نص سيرري على غرار السير النبوية، متعدياً حدود النص الأول إلى حدود التأويل، وإمكانات القراءة المتجددة على القراءة السابقة، فأنتج نصاً أدبياً يقارب فيها نصوص السيرة التأسيسية موضوعاً، ويغايها نوعاً، وأسلوباً.

ثالثاً :- الحكايات التأسيسية للخطاب الواصف (على هامش السيرة)

ينهض الخطاب الواصف على مجموعة من التعالقات، والتواشجات التأسيسية مع نصوص وخطابات سابقة له ، لا بد من الرجوع إليها، ومعرفة بنياتها الدالة .

أولاً:- الخطاب التأسيسي :

يمكن عدّ كتاب ابن إسحاق خطاباً تأسيسياً تتكل عليه أغلب السير النبوية التي أُعيد إنتاجها بناء على مقاصد مختلفة، تنوعت من سارد إلى آخر، ولكنها ظلت تحتفظ بعناصر ثابتة تكررت مع جل الرواة⁽¹³⁾، ومن أهم هذه العناصر (التكرار) الذي شكل منظومة خبرية يجمعها توجه مشترك في إضاءة مجال السيرة النبوية ، تدرّج فيه المستوى الإخباري حتى وصل إلى أعلى درجاته من التمثيل إلى التخييل⁽¹⁴⁾. فضلاً عن العنصر (العجائبي) الذي يغذي بعض الأخبار بطاقة تخيلية مضافة، ترصد الظواهر الخارقة وتعيد إنتاجها في السيرة⁽¹⁵⁾، كان الغرض منها بحسب ابن إسحاق " تدعيم يقينية النبوة بمجموعة من المعجزات "⁽¹⁶⁾.

يتشكل الخطاب المؤسس على وفق مسارات محددة أهمها (المبتدأ ، والمبعث ، والمغازي) * ، وترجع أهم مقاصد تأليفه إلى الطابع السياسي للعصر الذي ألف فيه الكتاب ، وكانت غايته الأولى ترسيخ نسب بني العباس ، فقد كانت العرب تولي اهتماماً كبيراً بالأنساب، وتضاعف هذا الاهتمام عند بني العباس مدفوعاً بأغراض سياسية، تتبع من رغبتهم في تدعيم أحقيتهم بالخلافة .

كما اعتمد ابن إسحاق في تدوينه للسيرة على مسار خطي تاريخي ينمو تصاعدياً مع اشتماله على مفارقات زمنية تعود إلى ما قبل المبعث، وبعض الإنكسارات التي تعتمد الاستباق الزمني، منها أحداث جرت لاحقاً في مكة، فضلاً عن انفتاح السرد على حكايات فرعية أخرى ، إلا أن السمة الغالبة هو غياب الأرشفة التاريخية للأحداث ، أي أننا لا نعرف المدة الزمنية التي تفصل بين حدث وآخر⁽¹⁷⁾.

وإجمالاً ، فإن السيرة كانت تنزع إلى البساطة والصراحة وهي خصائص تلاشت تدريجياً من التصنيفات السيرية اللاحقة ابتداء مع الخطاب النموذج .

ثانياً:- الخطاب النموذج

هو تشكيل سردي جديد يقوم على المادة الحكائية التي يقدمها الخطاب التأسيسي في إطار يمكن تسميته بـ (التعالق النصي)⁽¹⁸⁾. وقد تشكل هذا الخطاب على المنهجية البنائية ذاتها التي انتهجها الخطاب المؤسس وهي (المبتدأ، والمبعث، والمغازي) ، كما سارت عليها مصنفات السيرة اللاحقة جميعها .

إلا أن الخطاب النموذج قد فارق الخطاب المؤسس في بعض التفصيلات السردية ومنها: إغفاله المعاجز النبوية (أعلام النبوة) ، وتقصيله لبعض الأحداث الموجزة والمجمل، وذكر ما أغفله الخطاب التأسيسي من قفزات سردية خاصة بما هو متعلق بهجرة الرسول، وأحداث وفاته⁽¹⁹⁾.

وبناء على ما تقدم يمكن عدّ (على هامش السيرة) بمثابة الخطاب المتعلق بالخطابات التأسيسية (المؤسس – والنموذج) لأنه يحيل إلى حكايات، وطرائق توظيف تأسيسية، وتأسيسية معاً، لكنه لا يلتزم ببنائها، ومساراتها التزاماً تاماً ، فيتقاطع معها في بعض ثيماتها، وأساليبها ، ويشترك معها في التفصيلات الرئيسية، والشخصيات المترجم لها ، لأنه خرج عن كونه جنساً توثيقياً مهمته تدوين السيرة النبوية تاريخياً إلى غايات فنية، وجمالية تتعلق بقارئ السيرة لذا اختار لها جنساً ينتمي إلى الكتابة الإبداعية لا التاريخية ، وهو بذلك قد أعاد إنتاج السيرة وتشكيلها على وفق تصوراته الفكرية، والأسلوبية، وكيفية تلقيه لهذه الخطابات، وقراءته لها ، حتى صار بالإمكان أن نعدّ خطاب (طه حسين) توليدات واصفة لخطاب السيرة التأسيلي .

رابعاً:- الهوية السردية لـ(الخطاب الواصف)

يعرف (بول ريكور) الهوية السردية على أنها البؤرة التي يقع فيها التبادل، والتمازج، والتقاطع وكذلك التشابك بين التاريخ، والخيال بوساطة السرد ، فينتج عن ذلك تشكيل جديد يكون باستطاعته التعبير عن حياة الإنسان، وتصوراته الفكرية بأفضل ما يعبر عنه التاريخ وحده ، أو السرد الأدبي بذاته⁽²⁰⁾.

ويبدو من طريقة تشكيل خطاب (على هامش السيرة) أن (طه حسين) أراد أن يُعبّر عن موقفه إزاء المنهج التأليفي لمصنفات السيرة النبوية عامة، وكيفية تلقيه لهذه النصوص، وقراءته لها . فقد كانت أغلب السير النبوية ذات مرجع

فكري يستمد أحداثه التاريخية من الواقع الفعلي بطريقة انتقائية يشوبها كثير من التجاوزات، والإسقاطات التاريخية، فقد تصرف ابن هشام في سيرة سلفه ابن إسحاق بتركه بعض ما ذكره من "أشياء بعضها يشنع الحديث به... وبعض يسوء بعض الناس ذكره"⁽²¹⁾، وهو ما فتح الباب لأغلب كتبة السيرة إلى التصرف في الروايات طبقاً لرؤاهم المذهبية والسياسية،... الخ. وكذلك تصرف طه حسين في السيرة وفقاً لتصوراته الفكرية.

ولربما غادر (طه حسين) في هذا المنجز أسلوبه المتعارف في النقد التاريخي، والمعرفي الصريح إلى النقد الإبداعي عبر السرد التخيلي، ليكون السرد وسيلة داعمة له في طرح أفكاره بطريقه أكثر موارد، وأكثر حذراً. فقد ذهب أرسطو قديماً إلى القول "إن السرد التخيلي أوفر فلسفة وعلمية من التاريخ لتعلقه بالحقائق العامة"⁽²²⁾.

ولما كانت السيرة النبوية تركز على عاطفة المتلقي، وتستهدف الجانب النفسي فيه، دون الجانب العقلي، وتجعل من التخيلات التاريخية وسيلة لعرض المواقف، والأحداث، فقد عمد (طه حسين) إلى توظيف هذه التخيلات، بوصفها تقنية غايتها كشف وإضاءة ما اشتملت عليه السير من أبعاد تخيلية مبتعدة عن الحجج المنطقية، والتصورات العقلية نظراً لما عُرفت به النصوص التخيلية في الثقافة العربية القديمة من "تفسير لمنطق الواقع، واعتماد صور تخيلية مركبة تزوج بين ماله مرجع في الواقع، وما لا مرجع له، في نوع من الانسجام والتناغم"⁽²³⁾.

وعليه يمكن أن نتلمس في هذا الخطاب الوصف للسير النبوية هوية سردية جديدة متخفية مشكلة النوع الأدبي ولا ترتين لجنس أدبي صريح، على الرغم من عدم خروجها عن تصنيفات (السيرة الغيرية) كونها تعمل على أرشفة السجل التاريخي لحياة الرسول، وأخذ العبر منه. إلا أنه عمل على إفراغ هذه السيرة التراثية من شحنتها المفهومية العامة، وأعاد شحنها بمفاهيم جديدة، يقول: "وإذا أنت تعيده على الناس فتلقيه إليهم في شكل جديد يلائم حياتهم التي يحيونها، وعواطفهم التي تثور في قلوبهم... هذا هو الأدب الحي"⁽²⁴⁾.

كما يؤكد (طه حسين) أنه أعاد إنتاج السيرة النبوية بأسلوب جديد فيه من الانفلات من المرجعيات التاريخية ما يخرجها من الهوية السيرية المتعارفة "وأخْبُ أن يعلم الناس أيضاً أنني وسعت على نفسي في القصص، ومنحتها من الحرية في رواية الأخبار، واختراع الحديث ما لم أجد به بأساً، إلا حين تتصل الأحاديث والأخبار بشخص النبي"⁽²⁵⁾.

إن القدرة على اختراع الحديث، والحرية في رواية الخبر، هي سمة تخيلية ترافق النصوص الإبداعية لا النصوص المرجعية، وعليه فإن (طه حسين) يخرج عن مقولة (الميثاق) أو التعاقد الأدبي على الصدق والتصديق في رواية الأخبار، في حين أن أغلب من تناول السيرة بنوا مقرراتهم على هذا التعاقد، الذي يربط بين مُنتج الخطاب ومتلقيه، يكون فيه مُنتج الخطاب ملزماً أن ينقل أحداثاً واقعية جرت بالفعل ولا يستعرض استيهاماته الفردية⁽²⁶⁾.

إلا أن ظاهر خطاب (على هامش السيرة) خروج من دائرة الواقع إلى اللاواقع، فصاحبه لا يريد التعمق، والحفر بالحقائق التاريخية، إنما هي صورة انطبعت في نفسه فأراد أن يقدمها للقارئ.

والحق أنه يعمل على كشف اللثام عن حقيقة (الكتابة السيرية) التي تنزاح عن مفهوم التعاقد إلى انطباعات شخصية ورغبات سياسية. فهل كانت المقاصد الفعلية للخطاب الوصف (على هامش السيرة) مكتفية بالانطباعية، والسطحية فقط؟ أم أن هناك مقاصد خفية أكثر تعمقاً وحفراً بالتاريخ، ولا يدركها إلا القارئ المتأمل بحسب ما أشار إليه الناقد (زكي مبارك)**؟ وهل عرفنا عن الناقد والمفكر والباحث (طه حسين) في جميع مصنفاته الأدبية والنقدية أنه كان انطباعياً أو سطحيًا؟ أو أن جُلَّ مصنفاته كانت حفراً معرفياً في التاريخ؟ ولعله كان ناقداً، وكاشفاً للمبالغات التخيلية التي حفلت بها السير، عبر الفضاء المحكي، والمتخيل للسيرة، فالتجأ إلى توسيع دائرة التخيل عبر رسم شخصيات متخيلة لا أصل لها في السيرة، وكذلك استبطان وعي الشخصيات، واستنطاقها للكشف عن نوازعها الداخلية، وطريقة تقديمها بأسلوب الراوي العليم، العارف بكل شيء لينتمي إلى الكتابة الإبداعية الجديدة، حين يعيد تأمل (الواقع التاريخي) بقصد استنطاق أزمنته وفضاءات تأليفه، في قالب فني جديد يزاوج فيه بين الفني والتاريخي (الشكل السيري والشكل الروائي) عبر افتراض تخيل تاريخي جديد للسيرة النبوية. ليشكل منظوراً آخر للتداخل الأجناسي بين الفن والتاريخ / الرواية والسيرة، يعمل على الإحالة إلى فضاء تاريخي ليس من شروطه الانشغال بمدى مطابقته للواقع، وهو مكمّن المغامرة السردية التي خاضها (طه حسين) فبالإضافة إلى غايتها النقدية، هناك غايات فنية حين يعمل على شعرة السيرة والانحراف بها عن السرد الوظيفي الذي يتضمنها نحو شعرية السرد، فنجدّه يشعرون الأمكنة، والشخصيات، ويصنع للقارئ جسراً يعبره نحو الجمالي والإبداعي.

خامساً : - تجليات المتخيل

ينهض متخيل (على هامش السيرة) على مرتكزات منها :

1- الجسد المبجل (توهجات الجسد)

يشغل الخطاب الواصف على مفهوم الجسد المقدس ، الذي لا يكتسب دلالات التقديس، والتبجيل إلا باتساع حجم الطاقات الممنوحة له ⁽²⁷⁾ . فيؤشر على قيم النبيل، والجمال، والجلال ، ويعرضه على وفق رؤية تنسجم مع الوعي العربي، ومفهومه للقداسة والظهر المحمدي ، عبر مراحل تكوينه ، بدءاً من جسد الأب مروراً بجسد الأم، ووصولاً إلى استقلاله، وتكوينه الإنساني .

أ- جسد الأب:

يصور (طه حسين) جسد (عبدالله) والد الرسول الأعظم (صلى الله عليه وسلم) وهو يشع نوراً ، فيصفه على لسان فاطمة الخثعمية *** بالقول : " إن وجهك لوضيء ، وأن جبينك لمضيء ، وأن عينيك لتسرعان إلى القلب ، وأن صوتك ليسبغ عليّ حناناً حلواً ، يذنبني منك ويدفعني إليك " ⁽²⁸⁾ ، فتصور جسده وهو محمّل بطاقة إيحائية، تنم عن مكانة، ورفعة ، ولا سيما أنه يحمل في صلبه (النور المحمدي) الذي ما لبث أن خفت، وتراجع عن جسده بعد لقائه بأمنة بنت وهب، وهذا ما صرحت به فاطمة الخثعمية في حديثها مع صاحبتها عاتكة حين قالت : " لا تهزني ، فقد ذهبت أمانة بخير ما كنت أحب " ⁽²⁹⁾ . في إشارة منها إلى انتقال النور المحمدي من صلب عبد الله إلى رحم أمنة ، فحين وقع بصرها عليه بعد دخوله بأمنة ، عجبت من غياب الوهج منه ، فقالت له : " حدثني ماذا صنعت منذ فارقنتني فإنني لا أرى في وجهك ما كنت أراه في الضحى من الإشراق ولا أرى في جبينك ما كنت أراه في الضحى من الضوء ولا أسمع في صوتك ما كنت أسمع في الضحى من هذه النغمات الحلوة التي كان يملؤها الحنان ، إنما أنت الآن فتى من فتیان قریش " ⁽³⁰⁾ .

إن صفات القداسة، والبهاء التي أسبغت على جسد الأب في هذا المقتبس لا تعود إلى الجسد ذاته ، إنما تنبع من احتوائه للبذرة المحمدية ، وهو ما حرص السرد على إظهاره من خلال الإشارة إلى خفوت وجهه بعد انتقالها إلى جسد آخر ، اكتسب قدسيته من هذه البذرة وابتدت عليه تجليات المقدس، وهو جسد الأم (أمانة بنت وهب) .

ب- جسد الأم:-

عادةً ما يمثل جسد الأم قيمة ثقافية عليا ، قاربها الخطاب الواصف برؤية فنية تقصد فيها استثمار حدث الولادة، وتعالقاته مع المتخيل السردى العربى ، فأعاد تركيب جسد الأم بما يتناغم مع الوعي العربى، ومفهومه للقداسة . فحين بلغ أمانة أنها ستكون أمّاً لخير من حملت الأرض من الناس ⁽³¹⁾ ، لم تجد ضيقاً، ولا ثقلاً، ولا همّاً، بل أحسّت باطمئنان القلب، وراحة الضمير ، " وما ذاق من عذوبة النوم، واستمتعت من جمال الأحلام مثلما كانت تذوق، وتستمتع به في تلك الليالي ، فيأخذها نومٌ هادئ رقيق ، ثم تتمثل لعينيها مناظر فيها جمال، وروعة، وتلقى في إذنيها أصوات حلوة كأنها غناء الملائكة " ⁽³²⁾ .

حتى اكتسب جسدها بوهج المقدس " فقد كانت ترى وهي يقظة غير نائمة نوراً ينبعث منها، فيملأ الأرض من حولها ويزيل الحجب عن عينيها ، وكانت تنظر، فتري أعناق الأبل تروى في أقصى الصحراء ، فكانت لا تتحدث إلى من حولها بما ترى مخافة أن ينكرن ما تقول ويظننن بها الظنون " ⁽³³⁾ . حتى يصل الجسد المقدس إلى ذروة توهجه في لحظة الولادة ، وهذا ما أحسّته نساء من بني هاشم " فقد رأين ما لم يره أحد ، وسمعن ما لم يسمع أحد ، وأحسن ما لم يحس أحد " ⁽³⁴⁾ .

ولم تشعر أمانة لحظة الولادة بأية ألم " إنما كشف عنها كل حجاب ... ثم ترى ويرى صاحباتها ، كأن شهاباً انبعث منها، فملأ الأرض من حولها نوراً يبهّر الأبصار ، ثم ترى فإذا أبناها قد مسّ الأرض ، يتقيها بيديه " ⁽³⁵⁾ . من خلال ما تم عرضه من مقتبسات ، يمكن الزعم أن (طه حسين) أراد أن يطرح الكيفية التي صورتها كتب السير عن مراحل تكوين الجسد المحمدي المحمل بالتقديس، والتوهج؛ لينفذ من خلالها إلى نقد الذهنية الحاضنة التي قصرت دور الوالدين على كونهم أوعية حاضنة وحاملة للمقدس ، إلا أنه غادر أسلوبه المتعارف من النقد الصريح ، إلى المستوى الجمالي الذي يستدعي القارئ التأويلي عبر توظيف تقنيات الراوي العليم، وطريقة تقديمه للشخصيات .

2- الرؤى والنبوءات:

يلحظ أن الخطاب الواصف أرتبط بعالم من الرؤى، والمنامات تتجاوز الواقع، وتعمل على خرق العرف الطبيعي، فنشهد حضوراً مبرزاً للتنبؤات، والاستيهامات على لسان شخصيات وهمية (طيف)، لا تملك الحضور المادي على أرض الواقع، وهي غالباً ما ترتبط بعوالم سماوية غيبية مقدسة، ظهرت بشكل بنيات جزئية ضمن الإطار العام للسيرة النبوية العامة، ولكنها مثلت ثيمة ظاهرة استعان بها (طه حسين) وحولها إلى تقانة فنية سرد من خلالها أحداث غيبية، وتصورات مستقبلية، ولعل حادثة بئر زمزم تمثل مصداقاً واضحاً إلى ما أشرنا إليه، فقد كان جد النبي (صلى الله عليه وسلم) يسمع صوتاً يأمره بحفر بئر زمزم، وكان في هذا الصوت جلال، مصدره الغموض، والإبهام، يتضح جلياً في رؤى وأحلام متلاحقة تأمره " في صوت رفيق غريب فيه أنس وفيه وحشة أحفر طيبة " (36)، إلى أن ينتهي إلى التصريح بحفر بئر زمزم (37)، ليكون منهلاً للحجيج فيما بعد.

كما تظهر التنبؤات والاستحضارات الغيبية بوضوح في قصة الراهب (بحيرى) الذي تنبئ بصدق الرسالة والدعوة المحمدية، وكان شغوفاً، ومتربحاً لحصولها، فقد صرح الراهب بنبوته تلك وبقائه لرسول الله محمد (صلى الله عليه وسلم) وحصول البشارة: " وأعجب من هذا أني كنت قد أنبئت بما رأيت، قد ألقى ذلك في روعي أثناء النوم في صورة مجملة غامضة... أني أحسست في تلك الليلة أن سيحدث لي حدثاً ذوبال إذا كان الغد، فأصبحتُ وأنني لانتظر شيئاً... وما هي إلا أن يرتفع الضحى وإذا أنا أطلع من أعلى الصومعة فأرى هذا الصبي، يتفرد بهذا الظل دون أن يشعر بذلك أحد. ودون أن يلتفت هو نفسه إليه أو يشعر به،... جعل الصبي كلما أنتقل انتقلت معه سحابتة تلك، تظله وتقيه حر الشمس... وأسأل من حولي - أيرون ما أرى؟ وإذا هم كغيرهم من الناس لا يرون " (38) الأمر الذي دفعه إلى الطلب من عمه أبي طالب بالمبالغة بالحفاظ عليه وصيانته من كيد اليهود (39).

إن اللافت للنظر في نبوءة الراهب (بحيرى)، هو ارتكاز سردها على التصورات الغيبية التي لا تفارق الحدث، بل تؤسس الحكاية، وتنهض بها، فقد كانت الرؤى والنبوءات شكلاً مهماً من أشكال البناء الفني، ووسيلة فنية مائزة ركز عليها الخطاب الواصف في صياغة بنيته المرجعية، وتأويلاتها.

نصل إلى أن طه حسين عمد إلى توظيف أسلوب جديد في نصه، يعمل على تنويع قضايا الشكل الفني عبر المزاجية بين الأسلوب السيري، والشكل الروائي، وافتراس تخييل تاريخي، يبلور مفهوماً خاصاً للكتابة لا يرتهن لجنس معين، وهو ما شكل منظوراً مختلفاً للعلاقة بين الرواية والسيرة التاريخية، يعمل على الإحالة على فضاء تاريخي ليس من شروطة الانشغال بمدى مطابقته للواقع لأنه يأخذ أبعاداً جديدة، يمنحها له التخيل عبر رسم لوحات، ومشاهد روائية ليست في صميم السيرة النبوية، فكان التخيل عنصراً رئيساً في بنية سرده السيري ليحافظ الكاتب على وظيفته الفنية التأثيرية في المتلقي، إذ إن لوظيفة التأثير النفسي فعل جمالي يقع خارج الصدق والكذب، وبذلك بقيت السيرة النبوية المادة الخام لقدرات الكاتب على التأليف، وإعادة التشكيل، واستطاع بقواه المائزة انتقاء المعلومات التي تليق بالنص السيري وتمكنه من صياغتها، وتأليفها بأسلوب فني مخصص.

سادساً - الجانب الفني :

من الأسباب الواضحة التي أدت إلى تصنيف (على هامش السيرة) ضمن الأعمال القصصية الإبداعية، هو ما اشتملت عليه من مناحي فنية ظاهرة في القص عبر اشتغالات، ووظائف سردية أخضعت النص إلى مقولة (الانزياح والتعديل)، أي انزياح النمط الأولي / السيرة وانتقاله إلى الأدب القصصي، فالعمل هنا لا يحافظ على مستوى تطابقه مع العمل الأصلي، بل يخضع إلى تعديلات تفرضها ظروف إنتاجه، وثقافة الكاتب، وعصره. جمع فيها طه حسين بين وحدات توظيف البنية السيرية والبنية القصصية، كما وسع دلالة الواقعة التاريخية من خلال إعادة تركيب السرد ومراوحتة بين السرد التاريخي الوثوقي، والسرد الفني الجمالي. إذ نشهد ولعاً بتفصيلات المشهد، وانتقالات فنية ظاهرة من الرصد الخارجي للشخصيات إلى التعمق في مكوناتها وبواطنها النفسية، مما حمل السرد أصواتاً داخلية خلقتها حوارات ومنولوجات متنوعة. كما شهد المتن جملة من التكنيكات، والتقانات الفنية، التي تعشقت في بنيتها العناصر الفنية ومن أهمها :-

1- الراوي :

يتشكل السارد تلفظياً من خلال ضمير الغائب (هو)، فيظهر الراوي بوصفه سارداً، متعالياً، مالكاً لحقيقة مطلقة، كما يتجسد داخل الشخصيات وخارجها، جامعاً بين دفتيه وظيفة السرد، ووظيفة التأويل، وهذا ما يدفعنا لتصنيف الأسلوب السردى في الرواية بـ(السرد الموضوعي) الذي يكون للراوي دور مهيم فيه ، فقد شهد النص حضور الراوي بقوة، فيبدو منهمكاً بالتفاصيل الدقيقة إلى حد العناية الفائقة ببواطن الشخصيات، وأحاسيسها التي تغيب عن أعين الناظرين أو تغفلت من الانتباه ، منها حديثه عن حب فاطمة الخثعمية لعبد الله والد الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) " لست أنا الذي شبه موقع الفتى من نفسها موقع قطرة الندى من الزهرة، إنما هي صاحبة هذا التشبيه، فقد كانت تقول لصاحبها عاتكة بنت سهم : أتعرفين كيف تنعم الزهرة حين يمسها الندى إذا أسفر الصبح ؟! فذلك نعمت حين مسني حب هذا الفتى ... كانت عاتكة ترثي لها وتشفق عليها، وربما بلغ منها الرثاء والاشفاق أن تسخر منها بعض الشيء" (40) فالراوي العليم يسرد كل ما يتعلق بالحوار بين الشخصية، وصاحبها، وما يختلج في دواخلها، ويقدمها للمروي له ، وهو في تقديمه هذا لا يقوم بإسناد هذه المعرفة إلى الشخصيات، بل يسندها إلى ذاته متوجهاً إلى المروي، ومعلنأ عن نفسه بأنه الراوي .

إن انشغال السارد بوصف الأبعاد الداخلية للشخصية يكشف عن سيطرته على الشخصيات، وتحكمه في أسرارها ومصائرهما، وينتمي هذا اللون من الوصف إلى ما يعرف بـ(الوصف الحر) إذ يتوقف تسلسل السرد، فيبدو وكأنه منفصل عن السرد السيري، وهو أداة فنية تتأرجح بين كونها وصفاً وصورة ، لأنها تعبر عن انفعالات داخلية ، ينتج من خلاله الراوي تدفق انفعالات تختلج في دواخل الشخصية، حيث يتم التعبير بواسطة المشهد عن الإحساس المرافق لهذا الحدث (41)، ويبدو ذلك جلياً في مشهد وداع أم الرسول لزوجها عبدالله " لم تظهر أمانة ارتياعاً للوداع ، ولا التيعاً للفراق؛ ولم تصعد من صدر أمانة زفرة، ولا انحدرت من عين أمانة عبرة، وإنما كان وجهها هادناً منبسطة الأسارير، وكان صوتها مطمئناً لم تفارقه غزوبته الحازمة حين أقبل زوجها يودعها آخر السحر ،... وكان عبد الله يدافع حزناً عميقاً كان يريد أن يظهر على وجهه وينطلق على لسانه، وكان يتكلف من التجلد والتصبر ما لا بد منه ليكون فتى من فتيان قريش، ليس للجزع على نفسه سلطان، ولا للضعف إلى قلبه سبيل " (42) لقد بدا صوت الراوي في هذا المقتبس عالياً واضحا، من خلال إقحامه نفسه على المشهد بتدخله في رسم المشهد بالصورة التي يراها هو لا بالصورة التي يجب أن تصفها الشخصيات، فهو شاهد على كل شيء لا يغيب عنه تفصيل، عالماً بظواهر الشخصيات وما يختلج في بواطنها، وهو ما ينم عن العلاقة السلطوية بينه وبين الشخصيات السردية .

ويبدو أن تركيز طه حسين على الأوصاف الداخلية الخالصة جعل القارئ في تماس مباشر مع الحياة الحميمة للشخصية، مع رغباتها وطموحاتها وسلوكها اليومي، كان " اندروكليس رجل لين النفس، فاطر الرأي، لا يحفل بدين قديم أو جديد، ولا يقدر تراث الآباء ولا كسب الأبناء ! بل هو لا يفكر في أمس ولا في غد، وإنما يفكر في يومه الذي يعيش فيه ، يُعرض عما مضى ، ولا ينتظر ما سيأتي ، ولا يؤمن إلا بما يرى ، ... فإلهه الذي يعبد ويخلص له هو نفسه ، يبتغى لها اللذة والنعيم " (43) وفي مشهد آخر كشف فيه الراوي عن مشاعر الندم، والقلق التي كادت تفتك بأبي طالب عم الرسول بعد رحيل الرسول بتجارة خديجة إلى الشام " كان أبو طالب يلوم نفسه أشد اللوم، ويؤنبها أعنف التأنيب ! لما فرط في ذات ابن أخيه ، وقد كان حريصاً على ألا يفارقه ولا يخلو بينه وبين غوائل الدهر وعاديات الأيام " (44) ففي هذا المقتبس وموضع عدة من الرواية تعمل العلاقة القائمة بين الشخصية، وأشيائها بمد جسور نمر عبره لإطلالة / أو القبض عليها في حقيقتها ، فتتعمق الدلالة الكلية، وتساند نمو الحكي وتطوره.

2- الشخصيات :

لا يكتفي الوعي الفني في (على هامش السيرة) بالنسق التاريخي المستدعي إلى النص فقط ، بل يخرج إلى النسق (المتصور والمختل) ، عبر تنشيط عنصر الشخصية، ومنحها الرؤية الوظيفية المحكومة بإطارية النص، وهو ما منح السرد طاقة تعبيرية خلقت مسوغات فنية لانتشار شخصيات ذات طبيعة نمطية غير فاعلة*** غالباً ما تكون شخصيات لا تملك مرجعيات تاريخية قارة ، قام الكاتب بتأطيرها بأسماء، وأحداث وهمية ، فضلاً عن التلاعب بطريقة تقديمها، وظيفتها استكشاف الشخصيات ذات المرجعيات التاريخية ، عبر سلسلة من المعلومات التي تبثها في النص مما يعمل على دفع الحركة السردية وتناميها .

وقد حفلت رواية طه حسين بشخصيات متخيلة كثيرة لا تملك أسماء تاريخية محددة (45)، بخلاف الشخصيات المرجعية إلا أنها تشترك معها بكونها ذات ملامح واقعية أو منتقاه من تجربة واقعية . ويتأتى تركيز الكاتب على مثل هذه الشخصيات من كونها تمنحه مجالاً واسعاً للإبتكار، والإبداع، وهو ما لا يتوافر مع الشخصيات المرجعية (46).

وتعد شخصية (فاطمة الخثعمية) مثالا لهذا النوع من الشخصيات، فلا يذكر أبْن هشام في سيرته اسمها وإنما أورد روايتين ذكر في الأولى أنها شقيقة ورقة بن نوفل وإنها " كانت تسمع من أخيها ... إنه كائن في هذه الأمة نبي " (47)، وساق الثانية دون أن يعرف بها، بل ذكرت بصفة (امرأة) وهو ما يجعلها ذات أبعاد شمولية يمكن أن تتعدد مصاديقها وتكثر، فتكون قابلة لأن تنسب إلى شخصيات عدة .

في حين أفرد طه حسين فصلاً كاملاً في روايته لها (48)، سرد فيه رواية أبْن هشام في إطار فني معتمداً عنصري التشويق، والمنفعة الفنية، عبر الإكثار من توليد المشاهد ذات التفاصيل والتفرعات المتنوعة، التي تعمل على خلق المسافة الجمالية، وتدفع بالقارئ إلى عوالم القص الخفية، وتسهم في خلق التقارب، والتفاعل، والتواصل المنشود بين نص/ السيرة والقارئ، حتى لا يشعر القارئ أن هناك حواجز أو فواصل زمنية أو قيمية بين الشخصيات .

وقد شهدت رواية (على هامش السيرة) طرقاً متنوعة لتقديم الشخصيات، فإذا كان تقديم الشخصية في الفن القصصي يتم عبر أبعاد ثلاثة هي: البعد الخارجي الذي يشمل المظهر العام والسلوك، والبعد الداخلي، ويضم النواحي الفكرية، والنفسية، والسلوكية، والبعد الاجتماعي، ويتمثل بالظروف الاجتماعية للشخصيات على نحو عام (49).

ركز طه حسين في روايته على البناء الداخلي للشخصيات، ووصف أبعادها الداخلية، والنفسية، لأن البناء الداخلي جزء من هوية الشخصية (50). وقد تم له ذلك عبر طريقتين: الأولى عبر رصد الراوي العليم المباشر لبواطن الشخصيات، والأخرى من خلال تقنية المونولوج الداخلي غير المباشر. فقد كان الراوي عالماً بدواخل الشخصيات، مطلعاً على خفاياها، ونوازعها الفردية، ومنها وصفه لدواخل شخصية (كلكراتيس) الفيلسوف الرومي الشاب راصداً قلقه، واضطرابه الداخلي، " أغرق في صمت غامض عميق، ظاهرة استقرار النفس وهُدوء البال، ومن ورائه صراع عميق، بين قلب يشرق فيه نور اليقين، فيملؤه رجاء وأمل، وعقل تكتنفه ظلمة الشك، فتدفعه إلى القنوط واليأس دفعاً ... فما زال ... حائراً مضطرباً موله النفس يكاد يمزقه الصراع " (51).

ومن خلال الراوي العليم نقف على حيرة خديجة (رض)، ولهفتها في حضرة الرسول الكريم (ص) " كانت مأخوذة بمنظره قبل أن يدخل عليها، ثم أخذت بمنظره ولفظه حين تحدث إليها، كانت بحاجة إلى الوقت لتسترد نفسها، وتستنفذ صوابها، وتخرج إلى الإفافة من هذا الذهول " (52)، أو انشغالها، وقلقها عليه خلال سفره (ص) بتجارتها إلى الشام، " لم تكن خديجة مشغولة النفس بأمر العير حرصاً على تجارتها، أو شوقاً إلى أن تعرف ما صارت إليه من نفاق أو كساد، وإنما كانت مشغولة النفس بآبن عمها هذا الشاب الذي أرسلته في تجارتها " (53).

وكان المونولوج الداخلي غير المباشر وسيلة من وسائل الروائي في الكشف عن دواخل الشخصيات، ووصف أبعادها النفسية، ومنها المونولوج الذي صور المعاناة النفسية الكبيرة التي عاشها (عبد المطلب) بعد وفاة ولده (عبدالله) والد الرسول الكريم (ص) يقول: " ألم يصارع الموت عن ابنه صراعاً ! ألم يشتر ابنه من القضاء شراءً ! فما هذا الجهاد بالقادح بينه وبين القضاء المسلط ! يفادي ابنه بالابل فيتشطر عليه القضاء ولا يرضى حتى يبلغ المائة . وفيّمْ كان انتصاره ؟ وفيّمْ كان ابتهاج بني هاشم ؟ " (54).

كما كان التقديم الاظهاري غير المباشر ملمحاً أسلوبياً في الرواية، إذ نلمح شيوع تقديم الشخصيات لغيرها . فقد قدّمت شخصيات نمطية غير قارة شخصية الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم)، وكانت كاشفة لسمات النبوة المخصوصة فيه، ومن المعروف أن هذا اللون من التقديم الفني يكون في غياب الشخصية المقدمة (أي شخصية الرسول) التي قدّمتها شخصيات أخرى (كميسرة) غلام خديجة (55)، والراهب بحيرى (56)، أو (باخوم) الأبناء المسيحي (57)، أو من حديث بعض نساء خديجة معها (58).

وقد استخدم طه حسين في هذا النوع من التقديم الحوار بوصفه تقنية فنية نجحت في تقديم شخصية الرسول، وإظهار سمات النبوة فيه، استطاع القارئ من خلالها أن يكون صورة عامة عن خصوصية النبي محمد (ص)، ومنها هذا المقتبس الذي دار بين ميسرة وخديجة " كانت الهاجرة واشتد الحر، وخمدت النفوس، وخضعت له الأصوات ... وأنا مشفق على ابن عمك من هذه الهاجرة، أفكر في أن اسعى إليه ومن أن احتال لعلي أظله فأقيه بعض هذا الحر، فأحث بعيري حتى أدنو منه، ولا أكاد أنظر إليه حتى يكاد يصعقتي العجب لروعة ما رأيت ! فقد رأيت أبْن عمك يسعى بعيره،

وإن عن يمينه وشماله لشخصين ما أتينا بهما وما أحقق صورتها ولكنهما يظللان عليه وهو باسم الثغر، مشرق الوجه،... لا يظهر عليه جهد ولا تبدو عليه أية ملال أو كلال إنما هو هادئ مطمئن " (59)
تأسيساً على ما تقدم، يمكننا الزعم أن عمل طه حسين كان توليدات واصفة للخطاب التأسيسي للسيرة، لأنه يُحيل على نصوص مؤسسة وتأسيسية، لكنه لا يلتزم ببنائه، ومساراته التزاماً تاماً، لأنه يتقاطع معه في التفصيلات الرئيسية والشخصية المترجم لها، وكأنه يعيد إنتاج السيرة على وفق تصورات فكرية، وأسلوبية اقتضاها المؤلف. ولم يكن طه حسين بدءاً فيما قدم، فقد أعاد إنتاج السيرة النبوية أكثر من سارد بناءً على مقاصد مختلفة.

الخاتمة

- ينهض (على هامش السيرة) بوصفه خطاباً واصفاً على مجموعة من التعالقات، والتواشجات التأسيسية مع خطابات سابقة.
- مثل هذا الخطاب تشكيلاً سردياً جديداً عمل على تنويع قضايا الشكل الفني مُتخطياً مشكلة النوع الأدبي، ولا يرتهن لجنس أدبي صريح على الرغم من عدم خروجه عن تصنيف السيرة الغيرية بشكل عام.
- كان التخييل عنصر رئيساً في بناء (على هامش السيرة) شكلت فيه الأحلام، والرؤى عنصراً مائزاً بوصفه تقنية فنية غايتها كشف الأسلوب الذي بنيت عليه غالبية السير النبوية.
- جمع طه حسين في سيرته بين متطلبات بنية القصة الفنية من أدوات اللغة الوصفية، والتصويرية، والإيحائية والشخصيات، ومتطلبات اللغة التاريخية فجاءت ببنيتها خبرية تصويرية جمعت بين الجانب التصويري والخبري.
- كما عمد طه حسين إلى توسيع دلالة الواقع مما عمل على إعادة تركيب اللغة عبر تراسل الشعرية مع الوثائقية، والولع بتفصيلات المشهد، كذلك الانتقال من الرصد الخارجي للشخصية إلى الغوص في بواطنها عن طريق تقاربات دلالية - مما ينتج عنها هواجس وأصوات داخلية - تخلق نوعاً من الحوار النصي.
- كما شهد النص حضور الراوي بقوة، فهو منهمك بالتفصيلات الدقيقة إلى حد العناية الفائقة ببواطن الشخصيات، وأحاسيسها التي تغيب عن أعين الناظرين أو تفلت من الانتباه. ويظهر أنه حاول أن يضيء الجوانب المعتمدة من حياة بعض الشخصيات بذلك الفيض من التفصيلات.
- نلاحظ كثرة ورود الشخصيات الثانوية؛ لأنها تعمل على تحريك الأحداث، وتلقي ضوءاً كاشفاً على الشخصيات الرئيسية ومنها شخصية العبد الذي أرسلته خديجة برفقة النبي، وقد تنطق الشخصيات أحياناً بلسان الكاتب ومن خلالها يستطيع التعليق على الحوادث في هدوء وارتياح أو من خلال التساؤلات.
- وقد حاول جذب القارئ من خلال طريقة تعامله مع الشخصيات، إذ عمد إلى بث الحياة فيها، والتفاعل معها؛ كي يسهل فهمها وإدراكها من خلال التوغل في صميم التجربة التي يحاول أن يصورها.

الهوامش

- 1- ينظر: سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد، الامام محمد بن يوسف الصالحي الشامي، تحقيق وتعليق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1971، ج1: 29.
- 2- م. ن. ص. ن.
- 3- ينظر: الخطاب الواسف في مشروع النقد العربي المعاصر سعيد يقطين انموذجا، ريمّة برقرق، اطروحة دكتوراه الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016: 87-80.
- 4- ينظر: اللغة والخطاب الأدبي، سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993: 51.
- 5- ينظر: رولان بارت في سطور، بون مؤلف، الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1980، ع (3): 54-55.
- 6- ينظر: الخطاب الواسف: 94.
- 7- نقد وحقيقة، رولان بارت، الأعمال الكاملة، تر. منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، نشر باتفاق مع دار الموسوي - باريس، ط1، 1991: 102.
- 8- مبادئ في علم الأدلة، رولان بارت، تر. محمد البكري، دار الحوار، سوريا، ط2، 1987: 139.
- 9- ينظر: كيف يحكي النقاد؟ السرد النقدي وقراءة النقد الأدبي بوصفه سرداً، د. مجدي أحمد توفيق، دار البستاني للنشر والتوزيع، 2005: 158.

- 10- م. ن. ص. ن .
11- ينظر: عودة إلى خطاب الحكاية ، جبرار جينت ، تر. محمد معتمد ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط1: 118 .
12- ينظر: القارئ النموذجي ، امبرتوايكو ، تر. أحمد بو حسن ، ضمن طرائق تحليل السرد الادبي ، منشورات اتحاد كتاب المغرب ، ط1 ، 1992: 160 .
13- ينظر: من السردية إلى التخيلية بحث في الأنساق الدلالية في السرد العربي ، سعيد جبار ، منشورات ضفاف ومنشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1، 2013 : 118 .
14- ينظر: بلاغة التروير فاعلية الإخبار في السرد العربي القديم، د. لؤي حمزة عباس ، الدار العربية للعلوم ناشرون- بيروت ومنشورات الاختلاف – الجزائر ، ط1 ، 2010 : 42 .
15- ينظر : م. ن. 36 .
16- من السردية إلى التخيلية، د. سعيد جبار : 130 .
* ينظر : سيرة النبي لأبي محمد عبد الملك بن هشام ، تحقيق مجدي فتحي السيد ، دار الصحابي للتراث بطنطا للنشر والتحقيق ، ط1 ، 1995: 11-12.
17- ينظر : التخييل وبناء الأنساق الدلالية، نحو مقاربة تداولية ، د. سعيد جبار ، رؤيا للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 2013 : 175.
18- ينظر : من السردية إلى التخيلية : 132 .
19- ينظر: التخييل وبناء الأنساق الدلالية : 132-133 .
20- ينظر : التخييل التاريخي السرد والإمبراطورية والتجربة الاستعمارية ، عبد الله ابراهيم ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط1 : 2011: 6 .
21 - سيرة النبي ، ابن هشام : 32.
22- ينظر : أسرار التخييل الروائي ، نبيل سليمان ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، 2005 : 5 .
23 - التخييل وبناء الأنساق الدلالية : 70 .
24- على هامش السيرة ، طه حسين ، 6: .
25 - م. ن. 11 .
26- ينظر : فتنه التخييل فضيحة نرسييس وسطوة المؤلف ، محمد لطفي اليوسفي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط1 ، ج3 : 6 .
** يراجع رأي الدكتور زكي مبارك في (مسوغات هذه الدراسة) .
27- المقس ، المصطلح والمفهوم ، عبد العالي الركالي ، الفكر العربي المعاصر ، بيروت – باريس ، ع (118-119) ، لسنة 2001 : 68.
*** فاطمة امرأة من الأسر المكية المعرفة ، عرفت بجمالها وكثرة مالها وذكائها ، كانت لا تتحرج من الاجتماع بالرجال ومجالستهم ولذلك كان شباب قریش يترددون إلى مجلسها ، وقد أحببت عبد الله والد الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) ، وكانت أكثر النساء إعجاباً به وأشدّهن شوقاً إلى لقائه وقد قادها هذا الوله إلى أن تهب نفسها له لكنه أبى تعففاً عن الحرام ، ينظر : على هامش السيرة : 61-62 .
28 - على هامش السيرة : 66 .
29 - م. ن. 75 .
30 - م. ن. 74 .
31 - ينظر : م. ن. 84 .
32 - م. ن. 86 .
33 - م. ن. 192 .
34 - م. ن. 191-192 .
35 - م. ن. 193 .
36 - م. ن. 17 ، وينظر : 18-19 .
37- ينظر : م. ن. 24 .
38- م. ن. 315 .
39- ينظر : م. ن. 316 - 317 .
40- م. ن. 63 .

- 41 - ينظر : وظيفة الوصف في الرواية ، عبد اللطيف محفوظ ، الدار العربية للعلوم ناشرون - بيروت ومنشورات الاختلاف- الجزائر، ط1 ، 2009 : 57-58.
- 42- ينظر : على هامش السيرة : 79 .
- 43- م . ن : 262 .
- 44- م . ن : 392 .
- **** وهي شخصيات جامدة غير فاعلة ، معطياتها قليلة ، وتشكل مركباً متجانساً من المراجع أو المواقف أو الدور كـ(البخيل ، والمتبجح ، والموسوس ، والقاتل... الخ) ينظر: المصطلح السردي ، جيرالد برنس ، تر. عابد خزندار ، مراجعة وتقديم محمد بريري ، المجلس الأعلى للثقافة - المشروع القومي للترجمة ، مصر ، ط1 ، 2003 : 21 .
- 45 - ومنها سمراء زوجة عبد المطلب الأولى وناصفة جاريته ، وعاتكة بنت سهم ، وسلمى بنت خريم ، وكلكراتيس واصحابه وشخصيات اخرى كثيرة من جوارى ورهبان وغيرهم ... ينظر : على هامش السيرة .
- 46- ينظر : قال الراوي البنيات الحكائية في السيرة الشعبية ، سعيد يقطين ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط1 ، 1997 : 97
- 47- سيرة النبي : ج1/204 .
- 48- ينظر : على هامش السيرة : 55-75 .
- 49- ينظر : في النقد الأدبي الحديث ، مجد محمد الباكير ، مكتبة الرسالة الحديثة ، عمان ، 1986 : 6 .
- 50- ينظر: تقنيات السرد من منظور النقد الروائي ، أشواق عدنان شاكر ، دار الجواهري ، ط1 ، 2014 : 95 .
- 51- على هامش السيرة : 324 ، وينظر : 325 .
- 52- م . ن : 379 .
- 53- م . ن : 383 .
- 54- م . ن : 189 .
- 55- ينظر : م . ن : 404-411 .
- 56- ينظر : م . ن : 310-313 .
- 57- ينظر : م . ن : 438 .
- 58- ينظر : م . ن : 380 .
- 59 : م . ن : 405-406 .

المصادر والمراجع

- 1- أسرار التخييل الروائي ، نبيل سليمان ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، 2005 .
- 2- بلاغة التروير فاعلية الإخبار في السرد العربي القديم، د. لؤي حمزة عباس ، الدار العربية للعلوم ناشرون- بيروت ومنشورات الاختلاف - الجزائر ، ط1 ، 2010 .
- 3- التخييل التاريخي السرد والإمبراطورية والتجربة الاستعمارية ، عبد الله إبراهيم ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، ط1 ، 2011 .
- 4- التخييل وبناء الأنساق الدلالية، نحو مقاربة تداولية ، د. سعيد جبار ، رؤيا للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 2013 .
- 5- تقنيات السرد من منظور النقد الروائي ، أشواق عدنان شاكر ، دار الجواهري ، ط1 ، 2012 .
- 6- الخطاب الواصف في مشروع النقد العربي المعاصر سعيد يقطين انموذجا ، ريمة برقراق ، اطروحة دكتوراه الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، 2016 .
- 7- رولان بارت في سطور ، دون مؤلف ، الفكر العربي المعاصر ، مركز الإنماء القومي ، بيروت ، 1980، ع(3).
- 8- سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد ، الامام محمد بن يوسف الصالحى الشامي ، تحقيق وتعليق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1971 .
- 9- سيرة النبي لأبي محمد عبد الملك بن هشام ، تحقيق مجدي فتحي السيد ، دار الصحابي للتراث بطنطا للنشر والتحقيق ، ط1 ، 1995 .
- 10- على هامش السيرة ، طه حسين ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة .
- 11- عودة إلى خطاب الحكاية ، جبرار جينت ، تر. محمد معتصم ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط1 .
- 12- فتنة المتخيل فضيحة نرسييس وسطورة المؤلف ، محمد لطفي اليوسفي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ط1 ، الجزء الثالث .

- 13- في النقد الأدبي الحديث ، مجد محمد الباكير ، مكتبة الرسالة الحديثة ، عمان ، 1986 .
- 14- القارئ النموذجي ، اميرتوايكو ، تر. أحمد بو حسن ، ضمن طرائق تحليل السرد الادبي ، منشورات اتحاد كتاب المغرب ، ط1 ، 1992 .
- 15- قال الراوي البنيات الحكائية في السيرية الشعبية ، سعيد يقطين ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، ط1 ، 1997 .
- 16- كيف يحكي النقاد؟ السرد النقدي وقراءة النقد الأدبي بوصفه سرداً ، د. مجدي أحمد توفيق ، دار البستاني للنشر والتوزيع ، 2005 .
- 17- اللغة والخطاب الأدبي ، سعيد الغانمي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، 1993 .
- 18- مبادئ في علم الأدلة ، رولان بارت ، تر. محمد البكري ، دار الحوار ، سوريا ، ط2 ، 1987 .
- 19- المصطلح السردى ، جيرالد برنس ، تر. عابد خزندار ، مراجعة وتقديم محمد بربري ، المجلس الأعلى للثقافة - المشروع القومي للترجمة ، مصر ، ط1 ، 2003 .
- 20- المقدس ، المصطلح والمفهوم ، عبد العالي الركالي ، الفكر العربي المعاصر ، بيروت - باريس ، ع (118-119) ، لسنة 2001 .
- 21- من السردية إلى التخيلية بحث في الأنساق الدلالية في السرد العربي ، سعيد جبار ، منشورات ضفاف ومنشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1 ، 2013 .
- 22- نقد وحقيقة ، رولان بارت ، الأعمال الكاملة ، تر. منذر عياشي ، مركز الانماء الحضاري ، ، نشر باتفاق مع دار الموسوي - باريس ، ط1 ، 1991 .
- 23- وظيفة الوصف في الرواية ، عبد اللطيف محفوظ ، الدار العربية للعلوم ناشرون - بيروت ومنشورات الاختلاف - الجزائر ، ط1 ، 2009 .

التوليد الدلالي في العربية (المصطلح والمفهوم والآليات)

أ.م.د. مرتضى جبار كاظم
قسم اللغة العربية
كلية الإمام الكاظم (ع) للعلوم الإسلامية الجامعة
بغداد - العراق

الخلاصة

التوليد الدلالي نشاط لساني مهم، يسهم في عملية الإنماء اللغوي، ويقوم على إثر التحولات الحضارية والثقافية، وحركة الزمن، ونمو الفكر، وتبدل الأشياء، وهو، لاشك، ظاهرة أثرت العربية بمواكبتها حياة الإنسان اللغوية، يستمد منها أبناء اللغة العون كلما اضطرتهم حياتهم الحضارية المتطورة إلى خلق وحدات لغوية جديدة، ومدلولات تستوعب درجات الانتقال الاجتماعي.

Semantic Generation in Arabic (Term, concept and mechanisms)

ABSTRACT

The generation, one of the channels of linguistic development, is based on the cultural and cultural transformations, the movement of time, the growth of thought, and the change of things, which is undoubtedly a phenomenon that affected the Arab life of human linguistic, To create new linguistic units, and meanings that accommodate social transition.

أولاً: المولّد مصطلحاً ومفهوماً

يقوم لفظ المولّد في أصل بنائه اللغويّ على الجذر الثلاثيّ (ولد)، يقول ابن فارس (395 هـ) في هذا الأصل: (أصل صحيح يدل على النجل، والنسل، ثم يُقاس عليه، وتولّد الشيء عن الشيء حصل)⁽¹⁾.

ويعرض الزمخشري (538 هـ) للفظ المولّد؛ إذ يضعه في خارطة المجاز قائلاً: (ومن المجاز كلام مولّد، ليس من أصل لغتهم)⁽²⁾. ويقول ابن منظور (711 هـ): (عربية مولّدة، ورجل مولّد إذا كان عربياً محضاً... وجارية مولّدة: تولد بين العرب وتنشأ مع أولادهم ويغذونها غذاء الولد ويعلمونها من الأدب ما يعلمون أولادهم، وكذلك المولّد من العبيد، وإنّما سُمّي المولّد من الكلام مولّداً إذا استحدثه ولم يكن من كلامهم فيما مضى... وجاءنا ببيّنة مولّدة: ليست بمحققة وجاءنا بكتاب مولّد أي مفتعل. والمولّد: المُحدث من كلّ شيء، ومنه المولّدون من الشعراء إنّما سمّوا بذلك لحدثهم)⁽³⁾.

وفي قراءة الدلالة المعجميّة عند صنّاع المعجم العربيّ، يتبيّن الجذر الثلاثيّ بصيغ ذات دلالة، تُشير إلى عدم الأصالة في جنس العرب، والجديد الطارئ.

ولفظ (المولّد) استعمل - في بادئ الأمر - للدلالة على طبقة محدّدة من الناس غير الأصلاء في انتمائهم للبيئة العربية، ثم اتسع استعماله في حقّ لاحقة، فأطلق على لون من الألفاظ والمفردات، ممّا لم يكن للعرب عهد به، فاللفظة - على ذلك - وردت وصفاً للمتكلّم أسبق ظهوراً وأقدم ميلاداً منها وصفاً للكلام⁽⁴⁾.

ولعلّ أول نصّ علميٍّ، نرصد فيه استعمال لفظ (المولّد) دالاً على لون محدّد من الكلام، يرتبط بطبقة من الناس، ما رواه ابن رشيق (456 هـ) على لسان أبي عمرو بن العلاء (154 هـ) إذ يقول: (لقد أحسن هذا المولّد حتى هممت أن أمر صبياننا بروايته، يعني بذلك شعر جرير والفرزدق، فجعله مولّداً بالإضافة إلى شعر الجاهلية والمخضرمين، وكان لا يعدّ الشعر إلّا ما كان للمتقدّمين، قال الأصمعيّ: جلست إليه ثماني حجج فما سمعته يحتج ببيت إسلاميٍّ، وسُئل عن المولّدين فقال: ما كان من حُسن فقد سبقوا إليه، وما كان من قبح فهو عندهم ليس النمط واحداً، ترى قطعة ديباج وقطعة مسيح)⁽⁵⁾. ويقول الجواليقي (540 هـ) في هذا الشأن: (النحرير ضد البليد وكان الأصمعي يقول النحرير ليس من كلام العرب، وإنّما هي كلمة مولّدة)⁽⁶⁾.

ويلاحظ على ذلك، أنّ كلمة المولّد، أخذت دلالة جديدة، سوى دلالتها الأصلية - التي مرّ ذكرها -، إذ باتت ترتبط بشعراء عاشوا في متنٍ زمنيٍّ، رُفض الاستشهاد بشعره، أطلق عليهم المولّدون.

ومن الصعب على الباحث أن يحدّد بطريقة قاطعة بدايةً لاستعمال لفظة (المولّد) مصطلحاً لغوياً، يدلّ دلالة ثابتة على نوع من الكلام، فلفظة (مولّد أصبحت تدلّ على نوع من الكلام بأنّه ليس من كلام العرب في منتصف القرن الثاني الهجري على أكثر تقدير، وهنا لابدّ أن نلاحظ أنّ مدلول اللفظ كان في نطاق الحكم المعياري دون الوصف النظريّ أو التحديد النظري لكلمة المولّد كمصطلح لغويّ له مفهوم واضح)⁽⁷⁾.

(1) مقاييس اللغة: 6/ 143 (ولد).

(2) أساس البلاغة: 527/2 (ولد).

(3) لسان العرب: 3/ 469- 470 (ولد).

(4) ينظر: المولّد في العربية، 56.

(5) العمدة، 1/ 90-91.

(6) المعرّب من الكلام الأعجميّ على حروف المعجم، 331.

(7) المولّد في العربية، 159.

وتُعزى عدم عناية لغويينا القدماء بالجانب النظريّ لمفهوم المولّد (لقرب عهدهم بكلام العرب وهو المعيار الذي يُوزن به الكلام عندهم ومن ثم وقع عبء تحديد المصطلح نظرياً على عاتق من جاء بعدهم من العلماء واللغويين)⁽⁸⁾.

وعلى الرّغم من التفات بعض اللغويين القدماء إلى جوانب من هذه القضية، إلّا أنّها لم تكن منهجاً عاماً، ونظرة كلية وجهت دراساتهم في هذا المجال؛ إذ عبّروا عن آرائهم اللغوية في دراسة عميقة للعربية، بوصفها لغة للنصّ القرآنيّ الكريم.

ويُلاحظ في هذا السياق عدم وجود نصوص تنظيرية في تراثنا تؤسس لهذه الظاهرة، فأكثر جهود اللغويين القدماء تطبيقية تتمثل في تصوّرات، وآراء مبثوثة في المعجمات، وكتب اللحن والتنقيف وغيرها، وهي آراء فقيرة في بيان رؤية نظرية متكاملة، ومرجع ذلك هو طبيعة المرحلة التي عاشوا فيها، وطبيعة الظاهرة التي تمثل مرحلة من مراحل حركة اللغة ونموها، ومع ذلك يبقى (تناول الجزئيات مبعة لا يقم صورة ذهنية محدودة المعالم، واضحة القسّمات للإطار الكليّ الذي يشدّ هذه الجزئيات بعضها إلى بعض. وبطلّ البحث على الرغم من التناول الجزئيّ التفصيليّ في حاجة دائمة ومستمرّة إلى النظرة الشاملة التي تتعدّى الجزئيات، وتتجاوزها، دون أن تهمل خصائصها أو تنفي دلالاتها)⁽⁹⁾. الأمر الذي يدعو إلى الانتقال بمفاهيم التراث، من صورة المفاهيم التي لم تُجمع في إطار واحد إلى صورة أكثر وضوحاً وتنظيماً. ما يعني، أنّ المولّد لم يكن بادئ الأمر جليّ المعالم، واضح الحدود، فتلك الآراء التي لا تعدو الملاحظ والإشارات، لم تنته بالمولّد إلى وضع مفهوم مستقرّ له يُطمأن إليه.

والمولّد في عُرف اللغويين القدماء، هو كلّ خروج عن استعمال العرب الذين يُحتجّ بكلامهم، تبعاً لمعايير الزمان والمكان والجنس، التي أملتتها نظرية الاحتجاج، سواء كان هذا الخروج في اللفظ أو المعنى أو النحو أو التصريف أو فيها جميعاً⁽¹⁰⁾، وهذا يعني، أنّهم لم يتفهّموا سُنّة التطور، ولم يقبلوا الجديد⁽¹¹⁾.

والمتنبّع لآراء لغويينا القدماء، في شأن وسائل إثراء المخزون اللغويّ، لا يكاد يلحظ (في كلامهم أنّهم نظروا إلى تلك المسائل على أنّها المنابع أو الروافد التي تمدّ اللغة بكلّ جديد مستحدث من الكلمات والأساليب)⁽¹²⁾. ويُلاحظ أنّهم أدرجوا في المولّد مظاهر التغيّر اللغويّ جميعاً، من تعريب، ودخيل، ولحن، وتحريف، وعاميّ.

وعلى هذا الأساس، لا بُدّ من ضرورة (التفريق بين ما هو خطأ وانحراف، وما هو توليد وتجديد وتطور، فكلاهما حدث جديد في اللغة وتبدّل في بعض ظواهرها، ولكن الخطأ تبدّل يخالف خصائص اللغة، وسنن نموها وناموس حياتها، وقواعد فطرتها ويخل بنظامها... وأما التجديد والتطور فهو تبدّل واحداث يجري وفقاً لسنننا وينساق مع فطرتها وينقاد لقواعدها، ويوافق روحها وخصائصها)⁽¹³⁾.

ويظهر التداخل أو التحديد النظريّ غير الدقيق لمفهوم المولّد في قول ثعلب (291هـ)، عندما سُئل عن التغيّر فأجاب: (هو كلّ شيء مولّد)⁽¹⁴⁾، وقد أورد السيوطي (911هـ) تعليقاً على ذلك بقوله: (وهذا ضابط حسن يقتضي أن كل لفظ كان عربي الأصل ثم غيّرته العامة بهمز أو تركه أو تحريك أو نحو ذلك مولّد، وهذا يجتمع منه شيء

(8) المصدر نفسه، 160.

(9) أصول التفكير النحوي، 215.

(10) ينظر مقدمة لدراسة التراث المعجميّ العربيّ، 116.

(11) ينظر: فقه اللغة المقارن، 160.

(12) من أسرار اللغة، 6.

(13) خصائص العربية ومنهجها الأصيل في التجديد والتوليد، 67. وينظر: النقد اللغويّ بين التحرر والجمود، 61 فما بعدها.

(14) المزهر، 310/1.

كثير⁽¹⁵⁾، وذيّل كلامه هذا، يضعنا بإزاء تعريف مطلق لا يمثّل ضابطاً حسناً - كما رأى السيوطي -، إذ يذّل على كلّ خروج عن استعمال العرب الخُصّ الذين يُستشهد بكلامهم، سواء كان الخروج في البنية الصوتية أو المعنى أو الصيغة أو فيها جميعاً.

ومن الملاحظ، أنّ مظاهر التغيّر التي ينطوي عليها قول ثعلب، تختلف عن التوليد بوصفه ظاهرة لغوية لها سمات محدّدة، ذلك أن (التغيّر اللغويّ يشمل البنى اللغوية في جوانبها الصوتية أو الصرفية أو التركيبية أو الدلالية أو فيها جميعاً، بينما التوليد يتجه أساساً إلى التغيّر الدلاليّ وحده)⁽¹⁶⁾، ويعني بالتغيّر، التطور الذي يصيب اللغة، فيلحق بها ظواهر جديدة أو تغييرات، على مستوى من مستوياتها⁽¹⁷⁾.

وما يُمكن قوله في هذا المعنى، إنّ ظاهرة التوليد تمثّل جانباً من التغيّر اللغويّ لا التغيّر كله، مع ملاحظة أخذها بالتغيّرات الاشتقاقية والتركيبية، بما لها من صلة في خلع دلالات جديدة على مفردات اللغة.

ومن الثابت في الدراسات اللسانية، أنّ مفردات اللغة دائماً، في كلّ مجتمع أقلّ من تجارب هذا المجتمع، وهذا ما يؤكّد أهمية التطور في الألفاظ اللغوية وضرورتها، ويُلاحظ أنّ ثمة عناصر لغوية تنفرد بقبليتها للتطور، وهي الأسماء والصفات والأفعال التي يُطلق عليها (العناصر ذات الصيغ الاشتقاقية، أما العناصر الأخرى كالضمائر والظروف والأدوات والخوالب⁽¹⁸⁾)، فلا تخضع للصياغة الاشتقاقية ولا يأتي إثراء اللغة عن طريقها، بل هي مبانٍ، تنتمي إلى النظام ومعانيها وظيفية وصورها محفوظة ثابتة ولذا تُسمّى "ثوابت لغوية"⁽¹⁹⁾.

ومما لا يُمكن إغفاله، أنّ التطور يشمل مستويات اللغة كلها: الأصوات، والصرف، والنحو، والمفردات، ومع ذلك (فالنظام الصرفي والنظام النحوي إذا ما اكتسبا مرةً بقيا طول العمر، ويُدينان باستقرارهما إلى استقرار ذهنية المتكلّم. أما المفردات فعلى العكس من ذلك لا تستقر على حال، لأنها تتبع الظروف. فكل متكلم يكون مفرداته من أول حياته إلى آخرها بمداومته على الاستعارة ممن يحيطون به. فالإنسان يزيد من مفرداته ولكنه ينقص منها أيضاً، ويغير الكلمات في حركة دائمة من الدخول والخروج. ولكن الكلمات الجديدة لا تطرد القديمة دائماً؛ فالذهن يروض نفسه على وجود المترادفات والمتمثلات ويوزعها على وجه العموم على استعمالات مختلفة ... ذلك بأن الحياة تشجع على تغيير المفردات، لأنها تضاعف الأسباب التي تؤثر في الكلمات. فالعلاقات الاجتماعية والصناعات والعدد المتنوعة تعمل على تغيير المفردات، وتقضي على الكلمات القديمة، أو تحوّر معناها، وتتطلب خلق كلمات جديدة)⁽²⁰⁾.

ولم يكن ما آل إليه (المولّد) من اختلاف في تاريخنا اللغويّ، بمنأى عن مُتناول المحدثين، فقد بحث لغويّو اليوم، ظاهرة التوليد اللغويّ، في حقل دلالة الألفاظ، وعرضوا لها بنحوٍ دقيقٍ في مجال تطور الدلالة ونموها⁽²¹⁾.

إنّ، يمكن تحديد مفهوم المولّد بأنّه (كلمات عربية اكتسبت دلالات جديدة لم يعرفها أبناء العربية الخُصّ، إما مع بقاء الكلمة كما هي، وإما باشتقاقها من أصول عربية على صيغ وأوزان العربية، ولكن العربية القديمة لم تعرف هذا

(15) المصدر نفسه، 310-311.

(17) المولّد في العربية: 168.

(17) ينظر المصدر نفسه، 17.

(19) الخوالب: كلمات تستعمل في أساليب إفصاحية، وهي أربعة أنواع: خالفة الإخالة (اسم الفعل)، وخالفة الصوت (اسم الصوت)، وخالفة التعجب (صيغة التعجب)، وخالفة المدح (فعلاً المدح والذم)، وربّما تضمّ إليها أساليب الندبة والاستغاثّة والتحذير والإغراء، ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، 113 وما بعدها.

(20) مدخل إلى دراسة الصرف العربيّ على ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، 14.

(20) اللغة، 246-247، وينظر: بناء الجملة العربية، 8.

(22) ينظر: دلالة الألفاظ، 145.

المشتق ودلالاته. ومعنى هذا أنّ المولّد هو لفظ عربيّ الأصل والجنور، أي ينتمي من حيث البنية إلى جنور عربية ولكنّه من حيث المعنى اكتسب دلالة جديدة سواء بالاشتقاق أو بقاء الكلمة كما هي⁽²²⁾.

فثمة مستويان للمولّد أحدهما على مستوى الجذر اللغويّ، والآخر على مستوى الاستحداث الدلاليّ، ذلك (أنّ التطور يُمكن أن يمسّ الوظيفة كما يمسّ البنية)⁽²³⁾. وتكشف وجهة النظر هذه عن تخطّيها حدود دائرة الزمن، التي رسمها القدماء باسم "عصر الاحتجاج"، والتي تُخرج المولّد من حظيرة الاستعمال، وملاك العربية.

والمولّد، في الحقيقة، تغيّر لغويّ مبنيّ على أصل تعرفه العربية والعرب، إلّا أنّها لم تستعمل صيغته بهذا التكوين البنائيّ والدلاليّ، فمن الواضح أنّه ليس عنصراً غريباً عن جسم اللغة وروحها، فبينه وبين الألفاظ الفصيحة صلاتٌ رحم، ووشائج قرى، فأغلب الكلمات التي قيل عنها إنها مولّدة، ذات أصول عربية يعرفها القدماء، لكنهم لم يعرفوا الكلمة المشتقة ولا مدلولها⁽²⁴⁾.

ويُخصّص حلمي خليل مصطلح (المُحدث)، الذي استُعمل مرادفاً للمولّد عند علماء العربية القدماء، للكلمات التي ولدت في نطاق العربية الحديثة والمعاصرة فهو (كلّ كلمة عربية الأصل استخدمها المتكلّمون بالعربية الحديثة بدلالة جديدة لم يعرفها المتكلّمون بالعربية قبل العصر الحديث أو بالاشتقاق من جذر عربيّ ودلالة جديدة أيضاً)⁽²⁵⁾. وهذا لوّن من التحديد يستند إلى معايير غير لغوية في تحديد مفهوم (المُحدث) بالاعتماد على النظرة التاريخية، ممّا يسجّل مخالفة على حلمي خليل، الذي انبنت مقولاته الاصطلاحية على معايير لغوية. إلّا أنّه يتدارك هذا الموقف في كتابه "المولّد في العربية"، إذ يرى أنّ (استعمال لفظة المُحدث الآن للدلالة على المولّد في العصر الحديث، قد يتداخل مع بعض الألفاظ المولّدة قديماً، خاصّة وأنّ بعض المعاجم تصف هذه الألفاظ بأنّها مُحدثة، ولعلّ أفضل من ذلك أن نقول "مولّد قديم" "مولّد حديث" فإنّ ذلك، فضلاً عن أنّه لا يوحى بأنّ هناك اختلافاً في تحديد المولّد والمُحدث فإنّه أيضاً من الناحية الزمنية يُفرّق بدقة بين ما وُلد قديماً أو ما وُلد في العصر الحديث)⁽²⁶⁾.

ومن المقرّر في المنظور اللساني، أنّ المولّد ليس ممّا يخالف العربية في تشكيلاتها الصوتية، وأبنيتها الصرفية، وصورها التركيبية والدلالية، في وقت، جنح القدماء، إلى وضع المولّد في خارطة الملحون من القول، أو المحرّف من الوحدات اللغوية.

واحتكاماً لما تقدّم، فإنّ التوليد اللغويّ، يقع في قسمين: التوليد المعنويّ، ويعتمد على قوانين التغيّر الدلاليّ كتضيق الدلالة أو توسيعها أو انتقالها، والتوليد اللفظيّ ويعتمد على الاشتقاق والنحت والتركيب، بمعنى أنّ هناك توليداً يخصّ المعنى، وآخر يخصّ المبنى⁽²⁷⁾.

وعلى الرّغم من ذلك كلّّه، نجد بين الدارسين المحدثين، من يرجع في فهمه للمولّد إلى أصول القدماء القائمة على عدّ الألفاظ المولّدة خارج ملاك العربية، وفي هذا يقول: (يعنون بالمولّد ما لم يعرفه أهل اللغة ولم ينطقوا به من الكلام وإنّما استعمله المولّدون وجزّوا عليه في منظومهم ومنثورهم، والمولّدون ليسوا من أهل اللغة الذين يُحتج بهم في

(25) دراسات في اللغة والمعاجم، 435 – 436.

(26) الوظيفة بين الكلية والنمطية، 194.

(27) ينظر: كلام العرب، 79.

(28) دراسات في اللغة والمعاجم، 436.

(29) المولّد في العربية، 634.

(30) ينظر: اللسانيات واللغة العربية، 237. ويذهب بعض الباحثين إلى وضع القسم الأول تحت عنوان التحوّلات الدلالية والقسم الثاني تحت عنوان التطوّرات الدلالية ينظر: المعجم الوظيفي لمقاييس الأدوات النحوية والصرفية، 327 و 359.

إثبات كلمها وصحة صياغتها ولا يُحتج بذلك إلا بكلام الجاهلي أو المخضرم⁽²⁸⁾. فيتجلى بوضوح - وهو يذكر وجهة نظر القدماء في المولد - أن رؤيته تساير وجهة النظر تلك، التي تقف عند ما يسمّى في الدرس اللساني "أطلس الاحتجاج الجغرافي" الذي جرى عليه قدماء اللغويين العرب في رسم حدود اللغة الفصحى.

وهكذا، لم نعدم مقولات لغوية، تعرّضت لتحديد مفهوم المولد، ويؤخذ ممّا جاء فيها أنها تصرّح بحق المولد في الحياة جنباً إلى جنب مع ما روي عن العرب من ألفاظ، بملاحظة أصله العربي، وجرّيانه على السنن اللغوية السليمة، وهم بذلك يمدّون العربية بدماء جديدة، بفتح أبواب الشرعية اللغوية له.

وفي هذا الإطار لابدّ من التفرّيق بين عاميّ غير مقبول، وكلمات معاصرة ذات جذر عربيّ، وصيغة مقيسة. فهذا الصنف الأخير من المفردات حكمه حكم المتأصل في العربية. وليس لأحد أن يردّها أو يرفضها، بحجة أنّها ليست موجودة في المعاجم العربية القديمة، ذلك أنّ (الكلمات المشتقة ليست كلها موجودة في المعاجم القديمة. وأوضح ذلك بما يذهب إليه بعض المتكلمين في رفض كلمات كثيرة مثل كلمة "نظرية" ويرون أنّ الصحيح هو "نظرة" ويحتجون لذلك بأن هذه الكلمة لم ترد في المعاجم العربية القديمة. ومما لا شك فيه أنّ كلمة "نظرية" عربية بكلّ المقاييس على الرغم من عدم وجودها في المعاجم. فهي ذات جذر عربيّ وهي مصدر صناعيّ والمصادر الصناعية مقيسة. هذا الأسلوب الذي يسلكه هؤلاء يجعل اللغة تنتكر لمحدثات الحياة ووسائل العلم وجديد مبتكراته⁽²⁹⁾.

وخلاصة القول، إنّ العربية المقبولة نوعان: أحدهما ما استعمله العرب، والآخر كان يمكن أن يستعملوه؛ إذ ليس فيه ما يمنع من مثل هذا الاستعمال.

ثانياً: آليات التوليد الدلالي

هناك آليات عديدة، سلكتها حركة التوليد اللغويّ، قديماً وحديثاً، تتمثّل في خمس وسائل، اعتمدت في توليد الألفاظ خدمة للعربية وعملاً على تنمية ثروتها اللغوية، وهي:

1. التوليد عن طريق نقل الدلالة:

عماد هذه الطريقة، أن يتم إعطاء لفظة عربية قديمة معنى مختلفاً، عمّا كان متداولاً عند العرب، ومثال ذلك في القديم، كلمة (أدب) فمعناها في الأصل حُسن الخلق، ثم أطلقت على علوم العربية. وكلمة (التوقيع) ومعناها في الأصل التأثير، ثم أطلقت على عبارة توضع في آخر الكتاب بالرفض أو القبول. وكلمة (النظم) وأصلها جمع اللؤلؤ في سلك، ثم أطلقت بالتوليد على نظم الكلام نثراً وشعراً. أما مثاله في الحديث فكلمات كثيرة منها: (الجدول) واستعملت في الأصل للدلالة على النهر الصغير، وأطلقت بالتوليد على خطوط مستقيمة متقاطعة تحوي بعض البيانات، وكلمة (الجريدة) وهي في الأصل سعة النخل، ثم أصبحت تدلّ على الصحيفة اليومية، ونظير ذلك كلمات: (الحضارة)، و(الدولة)، و(السفارة) وغيرها .

2. التوليد عن طريق الاشتقاق:

تعتمد هذه الظاهرة على اشتقاق كلمة من مادة عربية يعرفها القدماء من العرب، ولكنهم لم يعرفوا الكلمة المشتقة ولا مدلولها، ومثال ذلك في القديم، (الجبرية) استعملت في الأصل من جبر بمعنى قوي واستطال، وفي المولد مذهب فلسفيّ ديني، وكلمة (الدبابة) فهي في الأصل من دبّ على الأرض وفي المولد آلة من آلات الحرب. أما في الحديث فوردت كلمات منها: (الإذاعة) وأصلها من ذاع أي نشر الخبر، وفي المولد دار تقوم بمهمة نشر

(33) الاشتقاق والتعريب، 62 .

(34) اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، 311.

الأخبار، و(الجامعة) في الأصل من مادة جمع، وفي المولد مؤسسة علمية تضم عدداً من الكليات والمعاهد لتدريس العلوم والفنون، ومنها أيضاً (المختبر) وهو في الأصل من خير، وفي المولد معمل لإجراء التجارب العلمية.

3. التوليد عن طريق النحت:

هذه الطريقة من طرائق التوليد، تقوم على أساس نحت كلمة أو تركيبها من حروف كلمتين أو أكثر على طريقة العرب في النحت، ولكن لم تسمع هذه الكلمة ولم يعرفوا دلالتها، ومثال ذلك في القديم (بسم)، منحوتة من بسم الله الرحمن الرحيم، و(الماهية) منحوتة من ما هو، أي حقيقة الأمر وكنهه. أما في الحديث فمثاله، (برمائي) وأصلها من بر وماء، وفي المولد نوع من الحيوان يعيش في البر والماء.

4. التوليد عن طريق المجاز:

يتجلى هذا اللون من التوليد في التراكيب أكثر منه في المفردات، ومثاله في القديم (جاسوس القلوب) للدلالة على الحاذق الفراسة، و(استنعتجت الذناب) للدلالة على العدو الذي يبدي صداقته، أما في الحديث ف(السوق السوداء) للدلالة على إخفاء البضائع والتعامل بها بعيداً عن رقابة القانون، و(الشارع يقول) أي الرأي العام، و(ضرب الرقم القياسي) أي ذهب بعيداً في النجاح أو الفشل.

5. التوليد بالاشتقاق من المعرب أو الدخيل:

وهذا اللون من الاشتقاق أمدّ العربية بألفاظ مولدة كثيرة، منها: (دَوْن) و(تَأَقَّلَم) و(برهن) و(تفلسف) و(ترنَّق)، ويُمكن النظر إليها على أنها من المعرب أو الدخيل أي بملاحظة أصلها، كما يُمكن النظر إليها على أنها من المولد على أساس أنها عوملت معاملة الألفاظ العربية الأصل، فاشتقت منها ألفاظ عربية جديدة لم تكن في لغة العرب قديماً⁽³⁰⁾.

وثمة من يفرّق بين نوعين من المولد، وهما المولد المقصود الذي يتصل بالمصطلحات ومسميات الحضارة الجديدة، التي يضعها المتخصصون، أفراداً وجماعات بعد الدرس وإعمال الفكر، ومثال ذلك ألفاظ: (التوقيع)، و(المقامة)، و(الدولة)، و(الحضارة)، وهذا اللون من التطور تدعو إليه حاجات الأفراد والجماعات في مسيرتها الحياتية التي تفرض عليها ابتكار حالات الارتقاء والنمو الفكري والحضاري أو إيجادها. والمولد غير المقصود وهذا اللون يحدث في اللغة بلحاظ أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تمرّ مفرداتها بمسارات تطورية مختلفة، وهو ما يولده الأفراد عفواً، وتسوق إليه الحاجة سقياً طبيعياً من دون تكلف البحث أو الدرس، ويجري على ألسنة الناس وأقلامهم، منبعثاً عن سلفية لغوية، ومثاله ألفاظ: (الفنان) و(السفرة)⁽³¹⁾.

وأطلق على هذين اللونين من التوليد تسمية (التوليد الضروري أو الصحي)، الذي يثري اللغة وينميها؛ ذلك أنّه يمتلّ استجابة لغوية لحاجات ملحة، لم يعد في مقدرة الألفاظ القديمة أن تعبر عنها.

ويقابل هذا النمط من التوليد، نمطاً ثانٍ، وهو ما أطلق عليه التوليد (المَرَضي)، الذي لا تدفع إليه حاجات اجتماعية أو حضارية أو فكرية، وإنما يلجأ إليه لداعٍ من الدواعي كالإضحاك مثلاً، أو الرغبة في التجديد اللغوي من دون الحاجة إليه، وهذا اللون من التوليد لا يكسب اللغة نمواً وثراءً، بل على العكس ينقل معجمها بما لا يعود عليها بفائدة⁽³²⁾.

(35) ينظر: المولد في العربية، 194 إلى 204.

(36) ينظر: المصدر نفسه، 187-188.

(37) ينظر: المصدر نفسه، 651.

الخاتمة

انتهت الدراسة إلى خلاصة مؤداها ضرورة النظر إلى ظاهرة التوليد اللغوي، على أساس أنها تفسّر في ضوء معطيات حضارية وثقافية، قائمة على وفق طبيعة اللغة ومعاييرها، بارتكازها على قاعدة الأصالة اللغوية، ممّا يجعلنا نتخطى تصوّر المعهد الذي أفضى إلى إخراجها من دائرة الاستعمال الفصيح وفقاً لنظرية الاحتجاج اللغوي، وهي في الواقع تؤشّر إلى تطور هادئ مطمئن، يرتبط بالقديم وتراثه ولا يرفض الجديد ومتطلباته، وهذا أعطى للمولّد أهمية كبيرة، بوصفه جزءاً من الفصيح تغيّرت دلالاته، إمّا بالقصد والإرادة، وإمّا عفواً، وفي كلّ هذا، يكون التوليد أقرب إلى طبيعة اللغة وقوانينها من المعرّب والذخيل، ومن ثم أفادت منه العربية غنى وثراء لغوياً، وبات من بعد حين، ظاهرة لغوية، سجّلت حضوراً واعياً في مدوّنات العربية ومتون معاجمها.

المصادر والمراجع

1. أساس البلاغة، جار الله الزمخشري (538هـ)، تحقيق محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
2. الاشتقاق والتعريب، عبد القادر المغربي، لجنة التّأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1947م.
3. أصول التفكير النحوي، علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة، القاهرة، 2006م.
4. بناء الجملة العربية، محمد حماسة عبد اللطيف، دار غريب، القاهرة، 2003م.
5. خصائص العربية ومنهجها الأصل في التجديد والتوليد، محمد المبارك، معهد الدراسات العربية العالمية، 1960م.
6. دراسات في اللغة والمعاجم، حلمي خليل، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1998م.
7. دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1958م.
8. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق القيرواني (456هـ)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، ط4، 1972م.
9. فقه اللغة المقارن، إبراهيم السامرائي، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1978م.
10. كلام العرب من قضايا العربية، حسن ظاظا، دار النهضة العربية، بيروت، 1976م.
11. لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (711هـ)، دار صادر، بيروت، د.ت.
12. اللسانيات المجال، والوظيفة، والمنهج، سمير شريف استيتية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008م.
13. اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، عبد القادر الفاسي الفهري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د.ت.
14. اللغة، فندريس، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، القاهرة، 1950م.
15. اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2004م.
16. مدخل إلى دراسة الصرف العربي على ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، مصطفى النحاس، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1981م.
17. المزهري في علوم اللغة وأنواعها، جلال الدين السيوطي (911هـ)، شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته وعلق حواشيه، محمد أحمد جاد المولى وآخرون، دار الفكر، بيروت، د.ت.
18. المعجم الوظيفي لمقاييس الأدوات النحوية والصرفية، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء، عمان، 2006م.
19. المعرّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، أبو منصور الجواليقي (540هـ)، تحقيق أحمد محمد شاكر، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1955م.
20. مقاييس اللغة، أبو الحسن أحمد بن فارس (395هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1981م.
21. مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، حلمي خليل، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1997م.
22. من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط8، 2003م.

23. المولد في العربية دراسة في نمو اللغة العربية وتطورها بعد الإسلام، حلمي خليل، دار النهضة العربية، بيروت، 1985م.
24. النقد اللغوي بين التحرر والجمود، نعمة رحيم العزاوي، الموسوعة الصغيرة (141)، دار الشؤون الثقافية ، بغداد، 1984م.
25. الوظيفة بين الكلية والنمطية، أحمد المتوكل، دار الأمان، الرباط، 2003م.

الطبيعة في ديوان (أماكن فارغة) لعللي الأمانة (الأرض وتمظهراتها أنموذجاً)

أ.م.د. مريم عبدالنبي عبدالمجيد
مركز دراسات البصرة والخليج العربي
البصرة - العراق

الخلاصة

تجلت الطبيعة في ديوان أماكن فارغة في فضاء تبنى كشف دواخل الأنا، ووعيه، وحاجاته، وميوله، ومخاوفه، عبر سياق يشف عن وجدان الشاعر ورؤيته للكون، وتبدى القول بالطبيعة في مدى يتعالق مع مواقف خاصة لأناه عبر رموز يُعبر فيها عن فكره وعواطفه وتعاملاته مع الآخر. وجاء القول بالطبيعة في الديوان بعناصرها المتعددة مع دوال تجهر بمكان منتقى يضمّ العلائق والآثار التي لها وجود فاعل في كيان الشاعر وانتماءاته الشخصية، بالجهر بمواقف تتربط مع مدياتها حيث تستمدّ فيها قصائد الديوان آفاقاً تنتظم في بُعدها المُستقر في جسد الكون. وتجلّى استلهاً الأرض وتمظهراتها في الديوان بوصفها بُعداً كبيراً من أبعاد الطبيعة بنيةً مهيمنة، في سياق تصوير الملامح الأساسية لقيم ومواقف للتصريح عن مفاهيم وأفكار ومشاعر، يتبنّاها الشاعر مظاهراً تتعالق بمدى الطبيعة، باستحضار جزئياتها في إطار يضمّ مناحي التجربة المراد تصويرها، ويشف عن تمظهراتها، ومتوالياتها، بالتلاقح مع الزمان عبر بنية النصّ متضمناً مصادر مفتوحة على رؤية تتعالق بالأحداث المُنتقاة في قصائد الديوان التي يتخذها الشاعر جسراً يصف ما يكتنفه من هواجس.

Nature in the Collection of Poems of Ali Alamara “Diwan of Empty Places” (The Earth and its manifestations as a model)

**Assistant Professor
Dr. Mariam Abdulnabi Abdulmajeed
Basrah & Arab Gulf studies
Basrah – Iraq**

ABSTRACT

Nature manifested in the diwan of empty places in the space of the adoption of the revelation of the introspection of the ego, consciousness, needs, dispositions, and fears, through a context that reveals the poet's conscience and vision of the universe, and expresses the statement of nature in the extent of adhering to special positions to I mean through symbols expressing his thoughts and emotions and transactions with the other. The statement of the nature of the court in its various elements with the functions of a selective place in which the characteristics and effects of an active presence in the entity of the poet and his personal affiliations, Jahr positions intertwined with their dimensions, where the poems of the Diwan, the prospects organized in a stable dimension in the body of the universe. The inspiration of the earth and its manifestations in the Diwan is reflected as a great dimension of nature in a dominant structure, in the context of portraying the basic features of values and attitudes to express the concepts, ideas and feelings that the poet adopts. , In the crossword with time through the structure of the text, including sources open to visions, the events of selected in the poems of the Diwan, which the poet takes a bridge describes his concerns.

مدخل:

تجلى القول بالطبيعة في ديوان (أماكن فارغة) عبر مشاهد تُعنى بكشف دواخل الذات، ومنحنيات وعبها، ورغباتها، وميولها، ومخاوفها، في محور يشقّ عن وجدان الشاعر ورؤيته للكون، وقد جاءت الطبيعة في فضاء الديوان عبر سياق يتشكّل في مدى تحضر فيه إيقوناتها، التي تتماسّ مع مواقف خاصة للذات في رموز يُعبر فيها عن فكره وعواطفه وتعاملاته مع الآخر.

وتبدت الطبيعة بملامحها في الديوان عنصراً أصيلاً استلهم الشاعر عبره دلالات تجهر بعلائق وقيم، تأخذ وجودها الفاعل في الكون وتتلاقح مع كيان الشاعر وانتماءاته الشخصية، بالتعريف بمواقف تترايط مع مدياتها وتستمدّ فيها قصائد الديوان أفاقاً مستقرة في جسد الكون للتصريح بما تضمه من أبعاد.

وتأخذ الأرض وتمظهراتها في الديوان بوصفها بُعداً كبيراً من أبعاد الطبيعة بنية مهيمنة، في تصوير الملامح الأساسية لقيم خاصة والتصريح عن مفاهيم وأفكار ومشاعر، يتبنّاها الشاعر مظاهراً تتعالق بمدى الطبيعة، باستلهم جزيئاتها التي تحضر في بُعد يضمّ مناحي التجربة، ويشقّ عن آثارها، وتداعياتها ومتوالياتها، وتأخذ بالتلاقح مع الزمان والمكان وجوداً تتمظهر أبعاده في النصّ مصادر مفتوحة على رؤى، تتعالق بالأحداث المُنتقاة في قصائد الديوان التي يتخذها الشاعر جسراً يصف ما يكتنفه من هواجس، تشقّ عن قلق وتوتر وألم عبر الآتي:

الأرض:

تجلى القول بالأرض في ديوان (أماكن فارغة) للتعبير عن مواقف تمظهرت في صور مفتوحة على هواجس خاصة، تلتحم مع فكر وعاطفة الشاعر، وتتجاوز مع ملامح تتبنّى وعيه الشعري واستعاراته في مدى يتعالق مع آفاق التجربة المنتقاة في النصّ.

ففي قصيدة (نقط) يقول:

إنّ النفط هو نفطنا
هو آباؤنا المدفونون
في باطن الأرض
وهو دمّ المحاربين القدماء
الذين ماتوا تحت ظلال السيوف
وهو عرق الكادحين الذين
بنوا الزقورات والآثار الضخمة
وهو عصارة العقول
التي غيرت مجرى التاريخ
وهو دموع الناس الذين
فاتهم الكثير في الأزمنة الغابرة (1)

يتبنّى النصّ القول بباطن الأرض رمزاً ومعادلاً موضوعياً لمعطيات تنضم لمداها، عبر رؤية تشقّ عن عنصر يضمّ في جوهره الأبناء المدفونون ودم المحاربين وعرق الكادحين وعصارة العقول ودموع الناس، مع القول بالنفط الذي يكوّن علامة تلامزهم معهم وتعالق جدلي يشقّ عن مظهر تأخذ فيه الأرض حداً وإطاراً لازماً يضمّه، ويلمّ بشتاته، حيث تتجلى الأرض مكمناً لعوالم وآثار تنصهر فيها بكيفية تجهر عن معطى وجداني، وتصوّر لوعي الشاعر، حيث ((تأتي القصيدة الحديثة لتحاول تنمية الوجدان، لكي يصبح وجداناً جمعياً مثلما تحاول تهذيب الفعل ليكون إنفعالياً، ومن هنا يدخل القاريء بكل قواه العقلية والوجدانية ليكون مشاركاً في صناعة النص، فهو هنا يُنتج نصاً، وليس يستهلك قولاً أو يفعل بتعبير)) (2).

أما في قصيدة (سجن) فيقول:

إيه أيّها البحّارة
أيها المنتشرون في مدينتي
كالرذاذ
أنتم لستم أصدقائي
لكني أتحسّس ألامكم
وأعيش غربتكم
لأنني أعرف معنى الإبتعاد

عن اليابسة
وحشة الماء
وصخب الهدوء
أعرفُ معنى
أن يوضع الإنسان
في قفص الحرية⁽³⁾

تبدى القول باليابسة مرادفاً أصيلاً للأرض للتعبير عن علاقة جدلية بين مشاعر الغربة والألم، ما بين اليابسة والماء، وكان القول بعلائق الذات والآخر يتمثل رؤيا خاصة في النص يلتفت الشاعر عبرها للتعبير عن متمنيات وجدانية يستلهم القول بها للوصول إلى شفرة النص، وهي القول بالحرية، وما قد تأخذه من بعد متضاد مع معناها الأساس حين يكون للحرية سجن، للإحالة على تجربة يؤول القول بها بالمكان وما يحتويه في أبعاده من مشاعر، تتمثل عوالم مفتوحة على الداخل ومكتنزاته.

ووربت مفردة الأرض في قصيدة (ساحة سعد) مرتين متلازمة مع القول بالضياح المطمئن عند قوله:

- لن يكفيني الزمن الآتي
لأقول كل شيء
سأضيقُ في نفق الكلام..
سأضيقُ مطمئناً
لأنني علّمتُ الأرض الكلام
منذ أن سمّيتُ التراب لساناً
- حين يشيخ الوقتُ
ويبدو المشهدُ أكثرَ تاريخيةً
سأضيقُ مطمئناً
وسأستطيع أن أسمّي
الأيام القادمة أحفاداً
لأننا لم نزوّج ليلينا السمراء
لهذا الزمن المخصي
سأضيقُ مطمئناً
فلن تشرق الشمس سوداء
بعد الآن
ولا ينحني هذا الأفق
رغم كروية الأرض
سأضيقُ مطمئناً
فالتراب لساني⁽⁴⁾

تعالق القول بالأرض مع إيقونات من الطبيعة تُشكّل الأرض فيها متمركزاً بارزاً، في سياق يستدعي موافقاً لاسترجاع مدى يتوافق مع هواجس الذات ومدرجاته النفسية، في أفق يتبنى الأفعال التي تستهدف الدلالة على كوامنه وما يستشعره من قلق، حين يحيل على الأرض وترابها في أفق يُصوّر في مشهده معطياته التي تستمد أبعادها من ألمه، وكان فضاء النص إسقاطاً لهذه الآلام وبؤرة لها عبر أصداء تمظهرت في مدى الطبيعة، التي أخذ المكان فيها مساراته التي تعطي ومضاتها في الداخل بذرة للإطمئنان المتواشج مع قيم يعمد إلى استجلائها في أطر فكرية وروحية، ((فالمن شكل من أشكال الوعي الاجتماعي والثقافة الروحية للبشرية، وكما هي الحال في الأشكال الأخرى، ولا سيما في العلم فهو وسيلة من وسائل معرفة الحياة))⁽⁵⁾، أما في قوله:

على قرن الثور
ثور الحروب والرغبات

الطائشة
وقفت الكرة الأرضية
وقد شُهد هذا الثور
يركض في الشوارع
لهذا
فأنا أبحث عن الكرة الأرضية
أنا أبحث
عن مدينتي... (6)

يرد القول بالكرة الأرضية في مدى يشفّ عن التيه والبحث عن المكان الذي ضاع في كنف صراعات الكون وخوائها مستلهماً ما قيل في الأثر -، تبدّت هذه المعطيات في إشارة النصّ إليها رافداً يستجلي الوعي الذي يطلّ على مسارات وجدان الشاعر، في مقصدية يستلهم فيها الشاعر مديات من الكون للتصريح بما يستشعره في لحظة إنتاج النصّ، الذي يحيل على هذه العناصر مستتبعاً بدلالات أخذت بؤرة مستقرة في وجدان النصّ ووجدانه، تتسم بصفات تستجلي تعالقه مع الكون الذي تبدّى في صورة ضياع تتخذ اتجاهها يحتوي وعيه، ويكتسب معنى يستمدّ أبعاده من المكان وضياعه للدلالة على عمق التغرّب الروحي الذي يستشعره عن المكان الذي ينتمي إليه.

التراب:

يتجلى التراب بوصفه مظهراً أصيلاً من مظاهر الأرض في ديوان (أماكن فارغة) رمزاً يُعبر باستلهامه عن رؤية مفتوحة على قلق وآلام، تأخذ مدى يتمركز في الكون بعمق يتبدّى في أبعاده وتجلياته مع عناصر، يحيل الشاعر باستلهامها على مواقف يصرّح بها عما يُضمّره وجدانه من أفكار ومشاعر، ((والرموز هي مجرد وسائل يتم تواصل الرسالة من خلالها، ومن هنا فالمرء لا يجوز أن يأخذها على أنها الشيء النهائي، أو المادة الحقيقية لما يجب أن تعنيه، وبصورة مماثلة بقدر ما يمكن أن تكون أسرة ومؤثرة، فهي تبقى مجرد وسيلة محددة للهدف متلائمة مع الفهم الممكن))⁽⁷⁾، ففي قصيدة (بقاء) يقول:

رحلتُ مُدني
فاحترفتُ البقاء
كلّهم رحلوا يا مودّع
وها أنا ذا
واقفٌ بانتظار الدروب
آخر الراحلين
كان الشجر
أودعني اخضراراً
وجذراً عميقاً
والسماء التي رحلتُ
أودعنتني بريفاً
كلّهم رحلوا يامودّع
كلّ العيون
نظرتُ نحونا بارتياح
وبقينا
أنا وصديقي التراب⁽⁸⁾

يتموضع التراب في القصيدة بوصفه مظهراً من الكون في بُعد يستجلي الرحيل والبقاء، حيث يكون الأنا متلاحماً مع التراب في حدّ البقاء مع رحيل كل شيء آخر علامة تُجسّد مظهراً من الكون وسُننه، ونتاجاً يطبع مداه في تبادل

حيّ محصور في تجليات تتحرك في كينونته وتُعدّ إسقاطاً يتبع تداعياتها ورمزاً يشفّ عن خاصية يستمدّ معطياتها من فكر يعدّ البقاء ثيمة تتغلغل في الذات، التي تنتضد فيها عناصر الكون بمفرداتها الكبيرة. أما في قصيدة (نهايات) فيرد القول بالتراب لاستجلاء نهايات الأشياء وتداعيتها نحو الزوال حيث يأخذ التراب رمز الأفول والفناء الذي تبدى ترابياً، حيث يهيم على فضاء النص نمطاً يحيل على الكون وتناقضاته التي تتبادل فيها عناصر النهاية، كونها بؤرة تتجسد في تجليها وقانون أزلي يضمّ امتدادها ويتحرك فيها لتنتهي إليه وتحقق في إشارته، التي تأخذ دلالات وعي خاص وإيجاء لرؤيته للكون وعناصره وما يوحدّها فيقول:

هكذا انتهى الأمر
مُلوكٌ سائبة
وكلابٌ مُتَوَجّة
هكذا انتهى الأمر
قاعات فارغة
وجمهور على المسرح
هكذا انتهى الأمر
نحن آخر المتحدثين
عندما لم يجدوا شيئاً يأكلونه
أكلوا لحم الشوارع
وقضموها واجهات البيوت
وصنعوا من زجاج المطاعم
سيوفا
إنها حكمة قديمة
النايات مملوءة تراباً
والأعواد كذلك
آه كنا نظن
أن أشعارنا ترابية⁽⁹⁾

أما في قصيدة (أماكن فارغة) فيرد التراب رمزاً للفراغ الذي يتوغّل في الأشياء والأماكن التي تضمّ الصدى والسراب والوهم، ليكون الفراغ متلازماً في المكان ويحضر بشدة للتعبير عن قلق يحمل ألماً مفتوحاً على التفاعل مع مديات يتمظهر فيها الفراغ والأسى، فالفراغ يعتقل الأشياء ويتوهج على صداها ويضمّ أزمة خاصة للذات تهيم على علائقه مع الكون وتجهر بفيوضاتها في ذاته حيث تتلامس مع معطياتها حين يقول:

هنا
في هذا المكان الفارغ
وُلِدْتُ
وفي مكان أكثر فراغاً
وُلِدَ أبي
نحن أبناء الأماكن
الفارغة
لباسنا التراب
وكلامنا الصدى
ليس لنا حد...
كل شيء هنا
يمتّ للحقيقة بصلة
السراب
الوهم
آه

ما أقسى هذه الأماكن
إنها مملوءة فراغاً⁽¹⁰⁾

وبتلازم القول بتربة القلب مع اللغة والحقائق التي تنزفها الكلمات في قصيدة (اقتحام) التي تُعبر عن مدخل يعدّ اللغة بُعداً وثائقياً لحياة الكون، وتكشف أفاقها عن بنية وعي الشاعر في دلالة تمتد في إطار العلاقة بين القلب وتربته واللغة وتعابيرها وتجسيدها الجمالي ووسائلها التعبيرية، التي يحددها عبر مشهد صوري يؤكد دور اللغة في تشخيص رؤيته وتجليها، وهذه الصورة للغة تكتنف وظيفتها وخلقتها الفني في بناء فضاء يؤطر حدّ الحقيقة حيث تلتزم بوصفها قناعاً مدخلها وتمظهراتها، يقول:

اقتحموا اللغة
لتقولوا حقائق ضخمة
ليس في الوقت مُتسع
فالكلمات تنزف
فقط
أحرثوا تربة القلب
وازرعوا⁽¹¹⁾

وفي قصيدة (ظلال كثيفة) يتبدى للوحشة تراباً في فضاء يشقّ عن دموع وخوف وعلقم، حيث تتحدّ الظلال الكثيفة التي ينحدر منها شعراء جنوب الجنوب، وكان خطاب النصّ متبنياً ألم الشعر وتمظهراته وجوهر التركيب الذي يراه الشاعر في هؤلاء، وخصوصية أوضاعهم التي تظهر عبر محتوى للتعب الذي تحدّه تلك الظلال، التي يُعبر فيها عن مدخل هام من الطبيعة يكتنف المكان الذي ينحدر منه هؤلاء الشعراء، يتجاور مع معطى تتمظهر في عناصره خصوصية تضمّ حياة الشعراء وما يكتنفهم من هواجس: يقول:

إنني أغبطهم هؤلاء
شعراء جنوب الجنوب
لأنهم
ينحدرون من ظلال كثيفة
ثم ينتشرون في المُدن
كرائحة الثورة
يدوسون على تراب الوحشة
بأحذية من دموع
حقائبهم الخوف
ومتاعهم علقم الكلمات
ويحملون في ضمائرهم كنزاً
هو
الظلال الكثيفة⁽¹²⁾

ويرد القول بالتراب في مقطع خاص هو عبارة عن كلمة واحدة في قصيدة (تركات) التي تضمّ القول بأبعاد تتجاوز معه هي الرياح والمدن والنساء الجميلات والساعات المعطلة والأصابع المبتورة، وهذه العناصر تُحيل على الحرب وتفتضّ معطياته في النصّ الذي يعدها تركات هي من بعض تداعياتها، حيث لا تنفصل في تجليها عن زمانه كونه مجلى يستتبع تداعيات موجعة تتركّب في أفق له سمات خاصة، ومظهر يتركب من عناصر عدها الشاعر تركات فيقول:

رياح واقفة
مدن متنقلة
نساء جميلات حدّ الرجولة
ساعات عاطلة معلّقة
على حائط القلب..
**

تراب

**

أصابع مبتورة

تنهم

ولا تُشير

**

الحرب: قناع (13)

ويرد التراب والقصص الترابية بوصفها عناصراً تحدّ هواجساً خاصة للذات في قصيدة (المغني ثانياً)، التي تشفّ فيها الإحالة على مدى القول وتداعياته عبر رمز المغني الذي لا يسمعه أحد في مدينة مُحاطة بالقصص الترابية، ((وبقدر ما تكون كينونة الأدب متميزة في ذاتها مُستقلة بذاتها من حيث هي ضرب حيوي من النشاط الروحي المتعالي للأمة ولل فرد، يكون الأدب وظيفاً في صعيدي تعينه الفكري والحسيّ – الجمالي جزءاً جوهرياً من البنية التي تفرزه سماته ومستويات تحقّقه وأنماط تعيّناته التعبيرية في هذه المرحلة من صيرورة هذه البنية أو تلك)) (14)، ويشفّ النصّ عن موت الأشياء متمثلاً شخصية المغني والتراب الذي يضمّ الأفلول والاستقرار الثابت في معطياته، مدى مُستقر في كينونة الطبيعة مفتوحاً على مضامين تكمن فيها ردود الأفعال المُنسلة من عدم السماع، ويُشخص فيها جانباً حيويّاً في الكون يكشف عن ضُمور معطى القول وتجلياته، فيقول:

لا تكثرث أيّها المغني

لا يسمعك أحدٌ

وأنت تعزفُ على

وتر التراب

لكن

لا خيار لك في هذه

المدينة المحاطة بالقصص

الترابية

إما أن تُغني

أو

تعود إلى القبر (15)

وفي قصيدة (هي) يلتزم القول بالتراب بالإحالة على مداه رمزاً لمعطى الحبّ وجروحه، ويعطي بُعداً لمظهر في صلب العلاقة التي يتبدّى الفراق جزءاً من واقعها وتجلياً يعكس مستوى تجربتها الآني، وكان فضاء النصّ يضمّ في سياقها عمق التداعي الحاصل في جسد الآخر بالإحالة على الرماد الذي يدلّ على تقنّت معطيات التواصل، وكان القول بالتراب منظوياً على تجليات الكون للقول بما تبقى لديه من مديات في منظومة القيم المستقرة في صلبه برغم الرماد الذي يغمره، يقول:

في المدينة

جسر يؤدي إليها

وجرح

يؤدي إليك

ما الذي يتبقى من الحبّ

حين تصوير المسافة جرحاً

ويلتف حبل الرماد عليك

ما الذي يتبقى

التراب؟

السما؟

إن

كل شيء لديك

فلا بأس

- رغم الرماد -
- عليك (16)

الصخور:

ورد القول بالصخور في قصيدة (أكل) التي يقول فيها:

حين بكى البحر
رفعنا قمصاننا أشرعة
ونصبنا أجسادنا صواري
وأسكرنا حدّ الثمالة
بزبد أخطائنا
وربطنا على خصرها
لترقص لنا رقصة الأماكن
المتباعدة
الأماكن الفارغة
كي تأخذنا بعيداً
عن صخور خطايانا
لأن الأسماك حين هاجمتنا
أحسنا بأدبيتها
وان البحر
حين بكى
لم يبك على موتانا
الذين دفنهم فيه
لكنه بكى علينا
ونحن نأكل بعضها
عن طريق الأسماك... (17)

تتبنى القصيدة القول بالخطايا وتدور حولها، ((إن أجيالاً من الشعراء في العراق يمسك طعم الخطيئة بتلابيبهم، ومرارة مذاقها على لسانهم، فيرى الواحد منهم الذي بذاكرة رمادية، والناس يلفهم سكون شامل رهيب، وأبصارهم نحو آثامهم شاخصة ما تكاد تطرق)) (18)، فيحيل فضاء النصّ على بنى الطبيعة عبر عناصر تجتمع للدلالة على عمق هذا العنصر وتداعياته بالقول بالبحر، والرياح، والأسماك، وكانت الصخور معطى مادياً يتعالق مع الخطايا في رؤيا تستشف حقيقة قارة في جسد الكون، ومتلاحمة مع مفرداته، حيث تكتسب في بعدها المتجسّد بتمظهراتها وشخصياتها، وقد عبّر الشاعر عن الخطايا وما تفتحه في الكون من جروح تأخذ خصائص طبيعية للجوهر الكامن في الذات الإنسانية، حيث تتلاحم مع مديات الطبيعة وتتجلّى في صورها لتُعلن عن هواجس الشاعر ومكنونات وعيه، فالإحالة على عناصر الطبيعة بالقول بالبحر، والأسماك، والأكل، يترصد معطيات مبنى الخطيئة التي يجهر النص به ويُنَجِّه إلى رصد متمرکزاته وتحليلها نفسياً، مع صراع يأخذ في ظاهره وباطنه الإحالة على حقيقة الكون ومافيه من سلبيات تتعالق حدودها مع مضمونه المعنوي وتجهر به.

الصحراء:

وردت الصحراء في ديوان (أماكن فارغة) رمزاً يُشير إلى تداعيات علاقة الأنا بمدينةته ووصف ما يكتنف وجدانه من هواجس ترتبط معها، بأبعاد تستشف منظوره النفسي الذي تمثّل بمكنونات دواخله وتعالقها مع المكان، فـ ((الشاعر المعاصر ينقل الصحراء من وضعيتها البنيوية الطبيعية بالنسبة للشاعر القديم البدوي، إلى وضعية طوبولوجية منسلخة عن بينتها التاريخية والثقافية، أي يحولها إلى حلم، أو إلى أسطورة يوتوبية)) (19)، ففي قصيدة (جهات) يقول:

مدينتي طويلة
لهذا فأنا ممتدّ مثل نهر
مدينتي عريضة

لهذا فأنا ألامس حدود الصحراء
مدينتي عميقة
لهذا زرعت قنمي في الأرض
مدينتي عالية
لهذا فإن بكائي مثل مطر
أه
إني أنجذب من جميع الجهات (20)

ولج القول بالصحراء بُعداً من أبعاد الطبيعة مع النهر، والأرض، والمطر، لتوصيف علاقة خاصة مع مدينة هي مدينة الأنا المتفرّدة التي ينجذب إليها من كل الجهات، وكان فضاء النصّ يرصد هذا المدى عبر أفق يكشف عن وجودها في وعيه وتشخصها بأبعاد الطبيعة التي تحتضن علاقته بها، وتتمظهر تجلياتها لتأكيد بنى التلاحم وخصائصه في رؤية تصورت في عناصرها مرتبطة بوجهة ذاته الشخصية، وتمثلها لتلك المدينة، أما في قصيدة (توازن) فيقول:

نحن صحراويون بلا رمل
وبحيرون بلا ماء
لأن البحر في مدينتنا
فاتح بابيه على مصراعيه
وزرقته بادية على أجسادنا
ورطوبته نافذة في أحاديثنا
بيد أن الصحراء
هي الأخرى
بنّت لنا أكوأخنا من هجيرها
ورسمت على وجوهنا
اصفرار الرياح
نحن أبناء الزرقعة
وأبناء الهجير
لا نريد شيئاً
فقط
نريد مزج الألوان
نريد أن
نتوازن! (21)

تتبنى القصيدة التعريف بملامح تكتنف المكان وتُعبّر عن إشكالية تتمظهر في مداه فالمدينة التي يُصورها الشاعر تأخذ ملامح البحر والصحراء، وتتمظهر فيها بُعداً مستقراً يتجاوز مدى يتحقق فيها وفي وجودها المستقر في الكون، وكان فضاء النصّ يستلّ جزئيات تأخذ وظيفة استقرارها في الكون وتخفي تجلياتها حدود هذا المكان، الذي تتداخل مع بناء أحاسيس الذات وبناء منظورها الروحي المتعلاقة معها في مضمار تتجلى تداعياته مع ملامحها الأساس.

الجبال:

ورد القول بالجبال في ديوان (أماكن فارغة) في قصيدتين للدلالة على هواجس ورؤى بالإحالة على المكان بُعداً يتلاحم مع مواقف وحيوات يحذّ اتجاهاتها، ويضمّ أبعادها، ومستوى يتعالق مع أثارها المستقرة في الكون. في قصيدة (شوارع) يقول:

هذه الشوارع لا أحد
يستطيع اقتناصها
إنها تلتفت حول أعناق الكروش
وتدخل بيوت

الشعراء والفقراء
وحيث تحسّ بالخطر
تختبيء خلف الأنهار
وتصعد الجبال
بل أحياناً
تهرب من مدينة
إلى أخرى
ثم تعود إلى مالكيها
الحقيقيين
المتسكعين.. (22)

يتجلى القول بالجبال والأنهار بوصفهما عنصرين من الطبيعة متلاحمين مع الشوارع التي يدور النص حولها وهي هاربة، في صورة ذهنية تخيلية تضع الأشياء في مبنى يُؤطر رؤية تأخذ من الشوارع رمزاً يتبعه تداعيات تمتد في الكون وتُعبّر عن طبقات الناس واختلافهم، وتأخذ طابعاً يحدد موقفاً خاصاً يتعلق باختيار، هذا الاختيار يتحقق في تجليات تنتهي بإشكالية يحدها الهروب والاستقرار والعودة، ((وغدا التخيل في قصيدة الشعر الحرّ موضوعاً من حيث توافق الصورة المخيلة مع الترابطات الشعورية التي يعيشها الشاعر وتعيشها الأنا بنفس القدر المعيش لدى الشاعر، بدلاً من التخيل الميتافيزيقي الذي كان مسيطراً على القصيدة الرومانسية)) (23).

أما في قصيدة (ريح) فيقول:

لقد أتعبني هذا الرجل
في محاولته أن
يمسك الريح
أتعبني في صعود الجبال
والاختباء في زوايا الأفق
أتعبني بالترئُّص للريح
فوق الأشجار
وتحت الأعشاب
وفي الطرق الخارجية
أرجوكم اقنعوه
بأن الريح هي أنفاس الله! (24)

يُعبّر النصّ عن اللاجدوى في محاولة الإمساك بالأشياء، وقد تجلّت فيها الجبال مع عناصر من الطبيعة هي الريح، والأشجار، والأعشاب، رمزاً لأزمة عميقة ترتبط بمبنى كوني وغائية تشفّ عن صلات الإنسان بالأشياء والأحداث، ويُقدّم رؤية لإشكالياتها وتبرير مداخل تجلياتها بتموضعه النصي، إذ ((أن مجموعة من العدميات تتحكم الآن بعالمنا: عدم الجزم وعدم اليقين وعدم الوضوح، مما أدى إلى تهشيم حنيننا المطواع للإمساك بنظام الأشياء)) (25).

الخاتمة

كشف القول بالطبيعة في ديوان (أماكن فارغة) لعلّي الأمانة عن دواخل الذات، إذ ورد الكثير من عناصرها مع مواقف خاصة في رموز عبّر فيها الشاعر عن فكره وعواطفه، وكانت الأرض وتمظهراتها عنصراً مهيماً في القول بالطبيعة في الديوان، إذ صوّر الشاعر باستلهاهما عن قيم ومفاهيم وأفكار ومشاعر لتوصيف ما يكتنف الأنا من هواجس ورؤى. فتجلى القول بمفردة الأرض مع الإشارة لمعطيات تنضمّ لآفاقها بوصفها مكمناً لعوالم وآثار، كما ورد القول بها للتعبير عن: مدى الغربة والألم، والحرية، والضيق، والتبعية، وعبر بالقول بالتراب عن: الرحيل والبقاء، ونهايات الأشياء وتداعياتها، والفراغ المتوغلّ في الأشياء والأماكن، والحرب ومعطياتها، ومدى القول وتداعياتها، والحب وجروحه، بينما عبّر بالقول بالصخور عن: الخطايا. وبالقول بالصحراء عما يكتنف الذات في انتمائها إلى مدينة خاصة، كما عبّر عما يكتنف المدينة من ملامح تمثّلت إشكالية تحضر في صلب تكوينها المادي.

وجاء القول بالجمال تعبيراً عن طبقات الناس واختلافهم، وعن اللادوى المحيلة إلى أزمة لها عمق في كيان الأنا، كشف عن صلة الإنسان بالأشياء والأحداث، واستجلى تمظهراتها في الكون، فكان استلهم الطبيعة في النص يتماس مع تجارب ورؤى الذات وتعامله مع الآخر في محاور ضمت مواقفها وتداعياتها بوصف الطبيعة حاضنة لها.

الهوامش

1. أماكن فارغة، علي الأمانة، 11.
2. تشريح النص، عبدالله محمد الغدامي، 58.
3. أماكن فارغة، 19.
4. نفسه، 48، 49.
5. المدخل إلى علم الأدب، مجموعة من الكتاب الروس، 45.
6. أماكن فارغة، 51.
7. البطل بألف وجه (البطل في الأساطير والأديان والحكايات الشعبية والتحليل النفسي والأدب)، جوزيف كامبل، 243.
8. أماكن فارغة، 7.
9. نفسه، 8.
10. نفسه، 21.
11. نفسه، 24.
12. نفسه، 33.
13. نفسه، 35.
14. الوعي الشعري ومسار حركة المجتمعات العربية المعاصرة، محمد مبارك، 32.
15. أماكن فارغة، 39.
16. نفسه، 41.
17. نفسه، 14.
18. الشعر والأسطورة، موسى زناد سهيل، 289.
19. كتاب المنزلات، الجزء الثالث، منزلة القراءة، طراد الكبيسي، 50.
20. أماكن فارغة، 50.
21. نفسه، 13.
22. نفسه، 16.
23. تطور الشعر الحديث بمنطقة الخليج، د. ماهر حسن فهمي، 194.
24. أماكن فارغة، 17.
25. النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، عبدالله محمد الغدامي، 48.

المصادر

1. أماكن فارغة، علي الأمانة، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة البصرة، 1998.
2. البطل بألف وجه (البطل في الأساطير والأديان والحكايات الشعبية والتحليل النفسي والأدب)، جوزيف كامبل، ترجمة حسن صقر، ط1، 2003، دار الكلمة ودار الشفيق، سورية - دمشق.
3. تشريح النص، عبدالله محمد الغدامي، ط2، 2006، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت (لبنان).
4. تطور الشعر الحديث بمنطقة الخليج، د. ماهر حسن فهمي، دار قطري بن الفجاءة، ط4، 2002 م، الدوحة - قطر.
5. الشعر والأسطورة، موسى زناد سهيل، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد، 2008.
6. كتاب المنزلات، الجزء الثالث، منزلة القراءة، طراد الكبيسي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1997.
7. المدخل إلى علم الأدب، مجموعة من الكتاب الروس، ترجمة د. أحمد علي الهمداني، ط2، 2010 م، دار المسيرة، عمان - الأردن.
8. النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، عبدالله محمد الغدامي، ط5، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
9. الوعي الشعري ومسار حركة المجتمعات العربية المعاصرة، محمد مبارك، ط1، بغداد، 2004، دار الشؤون الثقافية العامة.

شعر جميل حيدر (دراسة في الاتجاهات والفن)

م. نضال حسن جاتول
مركز دراسات البصرة والخليج العربي
جامعة البصرة
العراق

الخلاصة

جميل حيدر شاعر من جنوب العراق، ولد في الناصرية قضاء سوق الشيوخ، وترك ارثا ثقافيا جما في مدينته، ترك ديوانا شعريا، وسمة ثقافية باسمه تعرف بديوان آل حيدر الثقافي . يعد ديوانه المطبوع في المكتبة الأدبية المختصة سنة 2009 مسيحية ينماز بسعة موضوعاته، ودقة أساليبه، وسلاستها، وتنوعها، وصفاء العبارة، ونقائها، رغبت أن أدرس هذا الديوان؛ لأسلط الضوء على اتجاهات الشعر عنده، وكذلك بعض صناعة الصورة الفنية عبر إيقونات المجاز والتشبيه، والاستعارة، والضرب الإيقاعي لنقف على مدى التصور الجمالي في شعره ليقدم لنا المقاصد التي يريدها.

Gameel Haider Poetry (A study in Sides and Art)

ABSTRACT

Due to the preceding information the researcher has reached a result ,the most important are:

- 1-The diversity of his collection among his poem in romantic poetry (the announce of his inner voice)and other reflective his thought and perception ,and others social in which he match with it.
- 2-the intervention of words in his language that gave it its own system and the unique style.
- 3-The images in his work is full with implication that take us to aeries of linguistic displacement that carry the words to different fields in which it recreate its meaning and gave her more significance because of its structure
- 4-The poet is un satisfied with its work he is continue his missing through the senses transmitting and displacement and so on make the reader continue his journey searching for new words and meaning that seems old.
- 5-Rhymes vary in poems that carry special rhythm and tune moves among letters and ends to rhyme.
- 6- The inner rhythm we saw is playing an impartment role and support the rhyme and the text
- 7-moving up in one rhyme is melting the usual one up and down movement and calmness.

مقدمة

تميّز اللغة الإنسان عن سائر المخلوقات، وهذه اللغة تولدت تبعاً للشعوب وتنوعها عبر التاريخ. وثمة ممارسات تجعل ذلك الإنسان إنساناً وتعزز وجوده في الحياة أولها الفن الذي تتجسّد عبره الإنسانية بأرقى حللها. وبعد الشعر من تجليات ذلك الفن وهو من أروع ما خلف للحضارة إلى جانب الموسيقى والآداب بوصفه لغةً ضمن لغة، وعوالم في عالم يصنعه الشاعر على هواه، وهذه الجزئية تجعله عرضة للنقد بحسب مناهج ورؤى نقدية ابتدعتها المدارس النقدية والنقاد.

وفي هذا البحث سنتناول بالدراسة ديوان الشاعر جميل حيدر، ذلك الشاعر الذي ولد، ونشأ في جنوب العراق، مدينة الناصرية تحديداً، ووجد لنفسه مكانة أدبية عبر كتابة الشعر، والتأسيس الثقافي في مدينة سوق الشيوخ المدينة التي تحتل دوماً بالادب، فحاولت تتبع شعره والبحث عن الاتجاهات الشعرية التي غلبت عنده، فكان الاتجاه الوجداني، والتأملي، والاجتماعي.

وتناولت في جهة أخرى دراسة الديوان دراسة فنية عبر مناقشة الصورة الفنية، والإيقاع، وذلك باختيار عينات مختارة من الديوان، نوضح من خلالها أسلوب الشاعر في بناء نظامه اللغوي الخاص للنصوص، والتقنيات التي اعتمدها نحو تقنية الانزياح، وتراسل الحواس، والصور البيانية وجمالياتها، وأهميتها في إضفاء طابع خاص يسم لغة جميل حيدر، ويمنحه توقيعة خاصة.

أولاً: الاتجاهات الشعرية

ينطوي الاتجاه على معنى الطريق أو القصد الذي يختاره الفرد ومنه وجهة وجهي لله أي قصده بالعبادة¹، وقد انتقلت هذه المفردة (الاتجاه) إلى النقد الأدبي ووظفها النقاد كثيراً في التحري عن المناحي في الشعر العربي بحسب الموضوعات التي يذكرها الشاعر في شعره، فنجد جميل حيدر واحد من الشعراء الذي يمكن تحليل شعره انطلاقاً من الجمل الشعرية، والأبيات في قصائده، وأحياناً انطلاقاً من القصيدة كلها لاسيما إذا كانت تدور في موضوع واحد، ومن الاتجاهات التي يمكن الوقوف عندها: الاتجاه الوجداني، والتأملي، والاجتماعي.

1- الاتجاه الشعري الوجداني:

إنّ الشعر الوجداني هو الشعر الذي يعبر عن انفعالات قائله الشخصية، وما يكتنف وجدانه من مشاعر، وعواطف مختلفة، وما تنطوي عليه تلك العواطف، والعوالم من مستويات نفسية، وفنية تتجاوز تلك الأحاسيس الفردية إلى تصوير أشواق الإنسان، وطموحه، وقلقه، وهمومه في مرحلة من شأنها أن تثير في النفس كلّ هذه الألوان من العواطف والأحاسيس².

ويقال أيضاً إنّ الشعر الذي يصوّر مشاعر الذات من حب، وكره، وفرح، وحزن وغيرها³. ولا شك أنّ جميل حيدر إنسان قبل أن يكون شاعراً، فنجد في ديوانه هذا النوع من الشعر، يشغله بمساحة وافرة، وواضحة، ونراه في تضاعيف الكلام، والتراكيب، والصور يبتئنا نجواه، ويبوح بمكنونات نفسه، ويشاركنا وجدّه، وحزنه، وشوقه، ومشاعره. مثال ذلك قصيدة له يشي عنوانها بالكثير، ويشكل بؤرة دلالية تنضح بالمعاني (الوله الحزين):

يامن أرقت له جبیني
ومشيت فيه بلا عيون
وخفضت أجنتي إليه
ليستقلّ على متوني
وبرغم عوسجة الدموع
وبرغم تعنيم الحنين
مازلت أستمري إليه
مفازة الوله الحزين⁴

¹ ينظر: مجمع البحرين ومجرى النبرين، الطريحي، تحقيق احمد الحسيني، منشورات المكتبة المرتضوية، طهران - ناصر خسرو، ط2، 1395هـ: 6/ 365.

² : الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، د. عبد القادر القط، دار النهضة العربية، بيروت، 1401 هـ، ط2، ص490.

³ : العمل الأدبي بين الإبداع والأداء، د. السيد مرسي أبو ذكري، دار الطباعة الحديثة، 1987م، ط، ص187.

⁴ : الديوان، ص93.

لاحظ معي قاموس الشاعر الذي غلبت عليه ألفاظ الحزن، لتشكل بدورها بؤراً دلاليةً تصبّ في بؤرة دلالية كبرى، ويغذي المعنى العام الذي يشي به أصلاً عنوان القصيدة (الوله الحزين) لتندفق معانيه، وتنتشر في أفق التلقي، ينلقها القارئ واحدة تلو الأخرى، فمنذ البداية يطالعنا الأرق (أرقت له جبیني)، ثم العماء والظلمة (بلا عيون) التي تعكس حالة التيه، ويقوي المعنى عينه قوله (تعقيم الحنين)، فالعتمة حضرت باللفظ الصريح، وحضور المفازة (مفازة الوله الحزين)، ولا يخفى ما تنضح به الصحراء من معاني الاتساع، والتهيه، والمغامرة، والموت، ثم حالة الانكسار والتواضع للمحبيب (خففت أجنحتي إليه، ليستقل على متوني)، ثم تطالعنا الدموع (عوسجة الدموع).

كما نلاحظ أنّ التراكيب تخدم المعنى، وعلى محور الاختيار تدعم الألفاظ الموظفة في النصّ الدلالة الأساسية، وتخدم غاية الشاعر في نقل أحاسيسه للمتلقى، ومقاسمته ما يحرق كبده من وله، وحزن يدفعه في مفازة داخلية، وعمّة ودموع أرخت سدولها على النصّ برمتها.

تطالعنا هذه المشاعر في مواطن مختلفة من الديوان. وكعادته في ديوانه نرى العنوان ينضح بالدلالة، ويكثّف ما تريد القصيدة أن تدلي به، فيفرغ المعاني في جعبة المتلقي منذ البداية، وتستمر بالتدقيق مع كلّ بيت، وتركيب وصورة مثال هذا ما نقتبسه من قصيدة (يوم خائن):

خافَ يومي من غدي فتلوى في يدي
فزعت فيه الرؤى من خيالٍ أسودٍ
ألف وجه كالح بين وجه فرقي
شاهت الرؤيا به مشهداً في مشهد
فتواري ظلّه وغفا في خلدي⁵

فالخوف المسيطر على الشاعر يطالع القارئ منذ اللحظة الأولى، ويتوالد عبر النصّ، تدعمه علاقات إنشائية اختيرت بعناية، ووظفت بدقّة لخدمة المعنى. (خاف يومي من غدي) الخوف من المستقبل، والمجهول، وغدر الأيام يقذف في النفس القلق والتوتر (فتلوى في يدي)، يكرّر معنى الخوف باستحضار صيغة أخرى له غير خاف (فزعت الرؤى)، هذا التكرار يفيد التوكيد، إذ يرسّخ في ذهن المتلقي حالة الفزع، والخوف، ينقله الخيال الذي اقترن بالسواد (خيال أسود)، والذي خلف الفزع للرؤى التي ارتسمت (ألف وجه كالح)، يرسم مشهد الطالع المقترن بهذه الوجوه الكالحة الكئيبة، تخلف قبيح المشاهد، وتنتهي الرؤى إلى التواري والذبول. تظلّ الكتابة أجواء النصّ، وتنقل العبارات والتراكيب بنجاح حالة الشاعر النفسية، وما يدور في خلد من خوف، وقلق، وكآبة سطرها لنا مستعملاً الاحالة على السابق المفردة السابقة (اليوم) عبر حامل الضمير المستتر في الفعل (تلوى) الدال على ضياع الحاضر بسبب غموض المستقبل، وهوله.

ولعلّ أجواء الحزن، والوله، والفقد، والغياب، واليأس أكثر ما يطالعنا في قصائد الديوان. ومنه قوله:

غاليتم سفيراً ونحن إقامة قد هاجرت فيكم بشوق إياب
إنّا نراكم في غياهبِ ياسنا ونحسّكم بمضاجع الأتاع⁶

تبوح لنا نفس الشاعر التي أضناها الغياب بوجدها وتعبها، لتصور لنا جوا من الأجواء التي يشعر بها، تتمثل بالهجر، والبعد، من لدن الاحبة، وبوصفه عربياً يثبت على جادة محبوبه، وحينما يغيب يبيت شكواه من ذلك السفر (غاليتم سفيراً) مقابل (الإقامة): يعني التوقف عند الذكرى، والالتزام تجاهه، إذ لاحيلة أمام سفرهم سوى أن يهاجر الشوق إليهم، ولا سبيل للحاق بهم، فيحضرهم في (غياهب اليأس)، ويشعر بهم في كلّ حين لاسيما في أوقات لا يتخيلها أحد حينما يراوده التعب، يبقى عقله ملتصقاً بذكرهم، وهذا جزء من الاخلاص والوفاء للمحبيب، كما نلاحظ اختيرت الألفاظ بما يتلاءم مع جو القصيدة واحساس الشاعر.

والشعر الوجدانيّ في ديوان شاعرنا ليس حكراً على الألم، والشكوى، والوجد، بل يطالعنا بعض من الغزل، والشوق، والتودد للأحبة في مشهد رومنيّ بتعابير لطيفة:

أطلت بحة الوجد من الأعين تستجدي
وطارت ثمراتُ الشوق من قيثارِ الأيدي
رفيفُ الأحرف البيضاء أنفاسُ من الوقْد
وزحفُ الأملِ شرها تجديفُ بلا قصد
وكم طوّفَ في عنق وكم سبّحَ في نهد
تغيبُ العينُ بالعين ويفنى الخدُّ بالخد⁷

5 : الديوان، ص22.

6 : الديوان، ص522.

تتكاتف العبارات الحسية التي تعكس في النهاية غزلاً حسيّاً، ينقل لنا الشاعر عبره حالة وجد بحّ وهو ينتظر، فانطلق بروي ظمأه، بشرافة الأمل الزاحفة فيعبر عن قدسية المشاعر، والرابط أو العلاقة بين الذكر والأنثى، فيستخدم لذلك مصطلحات دينيّة، فيجعل الشوق الملتهب (أنفاس من الوقد) يطوف في العنق (طوّف) ويسبح في النهدي (سبح في نهدي) فيصير الجسد كعبة العاشق يطوف حولها ويسبح فيها. ثم يعبر عن اتحاد الاثنين في كلّ واحد، وجسد واحد باختبار الفعلين (تغيب) (ويغيب) وهما هنا أدعى لتقوية معنى الاتحاد إلى درجة التماهي، فيغيب واحدهما ويغيب بالآخر (تغيب العين بالعين) (ويغيب الخد بالخد).

2- الاتجاه الشعري التأملّي:

يعد التأمل في الخطاب من المقولات المهمة في نظر افلاطون بوصفه يحمل بعداً اخلاقياً في طبيّته⁸ ومن الشعر التأملّي تنفّر الصور المختلفة لأشكال التعبير، وهو الصوت الخالد لأيّ فنّ من الفنون.⁹ ولقد نال الشعر التأملّي في الشعر المعاصر مكانة كبيرة، إذ لا تكاد تخلو دواوين شعراء العصر الحديث منه، ولعلّ أقرب دلالاته وضوحاً أنّه انعكاس لتأمل الإنسان في الحياة، والطبيعة وما بعدهما.¹⁰ من هذا النوع نجد العديد من القصائد في الديوان ومنها قصيدة (طريقي) ومنها:

الله...
ربّي صانع طيني
باعث في الحياة بأسط أرضي وموجدني عليها
نبته تعطي وتأخذ ضمن قانون المشيئة
ناشر فوق سماء
زينة للأرض والإنسان فيما يستضيء
من النيازك.. والشموس
وبما تلقح من رياح
أو تساقى من غمام
وفق تنظيم طبيعيّ الإدامة في الخصوبة والحياة
هو مالك نفسي ابتداءً.. وانتهاءً
قاسم رزقي
مدبر حالي
بيديه ناصية المصير
أسعى فيدفعني لخير حين أتبعه
ويسلمني لشر حين أركبه اختياراً
النتائج واضحات صنع ما غرست يداي
فأنا مسوق.. راغب فيما أساق
والمحصن في رعاية وحي خالقه الأمين
بدا يتوق..
يهاجر الدنيا
بما يعني الترقّب والمثول
بغار معراج التأمل
أستهل عبادة الصمت المنمنم
يسترق السمع هجساً

7 : الديوان، ص20.

8 التداولية من أوستن الى غوفمان، فيليب بلانشيه، تعريب صابر الحباشة، وعبد الرزاق الجماعي، عالم الكتب

الحديث للنشر والتوزيع، اربد - شارع الجامعة ، ط1، 2012م: 21.

9 : قراءات في الشعر المعاصر، أحمد مرتضى عبده، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985م، ص19.

10 : ينظر الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، أنيس المقدسي، دار العلم للملايين، بيروت، 1982م، ط7، ص301 وما بعدها.

يسمعُ..مايقول الوحي..اقرأ
هكذا احتل الرسول صدى البشارة
ثم غاب على ارتعاش من صداها
ياقومُ: ((قولوا لآله سوى الذي خلق السموات العلى
والأرض..والإنسان..إليه مرجعكم جميعاً فاعبدوه)).¹¹

في السطور القليلة المنتقاة من قصيدة طريقي تجسّد لشعر جميل حيدر التأملي، وفيها يعرض لقضايا وجودية مهمة بأسلوب سردي ويصف فيه بعد تأمل الوجود، والتدليل عليه عبر الفعل التكويني لذاته وبتعبير علم الكلام التوحيد الاعالي، من خلال خلق الممكنات، ومنها صانعيته للإنسان الذي عبر عنه ورامزا اليه بالطين، وكذلك موجد الارض، والحياة، والنبات، والسماء، وباعث الزينة، والافلاك، ومسير الشمس.
تبدأ القصيدة بلفظ الجلالة(الله)، وكلّ يجري في فلك مشيئته بما في ذلك الإنسان(صانع طيني). تأمل الشاعر فيما حوله، فهداه فكره إلى موجد كلّ شيء، وصانع الحياة، فسطر لنا هذه القصيدة التي تقدّم لنا خلاصة فكره وتأملاته، الله أوجد كلّ شيء، وكلّ شيء بمشيئته يجري، ثمّ يعرض لمسألة سعي الإنسان، ورزقه المقسوم، ومسألة هل الإنسان مسير أم مخير(فأنا مساق.. راغب فيما أساق)، فالخير من الله والشر من صنع أيدينا.
ثم يعرض بأسلوب سردي ايضاً لقضية الوحي والنبوة، ويصف الذات المحمدية، الماثلة لطاعة الله، والعبادة، التي اخترها الوحي لتكون مبشرة بالتوحيد (هكذا احتل الرسول صدى البشارة)، مستعينا بالية التناص القراني المباشر ليختم النص بالموضوع الاساس الذي كتب من اجله وهو التوحيد المشار اليه بقوله ((إليه مرجعكم جميعاً فاعبدوه)).
وللتأمل بواعث نفسية تدفع إلى " الانطواء على النفس والتعبير عنها في تجارب مختلفة من التأمل، تلّفها أثواب من العاطفة: كالحسرة، والألم، والخوف، والتشاؤم".¹²
من ذلك قوله:

رمضان، كيف إليه نصرح نيةً والقوتُ سحتٌ، والشعورُ همومُ
كنا نسابق للفقير بما له حقُّ لدى أحوالنا معلوم
نتفقد الجبران نسال ننتحي نسعى لهم فيما يعزّ كريم
واليوم أفقرت الشمانل واختفت جئاتها فظلالهن رميم
أه على شهر السماحة كم به تصحو بما تسمو النفوس جسوم
أين الليالي العابقات عبادةً المشرقات كأنهن نجوم¹¹

تأمل الشاعر واقع مجتمعه فأضناه الأسى والتحسر لما آل إليه الحال، فراح يقارن كيف كان شهر الفضيلة والمحبة رمضان حيث كانت يسود التأخي، والمحبة، والأخلاق، والنقى (كنا نسابق للفقير بما له حق ،نتفقد الجبران، أين الليالي العابقات عبادة) وكيف بات اليوم(واليوم أفقرت الشمانل واختفت جئاتها فظلالهن رميم).ينتهي إلى التحسر على الأيام الخالية(أه على شهر السماحة) (أين الليالي العابقات عبادة).
والحق أنّ الشاعر الفدّ هو الذي يواجه الحياة ومعطياتها ويندمج في واقعه ومجتمعه ، فأرنولد -و نحن نؤيده- رفض أن يكون الشعر هروباً من الواقع كما هو الحال لدى الرومنسيين، فقرر أنّ الشعر هو نقد للحياة. وأنّ عظمة الشاعر إنّما تتجلى في تطبيقه الأفكار على الحياة تطبيقاً قوياً وجميلاً.¹³ وهذا مانلمسه في ديوان شاعرنا الذي تأمل الواقع والحياة من حوله، فراح يضيء على قضايا متنوعة وغاية في الأهمية، تمسّ الحياة والمجتمع والقيم.

3- الاتجاه الشعري الاجتماعي:

ينتمي هذا الاتجاه الى الواقعية في الادب،و في الحقيقة أنّ الشعر الاجتماعي من الأغراض الجديدة، وإن سبقت له بذور أيام العباسيين.¹⁴ ونعني بالشعر الاجتماعي قصائد العتاب، والرسائل الشعرية، والقصائد المهداة، وبعض الدواعيات، إذا أوغل الشاعر في قصائده تلك، وخرج عن الهدف العام، وهو غالباً تأكيد الصلة بينه وبين المعني في قصيدته، فإنّ القصيدة حينئذ ألصق بالشعر الوجداني.وكذلك الرثاء؛ فالشاعر عندما يرثي زعماء وطنه وقادته، أو

11 : الديوان،ص507

12 : الشكل والمضمون في شعر إبراهيم بديوي، د.محمد علي داود، مطبعة الأمانة، 1411هـ ، ط1، ص162.

13 : مقالات في النقد، ماثيو أرنولد، تعريب: علي جمال الدين عزت، الدار المصرية للتأليف، 1966م، د.ط، ص85.

14 : الأدب الحديث تاريخ ودراسات، أ.د.محمد بن سعد بن حسين، دار عبد العزيز آل حسين، 1419هـ، ط6، 1/ 119.

بعض رموز الفكر والأدب فإنه عادة يستجيب لواجب وطني أو اجتماعي، بخلاف رثائه لوالديه أو أحد أبنائه مما يجعل الدافع مختلفاً تماماً فهذا النوع يصح أن يسمى شعراً وجدانياً.¹⁵ والشعر الاجتماعي يحتل مساحةً قرائيةً واسعةً من ديوان شاعرنا، ويغصّ بالقصائد التي نصنّف من هذا الغرض الشعري؛ قصائد مهداة: كقصيدة (منزل الألمان) المهداة للموسيقار والشاعر سالم حسين الأمير في 23-11-1992م، إذ يلحظ عليها سمة مجتمعية تقوم على التودد، والتقرب، والمدح للمعني بالنص، يرجع بالكرم والاصالة الى نسبه، مفيدا من اسلوب التشبيه في صياغة ذلك المعنى حيث يشبهه بالنبع في رفد المجاري أو الانهار بالماء:

أيا سوسن ما أسمى معانيك لدى فكري
مزاج كانفتاح الورد في إشراقة الفجر
كريم الأصل كالنبع ذكي النشر كالعطر¹⁶

و كثير من قصائد الرثاء لقامات وطنية؛ كقصيدة (أبها المنتهي لطبيب المسافات): في رثاء الشيخ جواد مطر 1956م:

فترامي على الكأبة يُلقي الطرف للموكب المجدّ السراء
وجثا في طريقه الألمّ المُسغِبْ يمتصُّ زهوة الكبرياء
يا أبا الدمعة السخية إنَّ القلب يجري في الدمعة الحراء¹⁷

أو رثاء رموز دينية؛ كقصيدة (الحسين) :

حملنا الجرح ماديةً وثكلا ولم نحمله مأذنة ونصلا
فما كان المقيم بهم شهيداً ولكن أنظمة ورسلا
وكان وضوحه أهدى ولكن لأننا لا نطيق الشمس حملنا
حشدنا حوله هول المآسي ولم نبرح نزيد الحشد هولا¹⁸

ولأنّ الشاعر إنسان، ومواطن، وفرد في مجتمع وجب عليه الاندماج في مجتمعه، ومواكبة أحداثه، وتطورات كنه من التكيف. والتكيف في مفهوم علم النفس يعني القدرة على العيش والعمل بلباقة، وتلبية الحاجات، واكتساب الصداقات.¹⁹ والواقع أن فكرة الأدب تعبير عن شخصية الكاتب هي من مبدعات الرومنسية، وقد ظلت عالقة بأذهان الناس، حتى جاء الفيلسوف الإيطالي كروتشه، في أوائل القرن العشرين، فأثبت أن الأدب إحساس، وأن الخلق الأدبي يحتم أن ينتقل هذا الإحساس من الذاتية إلى الموضوعية أو الشيئية. فالقصيدة كالصورة، لا يفترض أن نرى فيها ملامح الرسام واختلاجات نفسه، بل ملامح منظر أو شيء معين، تتفاعل فيها الظلال، والألوان، والأبعاد لتثير في النفس إحساساً معيناً يريد الفنان إثارتته.²⁰

وأمثلة هذا كثيرة منها قصائده التي ألقيت في أربعينيات لشعراء ومنها قصيدة (متى غادرت قلباً): ألقيت في أربعينية الشاعر طالب الحاج فليح ببغداد / 15-10-1986م:

مقيم ما استطال بك الغياب فلا تسأل صحابك ما الدليل
وسائلهم متى غادرت قلباً وفي أي النواظر لا تجول
وكيف شجيرة الخلق المندى أتورق أم تغشاها ذبول²¹

وقصيدة (حقيبة راحل): ألقيت في أربعينية الشاعر حمدي الحمدي في 20-5-1993م:

بآخر طيف من حقيبة شاعر تحير دمع بين طرفي وخاطري
وأطبق صمت أرزَم النفس غمة وأمطرها بالحزن قبل النواظر
فأورق منهم كل بيت حكاية وأزهر منهم كل نادٍ بشاعر²²

15 : رجل الصناعتين، عبد الله بن سليم الرشيد، مكتبة التوبة، الرياض، 1415هـ، ط1، ص81.

16 : الديوان، ص270.

17 : الديوان، ص124.

18 : الديوان، ص418.

19 : ينظر دراسات في علم النفس، دحام الكيال، مؤسسة الأنوار، الرياض، 1390هـ ، ط2، ص121-113.

20 : المنهج الموضوعي، محمد عزام، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 1999م، د، ط، ص80-81.

21 : الديوان، ص181.

وقصائد في مناسبات تكريم بعض الشخصيات مثل قصيدة (أيها الرائد المكرّم فينا): أُلقيت في تكريم الدكتور حسين علي محفوظ في ندوة الدكتور خالد العزّي ببغداد في 1992:

عانقَ العلمَ وانتقى الأديبا فسما رؤيةً وعزّ خطابا
قد تنامت به المواهبُ، بعضٌ يرضعُ البعضَ فطرةً واكتسابا
أنضجته للبلغة الشوطِ عدواً صهوات تناسلت أحقاباً²³

وقصائد في مناسبات اجتماعية؛ منها قصيدة (ميلاد ينبوع): بمناسبة افتتاح المكتبة العامة في سوق الشيوخ سنة 1957:

نبّه الصحراءَ بالفتح النضير ولّد الينبوعَ رفافَ النмир
هتفَ الخصبُ به في ثورةٍ سوف تقتصّ من الجذبِ الكثير²⁴

ومنها قصائد تدخل في إطار الإخوانيات التي هي بدورها صنف من الشعر الاجتماعي. و الإخوانيات هي الشعر الذي يصور العلاقات الاجتماعية بين الشعراء وأحبابهم، وفيه التهنية والاعتذار، وفيه العتاب، والشكوى، والصدقة، والود، وما إلى ذلك من هذه المعاني الاجتماعية الواسعة التي تربط بين بعض الناس وبعض. هذا مفهوم شعر الإخوانيات، وتلك مجالاته التي تنضم إليها أيضاً الرسائل الشعرية والإهداءات.²⁵

مثال ذلك قصيدة (سهام العتب): أُلقيت في الندوة الأدبية جواباً لقصيدة الشاعر الحاج سالم الحسون في 1-2-1979:

أثرت عجاجها بسهام عتب فأهلاً بالعتاب بدون حرب
وماذا إثر زوبعة القوافي جلاء الصحو بعد عراك سحب
تعيثُ الريح بالأغصان لكن يطيبُ عناقها بعد المهيب²⁶

وهكذا تنوّع ديوان شاعرنا بين قصائد في الشعر الوجداني تبثّ نجواه، وأخرى من التأملية تنقل أفكاره، وتصوراته، وأخرى من الاجتماعي، واكب فيها أحداث مجتمعه، وتماهى عبرها معه.

ثانياً: الدراسة الفنية

1- الصورة الفنية:

يشير مفهوم الصورة الفنية في نظر النقاد الى الوعي بالخصائص النوعية للفن الادبي عبر تقنيات بلاغية كالتشبيه، والاستعارة، والمجاز، والكناية، كما يشير الدكتور جابر عصفور²⁷. وهي ترجمة للأفكار إذ لامناص للشاعر من أن يحول الفكرة إلى إحساس؛ لأن الشعر لا يتكلم لغة حرفية، وهو بسبب ذلك يسلك مسالك الشعر لا مسالك النثر، ومن أهّم، هذه المسالك مسلك التصوير.²⁸

كما أنّ فاعلية الصورة الشعرية تأتي من قدرتها على الجمع بين الحقائق المتباعدة، واستحضار العلاقات الطريفة بين الأشياء، وبقدر طرافة هذه العلاقات تتحقق فاعلية الصورة.²⁹ وديوان شاعرنا ينضح بالصور الفنية البديعة، والتصوير الطريف، والدقيق، والمنمق، وأمثلة ذلك كثيرة ومنها:

كأنّ نورسَ تصبغ الدنيا لديك
بكلّ لونٍ من معانيها القديمة
والجديدة..

22 : الديوان، ص288.

23 : الديوان، ص293.

24 : الديوان، ص133.

25 : مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، د. بكرى شيخ أمين، دار العلم للملايين، 1999م، ط7، ص288.

26 : الديوان، ص422.

27 ينظر: الصورة الفنية : ص 7 ، ص10.

28: الشعر والناقد من التشكيل إلى الرؤيا، وهب رومية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 331، سبتمبر 2006م، ص308.

29 : الصورة الاستعارية في الشعر العربي الحديث، رؤية بلاغية لشعرية الأخطل الصغير، د. وجدان الصائغ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2003م، د. ط، ص27.

تستفيق عليك ديواناً من العطر المقيّ.. والمحرو
وإن تهلّل فيك وجه الماء وانعطفت عليك
أساور النخل المدلى.. والتراب المستغيث³⁰

استحوذت على النص الحواس وتراسلها للاسهام في رسم المشهد في مخيال المتلقي الذي تتوالد فيه الصور، وتنبعث المعاني منها في أفق التلقي كأنها بخور، وسحب تمطر ذهن المتلقي بالدلالات الغريبة، والعلاقات اللغوية الطريفة، والجديدة، فجاء التشبيه بالاداة كأن، والمشبّه به وهو طائر النورس، ذلك الطائر الغريب بطباعه واوصافه، مذكوراً وجه الشبه القائم على تغير الانواع بحسب العمر، وفصل السنة، فتؤهل المعني او المشبه هذا ان يكون معادلاً للشعر عطرًا.

يلفتنا أيضاً الاستعارات المكنية (تهلّل فيك وجه الماء) (التراب المستغيث) إذ يشبه الماء في الصورة الأولى والتراب في الصورة الثانية بالإنسان، فيحذف المشبه به، ويبقى على شيء من لوازمه (تهلّل مستغيث) على سبيل الاستعارة المكنية. والجدير بالذكر هنا أنّ هذه الاستعارات تدخل في إطار التشخيص. أو الأنسنة والتشخيص: هو اقتران كلمتين "إحداهما تشير إلى خاصية بشرية، والأخرى إلى جماد أو حي أو مجرد"³¹. إنّ بنية التشخيص تمتلك "فاعلية فنية تمثل منطلقات الشاعر، وإدراكه للأشياء التي يتعامل معها وفهمه لها، فهو يحوّل المفهومات إلى أشياء مدركة، ومحسوسة"³².

و الاستعارة والتشخيص من الأساليب الفنية البيانية التي اعتمدها شاعرنا في ديوانه بكثرة:

نهر الأنافة يستحم
هذا الجمال المستقيض
فكيف أشربه لوحي
شرب الجميع وماتقى
في القرارة غير وحي
من ذا أباح دم الطبيعة
كي يثار هوى التحدي³³

(نهر الأنافة يستحم) نستوقفنا هذه الصورة البديعة لما تحمله من تكثيف وإحياءات كثيرة، أعادت ربط الكلمات في علاقات إسنادية جديدة وغير مألوفة، حققت بانزياحها هزاً لأفق توقّع القارئ، ودهشة حطمت جدران المألوف، وقفزت فوق المحتمل، فجمال الصورة يكمن في غرابتها، وعدم إمكانية إدراكها بسهولة، فالمتعة تنبع من محاولة القارئ فكّ الروابط، وإعادة تركيبها، وإثارة استغرابه، ودهشته حتى يظفر بالمعنى أخيراً، وخلال هذه الرحلة القصيرة الطويلة في أن يشارك القارئ في كتابة النص، وخلقه. فالتشبيه البليغ (نهر الأنافة) أفاد أنّ الأنافة غزيرة حتى باتت نهراً، ثم يقترن التركيب بعلاقة إسنادية مع الفعل (يستحم)؛ ليأتي التشخيص زائراً بالمعنى، فنهر الأنافة شبهه شاعرنا بالإنسان، وحذف المشبه به وأبقى على شيء من لوازمه (يستحم) على سبيل الاستعارة المكنية. اتكأ شاعرنا في صورته المكثفة هذه على الاستعارة، والتشخيص ببراعة فريدة. مما يمنح أسلوبه تفرّداً، وجمالية خاصة يترك فوقها توقيعته الخاصة.

(هذا الجمال المستقيض
فكيف أشربه لوحي)

انزياح لغوي، جميل يجعل من الجمال الذي هو من حقل المفاهيم، والقيم مرتبطاً في علاقة إسنادية جديدة، وبعيدة عن حقله، فالجمال أدعى لأن يرى، ويحسّ، ويدرك لا أن يشرب (أشربه) والشرب خصيصة لحقل السوائل، هذا الجمع

30 : الديوان، ص 503

31 : في النص الأدبي دراسات أسلوبية إحصائية، د. سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، 2002م، ط3، ص195.

32: تشكيل الخطاب الشعري دراسات في الشعر الجاهلي، موسى رابعة، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2005م، ط2، ص116.

33 : الديوان 66

الطريف بين العناصر المتباعدة يمنح الصورة ألقها، وجمالها، وتفردها عبر صدم القارئ، وهزّ أفق توقعه، وخلق أفق جديد.

ولذلك لا يجدر بنا أن نتسرع في ربط الدوال بمدلولاتها، لأنّ الشعر قد يمنحها حياة جديدة، يعاد فيها خلق الروابط، والمعاني. والأجدر أن نترتّب لنرى السياق الذي سيصبح أداة هامة للغاية في منح الكلمات معانيها. في الحقيقة أنّ البحث عن معنى اللفظ مفرداً ليس دقيقاً دائماً، كما أن البحث عن معناه في سياق محدد وعلى وفق ضوابط معينة ليس دقيقاً، لسبب بسيط هو أننا يجب أن نتأمل في معنى اللفظ وهو يؤدي المعنى في السياق، وكأن اللفظ يجترح سياقه منتجاً معناه كما في السياق يقترح معنى اللفظ موجهاً إياه وجهة البوح بمعنى ما أو الإيحاء بذلك المعنى³⁴ إنّ الخاصية الأسلوبية نوع من الخروج على الاستعمال العاديّ للغة بحيث ينأى الشاعر أو الكاتب عما تقتضيه المعايير المقررة في النظام اللغوي.³⁵

وهذا كثير في قصائد شاعرنا إذ يتحطّم نظام اللغة، ويشيّد من حطامه نظاماً جديداً، يضمّ الكلمات في علاقات جديدة تنضح بالمعنى، والدلالة، والجمال:

غاليتم في اشتعال المياه
من الجذر حتى الثمار
صارَ بلا لون ذوق الطعام³⁶

فالانزياح كأنما بات أداة شاعرنا الرئيسة في إعادة نحت الكلمات، وهيكلة نظام النصّ. فالماء عنده بات يشتعل، وولد استعارة مكنية (غاليتم في اشتعال الماء) التي شبه فيها شاعرنا الماء بالنار، فحذف المشبه به، وأبقى على شيء من لوازمه (اشتعال) على سبيل الاستعارة المكنية؛ كيف انزاح بها شاعرنا بعيداً عن قواعد اللغة، ومعاييرها ليمنح الماء خلقاً جديداً، يصبح معه ناراً تشتعل، وتحمل خصائصها النقيضة. يتلاعب الشاعر بحواس المتلقي، فيغدغ حاسة البصر (اشتعال - اللون) والتذوق (ذوق) ويخلط بينهما، فيصير للذوق لون، يُرى، ويُحسّ. وهذا دأب شاعرنا في ديوانه:

توضّأتم
بشفيف الغمام
فقلنا هنيئاً
لعلّ الصلاة استجبت.³⁷

فالوضوء صار بالغمام الشفيف، والصلاة معه تستجّد. تدخل الكلمات مع شاعرنا في رحلة انزياحات لغوية قريبة وبعيدة، تمنح لغته نظامها الخاص، وأسلوبه توقّعة فريدة:

إناء البهجة منطقيّ
بنهارٍ مختوم الصوم³⁸

مرةً أخرى يدهشنا شاعرنا بأناقة لغته وغرابتها، فالبهجة صارت في إناء ولكنه منطقيّ. تكثّف الصورة سيلاً من المعاني في ثلاث كلمات صغيرة غنية بالإيحاءات التي تحيلنا على سلسلة من الانزياحات اللغوية حملت الكلمات من حقول مختلفة، وزجّجتها في تركيب واحد أعاد خلق معانيها، ومنحها المزيد من الدلالات، ولا ينتهي بهذا الأسلوب لعب الدوال لدى شاعرنا على مساحة ديوانه:

أفليس التربة ملحمة
والماء مدادٌ كتابتها
ونظام قطاف خصوصيتها³⁹

34 : أسلوبية البيان العربي من أفق القواعد المعيارية إلى أفق النصّ الإبداعي، د.رحمن غركان، دار الراي العربي للدراسات والترجمة والنشر، دمشق - سوريا، 2008م، ط1، ص129.

35 : الأسلوبية والأسلوب، عبد السلام المسدي، دار الكتب الجديد المتحدة، بيروت، 2005م، ص129.

36 : الديوان، ص520

37 : الديوان، ص520

38 : الديوان ص525

39 : الديوان، ص531

لايكف شاعرنا عن العبث بحواس المتلقي عبر تقنية تراسل الحواس، وتقنية الانزياح اللتين تحملان القارئ في رحلة غريبة، ينزلق فيها مع المعاني على سطوح الدوال التي تبحث عن مدلولاتها لتتوالد الدلالات الجديدة والغريبة. فالترربة ملحمة، والماء مداد، والقطاف نظام. هذه العلاقات الغريبة التي تجمع بين عناصر الصورة الفنية هي ما يمنحها التفرد والجمال. في الحقيقة أن الأثر النفسي للصورة عند المتلقي أهم شيء فيها، إذ إنها تقصد إثبات الخيال في النفس. والصورة الفنية هي العنصر الأساس في تكوين مفهوم واضح للأسلوب، لأنها مجموعة العلاقات اللغوية، والبيانية، والإيحائية القائمة بين اللفظ والمعنى⁴⁰.

2- الإيقاع:

يكون الإيقاع ذا أثر فاعل في تسجيل شعرية النص، وقد عده ابن رشيق القيرواني ((أعظم أركان الشعرية، وأولها به خصوصية، وهو مشتمل على القافية، وجالب لها ضرورة))⁴¹، وقد أرجع أرسطو الدافع الأساسي للشعر إلى سببين رئيسيين أولهما غريزة المحاكاة الموجودة في الإنسان بالطبع من أول ما ينشأ، والثاني غريزة الموسيقى والإحساس بالنغم⁴².

وهذه الثانية (غريزة الموسيقى والإحساس بالنغم) هي قوام الشعر حقاً، فإلى جانب البيان والمعنى التي تحمله كلمات الشعر تتضح من ناحية أخرى بالسحر، والجمال، والنغم الذي يمنحه ريثم القصيدة، وإيقاعها بشقيه الخارجي والداخلي.

وديان شاعرنا كبقية الشعر يقوم على القافية والوزن. "فليس الشعر في الحقيقة إلا كلاماً موسيقياً تنفعل لموسيقاه النفوس، وتتأثر بها القلوب"⁴³.

لنتأمل ما يمنحه الإيقاع من نغم خاص يوشّي القصائد:

عاقرت السهد
رغم نوم الجفاف
ياشميم الربيع
زقزقة العصافير
(منذر) أنت

أم بشير ائتلاف⁴⁴ فالتنقل في القافية والعودة إلى قافية واحدة (جفاف-اختلاف) يصهر الرثم المتنوع في صعود، وهبوط، وحركة، وسكون، وخفوت في كل واحد، يجمعه في ربة واحدة.
من ذلك أيضاً قصيدة حوار:

أبتي.. ضقتُ بدربي
من ألباناتي وأهوائي ولعبي
وانغماسي في سجلاتِ الوحول
ضقتُ من كل فجاءاتِ الفضول
فلكم دحرجتُ أعمى في حفير
حين أغويتُ عصاه بالمسير
ولكم مزقتُ بابا
لستُ وحدي⁴⁵

40 : الصورة الفنية في المثل القرآني، محمد حسين الصغير، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1981م، د.ط، ص37.
41 كتاب العمدة في محاسن اداب الشعر ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، 1972م: 1/ 134.

42 : ينظر فن الشعر، أرسطوطاليس، تحقيق وترجمة: د.شكري محمد عياد، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1967م، د.ط، ص36.

43 : موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1988م، ط6، ص17.

44 : الديوان، 43

45 : الديوان، ص43

إذ يتنوع النغم ويتنقل الرتم في قوافي متنوعة (ول -ير) ويعود إلى الياء المشبعة (دربي -وحدي) وهذا حقيقة يتناسب مع بنية القصيدة الكلية القائمة على الحوار الذي يتسم بداهة بالتنقل، والتغير، وبالصعود، والهبوط في حدة إيقاعه. كذلك يلعب الإيقاع الداخلي الذي نطالعه داخل الأبيات في النص دوراً مهماً، ويدعم إيقاع القافية والنص عموماً:
مابين بعدك واقترابي وقف الهوى خجل التصابي
أرتاع منك وأشتهي ك فأنت أنت هوى عذابي⁴⁶

فرد الصدر على العجز (اقترابي -تصابي) والتكرار (منك -أشتهيك) (فأنت -أنت) يمنح النص إيقاعاً خاصاً، ونغماً متميزاً، و متنوعاً يتنقل في دوحة الأحرف، ويتهدى إلى ينبوع القافية. وغير هذا شواهد كثيرة يعج بها ديوان جميل حيدر.

الخاتمة

- على ضوء ماسبق توصل البحث إلى نتائج نوجز أهمها فيما يلي:
- 1- تنوع ديوان شاعرنا بين قصائد في الشعر الوجداني تبث نجاه، وأخرى من التأمل تنقل أفكاره وتصوراته، وأخرى من الاجتماعي، واكب فيها أحداث مجتمعه وتماهى عبرها معه.
 - 2- تدخل الكلمات مع شاعرنا في رحلة انزياحات لغوية قريبة وبعيدة تمنح لغته نظامها الخاص، وأسلوبه توقيعة فريدة.
 - 3- إن الصور الفنية التي اعتمدها شاعرنا غنية بالايحاءات التي تحيلنا على سلسلة من الانزياحات اللغوية حملت الكلمات من حقول مختلفة، وزججتها في تركيب واحد أعاد خلق معانيها، ومنحها المزيد من الدلالات ولا ينتهي بهذا الأسلوب لعب الدوال لدى شاعرنا على مساحة ديوانه.
 - 4- لا يكف شاعرنا عن العبث بحواس المتلقي عبر تقنية ترأسل الحواس، وتقنية الانزياح اللتين تحملان القارئ في رحلة غريبة، ينزلق فيها مع المعاني على سطوح الدوال التي تبحث عن مدلولاتها لتتوالد الدلالات الجديدة والغريبة.
 - 5- تتنوع القوافي في القصائد وضمن القصيدة الواحدة مما يمنح النص إيقاعاً خاصاً، ونغماً متميزاً، و متنوعاً يتنقل في دوحة الأحرف، ويتهدى إلى ينبوع القافية.
 - 6- يلعب الإيقاع الداخلي الذي نطالعه داخل الأبيات في النص دوراً مهماً، ويدعم إيقاع القافية والنص.
 - 7- إن التنقل في القافية والعودة إلى قافية واحدة يصهر الرتم المتنوع في صعود، وهبوط، وحركة، وسكون، وخفوت في كل واحد، يجمعه في ربة واحدة.

المصادر والمراجع

- 1- الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، أنيس المقدسي، دار العلم للملايين، بيروت، 1982م، ط7.
- 2- الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، عبد القادر القط، دار النهضة العربية، بيروت، 1401 هـ.
- 3- الأدب الحديث تاريخ ودراسات، أ.د. محمد بن سعد بن حسين، دار عبد العزيز آل حسين، 1419 هـ، ط6.
- 4- أسلوبية البيان العربي من أفق القواعد المعيارية إلى أفق النص الإبداعي، د.رحمن غرکان، دار الرائي العربي للدراسات والترجمة والنشر، دمشق -سوريا، 2008م، ط1.
- 5- الأسلوبية والأسلوب، عبد السلام المسدي، دار الكتب الجديد المتحدة، بيروت، 2005م.
- 6- التداولية من أوستين إلى غوفمان، فيليب بلانشيه، تعريب صابر الحباشة، وعبد الرزاق الجماعي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اردب - شارع الجامعة، ط1، 2012م.
- 7- تشكيل الخطاب الشعري دراسات في الشعر الجاهلي، موسى ربابعة، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2005م، ط2.
- 8- دراسات في علم النفس، دحام الكيال، مؤسسة الأنوار، الرياض، 1390 هـ، ط2.
- 9- ديوان جميل حيدر، المكتبة الأدبية المختصة، النجف الأشرف - حي الغدير، 1429 هـ - 2009م، ط1.
- 10- رجل الصناعتين، عبد الله بن سليم الرشيد، مكتبة التوبة، الرياض، 1415 هـ، ط1.
- 11- الشعر والناقد من التشكيل إلى الرؤيا، وهب رومية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 331، سبتمبر 2006م.

- 12- الشكل والمضمون في شعر إبراهيم بديوي، د. محمد علي داود، مطبعة الأمانة، 1411 هـ، ط1.
- 13- الصورة الاستعارية في الشعر العربي الحديث، رؤية بلاغية لشعرية الأخطل الصغير، د. وجدان الصائغ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2003م، د. ط.
- 14- الصورة الفنية في المثل القرآني، محمد حسين الصغير، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1981م، د. ط.
- 15- العمل الأدبي بين الإبداع والأداء، د. السيد مرسي أبو ذكري، دار الطباعة الحديثة، 1987م، د. ط.
- 16- فن الشعر، أرسطوطاليس، تحقيق وترجمة: د. شكري محمد عياد، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1967م، د. ط.
- 17- في النص الأدبي دراسات أسلوبية إحصائية، د. سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، 2002م، ط3.
- 18- قراءات في الشعر المعاصر، أحمد مرتضى عبده، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985م.
- 19- كتاب العمدة في محاسن آداب الشعر ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، 1972م.
- 20- مجمع البحرين ومجرى النيرين، الشيخ فخر الدين الطريحي ت 1085 هـ، تحقيق أحمد الحسيني، منشورات المكتبة المرتضوية، طهران - ناصر خسرو، ط2، 1395 هـ.
- 21- مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، د. بكري شيخ أمين، دار العلم للملايين، 1999م، ط7.
- 22- مقالات في النقد، ماثيو أرنولد، تعريب: علي جمال الدين عزت، الدار المصرية للتأليف، 1966م، د. ط.
- 23- المنهج الموضوعي، محمد عزام، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 1999م، د. ط.
- 24- موسيقى الشعر، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1988م، ط6.

مقاربة موضوعاتية في شعر المتنبي (السواد وتجلياته أنموذجاً)

أ.م.د. مريم عبدالنبي عبدالمجيد
مركز دراسات البصرة والخليج العربي
البصرة - العراق

الخلاصة

يشتمل ديوان المتنبي على موضوعات متنوعة تميزت عبر مديات تُعبر عن مواقف وهواجس خاصة بين الأنا والآخر والكون، مُحملة برؤيا تشفّ عن حسن ذوقي وحكمي عالي، وقد تشكّلت موضوعاته في نسيج تجلّت فيه مقدرته الشعرية الكبيرة بصفتها الفريدة التي عُرف بها، ومنه الذي تموضع في إبداع خاص عبر صوره ومعانيه ومبناه اللغوي التركيبي الذي تجسد في مسارات انفعالية تمثّلت هواجسه وأفكاره، فبحث المتنبي في آفاق شملت الأنا ومخيالها والواقع وأبعاده، ويكتنف هذين المظهرين سمات تبدّت في شمولية نظريته ومبنى تجليها نصياً، للتعريف بما يكتنفه من وعي وعواطف وصلات، إذ استثمر القصّ والصورة وأساليب اللغة وخياله الشعري في مدى تمثّل مقاربة شعرية يشتغل فيها نصه على كشف ذاته ودواخلها، وما يُخبئه فكره وما تختزنه ذاكرته من مواقف وأحداث، بصياغته لعدد من الموضوعات التي ترسّمت حياته وما يحيط بها من مظاهر.

وكان الزمان والمكان حدين يصوّر فيهما مكنونات موضوعه عبر نسق خاص تفرد به المتنبي، كما كان للون حضور مميز في ديوانه بوصفه ثيمة تنمظهر فيها تجليات تضمّ مواقفاً وآثاراً وهواجساً تقبع في المضمّر العميق لذاته، إذ كان استحضارها بالكيفية التي وردت بها تنظيمياً واعياً يلتقطه جسراً للعبور إلى كلية التجربة المراد تنصيبها شعرياً.

A Thematic Approach in the Poetry of Al-Mutanabi (Blackness and its manifestations as a model)

ABSTRACT

Divan Al-Mutanabi includes various subjects that have been expressed in different ways, expressing special attitudes and concerns between the ego, other and the universe. Loaded with a vision that radiates a high sense of taste and judgment. His themes were formed in a fabric that showed his great poetic ability as his unique, through his image, meanings and linguistic structure, which is embodied in the emotional paths of his concerns and ideas. Al-Mutanabi explored the horizons of the ego and its imagination and reality and its dimensions. These two aspects are characterized by features in the comprehensiveness of his vision and the structure of the textual manifestation, to define his awareness, emotions, and links. The image and methods of language and poetic imagination in the range represents a poetic approach in which the text works to reveal itself and its introspection, and what is contained in his thought and stored by his memory of positions and events, in the formulation of many of the themes that characterize his life and the surrounding aspects.

The time and place were two extremes, he depicted the objects of his subject in a special form unique to al-Mutanabbi, and the color had a distinctive presence in his divan as a theme in which manifestations of positions, effects, and obsessions were contained in the deeply self-contained, as it was evoked by the manner in which it received a conscious organization. That was picked up by a bridge to cross to the college of experience to be quipped poetically.

السواد وتجلياته في شعر المتنبي:

يتبنّى القول باللون الأسود جدلية مفتوحة على تمظهرات عديدة في ديوان المتنبي، تتموضع في ملامح تشفّ عن علاقات وصلات تحيل على دلالات تضمّنها مع وعي الشاعر وهواجسه، إذ يتوظّف القول بالسواد دالة ورؤية تستحضر تجارباً وآثاراً ومواقفاً وصفات تتمثل علانقه وفكره، عبر صياغة يختزل فيها عبر إشارته تفاصيلاً ذهنية وصورية شكلية ترتبط مع الزمان والمكان والآخر في بؤرة تضمّنها، وتجهر بالقضية التي يدور حولها موضوع النصّ، وتكتنف من تجلياتها جزئيات مميزة تحدها، بالقول بالآتي:

الحب:

يقول المتنبي:

يا حاديي عيرها وأحسبني أجد ميتاً قبيل أفقدها
قفا قليلاً بها عليّ فلا أقلّ من نظرة أزودها
ففي فؤاد المحبّ نارٌ جوىً أحرّ نار الجحيم أبردّها
شابّ من الحجر فرّق لمتّه فصار مثل اليمسّ أسودّها
بانوا بخرعوبة لها كفّل يكاد عند القيام يقعدّها
ربحلة أسمرٍ مقبلها سبحة أبيضٍ مجرّدّها (1)

يتبدّى السواد عند القول بالهجر في هذا النص دالة مظلة على كثافته، وعمق تداخله مع بنى الشعور النفسي الذي يحيل على الصورة المستحضرة (صورة الفراق)، والصورة الشعرية ((تمثل أداة الشاعر الرئيسية لقول قصيدته، سواء عبر صور جزئية متلاحقة، أو عبر صور كلية شمولية تتضمن صوراً جزئية ذات علاقة)) (2)، فيكون السواد علامة مرئية على الحزن والوجع، تضمّ مداه، وتحركه الشكلي البارز في إطار تشكّله في ذات الشاعر، لإيصال صورة تمسّ جذور الألم، وكمونه الذي ينتجه، ويصطبغ به بالإشارة إلى تضاد خاص، إذ تبدّى التضاد مستحضراً معه مُتمثلاً عالمه وحسّه في تصوير هذا المدى، وتمظهراته، ونزعت الطاغية القائمة في روح الشاعر، ويقول مستلاً اللون الأسود مع اللون الأحمر:

وكاتم الحب يوم التّين منهكٌ وصاحبُ الدمع لا تخفى سرائره
لولا ظباء عديّ ما شغفتُ بهم ولا بربر بهم لولا جاذره
من كل أحور في أنيابه شنبٌ حمّر يُخامرها مسكٌ تُخامرهُ
نعجٌ محاجره دُعجٌ نواظره حُمّرٌ غفائره سودٌ غدائره
أعارني سقم عينيه وحملني من الهوى ثقل ما تحوي مآزره (3)

يتجلى اللون الأسود توصيفاً للون شعر المرأة في مدى تضمّنه بنية الغزل، وخصائص توصيفها، وملاحمها وارتباطها مع معطيات تجلت نسقاً مستقراً لبنية النموذج المتمنى لدى الأنا العربي، إذ كان سواد الشعر معطى للتميز العربي، وشكل يحيل على جزء مستقر في علاماته، وكانت هذه التفاصيل المنتقاة مرجعية يستشفّ فيها استرجاع صورة المرأة وما فيها عبر فضاء يتسع لمعطيات انطباعه، وما تضمه ذاكرته منها لتخليدها نصياً، في أفق يحتوي حدودها ومديات ملامحها المحببة، و((الأشياء المتذكّرة تمتزج وتختلط بالخاوف والآمال والأمنيات والخيالات لا يمكن تذكرها كواقع فقط، بل لأن الوقائع المتذكّرة هي في تعديل مستمر، يعاد تفسيرها وتعايش من جديد في ضوء مقتضيات الحاضر ومخاوف الماضي وآمال المستقبل)) (4)، وحينما يقول:

بنا منك فوق الرمل ما بك في الرمل وهذا الذي يُضني كذاك الذي يُيلي
كأنك أبصرت الذي بي وخفّته إذا عشت فاخترت الحمام على الثكل
تركت خدود الغانيات وفوقها دموع تذيب الحُسن في الأعين النجل

تبّل الثرى سوداً من المسك وحده وقد قطرت حُمرّاً على الشعر الجئل
فإن نكّ في قبر فإنك في الحشى وإن نكّ طفلاً فالأسى ليس بالطفل⁽⁵⁾

يسترجع النص آثاراً تحيل للمرأة وما يستبيحه الموت من أحزانها في موقف الفراق، حيث يتبدى اللون الأسود والأحمر مُعطى يتركز على صورة الدموع، وحدود تجليها، وعمق تجسدها في بؤرة الفضاء الصوري المحيل إلى هذا الموقف الصعب، إذ كان الموت رافداً يتمظهر في رفضه المستقر بين الدموع للفق وبين مظهر تجليها الحاصل من الانكسار الروحي الذي يستتبعه في قصيدة (ليس التعلل بالأمال من أربي)، يقول:

ضيفُ ألم برأسي غير مُحْتشم والسيفُ أحسنُ فعلاً منه بالألم
أبعدَ بَعْدَتْ بياضاً لا بياض له لأنتَ أسودُ في عيني من الظلم
بحبٍ قاتلتني والشيب تغذيتني هوأيَ طفلاً وشيبي بالغ الحُلم
فما أمرُ برسمٍ لا أسأله ولا بذات خمارٍ لا تُريقُ دمي
تنفّستَ عن وفاءٍ غير مُنصّدع يوم الرحيل وشعبٍ غير مُلتئم⁽⁶⁾

يتضاد القول بالسود مع البياض للإحالة إلى أثر المشيب وما يفتحه في الذات من مشاعر تمظهرت تداعياتها في التضاد بينهما، وتبدت رؤية الشاعر لتجليه عبر بعد يفصح عن أنموذج خاص من الهواجس التي ترد باستجلابه للحب، وفيوضاته في بؤرة تكشف جانباً خاصاً من علاقته بالمرأة، ورصد مظهر من الفعل الذي يلتزمه نسكاً خاصاً في زمن الفراق، واللوعة النفسية، وما تستثيره من أحاسيس يجسد فيها آثار الفراق وعناصره. وحينما يقول:

من الجاذرُ في زيّ الأعرابِ حمر الحلى والمطايا والجلايب
إن كنتَ تسألُ شكاً في معارفها فمن بلاك بتسهيّد وتعذيب
لا تجزني بضنا بي بعدها بقرّ تجزي دموعي مسكوباً بمسكوب
سوائزُ ربما سارت هواجها منبئةً بين مطعونٍ ومضروب
وربما وخذت أيدي المطي بها على نجيعٍ من الفُرسان مصبوب
كم زورة لك في الأعراب خافية أدهى وقد رقدوا من زورة الذيب
أزورهم وسواد الليل يشفع لي وأنثني وبياض الصبح يُغري بي⁽⁷⁾

يتجلى اللون الأسود في النصّ بالتضاد مع البياض لبيان مجلى زماني يستعيد الشاعر به مدى خاصاً من العلاقة مع المرأة، وتجليات حضوره إليها في مشهد ينمو بصورة تتميز فيها عناصر، وأفعال، وآثار تصوّر مداها، وما يحفها من تجليات كونية في أسلوب ينطوي على هاجس، وأحاسيس تصف الأنا والآخر.

المدح:

عندما يقول المتنبي:

وعجاجة ترك الحديد سوادها زنجاً تبسّم أو قذالاً شائبا
فكأنما كُسي النهارُ بها دُجى ليلٍ وأطلعت الرماح كواكبا
قد عسكرت معها الرزايا عسكراً وتكثّبت فيها الرجال كتابيا
أسدٌ فرائسها الأسود يقودها أسدٌ تصيرُ له الأسود ثعالبيا⁽⁸⁾

يصور النص مشهداً حريباً يختزل عناصره في ومضة تُضيء صورتها لمدح الآخر، وكان اللون الأسود أحد مُعطياتها المتجلية في حدّ تمثّله بالزنج أو الشَّعر المشوب ببياض، فكان السواد مجلّى يستمد النصّ عبر القول به توصيف وقائع عبر تجليه في فضاء اقتنص الشاعر فيه معطيات لحضوره، تبتت فيه شدته، وضراوته، وكان استلاله مع العناصر الأخرى المحيلة لجو المعركة أنموذجاً ينتج دالة لترسيمها، والإحاطة بحدودها الصورية والحركية باستحضار التضاد عبر اللون أو النهار والليل في أسلوب يؤطر فضاء الموضوع وتمظهراته، أما حينما يقول:

وَيُقَدِّمُ إِلَّا عَلَى أَنْ يَفَرَّ وَيَقْدِرُ إِلَّا عَلَى أَنْ يَزِيدَا
كَأَنَّ نَوَالِكَ بَعْضُ الْقَضَاءِ فَمَا تُعْطِ مِنْهُ نَجْدُهُ جُدُودَا
وَرُبَّمَا حَمَلَةٍ فِي الْوَعَى رَدَدَتْ بِهَا الدَّبَلُ السُّمَرُ سُودَا
وَهَوَلٍ كَشَفَتْ وَتَصَلَّى قَصَفَتْ وَرُمَحَ تَرَكَتْ مُبَاداً مُبِيدَا
وَمَالٍ وَهَبَتْ بِلَا مَوْعِدٍ وَقَرْنٍ سَبَقَتْ إِلَيْهِ الْوَعِيدَا (9)

تجلى المدح وهو موضوع النص عبر جزئيات أحوالها على أفعال ومظاهر ومُسميات للآخر الممدوح للإعلان عن تجليها فيه، وإطار يحدّ سماته العليا، وكان الإغراق في المديح يستجلي الإعلاء في طريق استحضار سمات عليا تبدى فيها الكرم والشجاعة، وفي الشجاعة رمز اللون الأسود إلى إشباع عال لحدّ الرماح التي تجلّت بسوداءها، وشاهد على القوة، واتساع مداها في قصيدته، يؤطرها بالفعل المحيل إليه، واتجاهه المُعطى، وتجليّ تمفصلاته في الآخر في صعيد المُحتوى الذي أفرزته سماته التي يُمدح بها، وفي قوله:

كَأَنَّ الْقَسِيَّ الْعَاصِيَاتِ تُطِيعُهُ هَوَىٌّ أَوْ بِهَا فِي غَيْرِ أَنْفَلِهِ زُهْدُ
يَكَادُ يُصِيبُ الشَّيْءَ مِنْ قَبْلِ رَمِيهِ وَيَمَكُنُهُ فِي سَهْمِهِ الْمُرْسَلِ الرَّدُّ
وَيُنْفِذُهُ فِي الْعَقْدِ وَهُوَ مُضَيَّقٌ مِنَ الشَّعْرَةِ السُّودَاءِ وَاللَّيْلِ مُسَوِّدُ
بِنَفْسِي الَّذِي لَا يُزِدْهُ بِخَدِيعَةٍ وَإِنْ كَثُرَتْ فِيهَا الذَّرَائِعُ وَالْقَصْدُ
وَمَنْ بُعِدَهُ فَقَرٌّ وَمَنْ قَرَبَهُ غَنَى وَمَنْ عَرَضَهُ حُرٌّ وَمَنْ مَالَهُ عَبْدُ (10)

تتوفر في هذا النص عناصر المديح في مداخل يلامس فيها فضاء النص، تحيل على التعريف بسمات تبتت نزعة مهيمنة في الممدوح ونواتج طبيعي يمتد في ملامحه الخلقية والخلقية، بعلائق تكتنفه في حيز يتبنى في ممارساته الواقعية التي يتعرف فيها بوصفه أنموذجاً تغمره هذه الصفات، وتجلّله قيمه في صورة جاء فيها السواد رمزاً يجهر بذروة تجلياتها فيه، وقدرته العميقة على إصابة الأمور، وتسديدها، وتمركزها بمحتوى يحيل إليه ويتعرف به، ويقول:

لَهُ عَسْكَرَا خَيْلٍ وَطَيْرٍ إِذَا رَمَى بِهَا عَسْكَراً لَمْ يَبْقَ إِلَّا جَمَاجِمُهُ
أَجَلُّهَا مِنْ كُلِّ طَاغٍ ثِيَابُهُ وَمَوْطِنُهَا مِنْ كُلِّ بَاغٍ مَلَاغِمُهُ
فَقَدْ مَلَّ ضَوْءُ الصَّبْحِ مِمَّا تُغَيِّرُهُ وَمَلَّ سَوَادُ اللَّيْلِ مِمَّا تُزَاجِمُهُ
وَمَلَّ الْقَنَا مِمَّا تُدَقُّ صُدُورُهُ وَمَلَّ حديدُ الْهِنْدِ مِمَّا تُلَاطِمُهُ (11)

سواد الليل وضوء الصبح تملكا تضاداً يرتبط بصورة المدح في أبعاد تكشف عن شجاعة الممدوح، وتنقله العالي بين معطيات الشجاعة، وكمونها بحدّ فعلي، ثري يتمظهر في الصورة برؤية تعيد تجليها نصياً، ((فالطبيعة بكل ما تنطوي عليه من أشياء، وجزئيات، وظواهر هي المصدر الأساسي لإمداد الشاعر بمكونات الصورة، ولكنه لا ينقلها إلينا في تكوينها، وعلاقاتها الموضوعية، إنه يدخل معها في جدل فيرى فيها أو تريه من نفسها جانباً يتوحد معه بإدراك حقيقة كونية وشخصية معاً)) (12)، وكان اللون عالماً يتناسب مع حدّها، وشاهداً على تجليها وصورة مفتوحة على رؤية يستعيد فيها تمظهرات هذه الشجاعة، وفعلها الحاسم، المختلط مع معطيات الطبيعة، ويعيد تشكيله متلاحماً مع عناصرها

التي استلها بوصفها مثلاً للمحسوس، ومراة تعكس فعله، وتجمع في استحضارها ملامح تظهره الكبيرة، ويظهر اللون الأسود حداً للمصائب في عرض المديح في قصيدة (يأنف من مينة الفراش)، إذ كان السواد يتمحور على الأنا وما فيه من شجون يستعيدها باستعادة الممدوح، ومدرجات المديات التي تتساير مع ترابطهما، في الصورة التي تضم عناصراً توطرها في الآخر من ملامح خُلقية كبرى تتواصل فيه وتنتظم في مدى يحيط بعالمه، وتتجسد بخصائص لازمة له، فكان النص يرصدها في بنيته التي تقترب من وحدة الأنا للوصول إلى المتمنيات وتجليها، بقوله:

وفي ما قارع الخطوب وما أنسني بالمصائب السود
ما كنت عنه إذ استغائك يا سيف بني هاشم بمغمود
يا أكرم الأكرمين يا ملك الـ أملاك طراً يا أصيد الصيد (13)

ويقول:

زانت الليل غرة القمر الطا لع فيه ولم يشنه سواده
كثر الفكر كيف نهدي كما أهـ دت إلى ربها الرئيس عباده
والذي عندنا من المال والخيـ ل فمته هباته وقياده (14)

يأتي المدح في النص على شكل دوال شملت القول بالسواد بوصفه عنصراً يشير بها إلى تضاد يفصح عن قيمة الممدوح التي تتجلى بنور القمر وسواد الليل، حيث يشير فضاء النص إلى معطيات مستقرة في الكون، يستل فيها حالات يسقطها على الآخر طبيعة متأصلة يستثمر فيها تجلياتها، وما فيها من مظاهر خاصة في رؤيا تبدت فيها أدواته الفنية لتشييد بناء يتمركز على الآخر وما فيه من مآثر في اتجاه التعريف بمستوياته، ((ولما كانت العلامة اللغوية ترجع إلى كثير من الأحيان إلى أشياء بصرية أو مرئية، لها صفة مكانية، فإنه يترتب على هذا إدراك خاص للانساق اللغوية، يحدده اتخاذ مفاهيم بعينها صفة مكانية)) (15)، أما حين يقول:

هل لعذري عند الهمام أبي الفضـ ل قبول سواد عيني مداده
أنا من شدة الحياء عليـ مكرمات المعلـ عواده
ما كفاني تقصير ما قلت فيه عن علاه حتى ثناه انتقاده
إنني أصيد البزاة ولكنـ ن أجل النجوم لا أصداده
رب ما لا يعبر اللفظ عنه والذي يضمـ الفؤاد اعتقاده (16)

تأخذ جملة سواد عيني مداده التي تفصح في لغة العرب عن الدعاء إلى كمون معطيات يحيلها إلى الاعتراف بفضل الآخر، في معرض المدح الذي يتموضع صلة تربط بين الأنا والآخر، ويبوح عن موقف خاص يتبدى نمطاً في مديحه إذ يكون السواد دالاً في جملته على جذور عميقة تحيل للأنا وما فيه، إذ يمتلك البصر بالإحالة إليه قيمة عليا تتشكل صورياً لتأخذ محوراً يرمز إلى الارتقاء بالآخر وعمق الصلة المحورية والتفاعل العالي وجذوره المعطاة، أما حينما يقول:

ما منبج مذ غبت إلا مقلـ سهدت ووجهك نومها والإثمد
فالليل حين قدمت فيها أبيضـ والصبح منذ رحلت عنها أسود
ما زلت تدنو وهي تعلو عزـ حتى تواري في ثراها الفرقـ
أرض لها شرف سواها مثلها لو كان مثلك في سواها يوجد (17)

يشغل التضاد بين الأسود والأبيض في هذا النص لبيان منزلة الآخر الممدوح الذي يستحضره مع القول بالمكان، الذي يسقط آثار بعده عنها في تجليات كونية يلتقطها بحسّه الفني للتعريف بصفاته المميزة، وتجسيد حضورها الطاعي الذي يتمثل إطاره في الصورة المرسومة، التي يتشكل عنها محور ينضمّ لأبعاد علوية تعلن عن سموّه ومكانته، ((ولما كانت كتابة الشعر هي نوع من العمل، أو من الشغل على، ولما كانت هي أيضا عملية استكشاف وكشف، فإن الحقائق التي يجب أن تقال، هي حقائق من نوع خاص)) (18)، ويقول في مدح كافور:

تفضح الشمس كلما ذرّت الشمس س بشمس منيرة سوداء
إن في ثوبك الذي المجد فيه لضياء يزري بكل ضياء
إنما الجلد ملبسٌ وبيضاض الـ نفس خيرٌ من ابيضاض القباء
كرمٌ في شجاعة وذكاء في بهاء وقُدرة في وفاء
من لبيض الملوك أن تُبدل اللو ن بلون الأستاذ والسّحناء (19)

يحمل التضاد بين الشمس والسود والبيضاض مجلى يصف كافور الأسود، ويُشخص ارتفاع قدره بالإحالة على مظهرات تصف تجلي المجد فيه، والكرم، والشجاعة، والذكاء في فضاء يستحضر المحسوس العياني للدلالة على المفهوم الذهني، الذي ينبعث في صورة يستلها المتنبي في مستوى للرمز الذي يرتقي بالآخر الذي يتجلى بهيأة تتجانس ضمناً مع حدود هذا المجلى، وعناصره.

المجد، الطبيعة، وصف سلاح، الشيب:

حينما يقول المتنبي:

ولا تحسبنّ المجد زِقاً وقينةً فما المجد إلا السيفُ والفَتْكَةُ الْبِكْرُ
وتضريبُ أعناق الملوك وهامها لك الهَبَوَاتُ السُّودُ والعسكرُ المَجْرُ
وتركك في الدنيا دويّاً كأنما تداول سمع المرء أنفله العُشْرُ
إذا الفضل لم يرفعك عن شكر ناقص على هبةٍ فالفضل فيمن له الشكر (20)

يلتزم المجد مع عناصر تحدّه في النص، وكان ولوج الهبوات السود ثيمة تحضر مع معطياته، عبر تشكيل اكتسب في فضاء النص الإحالة للمجد كونها مادة تتمظهر فيه، وتتبنى تجليه بحدّ يضيء أبعاده، وكانت الشجاعة قيمة كبرى، ونسقا للأعلى مستقر في الحياة العربية، وتتمثل صفة مقدسة تحيل على الرجل المتميز، فكان القول بالهبوات السود في هذا المدى رمزاً يحيل على الشجاعة التي تكمن في إطار يحدّ المجد ويهيء مظهره بامتياز، وحين يقول:

كأنّ الفجر جبّ مُستزارٌ يُراعي من حُجْنَتِهِ رقيباً
كأن نجومه حلّي عليه وقد حذيت قوائمه الجُبُوباً
كأن الجوّ قاسى ما أقاسى فصار سواده فيه شُحوباً
كأن نُجَاه يجذبها سُهادي فليس تغيبُ إلا أن يغيباً
أُقلّب فيه أحفاني كأنّي أعدُّ به على الدهر الذنوباً (21)

تعالق القول بالزمان في النص ومعطيات الطبيعة مع هاجس يفصح عن توطئه في الذات، وكان الشاعر يستمد من تجلياتهم مظهرات تُعرّف بهواجسه في بؤرة تحدّها، وتؤطر عناصرها عبر تماهي خاص كان اللون الأسود إحدى معطياته، و((ليس ثمة شيء أكثر حساسية من حركة الزمن في الوجود وتأكيده، فالوجود مرادف لمفهوم الزمن في حركته الدائبة، والزمن ينبثق من داخل الذات، فهو يُمثل حركة الوجود الإنساني في تغيّره وصيرورته وهو زمن نسقطه على مجرى الأحداث)) (22)، للتعريف بما في الذات من ألم يتجلى بنمط يظهر في القول بالتضاد في النص، وبؤرة تمتد

في آثاره، ومفترق في دالة تكتنز عناصر كونية مع إنفعال الشاعر، ومفهومه الفكري، وملامحه، وتبلورها سمة تتمثل مع معطيات الكون، التي تضمه وتحيط به أقطابها.
وحيث يقول:

وصفت لنا ولم نرهُ سلاحاً كأنك واصفٌ وقت النزال
وأنَّ البِيضَ صُفَّ على دروعٍ فشوقٌ من رآه إلى القتال
فلو أطفأت نارك تالديه قرأت الخط في سود الليالي
إن استحسنْتَ وهو على بساطٍ فأحسنُ ما يكونُ على الرجال
وإنَّ بها وإنَّ به لنقصاً وأنت لها النهاية في الكمال
ولو لحظَ الدُّمُستقُ جانبيه لقلبَ رأيه حالاً لحال⁽²³⁾

يتمظهر السواد بالليالي، ويُعبّر في تجليه عن مدى يشف عن مهينة تُوْطر قراءته للخط فعلاً ينسخ آثاره، وينشأ عنه في المعنى المجازي دالة يريد ترسيخها بتوصيف يتناغم مع إعجابه بذلك السلاح، وتشكله، ويجسد الآثار التي تنطوي على استحسانه في محور يحيط بعلاماته، ومقاييس تنفتح على ملامحه، ومتالياتها، كونه أداة قيمة تم تأصيل تموضعها نصياً، واستقصاء معانيها العالية، ((وقد يمتزج الرمز في الصورة الشعرية بالحقيقة حتى أننا لا نعرف في كثير من الحالات ما هو رمز وما هو حقيقة))⁽²⁴⁾، ويقول:

وما ماضي الشباب بمُسْتَرَدٍّ ولا يومٌ يمرُّ بمُسْتَعَدٍ
متى لحظت بياض الشيب عيني فقد وجدته منها في السواد
متى ما ازددت من بعد التناهي فقد وقع انتقاصي في ازديادي⁽²⁵⁾

يتجلى التداخل بين السواد والبياض في فضاء النص دالة تتمثل رؤيا للشيب وتداعياته إذ تبدى في الصورة عنصراً يكون حدّ السواد، وهذه الرؤيا تشف عن قدرة فنية خاصة لتوليد المعاني وتحديد ملامح الموضوع المنقّى والمشاعر الملازمة عبر استعادة حدوده من شمولية وبنية الكون وما يحتويه من أبعاد، والتركيز على تأطيره في حدود تُعرف بذات الشاعر وفكره وعلائق ينتقيها لانفتاح نصه على معطيات تستجلي دلالات نمطية خاصة، إذ ((أن التركيز على متخيل النص هو الذي يضمن انسجامه ويقدم دلالاته كوحدة قابلة للمقروئية والفهم))⁽²⁶⁾، أما حينما يقول:

والموت أت والنفوسُ نفائسُ والمستغرُّ بما لديه الأحمقُ
والمرءُ بأملٍ والحياةُ شهيةٌ والشيبُ أوقرُ والشبيبةُ أنرقُ
ولقد بكيتُ على الشباب ولمّتي مُسوَّدةً ولماء وجهي روتقُ
حذراً عليه قبل يومٍ فراقه حتى لكنتُ بماء جفني أشرقُ⁽²⁷⁾

القول بالفراق يحضر في النص متلاحماً مع القول بالسواد، وكان التضاد في القول بالموت والحياة والشيب والشباب والفراق وما يُضاده علامة على قلق الأنا من المشيب، وتمثلاً لفرط الخوف منه، ويشف عن شدة المعطى العاطفي المتحقق في زمانه الأنّي: زمان إنتاج النص، الذي يخشى انزياحه عنه في الآتي من الزمان، فكانت هذه الرؤيا محيلة على السواد الذي يعطي تجلياً للآن وما فيه من سمة تجهر بلامحه، وصورة مُشبعة بالتغاير المرصود تساوقه مع سيرورة الزمن الذي يستدعي المجهول، وحضور معطى يتبنى الخوف وتموضعه.

الخاتمة

كان للون الأسود في شعر المتنبي آفاق مميزة، إذ صرّح عبر استلهامه في قصائده عن عناصر تموضعت في صياغة تميز بها بصوره، ومعانيه، ومبناه اللغوي، عن انفعالاته ورؤاه، وعلاقته مع الآخر، والكون. وقد تجلّى اللون الأسود في موضوع الحبّ للتعبير عن الفراق، ومدى كثافته في الوجدان، وحدّ الحزن، والألم المحيط بأقطابه، ووصف شعر الحبيبة في سياق ارتباطه مع معطيات الحب وما تضمّه ذاكرته عن المرأة. وفي موضوع المديح استلهم المتنبي اللون الأسود، والسواد لتوصيف مآثر، وملامح الممدوح، وما يمتلكه من مميزات للإعلان عن تجليها فيه بوصفها ناتجاً طبيعياً يُعرف بذاته عبر تمظهرها في وجوده الجسمي والمعنوي. كما استعمل اللون الأسود والسواد في حيثية القول بالمجد، والطبيعة، ووصف السلاح، والشيب للتعبير عن تمظهرات، ورؤى تترشّح عن علاقات تضمّ كوامن الذات ورؤيته للآخر والكون وما فيه من عناصر، بوصفه دالة يستحضر بالقول بها آثاراً، ومواقف ترتبط مع الزمان والمكان للجهر عن المحور الأساس الذي يشي عن هواجس الأنا ووعيه.

الهامش

1. ديوان المتنبي، أبو الطيب أحمد بن حسين الكوفي المتنبي، 16.
2. البنى الشعرية (دراسة تطبيقية في الشعر العربي)، عبدالله رضوان، 9، 10.
3. الديوان، 50.
4. الزمن في الأدب، هانز مير هوف، 28.
5. الديوان، 269.
6. نفسه، 45.
7. نفسه، 409.
8. نفسه، 119.
9. نفسه، 139.
10. نفسه، 199.
11. نفسه، 250.
12. الصورة والبناء الشعري، محمد حسن عبدالله، 33.
13. الديوان، 282.
14. نفسه، 479.
15. جماليات المكان، اعتدال عثمان، 136.
16. الديوان، 478.
17. نفسه، 57.
18. شعر الملموس الحقيقة والأشياء، حكمت الحاج، 21.
19. الديوان، 408.
20. نفسه، 190.
21. نفسه، 195.
22. الزمان بين نظرية الفلاسفة وتطبيق النحويين، حسين علي خضير، 127، 128.
23. الديوان، 322.
24. التفسير النفسي للأدب، عز الدين إسماعيل، 75.
25. الديوان، 95.
26. نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، د. حسين خمرى، 49.
27. الديوان، 38.

المصادر

1. البنى الشعرية دراسة تطبيقية في الشعر العربي، عبدالله رضوان، دروب للنشر، عمان - الأردن، 2010.
2. التفسير النفسي للأدب، عز الدين إسماعيل، دار العودة ودار الثقافة، بيروت، 1983.
3. جماليات المكان، اعتدال عثمان، مجلة الأقلام، بغداد، ع 2، 1986.
4. ديوان المتنبي، أبو الطيب أحمد بن حسين الكوفي المتنبي، ضبطه وعلق عليه، الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، 2014م.
5. الزمان بين نظرة الفلاسفة وتطبيق النحويين، حسين علي خضير، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، مج 3، ع 4، أيار، 2007م، جامعة واسط.
6. الزمن في الأدب، هانز ميرهوف، ترجمة، د. أسعد رزوق، مراجعة العوضي الوكيل، الناشر، مؤسسة سجل العرب، نشر هذا الكتاب مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، أكتوبر، 1972، مطابع سجل العرب.
7. شعر الملموس الحقيقة والأشياء، حكمت الحاج، مجلة الطليعة الأدبية، كانون الثاني - شباط، 1999، بغداد - العراق.
8. الصورة والبناء الشعري، محمد حسن عبدالله، دار المعارف، القاهرة، 1981.
9. نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، د. حسين خمري، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت - لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر - العاصمة، ط 1، 2007م.
- 10.

المكان في شعر سعاد الصباح المكان الديني في مجموعة (أمنية) أنموذجاً (مقاربة موضوعية)

أ.م.د. مريم عبد النبي عبد المجيد
مركز دراسات البصرة والخليج العربي
البصرة - العراق

الخلاصة

يتجلى المكان في شعر سعاد الصباح أفقاً مفتوحاً على مواقف تحدّها هواجس الذات، ويحمل في أبعاده تجلياتها وتداعياتها إذ يختزن في مداه تمثيلات، وأطر تضم زماناً خاصاً جري ترسيمه بالإحالة إلى المكان، حيث يأخذ في خطاب النص بُعداً يشفّ عن فكر خاص، وعاطفة كبرى تتكشف مظهراتها، وملامحها في مسار يحيل على ثقافة الشاعرة ووعيها، فصوّرت في المكان الذي ورد بانتقاء خاص في الديوان تجارباً ذات طابع يشير إلى آلام، وإحباط، وفقد، وأمنيات، ومحبة تتجلى في فضاء النص الذي يمنحها حضوراً بالتعبير عن رؤية تحاكي معطيات هواجس الشاعرة، فالمكان له قيمته الكبرى باحتضانه لتلك التجارب، ونسق تفاعلها مع الآخر والتصورات التي تجهر بكوامن وجدانية تحتفل فيها الذاكرة المفتوحة في أبعاده، فيأخذ استلهاً المكان في النص سمات، هي سمات التجربة التي يُعاد إنتاجها شعرياً لتوثيق المعطيات التي تفاعلت منها، وورثتها في فعل خاص يتبدى في تصوير حالاتها، وترتيبها على وفق أسلوب يفتض تعالقها مع النفس، ويُعبر النص في هذا الاتجاه عن مكتنزات الداخل المضيء بمعارف، وتحديات، ومتنديات من خلال إبراز حدث يتم في حيز يأخذ مهمة الإفصاح عن حضوره في منطقته، وتواشجه مع أحاسيس الأنا حيث تتمثل بروى تستل من حدّ التجربة الساكنة في هذا المكان دون غيره، وهذا التوجه يكشف عن مقصدية تأخذ طابعها المعنوي من معطيات خاصة في حاضر الذات، وماضيتها، وآمال مستقبلها، حين تعكس كوامنها.

The Place in Suad Al Sabah's Poetry The Religious in “Umniah” as a model (An objective approach)

ABSTRACT

The place is reflected in the poetry of Suad al-Sabah open horizons on the positions bordered by self-obsession, and carries in its dimensions manifestations and implications as it stores in the range of representations, and frames include a special time is delineated by reference to the place, where he takes in the text speech a dimension that reflects a special thought. The great passion unfolds its manifestations, and its features in the course of transmitting the poet's culture and consciousness, was depicted in the place received a special selection in the office experiences of a nature that refers to pain, frustration, loss, wishes, and love is reflected in the space of the text given by the presence of the expression of visions that mimic the data of the poet's concerns, the place has great value by embracing those experiments, and coordinated It is the characteristics of the experiment, which are reproduced in a poetic way to document the data that interacted with it, and its heirs in a particular act that emerges. In the portrayal of their cases, and arranged in accordance with the method of pursuing her self-interest, and reflects. The text in this direction of the hoarders the bright interior knowledge, challenges, and wishes by highlighting the event takes place in the task of disclosure of his presence in his region, its interaction with the senses of the ego, where the visions are based on the limit of experience static. This approach reveals a destination that takes its moral character from special data in the present, its past, and the hopes of its future, when it reflects its powers and the aspirations of the future.

الجنة:

يتجلى المكان الديني في مجموعة (أمنية) لسعاد الصباح في مدى يشف عن قيم تضم تجارباً عاطفية وكونية للذات، وتشهد عبر استلهاهم عن تجليها، وتمظهراتها وتداعياتها التي تنطوي على معنى يحيل على هواجس خاصة للشاعرة ، فـ ((لكل مؤلف معجزة الخاص- إن صح التعبير إذ إن المعنى اللغوي، والاجتماعي لما تثيره هذه الكلمة عنده من أمور وانفعالات نتيجة لتجاربه الشخصية))⁽¹⁾ فالقول بالجنان التي تجلت بوصفها مكاناً أعلى يحتضن النعيم المقيم ، للدلالة على حيز يتمركز لموقف خاص، تتبنى ترشيحه ومنه قولها في قصيدة (إلى قارئ) :

وكلماتي أحرف من خيال
ونبض قلب عاش يبغى الكمال
يقدر الحب ويهوى الجمال
فإن أثارت فيك بعض انفعال
فذاك لي حلم شهى المنال
وإن أثارت فيك حب السؤال
فسل تجدني ما عرفت المحال
الشعر في روعي أعز ابتهاج
لرية الإلهام ذات الجلال
ترقني فوق الربى والتلال
إلى جنان وارفات الظلال
أنال منهج الذي لا ينال⁽²⁾

يُعبّر النص عن انفتاح مديات القول الشعري، وتجليه في عوالم كبرى تتموضع في أفقه، الذي يرشح نعيماً ليس له مدى، ويصف النص مغايرة الآن والواقع، والرحيل إلى متمنيات تتحقق في أبعاده بالإحالة إلى الجنان كونها طاقة عالية تتشرب عالمها، وتتمثل الكيفية التي تستشعرها في قول الشعر، الذي يكمن في عوالم سحرية لا تتوصف، وتشي عن صورة ترسخت في خيالها الشعري المحيل على اتساع عالمه المؤدي إلى ضفاف، تترسخ في بواطنها متمنيات تفتض الرغبة المتمثلة به بأعلى صورها التي توصل بها إلى الظلال الوارف المتعارف عليه، والمحصور بالجنان تقريباً، فيقود بها رن الشعر وقوله إلى عالم يخيّل إليها انه عالم الجنة المحاط بالأشجار التي تستر الفرد وتنعمه.

أما في قصيدة (صلاة)، فنقول :
جنّت أشكوك حيرتي... والتياغي وحسرتي
ليت قلبي على يدي لتدري بحرقتي
وترى ما جنى هواك على طيب زهرتي
وترى خافقاً يذوب شهيد المحبة
وعيوناً همومها دمة إثر دمة
وترى أن صبوتي فيك تُدني منيتي
أيها التائه الذي ليس يدري بغصتي
أنا ظمآنه الفؤاد، ولقياك واحتني
أنا صوفية الحنين، ومغناك كعبتي
أنا إن متّ في هواك، فنذكرك جنتي⁽³⁾

تتمظهر الجنة في هذه القصيدة للإحالة إلى الآخر البعيد حيث تأخذ الذكرى تداعيتها وتكشف عن حالة الفقد التي تتموضع في عالم الأنا الخالي منه، وكان ورود الجنة متلاحماً مع ذكره يشف عن عمق التعالق معه، ومدى غلبة الفراق وهيمته على الوجدان الذي تبدي مخترقاً بالحزن، حيث يشغل ورود المكان على الجهر بمتناقض التلاحم معه بصورة تتوفر على آلية تكمن فيها هواجسها الفلقة، المغلفة على زمان قد فات، حين تجد في الذكرى عزاء يتجلى في الولوج لجنة هي بعض خيالات منه، فقد تبني شعراء الكويت ما بعد النفط ومنهم سعاد الصباح الإفصاح عن تناقضات عالمهم وكان ((قلق العصر أكثر وضوحاً في أشعارهم))⁽⁴⁾.

وتفصح قصيدة (جنّتي) عن معطيات الحب حين تكون الجنة كوخاً يتقاطع مع مديات الحب، وتجلياته، وعالمه ، الذي يدل على كمون الأمان النفسي الذي يتجلى في مكانة؛ إذ يعلو، ويتراص مع الجنة للجهر عن دلالة محايثة ولجت رواها في فضاء النص الذي يكشف دواخل الوجدان في تجربة الحب، وسياقه الذي يتشكل بؤرة تشترك فيها مع الآخر حين يهيمن المكان بوصفه جنة تنطوي على مُتخيل يُعبر عن نسق الداخل المضني بهاجس يتمثل فضاءه، وقوة تلاحمه بذاكرة الموقف وهويته التي تبنت أداة تُفصح عن حضوره وما يتميز به، في أفق تستعيد به بنى الأشياء وتقدم في لغتها الشعرية توثيق هذا الجانب الذي يحتل في ذاتها مساحة واسعة لمكوناته، وتمظهراته، ((والذات في الشعر مهمة للغاية حينما يتمكن الشاعر من جعلها وعياً مركزاً لمجمل الذوات الأخرى))⁽⁵⁾.

أما حينما تقول :

أيها المفتون ، ليس الحبّ بستاناً وقصراً
أيها المغرور ، ليس الحبّ أمجاداً وثبّراً
أنا بالدنيا ، وما فيها جميعاً ، لستُ أغرى
أنا لأقبل أن أغدو لأهوائك جسراً
أنا لأقبل أن أحيأ على أشلاء ذكرى
لا تقل إنك تهواني ، فإنني ضقت صدرا
لا تقلها . إن قلبي لم يعد يملك صبرا
أنت من تُسعد يوماً لكي تشقيه دهرأ
أنت تستعرض الأحلام في كفك أسرى
وأنا البدر صفاء... وضياء الشمس طهراً
وأنا الورد عبيراً... وأنا الجنة سحراً⁽⁶⁾

يتجلى القول بالأنأ والأنت في القصيدة لبيان أفق التباين الحاصل في جسد علاقة حبّ غير متوازنة، وكانت إحالة الجنة للأنأ تعبيراً عن التمييز بين واقع يتأسس على تخوم قلقه بالتضاد، وقد كان شعراء الحداثة في الكويت ((يُسرفون في التعبير عن عواطفهم إسرافاً شديداً ، ويرون الحياة والأحياء من خلال هذه العواطف الثائرة ، التي أخذت لأسباب كثيرة ، تنمرد على تقاليد القديمة))⁽⁷⁾ ، وتتبنى رؤية مختلفة لنظامه في مدى ينتج عن تعارض ملموس، وقد تجلى مسار العاطفة بين الأنأ والأنت في النص منضمّاً إلى عالم يمتلك ضموراً، وجفاءً ، في سياق تمثله وانشداده إلى مديات أخرى بعيدة، ومواقف ترتوي من إشكالية تحده، وتستجلي تداعياته، وفيوضاته، وصوته ، الذي يدور حول تفكك التواصل بينهما .

الفردوس:

هو المصطلح المرادف للجنة أو نوع آخر منها، تجلى القول بالفردوس في ديوان (أمنية) للتعبير عن مديات تفتض مرجعية الذات وتمنياتها في قولها :

فإذا ماشئت أن تُسعدني
فاسقني الحبّ حناناً سرمديا
اجمع الأشواق من نور الضحى
وابن لي من نسجها عشاً هنيا
وانلني قبلاً معسولة
أخذ منها عقوداً وحليا
وأنا أغزل شعري بردة
تبعث الدفء حواليك شهيا
وأحييك بشعري نغماً
رائق الأوتار سلسالاً شجيا
وبروحي وخيالي أبتني
في الحنايا لك فردوساً جنّياً⁽⁸⁾

تبدى في النص نمط من العلاقة بين الأنا والهو في فضاء تخيلي يشف عن هواجس الأنا، وحاجتها العالية له، في سياق يحتضن المدى الذي يتلاحم مع تجربة الحب حين يكون الفردوس منتهى الوصول إلى قمة عرشه المبتغى، فيعبر النص عن هذا المتمنى في فضاء يضم خطاباً يتبنى رؤية تصور الرابط الأكبر الذي يكمن في الوعي، والوجدان للآخر، وما يخزنه في ذاكرته من حاجات إليه بكيفية تستحضر هذه الحاجات في متمنياتها، وتتمثل أبعادها الدالة على سمات خصبة للتواصل معه.

وحيثما تقول :

أنت من تستعرض الأحلام في كفك أسرى
وأنا البدر صفاء... وضيء الشمس طهرا
وأنا الورد عبيراً... وأنا الجنة سحرا
وأنا أغنية الأيام إيناساً وبشرا
وأنا من أنظم الآمال والأحلام شعرا
أنا في حبي صلاة لا أراها لك كُفرا
أنا وجداني فردوس ووجدانك صحرا (9)

ينطوي النص على تضاد يفصح عن بُعد يثير المتخيل الذي ينسل من علاقة عالية تجهر عن مكون يمتلك الداخل المضىء بها، ويتجه التضاد إلى التعريف بهيمة القلق الذي يشير إلى دالة تترتب على الفقد، وتوَّجس كمونه وقوة معطياته في الوعي ومجريات العلاقة، وتحولاتها، وهذا التمثيل يعكس ناتجه، وتداعياته المتمظهرة في سياق يُعبر عن عمق التلاحم مع الآخر في خطاب يستقرى أبعاده، وتأسيس مداه باختيار المكان الذي يضم علاقة التوتر النفسي، وتجلياته وبعده التركيبي في فضاء النص المحيل إليها، لاستكناه هواجس الأنا وعلاقتها بالآخر.

أما في قصيدة (نجوى) فنقول :

كل شيء فيك ... حتى النار... خلّو في السَّيرِ
أشعل السَّجَّارة الحسناء يلهيني الشررُ
واملاً الجوَّ دخاناً ثم دعه ينتشرُ
إنه يملأ إحساسي بإنصاف القدرِ
إنه يلمس أعصابي بتيار الخدرِ
إنه خمري وكاساتي إذا القلب سكرُ
إنه يكتب لي في حبنا أحلى السُّورِ
إنه شلال ألوان وأضواء عطرِ
إنه في جذب أيامي كرشات المطرِ
تُنبت الشوق ولا تُبقي من الشَّجو أثرُ
إنه يرسم لي الفردوس في أبهى الصورِ
يا أميري، إن حبي لك طفل في الصَّغرِ
كلما أشبعته وصلاً ترى الطفل كبرُ (10)

يتجلى القول بالفردوس التي ترسم لها مجلى تتأمل فيه مدى مُنسل من الآخر المحيل إليه الدخان في صورة تضم إشارات هذا الرافد وإضاءة مايفتحه في ذاتها من صور، تشف عن عمق الحاجة إليه وتملكه مرجعية عليا تنير معاني البهجة والفرح، ومن خلال هذا الإطار تترابط هذه المديات للإفصاح عن قيم تشير إليه وأداة تشي عن مشهد يرصد، ويقصد الجهر عن تلازم الأنا معه، ومع تمظهرات أفعاله، وفيوض متجهر به أدواته، التي تنتظم في بُعد جمالي ونمط هيمنة ذاته في استقرار عالمها النفسي المتعلق معه بقوة، إذ ((إن مدلول القصد جزء من دلالة النص، وليس جزءاً من دلالة الكلمة، ولذا فإن أي نص يخلو من القصد لا يرقى إلى مرتبة الخطاب وبالتالي لا يقوى أن يحافظ على انسجامه الداخلي، أو على منطقته الذاتية، وسيفقد في النتيجة توجهه الإيصالي)) (11)، كما ورد القول بالفردوس في قصيدة (قبلة) وفيها تقول :

كل حرف من جنى ثغرك مقطوعة سكرُ
فاحذري إن لامستها نسمة أن تتكسرُ
أنت يافاتنتي أحلى من الدنيا وأنصرُ

وابتساماتك تجلو الكون كالفرديوس أخضر
أنت لي أمنية أحلى من الحب وأكبر⁽¹²⁾

يحيل النص على التعريف بما يفصح عنه الآخر لها في مدى تسترجع فيه هواجسه نحوها , حيث تأتي مفردة الفرديوس بعداً يؤسس لعمق التواصل معها في سياق تستدعيه للإفصاح عن مديات تتولد عنه وتنظم في فضاء يستلهم صياغة القيمة المتعالية لها بذاته , وتحديد عمقها في صورة تسند السياق الذي يقدم حضورها في الوجدان ومداخله ومواصفات ارتباطها بها في رموز كانت الفرديوس من بعض تداعياتها.

ويتجلى الحب في قصيدة (أنت أدري) فرديوساً بقولها :
ياحبيبي , لو فرشت الدرب من أجلك زهرا
وملأت الجو أضواءً وألحاناً وعطرا
ومددت الهدب في غابة أحلامك جسرا
ونسجت الأمسيات البيض للأشواق وكرا
هانناً يقطر طيباً... دافئاً ينبض سحرا
لبدا الكون لنا من نفحة الفرديوس قصرا
نحن فيه وحدنا للحب أحراراً وأسرى⁽¹³⁾

يتمركز الفرديوس في النص بؤرة تفصح عن عنصر أصيل مخفوف بهاجس الحب، ومعطيات مساراته , وهذا المدى يتأتى من بُعد يميز تأثيره الكبير على وجدان الذات وخصوصية تمرّكه في جدران ذاكرته في مستوى يلمس حدوده المستقرة في كنف هذا المكان وتجلياته العليا , حيث يتسق القول بالفرديوس مع أعلى درجات الكمال ويحتفظ بمقولاته في مقاربة واعية، وسياق يكمن دالة، وآلية تعج بتعاليه في كيان الشاعرة , إذ يرتبط بفضاء يحيل على ملامح تجسده وتوثيق صلته المكانية التي تضم تمرّكه وانفتاحه على الأمنيات التي صاغتها من أجل الحبيب التي تتمنى أن تفرش طريقه زهرا، وعبقاً، ونسجاً للأحلام، وزيارة للأمسيات كيف تعيشه فرديوساً مشابهاً للفرديوس الأعلى .

المعابد:

تجلى القول بالمعابد في قصيدتين من قصائد ديوان (أمنية) للتعبير عن مواقف مسئلة من أثر عالي في الذات , منه قولها في قصيدة (أحزان سائحة):

عشرون يوماً ها هنا.. عواطفي بلا غذاء
أعيشها في غربتي بلا منى ولا رجاء
وأنت ياقاهرتي الحسناء... يا أغلى دعاء
هل تشهدين أمعي وتحملين لي الرثاء
هل تلمحين في قصائدي مآتم المساء ؟
هنا نواقيس المعابد الحزينة النداء
كأنها أصداء أحزاني تملأ الجواء
هنا الجبال الخضراء عيني سوداء الرداء
والبحر لا يجري ولا يخطر في مجراه ماء
فكل شيء حائل الألوان مشلول الضياء⁽¹⁴⁾

في هذه القصيدة يتجلى التعبير عن غربة كبيرة تضمّ حالة فقد، وحزن عميق تتمظهران فيها هواجس الفراق بأعلى مستوياته , ويعكس القول بالمعابد مظاهر الألم كونها مكاناً يحتلّ مدى ينأى بالأنسا عن التواصل مع الحبيب البعيد عبر صياغة تتجه إلى التعبير عن كوامن، وفيوضات البعد الكبير , الذي عمل عمله في إيقاد مشاعر الوجد , وكان القول بالمعابد مجلى وشاهداً على كمون مدى الألم في حال البعد عاطفياً، وذهنياً، وأنموذجاً يشفّ عن مُعطى يعتمد استلهم مظاهر من المكان الأنسي , الذي يحتضن الأنسا في غربتها , ف ((بنية النص تتشكّل وفق البنية الاجتماعية والذهنية للناص وتعكس الوسط الذي ينتمي إليه الكاتب إضافة إلى رؤيته للعالم))⁽¹⁵⁾ , وفي قولها :

لا.. لا تقن لي أبداً : إني مُسافر غدا
 أتتهجر القلب الذي غيرك ماتعبدًا؟
 أنترك العصفور في وحدته مُقيدًا؟
 وأنت من كنت له على الزمان مُسعدا
 وأنت من كنت له من الحنان موردا
 فرشت في دروبه لآلئاً وعسجدا
 سكبت في كؤوسه ملاحماً فغردا
 جعلت من كل الفصول للربيع مولدا
 كنت له أجمل من أحلامه وأبعدا
 كنت له خميلة ووطناً ومعبدا (16)

تتجلى قيمة الآخر ومايفتحه في القلب من تجليات تبثت المعابد إحدى ثيماتها كونها مكاناً مقدساً يشي عن رمز يقرأ تعاليه وارتباطه بمدى مفتوح على آلية تجهر بكمون ذات عليا , تحكمه قوة تمظهره في هذا المكان، وفي بنى تتسق مع عمق الإتصال الكبير الذي يترشح مع معطياته في القلب، وتبنيه أداة للعتاء الوافر الذي يحلّ بعداً مستقراً تخضع الأنا لجبروته وتنظم لمداه في فضاء يختبر فيوضاته العليا وملاح عطائه الكبير .

المساجد والكنائس:

ورد القول بالمساجد والكنائس في الديوان بوصفهما مكاناً روحياً مقدساً لتشكيل مُكون أصيل يضمّ المكان وتجلياته , ((ولكي يستطيع النص توصيل معناه أو موقفه من محيطه الخارجي , فإنه يلجأ إلى مجموعة من المعايير، والمواضع، والإتفاقات التي تكون سابقة عليه، ومعروفة لدى جمهور المتلقين، والتي يستطيع بفضلها أن يخلق وضعية سياقية مشتركة بينه وبين القاريء)) (17) وهذا مايسمى الافتراضات المسبقة او المشتركة بين عنصري الكلام، تقول :

يابلاذ الهوان , يا أمّ صهيون
 ... وبالألم يُعرَف الأبناء
 يابلاذ المهاجرين , ومنهم
 جاءنا الضائعون والذهماء
 أنتِ أرسلتِهم لإنشاء مُلكٍ
 في بلادي , قوامه الغوغاء
 أنتِ حرّضتِهم على نزع أرضي
 حسبّي الله... إن أرضي سماء
 باركتها المُقدسات العوالي
 ومشى خلفها الأنبياء
 زين أيامها بشارة عيسى
 ومصابيح ليلها الإسراء
 غالها حارّفو المساجد غدرا
 فاتركي العرق وانفري يادماء
 غالها سارقو الكنائس جهرا
 فدع الصمت وانتفض يا إباء (18)

تعبّر القصيدة عن عنوانها وهو (صيحة عربية) لتحيل على فلسطين واستباحتها من اليهود والقول بالانتفاضة عليهم , عبر رؤية تجهر بمكونات المكان وما فيه وما تحده تخومه من آثار تستجلي التاريخ وعمقه , إذ تنصّ على مكونات مستقرة بنيوياً في فلسطين عبر خطاب يحدد مجالات الإرث القومي لها , وكان النصّ يجهر بتموضعات مكانية تستشفّ الدعوة لردع المحتل، والتعريف بمعطيات تموضعه، ودلائل تجلت في تمظهرات مدياته في فضاء

القول الشعري , باستلهم معايير تحدد شرعية المكان، واستباحته من الآخر الغريب، وعلامات الاختلاف النمطي في الرفض الكبير الذي يستدعي العمل لطرده منها.

الدير:

يأخذ الدَّيرُ بوصفه مكاناً خاصاً للتعبد منحني مميزاً في قولها :

قال لي... وهو بطعم القُبلة الحسناء أخبرُ :

إن في ثغرك نافورة ياقوت وعنبرُ

لو رنا الورد إلى أنفاسها الحرَّى تبخَّرُ

أو دنا الراهب منها... نسي الدَّيرَ ليسكرُ (19)

يتجلى الدير في النص مجلى للإحالة على موقف يستعيد بنى إحساس خاص , ويجمع في وظيفة النفي توصيف ذلك الشعور بتناول محتوياته، وأثار معطياته التي تُعرف بمدى اتساعه، واستحضار عالمه الذي يتشخص مادياً، ويؤكد عمق تموضعه , حيث تتلازم مستويات تجليه مع نسيان هذا البعد المكاني الكبير وإطار تحده في نسيج نصي لتأكيد عمق الشعور المنطوي عليه الفضاء الشعري , وحجم كمونه في الذاكرة ((لأن القصيدة الحديثة لاكتفتي بأن تقول فقط , أو أن تُعبر فقط , أو أن تُصور فقط , وإنما هي تسعى إلى توظيف ذلك كله , لتجعل منه احتمالاً نصوصياً لعالم جديد ليس انعكاساً لأي عالم قائم سواء في الخارج أو في الداخل)) (20).

المحراب:

يتجلى المحراب بوصفه مكاناً له خصوصية دينية مميزة في مناجاة الله والتوحد معه , وقد ورد القول به في ديوان (أمنية) في قصيدة (قَدَر) بقولها :

أخت روعي , كنتِ بالأمس بقربي تشهدين

وقفتي الحيرى بمحراب الهوى الباكي الحزين

وبد الموت تشل الأمن في دربي الأمين

ونعيب اليوم يعلو... والأسى لا يستكين

ودموعي في ضحى المأساة شلال سخين

وثيابي السود تنعاني لدنيا اليائسين (21)

يُعبّر النص عن مشاعر الحيرة، والقلق، والحزن المتعالية حيث يخيم فضاء الألم، والخوف على مساراته , وكان القول بمحراب الهوى مجلى يكشف عن هذا العالم الذي يسيطر على هواجس الذات، ويبرز اتجاهات تلك الهواجس المفتوحة على أسى متصاعد في الزمن , ابتداء من الآن وامتداد إلى الآتي، وتضمينه بتراتب يستعيد بناءه، ومساراته بعدما انطلق من الاستعانة بمفهوم المحراب المجازي إذا صح التعبير، فالأصل للعبادة، والاستعارة للهوى، والحب .

البيت العتيق:

ورد البيت العتيق في قصيدة (زمان اللؤلؤ) للقول بنسيان ماضي الخليج ومافيه من مظاهر , بعد أن جرى التحول القيمي فيه عند اكتشاف النفط , تقول :

في بلادي , في مغاني أرض أجدادي الجميلة

في البوادي... بعد أجيال من الصفو طويلة

ذات يوم... هبط الساحر من ماء السماء

فكسا بالذهب الأسود أرض الصحراء

ورآه القوم... واستغرقهم هذا البريق

فتناسوا أنهم جاءوا من البيت العتيق

أنهم جاءوا وفي جعبتهم خير عتاد

من تقاليد وأخلاق وحب للجهاد

وتناسوا لذة الكد وأيام الأرق

وتناسوا لقمة العيش يُزكيها العرق (22)

تتوفر هذه القصيدة على ملامح باتت تاريخاً في هذه البقعة من أرض العرب، إذ تجهر بماضي الغوص، والقيم والتقاليد التي غيرتها الترف الذي حلّ حيث تتعلّق مدياتها بمظاهر تحدّ أحداثاً أخرى في زمان النص، الذي تجلت فيه مقارنة بين تجليات الأمس وذكرياته والآن وما بينهما من تضاد، في بناء يُصرّح بأنماط تقترب فيها القيم وأسلوب العيش الذي يتناقض مع معطيات كانت خلاصة لزمن نقي، تحيل الجهر بها إلى ثغرات في القيم التي طوتها الأزمان، فـ ((الذكريات ساكنة، وكلما كان ارتباطها بالمكان أكثر تأكيداً كلما أصبحت أوضح، إن وضع الذاكرة في الزمن هو فعل كتاب السيرة وهي تتوافق مع نوع من التاريخ الخارجي))⁽²³⁾.

القدس:

ورد القدس في الديوان بقولها:

أصدقائي، من كل أرض ولون
نحن للثأر أيها الأصدقاء
اشهدوا ما تخطّه يد أمريكا
... وتلك الربيبية النكراء
واشهدوا أننا سنثأر لله
... والله كم يهون الفداء
ويباهي بنا النبي، ويرضى
... البيت عنا والقبّة الغراء
وتعودين يا حبيبة يا قدس
... ويرضى المسيح والعذراء
ولنا ناصرٌ من الله... إن الله
... يجزي بنصره من يشاء⁽²⁴⁾

تجلى القول بالقدس بوصفه مكاناً مقدساً يشير إلى كامل أرض فلسطين التي تأخذ مكاناً عالياً في نفوس العرب وتُشكل جرحاً كبيراً في ضمير الفرد العربي، وكان بناء المكان في النص يعيد علاقة الارتباط العليا بهذه الأرض وقدسيته الكبرى، حيث تتزامن معها وتتضمّن إلى مداها فيه ويقدم النص في هذا المبنى توحداً عالياً لفلسطين مع القدس لبيان الصلة التي تنموذج فيها، وإشارة لمنط تمظهرها ونسق تجليها في الوطن العربي الكبير.

الخاتمة

صوّرت الشاعرة سعاد الصباح في انتقائها لعناصر المكان في مجموعتها أمنية تجارياً، حضرت فيها آلام وأمنيات، وذكريات، ومحبة عبّرت عن هواجس وأفكار المرأة المعاصرة، وأخذت باستلهاها في فضاء النص سمات التجربة ومعطياتها وتعالقها مع الذات والآخر، فبرزت في هذا المدى أحداث ورؤى ومواقف ذات طابع يكشف عن حاضر الأنا، وماضيها وآمال مستقبلها.

أما القول بالجنتة فقد دلّلت عبرها عن: حيّز يضمّ تجليات الإحساس بالقول الشعري، الإشارة إلى ذكرى ومعطيات فقد للآخر، علاقة حب قلقة تمتلك مدياتها جفاء، وتشتتاً، وجاء القول بالفردوس للتعبير عن: المتمنى وحاجتها للتواصل مع الآخر، التوجس والخوف من فقده، ما تفتحه ذكرياتها معه من صور البهجة، عمق التواصل معه ومساراته.

وعبّرت بالقول بالمعابد عن موقف له أثر كبير في الذات، بينما عبّرت بالقول بالمساجد، والكنائس عن مكّون خاص له قيمة كبرى في المكان المنتقى، ودلت بالقول بالدير على بنى إحساس خاص في الحب باستعادة آثاره ومظاهره واستحضار مديات عمقه واتساعه، في حين أفصح القول بالمحراب عن حيرة، وحزن، وألم وخوف ويأس في تجربة حب خاسرة، وفي القول بالبيت العتيق استحضرت ماضي الخليج وما يملكه من مظاهر وأبعاد وذكريات مقارنة بالآن، واستلهمت بالقول بالقدس وقدسيته أرض فلسطين وعلاقة الارتباط العالية بها في ضمير الفرد العربي. ويمكن ابداء ملحوظة أن الباعث على هذه الهواجس الدينية المتمثلة بأماكن العبادة المتوزعة على عدد من الأديان مثل الاسلام، والمسيح، واليهود، وغيرها في ضوء ثنائية الذات والآخر لانها مكتسية بنبرة او قداسة روحية تحقق الطمأنينة، والسكينة للفرد لانها منبع للايمان، والهدوء النفسي الذي يساوي او يزيح حجم الهموم في المعتقد الديني، والاجتماعي، فكان ذلك تجلياً في ديوانها أمنية.

الهوامش

- 1 السياق الثقافي وتحليل النص , بشير سعيد سهر المنصوري , مجلة أبحاث البصرة (الإنسانية) , ص 8 .
- 2 أمنية , دكتورة سعاد عبدالله المبارك الصباح , ص 3 .
- 3 نفسه , ص 39 .
- 4 ديوان الشعر الكويتي , اختيار وتقديم , د. محسن حسن عبدالله , ص 32 .
- 5 الشعر والأسطورة , موسى زناد سهيل , ص 277 .
- 6 أمنية , ص 122 .
- 7 الشعر الكويتي الحديث , عواطف خليفة العذبي الصباح , ص 300 .
- 8 أمنية , ص 43 .
- 9 نفسه , ص 122 .
- 10 نفسه , ص 68 .
- 11 اللسانيات والدلالة , منذر عياشي , ص 80 .
- 12 أمنية , ص 80 .
- 13 نفسه , ص 97 .
- 14 نفسه , ص 45 .
- 15 نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال , د. حسين خمري , ص 72 .
- 16 أمنية , ص 75 , 76 .
- 17 من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة - دراسة تحليلية نقدية في النظريات العربية الحديثة , عبدالكريم شرفي , ص 193 .
- 18 أمنية , ص 18 .
- 19 نفسه , ص 80 .
- 20 تشريح النص , عبدالله محمد الغدامي , ص 58 .
- 21 أمنية , ص 22 .
- 22 نفسه , ص 4 , 5 .
- 23 جماليات المكان , جاستون باشلار , ص 47 .
- 24 أمنية , ص 18 , 19 .

المصادر

1. أمنية , دكتورة سعاد عبدالله المبارك الصباح , منشورات ذات السلاسل , الكويت , ط 3 , 1985 .
2. تشريح النص , عبدالله محمد الغدامي , المركز الثقافي العربي , (الدار البيضاء - المغرب , بيروت - لبنان) , ط 2 , 2006 .
3. جماليات المكان , جاستون باشلار , ترجمة غالب هلسا , دار الجاحظ للنشر , دار الحرية للطباعة , بغداد , 1980 .
4. ديوان الشعر الكويتي , اختيار وتقديم , د. محمد حسن عبدالله , وكالة المطبوعات , الكويت , د.ت .
5. السياق الثقافي وتحليل النص , بشير سعيد سهر المنصوري , مجلة أبحاث البصرة (الإنسانية) , كلية التربية , جامعة البصرة , العراق , مج 3 , ع 2 - أ , السنة 2006 .
6. الشعر الكويتي الحديث , عواطف خليفة العذبي الصباح , المطبعة العصرية , الكويت , 1973 .
7. الشعر والأسطورة , موسى زناد سهيل , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ط 1 , 2008 .
8. اللسانيات والدلالة , منذر عياشي , مركز الإنماء الحضاري , حلب - سورية , ط 2 , 2007 .
9. من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة - دراسة تحليلية نقدية في النظريات العربية الحديثة , عبدالكريم شرفي , منشورات الاختلاف - الجزائر العاصمة , الدار العربية للعلوم / ناشرون , بيروت - لبنان , ط 1 , ص 2007 م .
10. نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال , د. حسين خمري , الدار العربية للعلوم ناشرون , (بيروت - لبنان) , منشورات الاختلاف , (الجزائر - العاصمة) , ط 1 , 2007 م .

فن الأرض في ضوء التغيرات الفنية المعاصرة (سويسرا كنموذج)

زهره احمد الغامدي
كلية التصميم والفنون
جامعة الملك عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

الخلاصة

جاء هذا البحث بهدف معرفة فن الأرض في ضوء التغيرات الفنية المعاصرة، وتقديم صورة واضحة وشاملة لمفهوم الفن الأرض ونشأتها، بالإضافة إلى بيان الأبعاد الجمالية لفن الأرض، وإضافة بعض الأعمال لفن الأرض وتحليلها. وليستطيع الباحث من تحقيق أهداف الدراسة بشكل مثالي عمد على استخدام الباحث المنهج الاستقرائي الوصفي من خلال القراءة في الأدبيات السابقة والبحوث والدراسات السابقة، كما اعتمد على المنهج التحليلي لتقديم للعمل على تحليل بشكل كامل وتشخيص جوانب فن الأرض على أرض الواقع العملي، فتمت إضافة بعض الأعمال لفن الأرض منها خمسة أعمال في سويسرا حيث اعتمدت على وصف العمل من حيث الخامة والتقنية والرسالة. وبعد التعمق في فن الأرض والعمل على إضافة عينات لها وتحليلها توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها: فن الأرض إحدى أبرز الفنون التي تعمل على ربط الإنسان مع الطبيعة، يعتبر فن الأرض إحدى الموضوعات التي لا تزال بحاجة إلى البحث والتعزيز في المنطقة العربية. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة إلى ضرورة تعزيز فن الأرض في المنطقة العربية، والسعي لعقد دورات وندوات تشجع العمل على مثل هذا النوع من الفن.

The Art of the Land in the Light of Contemporary Artistic Changes (The Case Study of Switzerland)

Zahrah Ahmed Alghamdi
Assistant Professor of Visual Art and Design
College of Art and Design
King AbdulAziz University
Saudi Arabia

ABSTRACT

The present study is an attempt to identify the art of the land in the light of the contemporary artistic changes and present a clear and comprehensive picture of the concept of land art and its inception. It also attempts to demonstrate the aesthetic dimensions of the land art and analyze some works related to it. The inductive-descriptive approach was utilized in this study and the analytical approach was adopted to identify the aspects of the land art on the ground. Some works on the land art were described in terms of material, technique and message, (5) of which were in Switzerland. The study concluded that the land art is one of the most prominent arts that work on connecting man to nature, and that it still needs further research and support in the Arab region. The study recommended the necessity to promote the land art in the Arab region and hold courses and seminars that encourage such kind of art.

Introduction:

Man has been providing numerous arts such as sculpture, engraving, drawing and other arts that developed over ages. Art is one of the most important human products that reflect man's culture, personality, ideas and feelings through the images embodied in such works of art.

According to Al-Saa'gh (2015), man has provided various kinds of art, especially since the second half of the 20th century. Rapid and successive changes took place, rendering the visual trend many aspects that were merged into the several interventions between art and beauty.

One of the most prominent arts that emerged in 1960s was the 'Land Art', which presented a wonderful variety of concepts and strategies of great value to design landscapes in order to re-activate the dialogue between man and nature (PARENT, 2007). Such concepts and strategies dispense with traditional works of art and move towards contemporary art that provides a description of social dimension and the theory of creativity (Ibrahim, 2015).

As stated by Lehenbauer (2012), The land art works on the embodiment of energy and the expression of place by raising questions about temporal and spatial experiences in the landscape. The landscape is dynamic and evolves over time. This art is used as a way to develop experiences within the landscape so that people can communicate with all aspects of the world around us.

Study Problem:

Since the decline of the influence of modernity on the artistic method, the landscape architecture, namely the natural stimulation through which the art's expressive power can be developed, was not there. Therefore, we had to develop new aesthetics in landscaping in order to re-connect people emotionally with their environmental life. Thus, art, particularly the land art, presented a wonderful variety of concepts and strategies of great value for the architecture of contemporary landscapes in order to re-activate the dialogue between man and nature (Weilacher, 2008).

Since art deals directly with nature and due to the proliferation of the implemented works of art, (as indicated by Al-Qazwini, 2011), this study presents a clear and comprehensive picture of the concept of land art and its inception, and explain its aesthetic dimensions, besides analyzing some works related to the land art in order to identify it in the light of contemporary artistic changes.

Objectives:

The present attempts to:

1. Present a clear and comprehensive picture of the concept of land art and its inception.
2. Identify the aesthetic dimensions of the land art.
3. Add and analyze some works of the land art.

Significance:

1. The research benefits people in artistic fields in general through providing a clear picture of the land art and its aesthetic dimensions.

2. It provides Arabic libraries with a specialized study on the land art, given that it is considered the first study of its kind in the field.
3. It is related to the artistic work, which is described as a value that achieves a kind of spiritual communication between man and himself, and between man and the values of semantic expression of surrounding symbols and environment.
4. Beauty is the center of the self to develop its suggestions on the significance of embodying the symbols of the land art as a kind of art.

Terms:

Land Art: is referred to as earth art or engraving; it is the art that uses the landscape to create site-specific structures, artistic forms, and sculptures. Land Art developed as a movement in the 1960s in the US (Sindelar, 2017).

Contemporary Art: refers to the current and very modern practice of art, and is almost attributed to the period from 1970 to the present. It refers to works of art that have been objectively and subjectively evaluated by artists, drawing on a wide range of theories and practical disciplines. Contemporary art can lead many theories and ideas, and is also characterized by fragmenting the distinction between art and other categories of cultural experience, such as television, cinema, mass media, entertainment and digital technology (Christina, 2009).

Limitations:

- Thematic limitations: the study is limited to identifying the land art.
- Time limitations: October, November and December of 2017.
- Spatial limitations: VoallRozeg in Switzerland.

Theoretical Framework:

Concept of Land Art

Before talking about the land art in detail, we must clarify its meaning. Linguistically, the land art includes both words of 'land' and 'art' (Ibrahim, Ahmed, Hamed & Mohammed, 2004). Abu-Alazm (2013) states that art is the artist's expression of his creativity in the field of his specialization and the development of such creativity to fully-constructed artistic models. Art, according to Amr (2008), is providing creative works. While land, as indicated by Ibrahim, Ahmed, Hamed and Mohammed (2004), refers to the bottom of the thing and is the third planet of the solar system, a planet that is inhabited by man. Thus, the land art can be understood in terms of providing creative works mainly related to the earth environment and often designed in it to provide fully constructed and aesthetic artistic models. Parent (2007) defines land art as"

An umbrella term that includes art referred to as earthworks, earth art, ecological art, nature art, environmental art, and ecovention, a hybrid of ecology and invention. Because of its many incarnations, land art is difficult to define in certain terms. (p.1)

Najm-Eldin (2016) states that the term land art refers to widely-spread art works which do not necessarily focus on the environment. It is worth noting that several researchers introduced synonyms of the land art such as environment art, earth work, or landscaping (Al-magdi, 2014). However, Al-Qazwini (2011) emphasizes that

there is confusion between the land art and the environment art, and that there is a substantial difference between them as follows:

Land art: is the production of earth and its components such as rock, dust stacked in a special place in boxes or fossils carried out by artists, desert trenches, piles of beach sand, enormous earth sculptures, and other components. This art depends on the rejection of the complexities of the studio and exhibition halls, and regards nature as a platform. In addition, we find that the volume of works is unusual and enormous.

Environment art: this art is not only based on the use of earth materials, but it employs all things, magnifies and drives them to enhance the environment. It has a special aesthetics, which is the creation of coexistence between the marginalized objects that have lost their meaning within the post-industrial society. It depends on the use of large measurements and large sizes in the works.

Najm-Eldin (2016) states that this type of art has encountered many criticisms and objections. Many people have questioned its validity and have pointed out that this kind of art draws attention to the human effects on nature, whether positive or negative, short or long-lasting.

History of the Land Art:

The early land artists wanted to explore new ideas and relationships with nature. Thus, they made nature the adequate place for their work, whether it was "a desire to contemplate as a result of abandoning romance or an attempt to escape the pressures of urban life." This art came through (Sleeman, 1995):

- Simplified Art
- Conceptual Art

According to Larrivee (2011), Isamu Noguchi was among the early artists who established the land art, given that he introduced several land arts which he considered to be sculptures, the most famous of which were the playgrounds in New York in 1939 as shown in Figure (1).

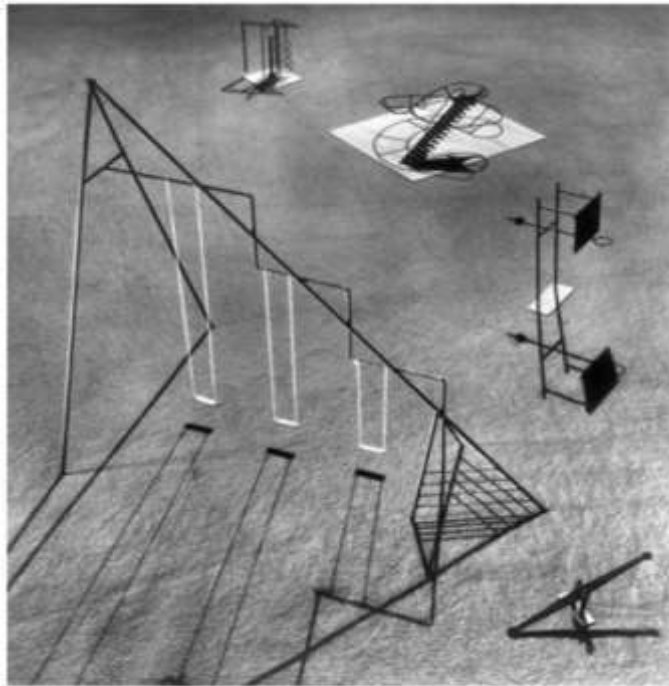


Figure (1): Isamu Noguchi's model of New York's playground

Alan Sonfist also worked on nature since 1965 under the name of 'Time Land Scape' (Benson, 2014); however the actual beginning of the land art was with Robert Smithson, who was considered by many people to be the founder of the movement. In October 1968, Smithson organized an exhibition in New York under the name of "Earthworks" and exhibited extensive outdoor works by fourteen artists (Lehenbauer, 2012).

In his article "Sedimentation of the Mind: Earth Projects", Smithson stated that Land Art was not just an intervention in the environment, but also a cultural one (Sindelar, 2017).

Gerry Schum's Land Art Exhibition organized in 1969 introduced the term to the discourse of art criticism and art history. The exhibition was broadcasted on the television all over Germany on 15 April 1969, which was one of the most prominent platforms of the land art. The exhibition was considered (Sleeman, 1995):

1. An ideal event through the provision of such specifications.
2. The exhibition, its contents, and method of publication provide an opportunity to explain some of the theoretical methodologies used in this study.

Leaders of the Land Art

There are many leaders in the field of land art such as:

- James Turrell	- Vito Acconci
- Lucien den Arend	- Betty Beaumont
- Nils Udo Agnes Denes	- Milton Becerra
- Bill Vazan	- Georgia Papageorge Eberhard
- Jim Denevan	Bosslet

- Seth Wulsin,
- Harvey Fite
- Vik Muniz
- Andy Goldsworthy
- Nancy Holt
- Beverly Pepper, Mel Chin
- Andrew Rogers Christo
- Jeanne Claude
- Alan Sonfist
- Jan Dibbets

Some artists are selected through research and analysis in a manner that serves the research objectives to reach results related to the research problem:

First Artist: Robert Smithson

This artist introduced a work called Spiral Jetty in 1970, which is one of the most famous works that prompted the launch of environmental earth artistic movements. Smithson created this spiral by arranging stones, algae and other organic materials (approximately 6000 tons) to establish a 1500 feet port in the form of counterclockwise coil jutting from the shore of Great Salt Lake in Utah, USA (ferando, 2012).



Figure (2): Robert Smithson's Spiral Jetty in 1970

As the water level of the seashore changes, the spiral became submerged in the water. After a period of time, it reappeared on the shore. Since its completion, sometimes it becomes completely submerged in water, other times it shows up as shown in Figure (3) (McEntire, 2004):



Figure (3): Robert Smithson's Spiral Jetty submerged in water

Thus, we can say that the Spiral Jetty is a global model of the land art which emphasizes this art's objection to the art market commodity, namely it is impossible to sell or buy the work of art. It also emphasizes that the land art movement is deeply-rooted in conceptualism.

Second Artist: Richard Long

Richard Long introduced a work called A Line Made By Walking in 1967, which is a straight line created by pacing repeatedly over a patch of grass and photographed from a perpendicular angle to be seen easily. The artist introduced this work of art while he was still a student at Saint Martin's School of Art in London, where his contemporary artists were Gilbert & George, Barry Flanagan and Hamish Fulton. Long described, in June 1967, how he took a train from London's Waterloo station to the southeast, and got off the train about 20 miles away and found the unprecedented field, which became a walking-line site as indicated in Figure (4) (WIGHTMAN, 1999).



Figure (4): Long's model of A Line Made B Walking in 1967

It can be said that Long interacted with the earth during his journey and simulated it by creating a simple line on the natural ground. He used the concept of simplicity in his choice of a simple geometrical figure and also focused on minimal interference in the site.

Long's work at the site is specific and widespread in the form of a reversible straight line. The images document the temporary existence of the work, but they do not constitute the work itself. They are simply a process of documenting which is sometimes important for artists working in the field of land art, and it was often the only way to prove the creation of work.

Third Artist: Michael Heizers

The artist created the Double Negative model during 1969-1970, which consisted of two trenches; each of them is a 30-feet wide and 1500-feet long. This work was done in the southern Deserts of Nevada (Najm-Eldin, 2016). The work is indicated by Figure (5) below:



Michael Heizers' Double Negative model during 1960-1970

Materials of Land Art

Many artists specialized in the land art tended to use soil as a material for such type of art. Artists who followed in the footsteps of early innovators continued to use both nature and man-made materials to make signs within the topographic and psychological landscape in order to challenge assumptions about the artistic, social and political role, and to explore the connections between the individual and society more clearly (Cichock & Rohn, 2012). Boetzkes (2006) states that there are many materials, the most important of which are:

1. Natural materials
 - the soil, Rocks of various types and sizes
2. Organic materials
 - Trees, Leaves
3. Water with other materials topped by:
 - Concrete, - Asphalt, Metal and mineral pigments

Methodology:

Based on the nature of the research which basically seeks to identify the land art in the light of contemporary artistic changes, the researcher used the inductive-descriptive approach in order to answer the questions of the study in an ideal manner through reviewing previous literature, research, studies, international articles, reports, and others in order to serve the main theoretical frameworks of the study's two main pillars and to provide the research with theoretical aspects. The researcher also adopts the analytical approach through thoroughly analyzing two samples and identifying the land art on the ground (Dawoodi and Kanowa, 2013). The analysis is based on the following factors:

1. Description of work
2. Material
3. Technicality
4. Message

Analysis

The researcher's subjective experience was analyzed during her 12-day-trip to VoallRozeg in Switzerland in October 2017, where she emphasized that the area is characterized by snow that covers and surrounds it, and trees that extend in the valleys as well as rivers that flow from the slopes of the mountains to the valleys, forming beautiful ponds surrounded by herbs.

Through this journey, the researcher used to walk early from 8 am until the sun went down. At this time, the researcher was deeply focused on what was going on around her, and was also keen on taking many pictures of running water from different places. The researcher was looking deeply at the flow of different rivers, small and large, fast and slow. The forms of these rivers are different; some of them were branching rivers and others were running in a single twisted line. The sounds of running water also differed. The result of interacting with the environment was creating some works of art under the name of (Land Art).

First Work of Art

- Title: Paved Road
- Size: 12 meters
- Material: white duct tape

Analysis:

This work simulates the current rivers in the valleys of VoallRozeg because they come through the melting of snow on the top of the Alps. Watching the flow of these rivers from the highest mountains into the valleys suggests that they are roads of various sizes and pushes you to follow them up. The straight white line is used as a symbol of the public roads (paved road) and also it simulates the white color of the white snow that melted and formed rivers running between the mountains.



(Paved Road) By Zahrah Alghmai 2017

Second Work of Art

- Title: hard
- Size: 2x2 meters
- Material: Soil

Analysis:

This work simulates what the scientific team does to preserve the environment while working in this area. When searching and sampling rivers, the scientific team not only touch the soil or put their handprints but they catch it in their own hands and drag it outwards from the river. The work is a repeated fist (the scientific team for conserving the environment) in the form of a circle to emphasize the role of the scientific team in preserving the life cycle of the environment.



(Hard) By Zahrah Alghmai 2017

Third Work of Art:

- Title: Life Cycle
- Size: 4 X 4 meters
- Material: remains of dead weeds

Analysis:

This work simulates some problems of rivers such as weeds in the current rivers (dead dry weeds which form lumps of different sizes and sometimes impede the flow of rivers). These weeds are usually driven by running water to the river banks, distorting the beauty of such rivers. The researcher tried to use these weeds to form a circle that symbolizes the life cycle of the environment.



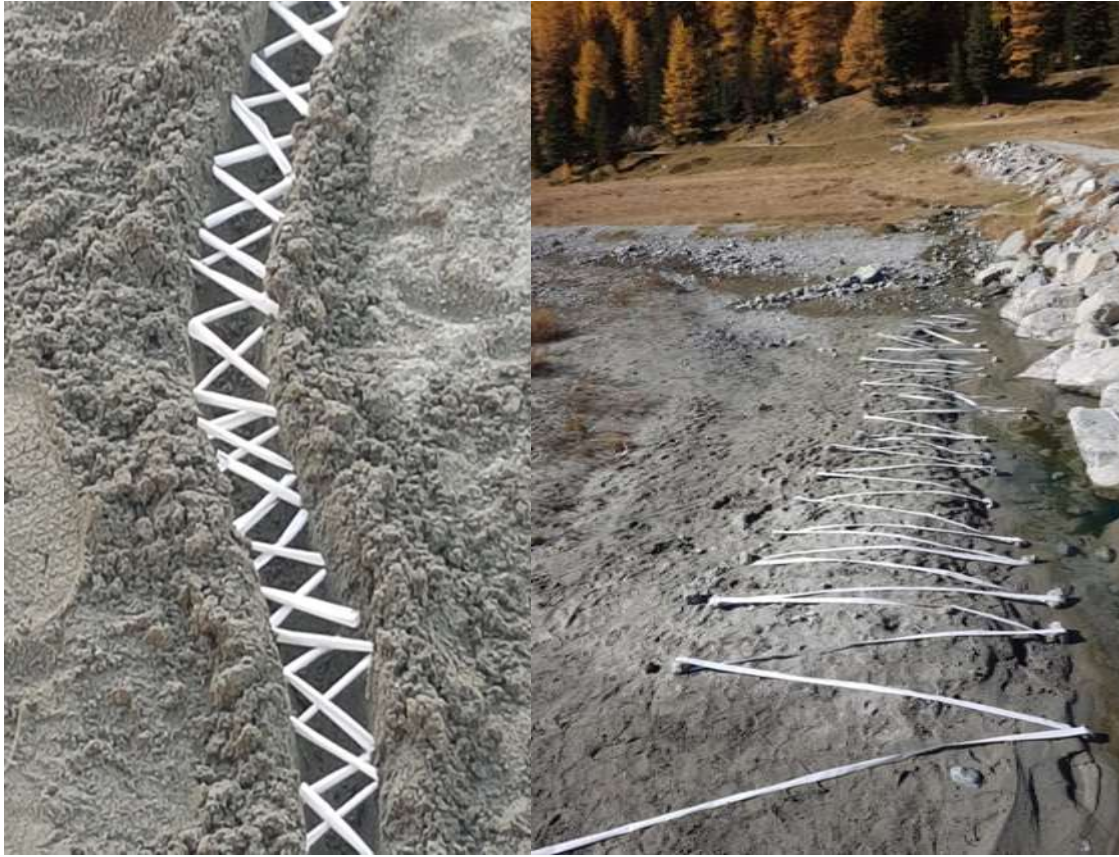
(Life Cycle) By Zahrah Alghmai 2017

Fourth Work of Art

- Title: cracks
- Size: 12 meters
- Material: duct tape

Analysis:

These works are the result wandering in the journey where the researcher found many dry rivers which resembled cracks on the ground, thereby invoking pain. The researcher has tried to use the concept of sewing with all kinds of stitches in repairing the cracks formed by dry rivers, and also to connect between the dry rivers and the rivers that contain running water, between land and water, and between the liquid and the dry (through the concept of sewing). Such concept is usually used in repairing clothes and also in healing wounds. Works diversified through the diversification of sewing forms.



(Cracks) By Zahrah Alghmai 2017

Fifth Worth of Art

- Title: farewell
- Size: 2 x 3 meters
- Material: black scarf

Analysis:

This work was the researcher's last work in this area and the researcher was very sad that this is the last time to be there. Therefore, she tried to say (farewell) to the place in her own way, through putting her veil, which is the most important thing for her, on the ground as a sign of farewell to all the surrounding mountains, rivers, snow, trees and stones. The researcher selected the black color as it symbolizes the Islamic veil and also the sad feelings felt by the researcher at the time. It also contrasted all the colors of this snowy white area so that it would be striking.



(Farewell) By Zahrah Alghmai 2017

Results

The study attempted to identify the land art in the light of contemporary artistic changes, and provide a clear and comprehensive picture of the concept of land art and its inception. This part introduces a summary of the results of the study through analysis and induction. The results can be summarized as follows:

- 1 – The land art is one of the most prominent arts that work on connecting man to nature.
- 2 - The land art brought with it many topics for the incarnation of energy and feelings, and the expression of place.
- 3 - Switzerland has a beautiful environmental nature that urges artists to innovate and reflect on the details.
- 4- The land art is one of the subjects that still need further research and support in the Arab region.

Recommendations:

The researcher recommends the following:

- 1 - Carrying out studies and research that focus on the land art in order to identify the level of such arts in general, and try to improve and develop them.
- 2- Training art students in this kind of art in order to maximize their connection with nature.
- 3- Working on updating and developing the environment of teaching arts, and developing an integrated system of tools, programs and equipment that facilitate carrying out land arts for students.
- 4 - Focusing on the factors affecting land arts.

REFERENCES

Arabic References:

1. Abu-Alazm, A. (2013). Mu'jam Al-Ghani Al-Zaher (1st ed.). Al-Ghani Institution for Publication.

2. Al-Saa'gh, S. (2015). The Role of Multimedia in Contemporary Art as a Source of Updating the Concept of Outdoor Ceramic. Dar Al-Manhal for Publishing and Distribution, 16.
3. Al-Qazwini, M. (2011). Aesthetic Dimensions of Augmented Reality. Babel Magazine of Human Studies, 4(1).
4. Al-magdi, K. (2014). Principles of the History of Art. Amman: Dar Zahran for Publication and Distribution.
5. Amr, A. (2008). Dictionary of Contemporary Arabic Language. Alam Al Kotob For Publishing & Distribution.
6. Dawoodi, M. & Kanowa, A. (2013). Methodological Procedures Used in Applied Psychological and Educational Researches. Magazine of Social Studies and Researches.
7. Ibrahim, A. (2015). Art is Construction: the Role of Art in Advancing Modern Communities. Dar Al-Rushd for Printing and Publishing.
8. Ibrahim, M., Ahmed, A., Hamed, A., Mohammed, A. (2004). Al-Mu'jam Al-Wassit. Cairo: Shorouk International Bookshop.
9. Najm-Eldin, R. (2016). Blogs in Art and Design. Amman: Dar Magdlawy for Publishing and Distribution.

English References

10. Benson, E. (2014). Environment between System and Nature: Alan Sonfist and the Art of the Cybernetic Environment. Volume 3 Afterlives of Systems.
11. Boetzkes, A. (2006). Beyond Perception: The Ethics of Contemporary Earth Art . degree of PhD . McGill University.
12. Christina, M. (2009). Materiality as the Basis for the Aesthetic Experience in Contemporary Art. master thesis. University of Montana.
13. Cichock, S., & Rohn, M. (2012). A Report on the Value of Land Art and Biophilic Design to Draw Students into the St. Olaf College Natural Lands and Enhance an Environmental Ethos on Campus. University Land Art Examples.
14. ferando, d. r. (2012). The Material Production of the Spiral Jetty: A Study of Culture in the Making. culture sociology, vol 6, issue 2.
15. Larrivee, S. (2011). Playscapes: Isamu Noguchi's Designs for Play. Public Art Dialogue, Vol. 1, Issue 1.
16. Lehenbauer, M. (2012). Land Art as Expression of Culture, Aesthetics and Sustainability in the Regeneration of Postindustrial Landscapes. Master of Landscape Architecture. Vienna, Austria: University of Natural Resources and Life Sciences.
17. McEntire, F. (2004). UNCOILING THE SPIRAL JETTY. Sundance.
18. PARENT, K. (2007). land art and its connection to landscape architecture. master of landscape architecture. athens, georgia : University of Georgia.
19. Sindelar, M. (2017). Land Art as a Means to Negotiate Natural and Cultural Heritage in the United Arab Emirates. Český lid , vol 2.
20. Sleeman, A. (1995). LANDSCAPE AND LAND ART. phd thesisi. The University of Leeds.
21. Sleeman, A. (1995). LANDSCAPE AND LAND ART . degree of PhD. University of Leeds.
22. Weilacher, U. (2008). New landscape after Land Art. Stavanger.
23. WIGHTMAN, I. (1999). The Landscapes Of Richard Long: Perspectives On Prehistory, Space And Sculptural Form. master thesis. University of Plymouth.

الرواية والإشهار من اقتصاد السوق إلى وعي الكينونة الثقافية

م . علي جواد عبادة
قسم اللغة العربية
كلية التربية- جامعة القادسية
العراق

أ.د. عبد الله حبيب التميمي
قسم اللغة العربية
كلية التربية- جامعة القادسية
العراق

الخلاصة

إن الإقبال الشديد على الرواية والذي هو سبب رئيس في منح الرواية المكانة الأولى في الأدب الحديث , لا يعني شراء للرواية من أجل المنفعة أو تزجية للوقت ؛ بل هو في مستواه العميق انفعال أيقظه عصر الرواية من سباته , فصار شراء الرواية وعداً بالكينونة الثقافية ؛ لأنها غدت أدباً للعصر , وسمّة للمثقف الحديث و وعد الكينونة أشد إغراءً من يقين الامتلاك , وعليه يمكن القول : لا قيمة للرواية بوصفها منتجاً ثقافياً خارج النموذج الحياتي الذي تُبشّر به , وتعدّ المُنْتَفَى بالحصول عليه , فيُقبل عليها ؛ بغية شراء كينونته الثقافية .

Novel and Publicity from Economic Marketing to the Cultural Awareness

ABSTRACT

The high demand for the novel, which is the main reason for the novel to be the priority in modern literature, does not mean buying the novel for a personal benefit or for time consuming, but it is in the Deep an emotion that is awakened after a long sleep by the novel era and which made the purchase of the novel a promise of cultural being because it has become a mark in the age of literature and belonging to the intellectual Modernity and the promise of being more enticing than the certainty of possession, and it can be said: that there's no value of any novel as a cultural product outside the modern life that the novel tries to give and receive so the reader tries to gain it in order to gain his cultural being.

المقدمة

لعل من نافذة القول الإشارة إلى أن هذا البحث هو تمهيد مسبق من أطروحة الدكتوراه للباحث علي جواد عبادة ، والتي هي على قيد الإنجاز والموسومة (بالمضمرات الإشهارية في الرواية العراقية بعد 2003م) وبإشراف الأستاذ الدكتور عبد الله حبيب التميمي .

يشهد الواقع الثقافي اليوم حضوراً مكثفاً للإنتاج الروائي مما دفع المختصين بحقل السرديات عالمياً وعربياً إلى نعت هذا العصر بـ (عصر الرواية) ؛ نظراً لأهميتها بوصفها حاملة لهويات الشعوب ، والكاشفة عن مستويات تفكيرها العميقة ، فهي ملحمة الطبقات الاجتماعية للأمم . فقد حدث بنا هذه الهيمنة إلى مقاربة البعد الإشعاري في الرواية ؛ بغية الوقوف على سبب هذه الهيمنة والانتشار الواسعين ، فجاءت مقاربتنا النظرية – هنا – كاشفة عن علاقة الإشهار بالرواية وهل الرواية قابلة لأن تكون منتجاً خاضعاً لاشتراطات التسويق التجاري ، فحتمت علينا هذه الأسئلة وغيرها أن نسلك سبيلاً يُرشدنا لفحص هذه العلاقة بين الرواية والإشهار ، فتوقنا في المحور الأول على ذاكرة الإشهار ، إذ رصدنا حركيته التاريخية وتطوره ، وتناولنا في المحور الثاني : هوية الإشهار وأنواعه ، وخصصنا المحور الثالث لمقاربة الرواية بوصفها وعداً بالكينونة الثقافية .

المحور الأول: الإشهار : ذاكرة المفهوم

ينضوي الإشهار كمفهوم ترويجي ، وكمصطلح دعائي تحت خيمة الرأسمالية ، والفكر الاقتصادي الذي يتحرك بخطوات دقيقة ؛ من أجل كسب المستهلك صوب شراء منتج ما ، يتكفل الإشعاري بالترويج له ، والترغيب به ؛ والإشهار شديد الاتصاف بالحياة اليومية ، وكثيف الحضور في تفاصيلها⁽¹⁾ ، ومع انبثاق السيميائيات كحقل معرفي في الفضاء الثقافي العالمي حاولت فهم خطاباته المتنوعة والمتعددة بوصفه وسيلة إقناع وتأثير يستطيع بوساطتها المرسل تسويق بضاعته والترويج لها⁽²⁾ بشقيها المادي أو المعنوي: الفكري والثقافي .

إن التقنيات الحديثة والآليات المتطورة التي يستعملها الإشهار ؛ بغية الوصول إلى المستهلك توحى للوهلة الأولى بأن الإشهار واحدٌ من ابتكارات العصر الحديث ، ووليد الحضارة المعاصرة ؛ لكن الأمر خلاف ذلك تماماً ، فهو موجود منذ أن وعى الإنسان نفسه في هذا الوجود الفسيح ، وصار يبحث ويكتشف ويُقَبِّع عن وسائل تحسّن له العيش . فهو لم يترك وسيلة من أجل الدعوة إلى شيء يُريد بيعه أو شراؤه أو استبداله بشيء آخر⁽³⁾ فالإشهار بوصفه (إغراءً تجارياً قديم قدم الكتابة ذاتها فقد عثر في بابل على كتابات يمتد تاريخها لخمسة آلاف سنة تمتد منتج أحد الصناعات وتعلي من شأنه ، وقد ازدهرت في الأسواق الصينية في القرن الثامن قبل الميلاد في عهد إمبراطورية زهو حركات إشهارية كانت تقدم على شكل أنغام معزوفة الناي ... أثبت تجار بونبي أنهم ليسوا أقل قيمة من غيرهم في هذا الميدان ، فصاغوا وصلات إشهارية ذات بنية حجاجية بالغة الدقة ... تشير إلى أسلوب إقناعي ذي بنية منطقية صريحة)⁽⁴⁾ هذه الكتابات الأثرية والاكتشافات الموهلة في عمق التاريخ البشري تكشف عن كون (الإشهار ليس خلقاً شرفياً أو غربياً فهو قديم قدم التواصل البشري باللغة والحركة والرمز)⁽⁵⁾ ، ويذكر روبرت لودوك (Robert Leduc) : (إن الإشهار موجود منذ ظهور اقتصاد السوق أي منذ العصور الغابرة الأولى)⁽⁶⁾

ويعترض الدكتور عطية سلمان أحمد على التاريخ الذي نقله سعيد بنكراد للإشهار وهو القرن الثامن قبل الميلاد ، ويقول : (أزعم أن تاريخ الإشهار يمتد إلى ما قبل ذلك ، فهو يمتد إلى ما قبل التاريخ نفسه ، وذلك بالإشهار الذي ورد في القرآن الكريم من دعوة إبليس آدم للأكل من الشجرة المحرمة)⁽⁷⁾ ، وراح الدكتور عطية يقرأ السورة القرآنية قراءة حجاجية ويستخرج التقنيات الإقناعية فيها التي استطاع من خلالها إبليس صناعة إشهاره وإقناع آدم به ، ويراه السبيل الذي يضارع ما يسلكه أغلب الإشهاريين اليوم⁽⁸⁾ .

ويُشير المهتمون في ميدان التواصل الإشعاري إلى وجود الإشهار في الحضارات القديمة والتراث العربي الإسلامي بوصفه آلية ترويجية دعائية لبعض مزايا السلع والخدمات التي يحتاجها الفرد في ذلك العهد⁽⁹⁾ .

لم تشكل هذه البدايات التاريخية لمفهوم الإشهار وعياً حقيقياً به وبآليات اشتغاله و(إن الإشهار بآلياته وأساليبه في الإقناع والبرمجة والتكيف واستثارة الانفعالات لم يظهر إلا في القرون الثلاثة الأخيرة وبالتحديد في القرن التاسع عشر عندما أنجزت النهضة الأوروبية الحديثة آخر حلقاتها المتمثلة بالثورة الصناعية)⁽¹⁰⁾ ، في ظل هذه التحولات الحضارية صار الإشهار نشاطاً تواصلياً مستقلاً بآليات في الصياغة والاشتغال ، صار يتحرك في فضاء الجاذبية والإغراء ويواشج بين المعطى العاطفي والنزوع العقلي في بث إرسالياته⁽¹¹⁾ .

هذه الإرهافات الأولى لذاكرة الإشهار بوصفه مفهوماً تجارياً أولاً غايته استقطاب المستهلك واستدراجه ومن ثم جني الربح ، ومفهوماً فكرياً ثانياً يهدف إلى كسب المتلقي صوب فكرة معينة . ونحن لا نعدم شيوخ الغائبين في دراستنا هذه فالغاية الربحية متوفرة في عملية تسويق الروايات وطرحها في الأسواق والمكتبات وهي من تخصصات دور النشر ، وكذلك الغاية الأخرى : وهو الاستقطاب الفكري الذي هو من تخصص الروائي ، فهو موجود أيضاً وبطرائق عدة ومتنوعة عبر إرساليات النص الموازي في الرواية ، وفاعلية الفضاء العمومي في خلق عوالم الاستيهام والتخيل على سبيل التمثيل وليس الحصر .

فلما كانت الرواية عالماً يخلقه روائي ما ، فهو بالضرورة يستدعي جمهوراً ، ولما كان العمل الروائي ليس ذاتياً أي : ليس مثل الشعر ينبع من الذات ويروح عنها بعض مكابذاتها تجاه العالم والإنسان والأشياء ، وذاتيته هذه تبيح له أن لا يبحث عن جمهور ، فذاتية الرواية كامنة في تماهياها مع روح المجتمع المنتج لها فهي عمل يُكتب ويستدعي جمهوراً من القراء ، أو من المستهلكين ، فيجذب الروائي يحشد طاقات خفية ويستثمر إمكانات مضمرة ؛ بغية التسلل إلى لاوعي الجمهور أو المتلقيين فيثير ويحفز ويدهش ويحفز في المناطق المظلمة من دهايز اللاوعي عند القارئ ؛ من أجل كسبه وجعله يتماهى مع الرواية ، فينقله إلى عوالمه ويسرّب له أفكاره ورؤاه وتصويراته وموقفه من الكون والمجتمع والأشياء . فمتلماً يهدف الإشهاري إلى استقطاب المستهلك صوب منتج معين ؛ عن طريق إعادة تشكيل العلاقات الإنسانية و صوغ فضاء شاعري يعتمد على الابتكار والمتعة والجمال ؛ لأن داخل كل مستهلك يرقد شاعرٌ وعلى الإرسالية الإشهارية إيقاظه⁽¹²⁾ ، كذلك يسعى الروائي إلى استقطاب المتلقي صوب روايته ، وإيقاظ الشاعر الراقد داخله ، فالإشهاري مخبوء في الروائي ، والمستهلك هو المصطلح المرادف للمتلقي أو القارئ ، (ولا تختلف حالات استهلاك مواد نفعية عن استهلاك الأفكار إلا في الظاهر)⁽¹³⁾ على حدّ قول سعيد بنكراد .

فالرواية بوصفها عملاً فنياً متكاملأ لا تركز على السرد العفوي ، ولا تستند على المصادفة بل هي صناعة محكمة البناء والتشييد⁽¹⁴⁾ والكلمة داخل الرواية تحمل غايات ، وتضمّر توجهات ؛ بل هي أيديولوجيا⁽¹⁵⁾ بتعبير ميخائيل باختين، و(إن المؤلف يكذب عندما يقول لنا إنه يشتغل تحت تأثير إلهام ما ، إذ لا يُشكل الإلهام سوى 20 في المائة ، في حين يُشكل المجهود 80 في المائة)⁽¹⁶⁾ .

وهذا المجهود الكبير الذي يبذله الروائي في تشييد عوالمه ، وخلق شخصياته ، ورسم فضاءات الرواية ، وتحديد أماكن حركية الشخصيات ، وتكسير الزمن ؛ عبر التلاعب بلحظاته بين الاستباق والاسترجاع راجعٌ كلّ لحضور المتلقي في ذهن الروائي لحظة الكتابة ، فهو يبذل له أقصى مجهوده ؛ بغية كسبه إلى عوالم الرواية ، ومن ثمّ تسويق الأفكار التي يحملها الروائي إليه ؛ عن طريق إيقاظ الغرائز الثاوية في اللاوعي ، فالروائي إشهاري بصنفته ، ومن مهام الإشهاري استنفار الطاقة الغامضة والمبهمة داخل المتلقي⁽¹⁷⁾ والقدرة على استمالة المتلقي صوب الرواية ، تضارع قدرة الإشهاري على استمالة المستهلك صوب منتج ما ، فالرواية منتج ثقافي لا يختلف تسويقها ، وتسويق الأفكار المحمولة فيها عن تسويق المنتج المادي النفعي المباشر .

المحور الثاني : الإشهار : الهوية واستراتيجية بناء الأنواع

أولاً : هوية الإشهار

يتساءل المهتمون في ميدان التواصل الإشهاري حول حقيقة الإشهار أعلم هو أم فن ؟ ويرى " بيرنار كاتولا " (Bernard Cathelat) إن الآليات الإشهارية وطبيعة اشتغال الإشهار مصادرها نفسية في الدرجة الأولى ، إضافة إلى كونه ظاهرة اجتماعية في مستواها العميق ؛ وذلك عبر أبعاده وإبجاءاته ومغرياته ، من دون أن يدعي انتماءه إلى حقل علمي ما ، فإنه يستطيع الزهو بشهادات يمنحها له الفن⁽¹⁸⁾ ، فهو شمولي التوجه يجمع بين الصرامة العلمية والانفتاح الفني في بوتقة واحدة ، (فليس هناك من إبداع يربط بين الفن والعلم والتقنية أكثر من الإبداع الإشهاري)⁽¹⁹⁾ ، وجنوح الإشهاري صوب فهم النظريات السيكلوجية وتطبيقها في إرسالياته ؛ راجع إلى حرص الإشهار على التأثير في الإنسان وملازمة مناطق اللاوعي عنده ، فهو (يقتضي معرفة عميقة بالإنسان الذي يجب أن يُفاجأ ويُمس ويُقتنع)⁽²⁰⁾ ، ومخاطبة اللاوعي تُدخل الإشهار ضمن دائرة المضمّر والعميق التي تُوجي أكثر مما تُصرّح .

وهذا التساؤل حول حقيقة الإشهار جعله يشغل (المكان الثابت لجدلية غنية بين الفن والتقنية وبين الحدس والصرامة وبين الكمي والنوعي . ولهذا السبب ، فإنه اكتسب وضعاً اجتماعياً وليس تجارياً فقط ففي الإشهار ... تنبثق قضايا أساسية خاصة بتصوراتنا للإنسان ولعلاقته برغباته وعلاقاته بجسمه الاجتماعي ... فالإشهار ليس

لغة البداة وليس لغة الحقيقة , إنه لغة المرغوب فيه ولغة اليوطوبيا , لغة الرغبة⁽²¹⁾ لغة الفن وفاعليتها في الإيحاء والإغراء والإدهاش.

وهوئة الإشهار وحده عند المشتغلين في ميادين التواصل الإشهاري يكاد يكون متقارباً في الغاية النهائية له التي يتوخاها الإشهاري , وهي الوصول إلى المستهلك / المتلقي , فهو عند "س. ر. أس" (C.R.Haas) (وسيلة تواصل تسعى إما إلى نشر بعض الأفكار , وإما إلى تيسير علاقات ذات طبيعة اقتصادية بين بعض الناس الذين يتوفرون على بضاعة أو خدمة يمكن تقديمها لأشخاص آخرين)⁽²²⁾ , ويسعى الإشهار بأساليبه وانزياحاته إلى إثارة انفعال المتلقي , ومنح رغبته الدفينة مزيداً من التوهج ; بغية جعلها قوة عصية على المقاومة ; لنتمكن من الإمساك بناصية المتلقي , من ثم دفعه صوب الاستهلاك⁽²³⁾.

ويحدّد سعيد بنكراد الإشهار في كتابه (الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة) ويعرفه بأنه (وسيلة ضرورية من وسائل البيع . إنه أداة التوسط المثلى بين عارض لبضاعة " كيفما كان نوع هذه البضاعة : سلعة أو أفكاراً أو خدمات " وبين زبون محتمل مضطر – اجتماعياً أو نفسياً أو جمالياً – إلى استعمال هذه البضاعة ... " إنه تقنية في التواصل غايتها تسهيل انتشار بعض الأفكار ... أو هو تواصل ... يعتمد خطاطة تواصلية وحيدة الاتجاه تتحقق من خلال وسائط وأسناد متنوعة ; وذلك من أجل الترويج لمنتج أو ماركة أو شركة أو قضية أو مرشح يمكن التعرف عليه من خلال الإرسالية)⁽²⁴⁾.

ويقترح دايفد فيكتوروف (David Victoroff) تعريفات للإشهار على النحو الآتي⁽²⁵⁾:

- إن الإشهار صناعة ثقافية تعمل على ترويج ثقافة جماهيرية .
- الإشهار سلاح التسويق وهو في خدمة الاستراتيجية التجارية للمقاولات .
- الإشهار شكل رأسمالي للدعاية واستغلال المستهلك .

ويتابع حميد الحميداني هذه التعريفات للإشهار بوصفه وسيلة ترويجية للأفكار والسلع والخدمات , وهو أثناء مهمته الترويجية يمارس التأثير الجمالي والأدبي والنفسي على المتلقي⁽²⁶⁾ , وعلى الرغم من ارتباط الإشهار بالميدان التجاري والترويج للسلع والخدمات إلا أنه أخذ يفرض نفسه في الوقت الراهن بوصفه نتاجاً فنياً أو أدبياً ; لذا نُعت الإشهار بالسلطة الهادئة ; نظراً لتأثيره الخفي في نفوس المستهلكين , ودفعهم صوب الاستهلاك اللاإرادي , أو ما يعرف بالاستهلاك من أجل الاستهلاك⁽²⁷⁾ , وتجليات هذه السلطة الهادئة في الرواية تكمن – على سبيل التمثيل وليس الحصر – في عنوان يستفز القارئ , أو صورة معينة لغلاف رواية ما تُحرّك غريزة ثاوية في اللاشعور , أو كلمة لناشر تُعلي من شأن الرواية وتختزل عواملها بما يثير ويغري ويدهش ويلمّح , فتمارس السلطة الهادئة سطوتها , ويحدث الاستهلاك من أجل الاستهلاك.

أما عن ميادين اشتغال الإشهار فيقول سعيد بنكراد : (بإمكاننا أن نوسع من دائرة الإشهار لكي يشمل ميادين بالغة التباعد . حينها يستوعب ضمن آلياته المشاريع الفردية والجماعية على حد سواء . فكل المحاولات التي يقوم بها الأفراد الغزل والمؤسسات الكبيرة للفت الأنظار نحوهم ليست سوى رغبات معلنة أو ضمنية من أجل تسويق أفكار أو آراء أو برامج وأنماط حياتية قد تشمل كل شيء في حياة الإنسان بما فيها معتقداته واختياراته الابدولوجية والثقافية)⁽²⁸⁾ . فالرواية بوصفها مشروعاً فردياً يقوم به روائي ما , تُعد ميداناً خصباً لتسويق الأفكار والرؤى والتصورات التي يحملها الروائي عن العالم والإنسان والأشياء , والروائي دؤوبٌ وحريصٌ على كتابة رواية تلفت الأنظار نحوها , وتكسب صدى واسعاً في الأوساط الثقافية .

يتضح من هذا المقاربة لحدّ الإشهار عند المشتغلين في المجال التواصلية الإشهاري على الصعيدين الغربي والعربي , بأن الإشهار مفهومٌ ترويجي شمولي أي أنه قابل لأن يروج لكل شيء في الوجود الذي يحيا به الإنسان: منتجاً خدمياً , أو سلعة تجارية , أو فكرة ثقافية , أو قيمياً ومبادئ وطرائق حياة , فهو فنٌ يتكئ على الممارسات العلمية ولاسيما المتعلقة بالبعد السايكولوجي للإنسان , ويتكئ أيضاً على النظريات الاجتماعية ; لفهم حركية المجتمع التي تُنبئ فيها الإرساليات الإشهارية , فهو فنٌ ذو مسحة علمية , وعلم ذو لمسة فنية , ويحرص الإشهاري على فهم دواخل الإنسان , ومحاولة تحفيز الغرائز والميول والرغبات القاطنة والمتوقّعة في طبقات اللاوعي عند الإنسان , فهو فنٌ الإثارة والدهشة والاستفزاز , فنٌ الجمال والمتعة والحلم والاستيهام الخيالي . وهذه الفنون هي الأوتار المضمرة التي يعزف عليها الروائي ; ومن خلالها يُسوق أفكاره ورؤاه إلى جمهور المتلقين .

ثانياً : أنواع الإشهار

يُفرق المشتغلون في ميدان التواصل الإشهاري بين أربعة أنواع , أو أربعة تصورات في عرض الإرسالية الإشهارية . وهذه التصورات لا تختلف فيما بينها من حيث أن تكون إحداهما ناجحة في كسب المستهلك والأخرى أقل نجاح , إنما الاختلاف بين هذه الأنواع كامنٌ في الرؤية التي ينطلق منها الإشهاري في تشييد صرح إرساليته , ودعمها بكل ما من شأنه أن يكسب المتلقي اتجاه الفكرة أو السلعة التي يحاول الإشهاري تسويقها إلى المتلقي⁽²⁹⁾ ,

فثمة إشهاريين يتكئون على الجمالي في بناء الإرسالية الاشهارية ، فيحرصون على رفد الإرسالية بكل ما هو جمالي قادر على اختراق الذات الإنسانية ، والولوج إلى أعماقها ، وتحريك الرغبات الكامنة في اللاوعي . في حين يتجه ضرب من الإشهاريين إلى تصوير الإرسالية الإشهارية تصويراً محايداً والاكتفاء بقيمة المنتج دونما جعل المتلقي يطوف في عوالم التخيل التي يمنحها إياه المنتج . ويُميز الإشهاريون بين هذه الأنواع عبر المصطلحات الآتية : (الإشهار المرجعي، الإشهار غير المباشر ، الإشهار الأسطوري ، الإشهار الجوهري) وكل نوع من هذه الأنواع يتصف بـ استراتيجية بناء، تُميز هويته ، وتُصور خصائصه .

أولاً : الإشهار المرجعي

يتكئ الإشهار المرجعي في تشييد إرسالياته على ثلاث ركائز ، يعتمد في الأولى على الأسلوب الذي يُعيد إنتاج صور الحياة اليومية وتبني الحقيقة في تبليغ محتواها إلى المتلقي . في حين تُعد الركيزة الثانية فعل تسويق الأفكار والسلع لا يتم إلا بالقدرة على جعل الإرسالية تُجسد لحظات صادقة ، وتمثل وضعيات وعوالم ثقافية تُضخم قيمة الوجود الحياتي للمتلقي، وتعتمد الركيزة الأخيرة في الإشهار المرجعي على قدرة الإشهاري في إيهام المتلقي بأن ما يتلقاه واقعي بامتياز⁽³⁰⁾ .

هذه أهم الركائز النظرية التي يستند عليها الإشهار المرجعي في تشييد صرح إرسالياته وموضوعاته الإبداعية . أو ملصقاته الإشهارية (فمن أجل بناء دلالاته وضمان تداولها يستدعي هذا النوع من الإشهار إقامة استراتيجية خطابية تمكنه من التعبير عن إمكانات التدليل التي يفترضها كون إبلاغي يستند ؛ من أجل نجاحه إلى الجاهز والمعطى والمألوف)⁽³¹⁾ . وأحسب أن هذه الركائز تتوقع في صلب الجهود الذي يبذله الروائي في تسويق أفكاره ، فهو يخلق عوالم من اليومي والمألوف والمعطى والجاهز ، ويؤهم بواقعتها ، فيُسرب من خلالها رؤيته إلى الكون والأشياء المحيطة بوجوده الحياتي، فيصبح القارئ على حد قول أمبرتو إيكو : (بعد تخطيه لحظة الاستئناس فريستي أو فريسة النص ، ويظن أنه لا يرغب إلا فيما يقدمه النص)⁽³²⁾ ، فالاستحواذ على القارئ ، وجعله ضحية النص يضارع رغبة الإشهاري بالاستحواذ على المستهلك ، وجعله ضحية المنتج .

ويرى المشتغلون في ميدان التواصل الإشهاري⁽³³⁾ أن هذا النوع من الإشهار يتسم ببعض المظاهر تمكنه من توصيل مضمونه القيمي دونما تشويش وتلكؤ ، ويمكن إجمال هذه المظاهر بالآتي :

1- المظهر السردى : تعني السردية في ميدان الإشهار قدرة الإرسالية (على مفصلة قيمها استناداً إلى طولية زمنية مُدركة من خلال الإيحاء بوجود وضع بدني تتخلله لحظة نقص تليها لحظة ثانية تختم الدورة الحركية وفيها يستعان بالمنتج باعتباره حلاً لعقدة)⁽³⁴⁾ والرواية بوصفها منتجاً ثقافياً قادرة على الإيحاء - عن طريق العنوان الرئيس مثلاً- عن وجود لحظة نقص معرفي في موضوع ما عند المتلقي ، فتسحب إلى عوالمها ؛ ليحل هذه العقدة .

2- المظهر التشخيصي : أو ما يعرف بالمظهر التصويري (والمراد بالتشخيص هنا هو إقصاء واستبعاد كل التمثيلات الذهنية القائمة على تقديم الحياة من خلال حدود قيمية مجردة لا تستند في وجودها إلى أي معطى من المعطيات التي تعود إلى الحواس الخمس)⁽³⁵⁾ فالوصول إلى المستهلك في عُرف الإشهار المرجعي (يجب أن يعتد أسلوباً مباشراً مشخصاً يمتح عناصر تأثيره من معطيات العالم الخارجي بعيداً عن أي تجريد ... والغاية من الاستعانة بالمظهر التشخيصي هي تسهيل ولوج عالم الصورة)⁽³⁶⁾ ويتجلى هذا المظهر في الروايات التي يتكئ فيها الروائي على التعالق بين النسق الأيقوني والنسق اللساني في تسويق روايته ، فتكون صورة الغلاف مُشخصة للقيم المحمولة في متن الرواية ، أو قابلة لئن تحملها الرواية ، ويكون العنوان مباشراً ، فلا يُرهق المتلقي في الفهم والاستيعاب والتأويل.

3- المظهر الوصفي : ينطلق الإشهار المرجعي من فكرة أن المنتج به حاجة إلى (وصفة تجلو ماهيته وتكشف عن خصائصه ففعل الشراء يستند في المقام الأول حسب هذا التصور إلى سلسلة المعلومات التي تقدم عن المنتج وعن موقعه في الحياة اليومية للمستهلك)⁽³⁷⁾ وتتجلى كثافة حضور هذا المظهر في الرواية بوصفها منتجاً ثقافياً قابلاً للتسويق ، وكسب المستهلكين ؛ عبر استثمار الجانب الآخر من الغلاف ، أو الصفحات الأولى من الرواية ، وتوظيف أنماط من التوصيف للرواية والروائي تقوم بها دور النشر بنفسها ، أو تستعير ما قاله النقاد في الصحف والمجلات ووسائل التواصل المسموعة من توصيفات للرواية وعوالمها ، فتكون هذه التوصيفات أداة للولوج إلى عوالم المتلقي ، ومن ثم كسبه صوب فعل الشراء .

ثانياً : الإشهار غير المباشر

يبتعد هذا الضرب من الإشهار في تسويق الأفكار والسلع والمنتجات عن الوضوح والمباشرة في العرض والتقديم ، ويسلك سبيل الاتكاء على المتلقي في بناء معاني الإرساليات الاشهارية . وقيمة الإرسالية ومضمونها لا تحدد بالتفاعل السريع معها ، والفهم السطحي لمحتواها (إنما تقاس باختبار إمكانات المشاهد الذهنية على

التفكير والتفكير أيضاً من خلال البرهان على ذكائه وغنى تكوينه الثقافي , وهذا لا يتحقق إلا بإنتاج أعمال إبداعية ذات درجة عالية في الإبداع , لأنها وحدها قادرة على بصم ذاكرة المستهلك والتأثير في مخيلته⁽³⁸⁾ , ونجاح الإرسالية الإشهارية رهين كثافتها الدلالية , وعمقها الإيحائي³⁹ والرواية بوصفها عملاً فنياً حافلاً بطاقات إبداعية خلّاقة قادرة على بصم ذهن المتلقي , والاستحواذ عليه , والتأثير في مخيلته , وقادرة أيضاً على تسويق الأفكار التي يحملها الروائي , وجعل المتلقي (يستقبل بشكل غير مباشر طريقة في تمثيل العالم وإدراكه , كما أنه يستهلك كما هائلاً من الصور التي تؤثر في شعوره ونظرته للأشياء ومن ثم تهيؤه نفسياً على استقبال قيم وتداولها كما تشجعه على نشرها)⁽⁴⁰⁾ فالصناعة الروائية العالية تخبئ في طياتها رغبة إشهارية ؛ لأدلجة المتلقي , وجعله متماهياً مع القيم المبتوثة في النص , وساعياً إلى ترويجها ونشرها.

ثالثاً : الإشهار الأسطوري

يعتمد هذا النوع من الإشهار في صوغ ستراتيجهيته التواصلية مع المتلقي على فكرة مفادها : أن المنتج قادر على تحقيق السعادة , فلا يتكى الإشهار الأسطوري على الترويج المباشر للمنتج , أو على خصائصه ومزاياه , إنما يعتمد على إيقاظ اللاوعي , وجعله يطوف في فضاءات حميمية⁽⁴¹⁾ من التأمل والانتشاء . وهذه السعادة لا تتحقق إلا من خلال شحن المنتج بطاقة خفية تُمكنه من التعبير عن نفسه بشكل خيالي خُلّمي أي : جعل المنتج ينبض بالحلم والخيال وعوالم الاستيهام⁽⁴²⁾ ويتميز الإشهار الأسطوري (بتوظيف أبطال ورموز وأساطير لها حضور بارز في المجتمع ... قصد الترويج للمعرفة والقيم)⁽⁴³⁾ , فهو يتناص مع ثقافة الوعي الجمعي في صوغ إرسالياته , والتعبير عن محتواها .

وهذا الضرب من الإشهار يتردد صدها في الرواية بدءاً من العنوان وانزياحه عن درجة الصفر في الكتابة , مروراً بما يحتويه الغلاف من قيم مضافة تكشف عن عوالم خُلمية وخيالية , وكذلك مهارة الناشر في توظيف وصفة سحرية على غلاف الرواية تصفها بالرحلة سعيدة من الاكتشافات , والغوص في عوالم المتعة والجمال , ويتردد صدها أيضاً في قدرة الروائي على شحن متن الرواية بعناصر التشويق , وجعل المتلقي يتفاعل مع المقروء بالشكل الذي يستحوذ عليه , ويمارس عليه تحولات المشاعر كلها , ومن خلال هذا الاستحواذ الخفي يُسوّق الروائي أفكاره , ويُغيّر رؤيا العالم في وعي المتلقي .

رابعاً : الإشهار الجوهري

يرتكز هذا الضرب من الإشهار في تشييد إرسالياته , وتبليغها إلى المتلقي على إظهار طبيعة المنتج , والتركيز على المزايا التي يمكن أن يقدمها إلى المتلقي , ويعتمد على إبراز القيم التي يضيفها لحياة المستهلك إن هو أقبل على شراءه⁽⁴⁴⁾ ; ومن أجل أن يحقق هذه المرتكزات يلجأ الإشهار الجوهري إلى استراتيجيات لها وقع خفي على نفس المتلقي وشعوره , نحو : تقنية الوضوح في تصوير الأشكال والخطوط , والتركيز على زوايا خاصة في فضاء المنتج تجذب المتلقي صوبها , وهذه الاستراتيجيات تجعل المتلقي يألف المنتج , ويقل عليه⁽⁴⁵⁾ , يمكن إجمال هذه المرتكزات والاستراتيجيات التي يتكى عليها الإشهار الجوهري في تبليغ إرسالياته في كل ما يجعل المتلقي يشعر بأن ما يتلقاه عمل جمالي صرف⁽⁴⁶⁾ , فالقيم الجمالية التي يمكن أن يولدها المنتج هي سبل الوصول إلى قلب المتلقي وشعوره , ومن ثم دفعه للشراء , أو قبول الأفكار , والروائي يركز في تشييد عالمه الروائي على الجمال , ويحرص على تشويق المتلقي للمقروء , وجعله مندمجاً معه , يترصد تحولاته ويربط بين السابق واللاحق , ومن خلال هذه الجمالية الخفية التي يُغرق المتلقي بها يُسوّق الروائي أفكاره ورواه وتصوراتهِ للقارئ .

النظر في هذه الأنواع التي سطرها المشتغلون في ميدان التواصل الإشهاري على الصعيد النظري للإشهار يكشف عن تقارب دقيق بينها , فهذه الأنواع كلها تطلق من غاية واحدة وهي الحرص على الوصول إلى المتلقي , ومحاولة تسويق الأفكار والسلع والخدمات له , وتبنى استراتيجيات في تشييد عوالم الإرساليات تكاد تكون متقاربة نوعاً ما ؛ لذا التفت المشتغلون في هذا الميدان⁽⁴⁷⁾ إلى إمكانية اختزال هذه الأنواع على صعيد الممارسة الإجرائية على قسمين : الأول يعرف بالإشهار المرجعي , في حين يعرف القسم الثاني بالإشهار الجمالي .

تأسيساً على ما تقدم يمكن القول : أن الإشهار في الرواية ينشطر على ضربين الأول : مباشر تتكفل به دور النشر بما تشنه من حملات ترويجية للرواية عبر وسائل التواصل المسموعة والمرئية والمكتوبة , أو عن طريق إقامة حفلات لتوقيعها , واستثمار الغلاف الخارجي للرواية وشحنه بعناصر ذات دلالات إشهارية مضمرة تستقطب المستهلك , وتدعوه إلى الشراء , نحو : كلمة الناشر , آراء النقاد بالرواية , اختزال موضوع الرواية بما هو مشوّق , كاقتراس حدث جوهري من الرواية وتوظيفه , وهذا الضرب بمثابة إشهار وترويج للرواية بوصفها منتجاً ثقافياً جديداً قابلاً للاستهلاك .

وضرب آخر يتكفل به الروائي من أجل الترويج لروايته وجعلها تصل إلى أكبر عدد من القراء ، أو جعل القارئ يتماهى معها على الرغم من كثرة عدد صفحاتها ، فهو يلجأ إلى دور نشر لها مقبولة عند القراء ، ويوظف آليات كثيرة تنثير القارئ وتحفزه منها -على سبيل التمثيل- جعل قيمة الرواية تتعالق مع الطروحات الثقافية الشائعة في الوسط الثقافي مثل : كتابة رواية تنضوي تحت خيمة فكر نقدي مهيم كإن تستثمر الرواية طروحات الجندر وما قيل في النقد النسوي ، أو تتأثر الرواية بموضة الأفق الكولونيالي وما بعده ، أو يستثمر الروائي الطاقات الإشهارية المضمرة التي تتسلل إلى لاوعي المتلقي عبر إرساليات النص الموازي وقدرتها على خرق عوالم المتلقي والسيطرة عليه مثل العنوان والغلاف والإهداء والتقديم النقدي وغيرها من المحفزات التي تشد المتلقي صوب العمل الروائي وتجعله متماهياً معه سارحاً في عوالمه .

ويحرص الروائي أيضاً على مخاطبة لاوعي القارئ عبر خلق عوالم سردية متنوعة ، تستحوذ عليه ، وتوهمه بأن ما يتلقاه حقيقي ، أو قابل لأن يكون حقيقياً ، وشنن الفضاء العمومي للرواية بتقنيات إشهارية مضمرة تستدرج المتلقي وتوقعه في شبك الروائي ، نحو : الإحياءات الإبروسية واستثمار الجسد الأنثوي في الإثارة والتحفيز ، وجعل شخصيات الرواية توحى بوجوه معروفة في ذاكرة المتلقي ، والحرص الشديد على ضبط الإيقاع الموسيقي للكلمات والجمل ، واللجوء إلى الاختزال والتكثيف في المقاطع التي تعبر عن رؤية فلسفية ، أو نظرة عميقة إلى الأشياء . هذه بعض السبل التي يسلكها الروائي في تشييد عوالم روايته ، وهي مضمرات إشهارية لتسويق الأفكار والرؤى التي ينطلق منها الروائي ، أو يريد أن يودلج المتلقي بنوع من الأفكار ، وجعله ينظر إلى العالم من زاوية أخرى .

فالإشهار الأول الذي تتكفل به دور النشر تجاري يهدف إلى تسويق الرواية ووصولها إلى أكبر عدد من المستهلكين ، وغايته الربح في أكثر الأحيان ، في حين الضرب الثاني الذي يتكفل به الروائي غايته فكرية أي تسويق الأفكار والرؤى والتصورات إلى القراء ، ومفهوم الربح فيه معنوي فكري حيناً ومادي حين يستثمر هذه السبل التي أشرنا إليها ويكتب الرواية لنيل جائزة ما .

المحور الثالث : الرواية : وعد الكينونة الثقافية

قد تبدو جملة مثل : (ندعوا الشاعر/ة لتوقيع روايته/ها) * للوهلة الأولى تقريرية ومباشرة ، ولا تحمل أكثر من معناها الندائي ، أي : مناداة شاعر ليوقع روايته الجديدة في حفل أقيم للاحتفاء بالرواية ؛ لكن التوقف عند هذه الجملة بوصفها مفارقة تدعو للتأمل والكشف عن سر تحول الشاعر إلى روائي : أي تحول أمير الكلام الذي يُصرفه أنى شاء ويجوز له ما لا يجوز لغيره ، تحوله إلى ناثر على الرغم من التراكم الثقافي الذي يوضع الشعر في قمة هرم العقل -في الذاكرة العربية- ويترك الحضيض للنثر .

إن مراجعة سريعة لموقف العقل العربي من الشعر والنثر تجعل الكفة تميل صوب الأول ، فالشعر ديوان العرب ، (والعلم الذي لم يكن لهم علم أصح منه)⁽⁴⁸⁾ ، يبتون فيه شكواهم ويدنون فيه تاريخهم وأيامهم وأحسابهم وأنسابهم ، فقد تشعرت الشخصية العربية الحاملة لديوان العرب على حد قول الدكتور عبد الله الغدامي⁽⁴⁹⁾ ، وصار الشعر الوعاء الذي تنسكب فيه معارف العرب ، وتجاربهم الحياتية ، وبفعل التراكم الزمني لهيمنة الشعر على الثقافة العربية أصبح من الطبيعي أن يكون المتن للشعر ، ويبقى الهامش للسرد .

ثمة مفارقة أخرى أشد تعقيداً مما سبق وهي طبيعة العصر الحديث وطبيعة الرواية من حيث السرعة في تلقي المعلومات وتداولها ، فلا تُنكر الطبيعة المتسارعة للعصر الحديث ؛ بفضل وسائل التكنولوجيا ، والتطور العلمي الذي قرب الشنيتين ، وجعل العالم قرية صغيرة ؛ مما أثر على بنية العقل ، فصار يميل إلى المشوق القصير والمكثف ، إن عصراً سريعاً في نواحيه كلها لابد له من فن سريع يتناغم معه الفرد ، ويتفاعل مع تحولاته ؛ لكن حينما يكون العصر سريعاً والفن بطيء الإيقاع يُطنب ويستقصي كل شاردة وواردة ، ويتطلب وقتاً ليس بالقصير لقراءته ، تظهر المفارقة في أبهى صورها ، ولاسيما حينما يكون هذا الفن البطيء : وأعني الرواية - هنا - هو سيد المشهد الثقافي .

لقد حظيت الرواية بحضور لافت للنظر ، واكتسبت شهرة واسعة في المشهد الثقافي العربي ، فشاعت الدراسات التي تتناول فن الرواية داخل المؤسسات الأكاديمية وخارجها ، وكثافة حضور المطبوعات الروائية في الوطن العربي ، إضافة إلى ترجمة الروايات العربية إلى اللغات العالمية الأخرى ، والمغريات التي تقدم للرواية اليوم وأعني الجوائز هنا تفوق بكثير مغريات الشعر ، فقد قوّضت الرواية العربية - لما حظيت به من اهتمام وترويج ودراسات - النسق الثقافي القار : بأن الشعر ديوان العرب . وهيمنت على هذا الديوان هيمنة واضحة ؛ مما

دفع المهتمين في مجال السرديات إلى نعت هذا العصر بعصر الرواية⁽⁵⁰⁾ ؛ لأن (هذا النوع الأدبي أثبت قدرة خاصة ليس في الظهور وحده ، بل في القدرة على أن يكون في مقدمة الأنواع الأدبية ، وأكثرها ذيوياً)⁽⁵¹⁾ . فهل هذا الذبوع والانتشار الذي حظيت به الرواية كامنٌ في الرواية نفسها بوصفها فناً قادراً على حمل نبض العصر وتحولاته الفكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وحتى النفسية أم في الخطاب النقدي المُبشّر بها ، أو المحايث لها بوصفها أدباً للعصر الحديث ؟

كل الإجابات والآراء واردة وقابلة لأن تكون سبباً في ذبوع الرواية وانتشارها وهيمنتها على المشهد الثقافي العالمي والعربي ، فالسرد الروائي هو الحامل الأمين للتحولات الفكرية التي يشهدها واقع المجتمعات ، والرواية هي العالم الموازي للعالم الذي نحيا به ، ومهام الروائي داخل الرواية تقترب تارة من مهام الإله فهو يحيي ويميت وبيده ملكوت عالم الرواية ، وتارة أخرى يفوقه فيخلق مخلوقات لا وجود لها : أي لا مصداق حقيقي وواقعي لوجودها ، فهي نتيجة لانصهار المعارف في الذهن ، ولبراعة الخيال في تشكيل هذه المعارف كموجودات داخل السرد .

هذه القدرة الهائلة التي تمتلكها الرواية في التعبير عن روح المجتمع ، وتكون فناً للعصر جعلت الخطاب النقدي المُبشّر بها والمحايث لها يُضيف إليها طابعاً أسطورياً ورسطوياً ، فهي عند جورج لوكاش ملحمة للعصر الحديث ، والنوع الأدبي الأكثر تمثيلاً للطبقة البرجوازية⁽⁵²⁾ ، ويعزو الدكتور عبد الله إبراهيم المدة الوجيزة التي استطاعت فيها الرواية من استئثار المكانة الأولى في الآداب العالمية إلى قدرتها الفائقة في الإفصاح عن المرجعيات الثقافية⁽⁵³⁾ ، وبعدها (من المرويات الكبرى التي تسهم في صوغ الهويات الثقافية للأمم لقدرتها على تشكيل التصورات العامة عن الشعوب)⁽⁵⁴⁾ .

هذا الخطاب التمجيد للرواية ينضوي تحت مفهوم القيمة المضافة المتعلقة (بإسباغ فائض من الدلالة الثقافية على الموضوع الخالص أو الواقعة الخلم من أجل منحه بعداً ثقافياً بدونها لن يكون مفهوماً ولا مهماً في أي شيء)⁽⁵⁵⁾ ، فقد مُنحت الرواية في الخطاب النقدي العالمي والعربي على حدٍ سواء بعداً ثقافياً ضخماً ، أسهم في انتزاع شرعية الاعتراف بها بوصفها فناً للعصر ، وملحمة تصور صراع طبقاته .

ولما كان الإشهار يتكئ في صوغ إرسالياته على المضمر والمتخفي فهو لا يروج للمنتج بل للقيمة التي نحصل عليها بعد شراء المنتج ، ويتعبّر أكثر دقة الإشهار يروج للكينونة التي يغدو عليها المستهلك بعد الإقبال على شراء المنتج أياً كان نوعه ، و(إن جودة الشيء لا تصنع شهرته وصيته ولا تقود بالضرورة إلى تهافت الناس عليه من أجل اقتنائه ... بل [الأمر] يتعلق بالمناطق الإنفعالية التي يستطيع استنفارها ، ونجاح ذلك مرتبط بنوعية الحاجات التي يوقظها من سباتها أو يخلقها ، فالمستهلك لا يشتري منتجاً بل يشتري وعداً كما يقول فانس باكار)⁽⁵⁶⁾ .

إن الإقبال الشديد على الرواية والذي هو سبب رئيس في منح الرواية المكانة الأولى في الأدب الحديث ، لا يعني شراء للرواية من أجل المنفعة أو تزجية للوقت ؛ بل هو في مستواه العميق انفعال أيقظه عصر الرواية من سباته ، فصار شراء الرواية وعداً بالكينونة الثقافية ؛ لأنها غدت أدباً للعصر ، وسمّة للمثقف الحديث و(وعد الكينونة أشد إغراءً من يقين الإمتلاك) على حد قول جاك سيغال ، وعليه يمكن القول : بأن لا قيمة للرواية بوصفها منتجاً ثقافياً خارج النموذج الحيثي الذي تُبشّر به ، وتعدّ المُتلقي بالحصول عليه ، فيُقبل عليها ؛ بغية شراء كينونته الثقافية .

الهوامش

- (1) لشدة إلتصاق الاشهار بالحياة اليومية يقول عنه " روبير كيران " : (ب) أن الهواء الذي نستنشقه مكون من الأوكسجين والنتروجين والإشهار) : معجم السيميائيات : فيصل الأحمر ، منشورات الاختلاف ، ط1 ، 2010 : 114 .
- (2) ينظر : م . ن : 114 ، و الخطاب الإشهاري مكوناته وآليات اشتغاله : عبد المجيد نوسي ، بحث في مجلة الفكر العربي المعاصر عدد : 84 ، 85 ، 1991م : 87 .
- (3) ينظر : الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : سعيد بنگراد : المركز الثقافي العربي ، ط1 ، 2009م : 46 .
- (4) الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : 47 .
- (5) الإشهار بنية الخطاب وطبيعة السلوك : عبد الله أحمد بن عتو بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) سعيد بنگراد وآخرون ، دار الحوار ، سوريا ، ط1 ، 2010م : 250 .

- (6) نقلاً عن : الترجمة الإشهارية الاجراءات الترجمية في الإشهار الدولي , رسالة ماجستير , الجزائر جامعة منتوري-قسنطينة, 2009-2010م , الطالبة : حركات عزيزة : 30.
- (7) الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية " سورة يوسف نموذجاً " : د. عطية سلمان أحمد , الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي , د. ط , 2014م : 33.
- (8) ينظر : نفسه : 33-34.
- (9) ينظر : الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : 47 , و الإشهار القرآني والمعنى العرفاني : 34. و الإعلان : د. منى الحديدي , الدار المصرية اللبنانية , ط1 , 1999م : 63-70 , والصورة الاشهارية في خطاب البصري والمرأة في الشعر العربي القديم : أ.د. محمد الدسوقي , دار النابغة , ط1 , 2015م : 28 .
- (10) ينظر : الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : 48 .
- (11) ينظر : م . ن : 49.
- (12) ينظر : سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثلات الثقافية : سعيد بنگراد : منشورات الاختلاف , ط1, 2016م : 67. و الوصلة الإشهارية : الغاية والواقع الجمالي (موقع سعيد بنگراد : تاريخ الإنشاء : نوفمبر 2003 : <http://saidbengrad.free.fr/ar/spot-pub.htm> .
- (13) م . ن : 180.
- (14) ينظر : آليات الكتابة السردية : أمبرتو إيكو , ترجمة وتقديم : سعيد بنگراد , دار الحوار , ط1 , 2009م : 13.
- (15) ينظر : الكلمة في الرواية : ميخائيل باختين , ترجمة : يوسف حلاق , منشورات وزارة الثقافة دمشق 1988م : 62 .
- (16) آليات الكتابة السردية : 25-26.
- (17) ينظر : سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثلات : 11. و الوصلة الإشهارية : الغاية والواقع الجمالي (موقع سعيد بنگراد) .
- (18) الإشهار والمجتمع : بيرنار كاتولا , ترجمة : سعيد بنگراد , دار الحوار , ط1 , 2012م : 110.
- (19) م . ن : 112.
- (20) م . ن : 112.
- (21) الإشهار والمجتمع : 115.
- (22) الإشهار القرآني والمعنى العرفاني : 22
- (23) ينظر : الإشهار إفيون الشعوب : محمد الوالي , بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الاشهاري) : 210. و الصورة الإشهارية دراسة في الخطاب البصري والمرأة في الشعر العربي القديم : 19 .
- (24) الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : 45
- (25) ينظر : م . ن : 63 .
- (26) ينظر : منخل لدراسة الإشهار : حميد الحميداني , مجلة علامات ع : 18 : 75.
- (27) ينظر : م . ن : 74
- (28) الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : 56.
- (29) ينظر : الاشهار طبيعته وألياته في التواصل : جعفر عاقيل , بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 133.
- (30) ينظر : الاشهار طبيعته وألياته في التواصل . بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 133.
- (31) وينظر : سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثلات الثقافية : 58-59.
- (32) سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثلات الثقافية : 61.
- (33) آليات الكتابة السردية : 54.
- (34) الاشهار طبيعته وألياته في التواصل . بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 133.
- (35) وينظر : سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثلات الثقافية : 61.
- (36) سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثلات الثقافية : 61.
- (37) م . ن : 62.
- (38) سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثلات الثقافية : 62-63.
- (39) م . ن : 63.

- (38) الاشهار طبيعته وألياته في التواصل . بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 134 .
(39) الخطاب الإشهاري بين التقرير والإيحاء : عمراني المصطفى , مجلة فكر ونقد , عدد , 34 , 2000م : 27 .
(40) الاشهار طبيعته وألياته في التواصل . بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 134 .
134 :
(41) ينظر : الاشهار طبيعته وألياته في التواصل بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 134 ,
وينظر : وهج المعاني سيميائيات الأنساق الثقافية : سعيد بنگراد , المركز الثقافي العربي الدار البيضاء - المغرب ,
ط1 , 2013م : 151 .
(42) ينظر : الاشهار طبيعته وألياته في التواصل بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 134 .
(43) الاشهار طبيعته وألياته في التواصل . بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 134 .
(44) ينظر : الاشهار طبيعته وألياته في التواصل بحث ضمن كتاب (استراتيجيات التواصل الإشهاري) : 135 .
(45) ينظر : م . ن : 135 .
(46) ينظر : م . ن : 135 .
(47) ينظر : م . ن : 138 , وينظر : سيميائيات الصورة الإشهارية : 58 , 65 . وينظر : الصورة الإشهارية آليات
الإقناع والدلالة : 52 .
* في معرض بغداد الدولي للكتاب الذي أقيم في 2018/3/29 , وردت هذه الجملة بهذه الصياغة (ندعوا الشاعرة
رسمية محبيس لتوقيع روايتها) فاستوقفتني بوصفها تحولاً ثقافياً .
(48) البيان والتبيين : عمرو بن بحر الجاحظ : تح وشرح : عبد السلام محمد هارون , مطبعة المدني , ط5 ,
1985 : 241/1 .
(49) ينظر النقد الثقافي " قراءة في أنساق الثقافة العربية " د. عبد الله محمد الغدامي , المركز الثقافي العربي ,
ط5 , 2012م : 7 .
(50) ينظر : عصر الرواية مقال في النوع الأدبي : د. محسن جاسم الموسوي , ط1 , 1985 م , منشورات مكتبة
التحرير بغداد - العراق : 9 , و ينظر : موسوعة السرد العربي : 5/2 .
(51) عصر الرواية مقال في النوع الأدبي : 9 .
(52) ينظر : نظرية الرواية وتطورها : جورج لوكاش , ترجمة نزيه الشوفي , د. ط , 1987م : 15 , 17 .
(53) ينظر : موسوعة السرد العربي : 5/2 .
(54) م ن : 5/2 .
(55) الإشهار والمجتمع : 58 .
(56) الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : 66 .

المصادر والمراجع

1. استراتيجيات التواصل الإشهاري سعيد بنگراد وآخرون , دار الحوار , سوريا , ط1 , 2010م .
2. الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية " سورة يوسف
نموذجاً " : د. عطية سلمان أحمد , الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي , د. ط , 2014م .
3. الإشهار والمجتمع : بيرناركتولا , ترجمة : سعيد بنگراد , دار الحوار , ط1 , 2012م .
4. الإعلان : د. منى الحديدي , الدار المصرية اللبنانية , ط1 , 1999م .
5. آليات الكتابة السردية : أمبرتو إيكو , ترجمة وتقديم : سعيد بنگراد , دار الحوار , ط1 , 2009م .
6. البيان والتبيين : عمرو بن بحر الجاحظ : تح وشرح : عبد السلام محمد هارون , مطبعة المدني , ط5 ,
1985م .
7. سيميائيات الصورة الإشهارية الإشهار والتمثيلات الثقافية : سعيد بنگراد : منشورات الاختلاف
ط1 , 2016م .
8. الصورة الإشهارية آليات الإقناع والدلالة : سعيد بنگراد : المركز الثقافي العربي , ط1 , 2009م .
9. الصورة الاشهارية في لخطاب البصري والمرأة في الشعر العربي القديم : أ.د. محمد الدسوقي , دار النابغة
ط1 , 2015م .
10. عصر الرواية مقال في النوع الأدبي : د. محسن جاسم الموسوي , ط1 , 1985 م , منشورات مكتبة
التحرير بغداد - العراق .

11. الكلمة في الرواية : ميخائيل باختين , ترجمة : يوسف حلاق , منشورات وزارة الثقافة دمشق 1988م .
12. معجم السيميائيات : فيصل الأحمر , منشورات الاختلاف , ط1, 2010م .
13. موسوعة السرد العربي : عبد الله إبراهيم , المؤسسة العربية للدراسات والنشر , 2008م
14. نظرية الرواية وتطورها : جورج لوكاش , ترجمة نزيه الشوفي , د. ط , 1987م : 15 , 17 .
15. النقد الثقافي " قراءة في أنساق الثقافة العربية " د. عبد الله محمد الغدامي , المركز الثقافي العربي , ط5, 2012م .
16. وهج المعاني سيميائيات الأنساق الثقافية : سعيد بنگراد , المركز الثقافي العربي الدار البيضاء -المغرب , ط1 , 2013م .

الرسائل والأطاريح

17. الترجمة الإشهارية الاجراءات الترجمية في الإشهار الدولي , رسالة ماجستير , الجزائر جامعة منتوري - قسنطينة , 2009-2010م , الطالبة : حركات عزيزة .

البحوث والمجلات والمواقع الألكترونية

18. الخطاب الإشهاري مكوناته وآليات اشتغاله : عبد المجيد نوسي , بحث في مجلة الفكر العربي المعاصر عدد : 84 , 85 , 1991م .
19. مدخل لدراسة الإشهار : حميد الحميداني , مجلة علامات ع : 18 : 75 .
20. الوصلة الإشهارية : الغاية والواقع الجمالي (موقع سعيد بنگراد : تاريخ الإنشاء : نوفمبر : 2003م .
<http://saidbengrad.free.fr/ar/spot-pub.htm>

ابرز رواد الفكر في إيران والدعوة الى الدستورية

م.د. كاظم دويخ صبيح

الخلاصة

وسط تداعيات الحكم الإستبدادي , وفساد السلطة الفاجارية , والسخط الشعبي , والإمتيازات الأجنبية التي تهدد مصالح الطبقة الوسطى , والتدخلات الخارجية المتزايدة , انبرى عدد من رواد الفكر الإيرانيين المتغربين لإحداث تغيير جذري في الساحة الإجتماعية والسياسية والثقافية الإيرانية من خلال الدعوة الى الدستورية وما تنطوي عليه من مفاهيم الديمقراطية والليبرالية والقومية والحرية والمساواة وغيرها ممن لم يعتادها المجتمع الإيراني , والتي أظهرت فاعليتها بالنهاية في أنتاج الثورة الدستورية (1905 - 1911) .

The Leading Thinkers in Iran and the Call for Constitutional

ABSTRACT

At the middle of the tyrannical ruling pouring out, and Qajar authority corruption, a number of intellectual Iranian pioneers stood up amid the public discontent and the foreign privileges which extremely threatening the interests of the middle class, and the increasing foreign interventions. They did that in order to make a radical change in the cultural and political and social Iranian ground. That took place through calling for constitutionality and what has been included of the democratic, liberal, national, freedom and equality concepts. Those ideas which the Iranian society was not familiar with, and which showed up affectivity at last in producing the constitutional revolution (1905-1911).

المقدمة

قبل أكثر من مئة وخمسين عاماً انطلقت أولى شرارات فكرة المطالبة بالأسس التي تبنى عليها الحياة الدستورية , كالحرية والقانون والديمقراطية والليبرالية وكتابة الدستور والمساواة أمام القانون من دون استثناء بغض النظر عن الطائفة أو القومية , الى جانب سائر مظاهر الحضارة الغربية عبر وسائل مختلفة كالدراسة والسياحة والمسؤوليات الإدارية الأخرى , وقد تبلور كل ذلك بإحداث المشروطة عام 1905 .

لم تكن إيران مثل أوروبا تستند الى مؤسسات عميقة وتجارب تمتد لقرون طوال للمطالبة بالحرية والفلسفة الديمقراطية , إنما كانت هذه الأفكار تمتاز بالسطحية والتقليدية وغير منسجمة , لذا فإن كتابات وأفكار الدارسين في أوروبا وأرائهم والذاهبين اليها هي من أسست لهذا السلوك في إيران , ويمكن عدّ النصف الثاني من القرن التاسع عشر خلال الحكم الفاجاري هو عصر ولادة لهذه الأفكار والأحداث , أما قبل ذلك فكانت مجرد تطورات غير منسجمة في مخيلة البعض .

وهناك العديد من الإيرانيين الذين أعجبهم مظاهر الحياة الغربية ولم يستطيعوا أخفاء انبهارهم بها واستحسانهم لها , فقاموا بنقل كل ما شاهدوه الى بلادهم . وكان الميرزا أبو قاسم صالح الشيرازي أحد أبرز هؤلاء الذين ذهبوا للدراسة في بريطانيا , إذ كان عاشقاً للحرية والنظام الديمقراطي الموجود في بريطانيا التي اسمها بـ (ولاية الحرية)^(١) . إذا كان الميرزا صالح الشيرازي شديد الإعجاب بقواعد الحكم البريطاني , وذكر بأن القوانين البريطانية لا يمكن أن تشاهد في أي من بلدان العالم الأخرى وكان يسمى البرلمان البريطاني بأنه (بيت للتشاور) والمجلس هو " بيت المدافع عن الرعية " , والأعضاء هم وكلاء الرعية^(٢) .

كان صالح الشيرازي يتحدث عن عدم تمرکز السلطة في شخص واحد في بريطانيا وإنما تتوزع أدوارها على ثلاث قوى أو مؤسسات تتوافق فيما بينها لتنفيذ الحكم الصادر في مصلحة الشعب . ويشبه صالح الشيرازي الحكومة الانكليزية وكيفية اتخاذها للقرار بجهاز للقياس له ثلاثة زوايا , فإذا ما كانت الزوايا جميعها تعمل بانتظام فإن الجهاز سيكون منتظماً , وإذا ما تعطلت احدهما فإنه سيتوقف^(٣) , كما ذكر بأن للشعب الحق بانتخاب ممثليه في البرلمان بحرية تامة دون أي تدخل من أركان الحكومة , كما لممثليه حرية التعبير عن آرائهم من دون أي اعتراض^(٤) .

أقدم الميرزا صالح الشيرازي ولخبرته في الطباعة على تأسيس مطبعة في إيران عام 1235 هـ . ش , ولم يخفي من خلال منشوراته أعجابه الشديد في الحرية الغربية التي اعتبرها أساس الفكر الليبرالي وقانونه المنتظر , ورغبته الملحة في إيجاد قانون يحدد الإطار العام للسلطة , ويحفظ للمواطنين أمنهم وأموالهم^(٥) . كان الشيرازي يؤمن بالانتخابات الحرة الديمقراطية , ويذكر بأنها الأفضل والأكثر لياقة لانتخابات العقلاء والنزيهين والمهذبين من الأمة وإيصالهم الى بيت الشورى كما يسميه , للدفاع عن مصالح الجماهير وتبني أفكارهم والاهتمام بشؤون البلاد وسائر الموضوعات الأخرى^(٦) , وكل ذلك لا يأتي بحسب رأيه إلا بوجود الحرية . وفي هذا الصدد ذكر محبوبي أردكاني المؤرخ لمؤسسات الحضارة الغربية الجديدة بأن الأمير البريطاني (ريجيت) بعث نائب الملك في بريطانيا ليشتري له زقاق في مدينة أكسفورد , وكان لأحد الأشخاص الفقراء دكاناً وسط الزقاق , وسعى الأمير مدة طويلة لا قنائه بالخروج ولم يتمكن حتى من إجباره , لذلك لم يستطيع الأمير أن يتسبب بأي ضرر مالي أو جسدي لذلك الفقير , بسبب وجود الأمن والحرية في البلد التي جعلت من الأمير والفقير متساوين أمام القانون^(٧) .

تحدث الميرزا صالح الشيرازي أيضاً عن روسيا وعن مؤسسات موسكو وبطرس بورك والإصلاحات التي طالتها , كذلك عن الدولة العثمانية وإصلاحاتها , وحرب الاستقلال الأمريكية وقيام البرلمان الأمريكي , ونسبة الحرية والديمقراطية الموجودة في تلك البلاد^(٨) .

هناك أيضاً يوسف خان مستشار الدولة وهو ممن تأثروا بالأفكار الغربية ورؤاها , وله العديد من الكتابات والمقالات والرسائل السياسية التي أثرت كثيراً في الأفكار الإيرانية الحديثة , إذ كان ليوسف خان رحلات خارج إيران في بريطانيا وفرنسا وروسيا , تعرّف بوساطتها على الأفكار الليبرالية^(٩) , ونشرت له مقالات عدة في صحيفة (أختر) الصادرة في اسطنبول أنهم فيها السلطة الحاكمة في إيران , ووزارة العدلية بعدم العدالة , فتم

عزله من العمل الحكومي وسجنه , وبعد إطلاق سراحه ذهب الى تبريز للعمل كوكيل للشؤون الخارجية , ثم أعيد اعتقاله لمرات بتهمة العمل ضد الحكومة , ونشر الأفكار الغربية (40) .

يوسف خان أو مستشار الدولة صاحب كتاب (يك كلمة) أي كلمة واحدة , والذي يُعد تعليقاً على الدستور الفرنسي الأول , ضم متن الكتاب الرئيسي تسع عشرة تعليقه أبرزها إبداء احترامه الكبير لشكل الحكم الدستوري , ومحاولته التوفيق بين القانون الفرنسي والشرع الإسلامي بالاعتباس من القرآن والحديث النبوي , وتناوله لدور الشعب في الحكم وصناعاته للقانون عن طريق وكلاءه في المجلس الشورى , ومناداته بفصل السلطات وتقسيمها الى تشريعيه وتنفيذية من أجل نيل الحرية والاستقلال وأمور أخرى (41) .

تأثر مستشار الدولة في كثير من أفكاره السياسية بالليبراليين الإنكليز والمفكرين الأحرار الروس , كما أنه قرأ العديد من الكتب لمفكري الثورة الفرنسية , أمثال جان جاك روسو وفولتير ومونتسكيو , ومفكرين آخرين , وهذا بالتأكيد أضاف له زخماً من الرؤى والأفكار من خلال الإطلاع على الثقافة والحضارة الغربية (42) .

ومستشار الدولة وبعد رحلة طويلة في البلدان الأوروبية التي ذكرت آنفاً توصل ومن خلال البحث الى سبب تقدم تلك الدول وهو (يك كلمة) والمقصود بها (القانون) , بمعنى أن تلك الدولة تُطبق القانون وهو يسري على رعاياها جميعاً من دون إستثناء (43) , ثم تحدث عن القانون الفرنسي الذي يدعى (لوا) والمشمول على عدة كتب يسمى كل منها (كود) وهو بمنزلة كتاب للشرع عند المسلمين , وبحسب وجهة نظره بأن هذين الكلمتين تحل كل مشاكل البلد وتدفع عنه الأخطار , بعد ترك الماضي وصناعة القانون وتطبيقه على كل الأعمار (44) .

ومستشار الدولة يعتقد بأن هناك كثير من الاختلاف بين الدستور الفرنسي والشرعية المقدسة , وعلى الرغم من ذلك رأى بأن القوانين الحديثة يمكن أن توجد في الإسلام , وفي الوقت نفسه انتقد الكتب الشرعية وأعطى الأفضلية للكوند الفرنسي , من خلال مقارنة أجراها بين الاثنين اشتملت على أن الكود كتب بناءً على أمر الشعب وليس برأي شخص واحد والمقصود هنا بالشخص الواحد (الملك) , كما أن الكود يشتمل على المصالح الدنيوية فقط , لذا فهو يحظى بموافقة أبناء الأمة كافة على اختلاف أديانهم وقومياتهم , أما الشؤون الدينية فلها كتب خاصة بها , على خلاف كتاب الشرع الإسلامي الذي يجمع بين المصالح الدنيوية والأخروية , التي لا تتفق بعض قواعده مع أديان الشعوب غير المسلمة , فضلاً عن ذلك الكود الفرنسي كُتب بلغة بسيطة وقابلة للفهم على عكس كتب الفقه الإسلامي التي كانت غير مفهومه لدى العامة (45) .

مستشار الدولة ومن خلال المقارنة أعلاه لم يكن يقصد تفضيل القانون الفرنسي على تعاليم الشريعة السمحاء أو معارضتها , بل أراد أيجاد تنسيق بين القوانين الفرنسية والإسلام بالاستفادة من توظيف بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة .

دعا مستشار الدولة الى سيادة الشعب وأنه يجب أن يكون مصدر السلطة , وأن اختيار الشعب وموافقة هو أساس كل الإجراءات الحكومية (46) , وذكر أن القانون هو مظهر من مظاهر الإرادة الشعبية وتم تنفيذه بناءً على موافقة الشعب (47) , ويعتقد بأن الإسلام يوافق على فكرة سيادة الشعب واستدل على ذلك بآيات من القرآن . وفي عرض لتوضيح العلاقة بين السيادة الألهيّة والسيادة الشعبية في النظام الديمقراطي , أكد مستشار الدولة على أن السيادة المطلقة تكون لله سبحانه وتعالى وأن الآخرين مدعويين مكلفين بذلك , وأن قبوله بسيادة الشعب , ودعوته لقيام مجلس برلماني يأخذ مشروعيته من الجماهير عن طريق الانتخابات جاء بناءً على اقتراح الشعب رفض الحكومة المطلقة . كما ذكر بأنه لا يوجد هناك في أوروبا شخص مطلق التصرف فيما يتعلق بشؤون الناس , ولا يستطيع التدخل إذا لم يكن القانون يسمح بذلك (48) .

ومن رواد الفكر الإيراني الذين تأثروا بالرؤى الغربية أبو الحسن ال تشي أحد أتباع بلاط الشاه محمد علي , ومن أوائل الذين أرسلهم الشاه عام 1809 الى لندن , وبعد أقامته فيها مدة عام ونصف اطلع فيها على مظاهر الحضارة الغربية وخصائصها (49) .

تحدث ال تشي عن أسس الحكومة البرلمانية , وبحث في مبدأ الأغلبية في اتخاذ القرارات , وأشاد بعلنية المباحثات في البرلمان , وأن كل سؤال وجواب يطرح في البرلمان يطبع يومياً وينشر ليطلع عليه الجماهير (50) .

نقل أبو الحسن إل تشي بأن الأعضاء في البرلمان البريطاني يجتمعون ليعبرون عن وجهات نظرهم بحرية تامة ويبادرون إلى حل القضايا التي تخص شؤون المملكة , وليس هناك أي شخص أو سلطة تستطيع منهم , لأنهم منتخبين من قبل الشعب ويعملون لصالحه ولم يعينوا من قبل الملك (21) , تحدث أيضاً عن حالة الرضا والمقبولية بين أعضاء المجلس عندما يتشاورون في أي من الأمور ويدققون ويجمعون الملاحظات , ويتابعون الميزانية وأبواب صرفها من أجل الحفاظ على أموال الأمة (22) .

طالب أبو الحسن إل تشي ومن خلال اطلاعه على أفكار مونتسكيو بفصل السلطات التشريعية عن التنفيذية حتى تكون أحداها رقيباً على الأخرى , فتكون السلطة التشريعية هي المسؤولة عن وضع القوانين , والثانية هي من تنفيذ مع مراعاة عدم إعطاء الحرية للسلطة التنفيذية في إجراءات لتنفيذ تلك القوانين (23) .

أيضاً من الذين حملوا راية الأفكار الغربية هو الميرزا فتح علي آخوند زاده الذي كان يعتقد بعدم إمكانية التوفيق بين الدين والعقل , داعياً إلى الفصل بين الدين والسياسة , مؤمناً بضرورة إصلاح منظومة قيم وأخلاق وعادات وفكر المجتمع الإيراني قبل البدء بإصلاح مؤسساته السياسية والاقتصادية (24) , وإذا ما أريد للأمة الإيرانية الوصول إلى الرقي والتطور والتقدم فلا بد لها من سلك طريق التحرر من الدين والمعتقدات الدينية , لأنها بحسب اعتقاده من أسباب الذل والهوان لكل من السلطة السياسية والأمة (25) .

كذلك دعا إلى ضرورة العودة إلى ما قبل الإسلام إلى إيران الساسانية والانطلاق من هناك إلى العصور الحديثة , من أجل تصحيح المسار الطبيعي للحضارة الإيرانية الذي شابه دخول الحقبة الإسلامية التي مثلت انحرافاً للتطور الحضاري الإيراني بحسب رؤيته (26) .

اقترح آخوند زاده على المجتمع الإيراني بأن تبدأ الكتابة من اليسار إلى اليمين كمؤشر أو علامة على انطلاق حركة الإصلاح , ودعا إلى ترك الخط العربي في الكتابة , وانصراف الناس عن الدعاء (27) , لأن العرب في نظره متوحشين فرضوا خط كتابتهم وحروفهم وثقافتهم على الإيرانيين , حتى غدا معها طلب العلم في غاية الصعوبة .

كان آخوند زاده قد تأثر بشكل كبير في مزايا الحرية وحقوق الإنسان التي رآها في البلدان الغربية , لذلك دعا الإيرانيين إلى الدفاع عن مصالحهم بتلك المزايا , وأن لا يقبلوا أبداً بالخضوع للاستبداد , ويجب عليهم أن يقوموا بتأسيس جمعيات ومنظمات سرية تأخذ على عاتقها العمل للتخلص من شر الاستبداد ونيل الحرية لأنهما أساس الوصول إلى الحضارة (28) .

آخوند زاده وفي معرض أفكاره السياسية والاجتماعية كانت له مواقف سلبية من الدين على خلاف ملكم خان وطالبوف الذين حاولوا التوفيق بين المفاهيم الغربية والإسلام . فقد هاجم آخوند زاده كل الأديان والفرق ما عدى الزرادشتية التي يتهم بأنه ينتمي إليها , وطالب بعدم تحول الزرادشتيين إلى مسلمين (29) , كما أنه انتقد الأصول الإسلامية . وذكر بأنها تتنافى مع الحرية والديمقراطية , وأن العقل والعلم يتعارضان مع الدين الذي عبر عنه بـ (مخدر العقول) (30) .

آخوند زاده وفي باب السيادة الوطنية ذكر بأن السيادة المطلقة هي للشعب وليس لله وحده , كما يذكر مستشار الدولة في كتابه (بك كلمة) , وطالب زاده بأن تكون الحكومة هي حكومة الشعب , ويجب أن تستند على رأي الشعب وتقوم على أساس القانون . كما ذكر أن السيادة الوطنية هي ناتجة عن الهيئات الاجتماعية الوطنية , وأن مشروعية المؤسسات السياسية تأتي أيضاً عن طريق هذه الهيئات , وأن الوطني الحقيقي هو الذي يحب وطنه ويضحي من أجل شعبه حتى يستطيع منح الحرية (31) .

أما في مورد تقليص سلطة الحكومة , فقد هاجم آخوند زاده الحكومة الفاجارية بالفاظ واصطلاحات متطرفة خص بها الحكام وأصحاب المناصب واعتبرهم الظالمين وقطاعين الطرق وأنهم سوف لن يأتي منهم أي نفع للشعب وأنهم لا يعملون بالقانون ولا يتمسكون به أبداً , وأعتبر كذلك الجهل والأمية هي من أكبر المصداق للحكومة القانونية , وألزم الشعب بضرورة الاتجاه إلى العلم والمعرفة والذي من خلالها يستطيع الوقوف على التجارب الأوروبية والتقدم الحاصل في دولها , والإطلاع على قوانينها ودساتيرها المكتوبة (32) .

أما في باب إيجاد سلطة تشريعية مستقلة , فأنه دعا الى أن يكون البرلمان والنظام السياسي في إيران على شاكلة النظام البريطاني , ووافق أخوند زاده كل من طالبوف وملكم خان رأيهما في أن البرلمان يجب أن يتشكل من مجلسين الشورى والشيوخ , في الأول يتم ترتيب القوانين , ثم تحال الى الثاني لدراستها وإبداء الملاحظات حولها . وبالنتيجة يمكننا القول بأن أخوند زاده سعى وبكل ما تلقاه من علم ومعرفة في الغرب الى ايجاد ديمقراطية وحرية على النمط الغربي , كذلك أراد إيجاد نوع من التمايز بين الأسس الدستورية والشرعية المقدسة⁽⁸³⁾ , الأمر الذي جعله لم يجد مؤيدين كثر في الساحة الإيرانية , على اعتبار أن الشعب الإيراني هو شعب متجذر في الإسلام⁽⁸⁴⁾ . لكن على الرغم من ذلك روجت أفكاره من قبل البعض ووضعت ضمن قوالب جديدة .

الخامس الذي انتقلت اليه راية حملة الأفكار الغربية هو **ملك خان** الذي يعد أحد رموز التحديث في إيران , والذي تلقى علومه في فرنسا , متأثراً بالماسونية والفلسفة السان سيمونية , فضلاً عن تأثره بحركة التنظيمات في الدولة العثمانية⁽⁸⁵⁾ .

أسس ملك خان محفل ماسوني في طهران عام 1860 تحت عنوان (جمعية السلوان) أو الفراموش خانه) كما تسمى , بعد حصوله على موافقة الشاه القاجاري ناصر الدين , بهدف توثيق الصلة بين الجماهير والبلات الشاهنشاهي والحكومة من أجل النهوض بدعوته للإصلاح على غرار ما يسمى في الدولة العثمانية " دفتر التنظيمات " واستمرت في عقد جلساتها مدة طويلة , وأنظم إليها العديد من رجالات الدولة والبلات والشخصيات الليبرالية والدستورية , إلا أنها خلت في النهاية بأمر من الشاه ناصر الدين عام 1870 , بعد أن أوشى اليه ثلة من حاشية البلاط بأن عمل الجمعيه منصب لإيقاع الأذى بالحكومة⁽⁸⁶⁾ .

دعا ملك الى الإصلاح من خلال كتابه (الإصلاح) الذي قدمه للشاه ناصر الدين , مركزاً فيه على إرساء دعائم نظام حكم مؤسساتي يستند الى الدستور والبرلمان وسلطة تنفيذية⁽⁸⁷⁾ , معبراً عن آرائه تلك بصحيفة أسسها في لندن أسمها (قانون) , حملت في عنوانها مغزى واضح في دلالاته ألا وهو : إذا ما أريد لإيران أن تتقدم فعليها بالقانون . وقد لامست هذه الصحيفة بشكل مباشر ما كان يجول بخاطر الإيرانيين من تطلعات تجديدية ترنو صوب التوفيق والموازنة بين الشريعة المقدسة والعلوم الغربية , بما يخدم الفكر السياسي والديمقراطي , سعياً وراء هدف القضاء على الاستبداد والوصول الى سيادة القانون . وعدت الحكومة الإيرانية إقتناء هذه الصحيفة من قبل أي مواطن جريمة توجب العقاب⁽⁸⁸⁾ .

اعتقد ملك خان أن الحرية التي تقع ضمن حدود وضوابط والتزامات معينه هي النوع الإيجابي من الحرية , وليست كما يفهم البعض بأنها فتح الأفاق للعمل كما يشاء أو يحلو له , لأن ذلك النوع من الحرية يعني الإساءة لحدود الآخرين⁽⁸⁹⁾ . كما أعتقد أن السلطة المطلقة والاستبداد السياسي يقف عقبه في طريق الإصلاح⁽⁹⁰⁾ , وأنه لابد من وجود حكومة ديمقراطية مؤسساتية لتقليل الفجوة بين الغرب وإيران⁽⁹¹⁾ .

كان ملك خان في بعض الأحيان يهاجم المؤسسة الدينية ويتهمها بتبديد أموال المسلمين وإثارة النعرات الطائفية , عبر كتاب ألفه في المنفى بعنوان " حكاية مسافر " ⁽⁹²⁾ . وفي أحيان أخرى كثيرة نراه يتحدث عن الدين بتقدير وإحترام , ويسبغ على العلماء والمجتهدين مكانه عالية بصفة خاصة في الدولة , مشيراً الى أن الحياة الدستورية التي ينشدها لا تتعارض مع الإسلام . فضلاً عن اعتقاده الجازم بأن الغرب لا يدركون أهمية كتاب القرآن الحقيقية , وأنه يجب الاستفادة من كبار رجال الدين في جعلهم أعضاء في مجلس الشورى ومنحهم السلطة⁽⁹³⁾ , الأمر الذي أوقعه في تناقض كبير بشأن الدين , فمرة يدرك تماماً بأن النظرة الدستورية الغربية لا تتطابق مع الإسلام في نواحي عدة , وأخرى يذكر أن مبادئ القانون الحديث مشابهة للتعاليم الإسلامية , بل يجب صياغتها في اسانيد من القرآن والحديث النبوي حتى تروج ضمن المجتمع الإسلامي . وأعتقد أن السبب الذي أوقع ملك في هذا التناقض هو عدم قدرته على تجاهل الدين خوفاً من المؤسسة الدينية التقليدية المتشددة التي وقفت بالصد من أفكار بصورة مستمرة وعملت على تفنيدها , بل حتى طلبت من الشاه أبعاده عن البلد , فنراه يشدد على الدين تاره ويركز على النشاطات العلمانية تارة أخرى .

ومن هؤلاء أيضاً **عبد الرحيم طالبوف (التبريزي)** الذي مكنته أقامته في روسيا لأكثر من نصف قرن وتمكنه من اللغة الروسية من صياغة أفكاره واكتساب معارفه بنفسه , لكن على الرغم من كل ذلك لم ينسئ هويته الإيرانية , إذ كان يقول " أولاً أحب الكون ثم أحب إيران , وأخيراً أحب تربة تبريز النظيفة " (44) . شارك طالبوف آخوند زاده فكره ودعوته الى تبديل الخط العربي , وأن قبلة الإصلاح هي الغرب (45) , وأنتقد بشدة الإيرانيين المتغربين الذين لم يتعلموا من الغرب سوى تعاطي الخمرة وأكل لحم الخنزير (46) .

اعتقد طالبوف بأن رجالات الدين يتحدثون بأمر كلاسيكية لم تعد موجودة على أرض الواقع , وليس لها جدوى , وعفا عنها الزمن . وما علينا الاعتناء به اليوم ويجب أن نصوب نظرنا اليه هو العلم الحديث الذي من خلاله نحول ترابنا الى أوان صينية , ورمل صحرائنا زجاجاً , وحصى أوديتنا بلوراً بحسب تعبيره (47) . وفي هذا الكلام إشارة واضحة بالقاء التبعية على العلماء ورجال الدين بأنهم من سبب مشكلة التخلف التي يعيشها المجتمع الإيراني , كما أن الكلام يحمل في طياته تقليداً للإصلاح الديني في أوروبا .

تحدث طالبوف عن الحرية وقسمها الى أنواع عدة منها : الحرية الفردية أي أن الفرد يفعل ما يشاء على أن لا يتعدى على حقوق الآخرين , وحرية الرأي والفكر والاعتقاد أي أن من حق الشخص اعتناق أي مذهب أو أي رأي ولا يجوز للسلطة محاسبته , وعادل ذلك بحق امتلاك المال , وحرية الكلام التي تتضمن حق الفرد في الكلام والكتابة ودعوة الآخرين للاستماع له , وحرية الصحافة التي تعطيه الحق في نشر كتاباته , وحرية الاجتماع لمن يشتركون في الرأي لهم الحق في عقد اجتماع مفتوح لمناقشة ما يشاؤون من قضايا السياسة والدولة , وانتقاد أعمال الحكومة أو معارضتها , وأخيراً حرية الاقتراع التي تعطى لكل شخص راشد لانتخاب مرشحي المناصب العامة (48) .

أولى طالبوف القانون اهتماماً خاصاً , وقسمه الى نوعين روحي ومادي . روحي يشيعه الأنبياء عن طريق نزول الوحي عليهم , ومادي يضعه الحكماء لتأكيد حقوق الشعب ومصالحه , وكلاهما يصبان في صالح الشعب . ولاحظ بوضوح أن عملية تشريع القوانين هي من اختصاص الأكثرية في البرلمان , لذا لم يرفض طالبوف الشريعة وقوانين الأنبياء بل فصلها عن الدولة ونواحي الحياة المادية (49) , بعبارة أخرى أنه أراد تشريعاً علمانياً ودولة علمانية , على الرغم من كونه مسلماً ويمارس الطقوس الإسلامية .

قسم طالبوف النظام السياسي الى ثلاثة أنواع : أولها نظام حكم استبدادي يكون فيه الوزراء مسؤولين أمام حاكم مطلق السلطان , وثانيها نظام ملكي دستوري يعمل في ظل سلطة تشريعية مكونة من مجلسين نواب وشيوخ , وثالثها جمهوري دستوري ينتخب فيه الرئيس من قبل الشعب (60) . وانتقد طالبوف بشدة النظام الاستبدادي الذي كان قائماً في إيران , في الوقت الذي أظهر إعجابه بالنظام الدستوري البريطاني لا بسبب أسبقيته في الزمن فحسب بل وروحياً كذلك . لأن القوانين تشرع في بقية البلدان لصون الحرية والحقوق , أما في بريطانيا فاحترام القانون متأصل في طبيعة المواطن وروحه (61) .

فضلاً عن رواد الفكر هؤلاء الذين ذكروا آنفاً يوجد في إيران آخرين بارزين ممن تركوا بصمات ولمسات واضحة على مستوى الفكر الاجتماعي والسياسي الإيراني , أمثال **محمد خان سينكي (مجد الملك)** الذي تولى مناصب عدة , وكان كتابه " كشف الغرائب " المعروف بـ " رسالة المجد " والمنجز عام 1870 دليلاً على اهتمامه الكبير بالإصلاح الاجتماعي والسياسي , إذ تضمن الكتاب انتقادات لاذعة لاستبداد السلطة الإيرانية , وغياب حكم القانون , الذين كانا السبب في مشاكل إيران , وألقى باللائمة على عاتق رجال الدين الذين لم يقفوا ضد الظلم , وكانوا يصدرن أحكاماً متناقضة فيما يخص القضايا القانونية , كذلك شن هجوماً على وزراء الشاه ومستشاريه لعدم تطبيقهم للقانون لأنه يفقدهم امتيازاتهم , فعملوا جميعاً لإبعاد البلد عن حكم القانون , وبالتالي هو يرى أن الحل للنظام هو تشكيل مجلس وجهاء أعلى تسود فيه الحكمة والحماسة قادر على تحقيق النظام والترقي (62) .

أيضاً من المفكرين الذين أثقفوا الساحة الإيرانية بالأفكار الغربية هو **الميرزا حسين خان سباه سالا أعظم** الذي أكمل دراسته في فرنسا وتقلد مناصب عدة وزارية ودبلوماسية , وسعى الى تغريب إيران من خلال دعوته الى الأخذ بالإصلاحات العثمانية والتطور الدستوري في الإمبراطورية العثمانية , كذلك كان شديد التأثر

بالنشاطات الليبرالية للمصلحين الأتراك , فضلاً عن كتابته للعديد من الرسائل الى الحكومة الإيرانية بين فيها مدى التطور السياسي الحاصل في أوروبا , وإقامة مجالس للنواب , وتطبيق الدستورية المشروطة في تركيا (63) .
أخيراً وليس آخراً هناك من المفكرين أبو الحسن فروغني الذي اعتبر أن الحرية هي الضامن الحقيقي , وأن القانون هو الحافظ للحرية , وعلل سبب وجود التقدم في البلدان الأوروبية بوجود الحرية , وهي الحارس والضامن لكل الحقوق الإنسانية , وبدونها سوف تفقد كل الحقوق (64) . ولهذا هو يدعو الإيرانيين أن يكونوا مستعدين دائماً للتضحية في سبيل الحرية (65) .

يبدو أن العرض السريع للأفكار الدستورية عند لفيف من روادها الكبار يكشف عن كيفية طرحها لمخاطبة الشعب الإيراني واستدراجه للتأثر بكل ما هو غربي دون مراعاة لقيمه ومبادئه وفطرته كونه شعب مسلم والتي تختلف تماماً عن قيم ومبادئ الغرب . فتارةً تطرح هذه الأفكار بعد وضعها في قالب وأسناد قرآنية وإسلامية لكي تلقى رواجاً ضمن فئات المجتمع المختلفة , وتارةً أخرى تطرح بجرأة مثلما عرفها المجتمع الغربي . المهم في الأمر أن رواد هذه الطروحات وعلى الرغم من أنهم لم يكونوا يتمتعون بشعبية واسعة بين الجماهير الإيرانية إلا أن كتاباتهم كان لها السهم الأكبر في قيام النهضة الدستورية الإيرانية .

الخاتمة

أغلب رواد الفكر في إيران قدموا شرحاً مستفيضاً لشكل ومبادئ وأهداف الحكم الدستوري , واعتبروه عماد الإصلاح السياسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه , إذا ما أريد لإيران أن ترتقي لمصاف الدول الغربية . لكن البعض منهم وإيمانهم المسبق بأن أفكارهم لا يمكن لها أن تروج في مجتمع إسلامي ما لم يتم صياغتها ضمن قالب إسلامي يستدرج من خلاله جانب من رجال الدين لمساندتها والدفاع عنها . وهذا ما فعله ملكم خان ومستشار الدولة .

البعض من المفكرين كان واضح في عرض أفكاره ورؤاه , ولم يتردد في الإعلان بجرأة عن التناقض بين الدستورية والدين , وأعتبر الدين سبب تخلف الشعوب وتأخرها بدليل قوله " الدين مخدر الشعوب " وهذا هو آخوند زاده . وهو على خلاف عبد الرحيم طالبوف المسلم والمؤمن بالشعائر الإسلامية الذي تناول أفكاره الدستورية بمعايير غربية دون المجيء على نقاط الالتقاء بين الشريعة المقدسة والنظام الدستوري .
الميرزا صالح الشيرازي تناول أفكاره الدستورية بحياد تام دون المساس بالدين والعقيدة للشعب الإيراني , وأبدى إعجابه وتأثره الكبيرين بما رآه في الدول الغربية , لاسيما بريطانيا ودستورها وبرلمانها .
أما البقية من المفكرين فلم تكن أطروحاتهم متكاملة , وما قيل على لسانهم لا يكفي لفهم المعنى الدقيق الذي اسبغاه على الفكر الدستوري . وأخيراً وعلى الرغم من أن جميع المفكرين الدستوريين لم يكن لهم صدق شعبي واسع بين فئات المجتمع الإيراني , إلا أن كتاباتهم كان لها الصوت المدوي في أحداث النهضة الدستورية (1911 - 1905) .

المصادر

- (1) فريدون آدميت , فكر آزادی ومقدمه نهضت مشروطيت , انتشارات سخن , تهران , 1345 هـ . ش , ص 29 .
- (2) علیرضا کلانتر مهر جردی , جریان شناسی لیبرالیسم در ایران انقلاب مشروطه تا انقلاب اسلامی (1357 - 1285) , دفتر برنامه دیزی اجتماعی ومطالعات فرهنگی وزارت علوم , جاب یکم , تهران , 1388 هـ . ش , ص 79 .
- (3) عبد الهادي حائري , آزادی های سیاسی اجتماعی از دید اندیشه کران , انتشارات جهاد دانشگاهی , تهران , 1374 هـ . ش , ص 102 .
- (4) علیرضا کلانتر مهر جردی , منبع قبلي , ص 79 .
- (5) همان منبع , ص 82 .
- (6) همان منبع , ص 80 .
- (7) حسین محبوبی اردکانی , تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران , انجمن دانشجویان , تهران , 1354 هـ . ش , ص 169 .
- (7) فريدون آدميت , منبع قبلي , ص 29 .
- (8) عبد الهادي الحائري , التشيع والدستورية في إيران دور علماء العراق الشيعة في السياسة الإيرانية , ترجمة عبد الإله النعيمي , الولايات المتحدة الأمريكية , 2015 , ص 42-43 .
- (9) علیرضا کلانتر مهر جردی , منبع قبلي , ص 82 .
- (10) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 44-45 .
- (11) محمد رضا فشاہی , ازکات ها تا مشروطيت , انتشارات کونتمبرک , تهران , 1354 هـ . ش , ص 429 .
- (12) علیرضا کلانتر مهر جردی , منبع قبلي , ص 83 .
- (13) همان منبع , ص 84 .
- (14) همان منبع , ص 84-85 .
- (15) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 45 .
- (16) عبد الهادي حائري , نخستین رویارویی های اندیشه کران ایرانی با دو رویه تمدن بورژوازی غرب , انتشارات امیر کبیر , تهران , 1367 هـ . ش , ص 25 .
- (17) علیرضا کلانتر مهر جردی , منبع قبلي , ص 86 .
- (18) عبد الهادي حائري , آزادی های سیاسی اجتماعی از دید اندیشه کران , ص 96 ؛ خضير البديري , موسوعة الشخصيات الإيرانية في العهدين الفاجاري والبهلوي 1796-1979 , العارف للطبوعات , بيروت , 2015 , ص 31 .
- (19) عبد الهادي حائري , آزادی های سیاسی اجتماعی از دید اندیشه کران , ص 96 .
- (20) عبد الهادي حائري , نخستین رویارویی های اندیشه کران ایرانی , ص 281 .
- (21) علیرضا کلانتر مهر جردی , منبع قبلي , ص 91 .
- (22) همان منبع .
- (23) علي أكبر ولايتي , مقدمه فکری نهضت مشروطيت , جاب شیشم , دفتر نشر فرهن اسلامی , تهران , 1372 هـ . ش , ص 210 .
- (24) فريدون آدميت , اندیشه های میرزا فتحعلی خان آخوند زاده , دار خوازمی , تهران , 1352 هـ . ش , ص 29 .
- (25) علي أكبر ولايتي , منبع قبلي , ص 16 .
- (26) علیرضا کلانتر مهر جردی , منبع قبلي , ص 110 .
- (27) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 37 .
- (28) فريدون آدميت , اندیشه های میرزا فتحعلی خان آخوند زاده , دار خوازمی , ص 210 .
- (29) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 39 .
- (30) علیرضا کلانتر مهر جردی , منبع قبلي , ص 111 .
- (31) همان منبع , ص 112 .
- (32) همان منبع , ص 112-113 .
- (33) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 37 .

- (34) حجت الله أصيل , زندكى وأنديشه هاى ميرزا ملكم خان ناظم الدولة , جابخانه أمير كبير , تهران , 1375 هـ . ش .
- (35) خضير البديري , المصدر السابق , ص 285 .
- (36) ايرفند إبراهيميان , خلفيات وعوامل الثورة الدستورية 1906 في : إيران 1900-1980 , مؤسسة الأبحاث العربية , بيروت , 1980 , ص 39-41 .
- (37) زكي الصراف , المقالة الصحفية في الأدب الفارسي المعاصر , مطبعة الإرشاد , بغداد , 1978 , ص 286-287 .
- (38) عليرضا كلانتر مهر جردى , منبع قبلي , ص 100 .
- (39) موسى غني نژاد , تجدد طلبى وتوسعه در ایران معاصر , جاب دوم , تهران , 1382 هـ . ش , ص 16 .
- (40) فرزین وحدت , روياروى فكرى ایران بامدرنيت , ترجمة مهدى حقيقت خوا , جاب يكم , انتشارات ققنوس , تهران 1383 هـ . ش , ص 62 .
- (41) آمال السبكي , تاريخ إيران السياسى بين ثورتين 1906 – 1979 , عالم المعرفة , الكويت , 1999 , ص 17 .
- (42) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 52 .
- (43) المصدر نفسه , ص 56 .
- (44) عبد الرحيم طالبوف , مسائل الحيات , بى جا , تهران , 1347 هـ . ش , ص 49 .
- (45) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 56 .
- (46) علي أكبر ولايتي , منبع قبلي , ص 65 .
- (47) عليرضا كلانتر مهر جردى , منبع قبلي , ص 104 .
- (48) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 59 .
- (49) عليرضا كلانتر مهر جردى , منبع قبلي , ص 105 .
- (50) عبد الهادي الحائري , المصدر السابق , ص 61 .
- (51) المصدر نفسه , ص 40-41 .
- (52) المصدر نفسه , ص 41-42 .
- (53) عليرضا كلانتر مهر جردى , منبع قبلي , ص 113 .
- (55) فريدون آدميت , فكر آزادى ومقدمه نهضت مشروطيت , ص 223 .

آليات مكافحة الإرهاب و تأثيرها على حقوق الإنسان

سنار شريف علي

الخلاصة

ليس هناك شك في خطورة الإرهاب، ولا خلاف على وجوب محاربته واستئصاله، لحماية أمن وسلامة المجتمع، فالقانون الدولي لا يمنع الدول من اللجوء إلى قوانين واتخاذ تدابير ضرورية لمكافحة الإرهاب، ولكن يجب أن تتفق هذه القوانين والإجراءات والقيود مع المعايير الدولية لحقوق الإنسان، ولا تكون المصالح التي تبغي القيود حفظها أقل قيمة من الحقوق نفسها، ويجب الموازنة بين الحقوق والحريات من جانب، وأمن وسلامة المجتمع من جانب آخر، إلا أن المشكلة تكمن في سوء استخدام هذا الحق والتعسف في استخدام هذه المعايير، وتوظيفها لظرب حقوق وحريات الإنسان عن طريق تجريم طيف واسع من الأفعال المباحة، لتحقيق أهداف سياسية، وتصفية الخصوم، وأهداف غير مشروعة أخرى.

Anti-Terrorism Mechanisms and their Impact on Human Rights

ABSTRACT

There is no doubt about the seriousness of terrorism, and there is no dispute that it must be combated and eradicated, to protect the security and safety of the society. International law does not prevent states from resorting to laws and taking necessary measures to combat terrorism. However, these laws, procedures and restrictions must conform to international human rights standards, and the interests of which the restrictions preserve are less valuable than the rights themselves, which means there must be a balance between the security and safety of society on the one hand and the preservation of rights and freedoms on the other, but the problem lies in the misuse of this right and these standards by criminalizing a wide range of permissible acts, to achieve political goals, and the liquidation of opponents and other illegal objectives.

المقدمة

الإرهاب ظاهرة سوداء تهدد كيان المجتمع وقوّته، وتشنّت وحدته، وتدمّر قدراته، وتستنزف موارده، فالإرهاب لا يعرف رأفةً، ولا يلتزم بمبدأ، وليس له دين ولا عقيدة غير استخدام العنف والوحشية واللاإنسانية لتحقيق أهداف ظالمة، ولا يستثني أحد فالكل على حد سواء، لا فرق بين مدني ولا عسكري ولا نساء ولا أطفال، يرى نفسه في واجهة والدنيا في واجهة أخرى، هو على حقّ وغيره على باطل.

ونظراً لخطورة الإرهاب على الإنسانية، فقد كان، ولا يزال، موضع اهتمام دولي وداخلي، وبعد هجمات (11/11 أيلول - سبتمبر/2001) اتخذت الدول في إجراءاتها في سبيل مكافحة الإرهاب منحاً جديداً، وتشدداً أكثر مما كان عليه في السابق، وكثير من الحكومات قننت قوانين صارمة لمواجهة الإرهاب وقطع أوصاله، وكلما حدث هجوم أو عمل إرهابي ازدادت بالمقابل الإجراءات والتدابير الردعية، وهذا بلا شك أمر ضروري لا يمكن الاستغناء عنه، إلا أنّ المشكلة تكمن في تشدد هذه الإجراءات وإفراطها في توسيع مفاهيمه، مما أدى أحياناً إلى انتهاكات صارخة لحقوق الإنسان، فضلاً عن الانحراف عن الهدف الذي تبغي وراء تحقيقه.

أعطت كثير من التشريعات تعريفات واسعة للإرهاب، واستخدمت مصطلحات فضفاضة وغامضة مما أدى بها في نهاية المطاف إلى انتهاك حقوق الفرد الأساسية، حيث أصبحت قوانين مكافحة الإرهاب أداة فاعلة بيد الحكومات تستخدمها كغطاء لتدابيرها القمعية والتعسفية.

مشكلة الدراسة

تضاعفت الجهود الدولية لمكافحة الإرهاب، بعد هجمات (11/11 أيلول - سبتمبر/2001)، ولجأت كثير من الدول إلى تشريعات صارمة، وإلى إعلان حالة الطوارئ لمواجهة هذا الخطر، وأتخذ من قوانين مكافحة الإرهاب غطاء شرعي لتدخلات غير مبررة في حقوق الإنسان وحرّياته الخاصة، وانتهكت المعايير الدولية بهذا الصدد، حيث أصبحت قوانين مكافحة الإرهاب أداة بيد الحكومات للتدخل في هذه الحقوق والحرّيات، وعليه سنجيب خلال بحثنا هذا عن التساؤلات الآتية:

– ماهي المعايير الدولية لحقوق الإنسان وحرّياته، وماهي القيود المشروعة عليها؟
– هل أنّ الإجراءات المتخذة لمكافحة الإرهاب تفي بالمعايير الدولية؟ أم أنّها أصبحت غطاءً شرعياً لنيل أهداف تريد الحكومات تحقيقها.

– ماذا الذي يجب فعله لخلق توازن بين الإفراط في الإجراءات والتدابير وبين ضرورة حماية المجتمع من الإرهاب؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنّها تحاول الكشف عن الإجراءات والتدابير المفرطة، وغير المبررة والمبالغ فيها في مكافحة الإرهاب، وضرورة ترسيخ المعايير الدولية للحرّيات العامة في هذه الإجراءات والتدابير، مع عدم الإخلال بحاجة للمجتمع لحمايته من المخاطر الإرهابية، أي خلق نوع من التناسب بين مصلحتين: تتمثل الأولى منهما في حماية الحقوق والحرّيات العامة من التدابير التعسفية؛ والثانية في حاجة المجتمع في أن يعيش بأمن وسلامة.

هدف الدراسة

حفاظاً على كرامة الإنسان وصيانة حقوقه الأساسية التي اعترفت بها البشرية ونصّت عليها القوانين الدولية، يمكن عرض مدى تأثير آليات مكافحة الإرهاب على حقوق الإنسان، ومدى تأثير هذه الحقوق بهذه الآليات، وأيضاً حتّى المنظّمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني على القيام وفقاً إلى المبادئ والطرق المشروعة بالتأثير على الحكومات من أجل وضع آليات أكثر ملائمة للمعايير الدولية، دون أن يخلّ ذلك بالحقّ المشروع باللجوء إلى استخدام كافة التدابير والإجراءات اللازمة والضرورية لمكافحة الإرهاب وقطع تمويله، والقضاء عليه من أجل سلامة المجتمع التي تعدّ من الأولويات التي لا بدّ منها.

وبناءً على ما تقدّم سنتناول الدراسة في ميّتين، نخصّص المبحث الأول لماهية حقوق الإنسان وذلك من خلال ثلاثة مطالب: الأول نعطي فيه نبذة عن حقوق الإنسان؛ والثاني نخصّصه للقانون الدولي لحقوق الإنسان؛ والثالث نتناول فيه المعايير الدولية للقيود على حقوق الإنسان.

أمّا مسألة مكافحة الإرهاب فستكون موضوعنا في المبحث الثاني حيث نتناوله في ثلاثة مطالب: الأول نعطي فيه نبذة عن ماهية الإرهاب؛ والثاني نتطرّق فيه إلى قوانين وإجراءات مكافحة الإرهاب؛ أمّا الثالث فسنعرض فيه نماذج من قوانين مكافحة الإرهاب.

المبحث الأول ماهية حقوق الإنسان

هنالك تلازم وترايط كبير بين مكافحة الإرهاب وحقوق الإنسان، فالأعمال الإرهابية هي انتهاك صارخ لحقوق الإنسان، إلا إن إجراءات مكافحة الإرهاب هي الأخرى أصبحت عبئاً على حقوق الإنسان وحرياته الأساسية؛ ولذلك فإنّ محاربة الإرهاب ضرورية ومشروعة طالما تتماشى مع المعايير الدولية للقيود على الحريات، وعليه سنقسم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب، الأول نعطي فيه نبذة عن حقوق الإنسان؛ والثاني نخصّصه للقانون الدولي لحقوق الإنسان؛ أما الثالث فسيكون للمعايير الدولية للقيود على حقوق الإنسان.

المطلب الأول: نبذة عن حقوق الإنسان

ينطوي مفهوم حقوق الإنسان على أنّ الحقوق الأساسية تخصّ كل فرد من أفراد الجنس البشري، على النقيض من "الحق الإلهي للملوك" الذي كان سائداً في أوروبا، والذي كان غالباً ما يشبه الملك بالإله، ومن المنظور الأخلاقي تعني حقوق الإنسان الإدعاءات المبررة أخلاقياً، والتي يجوز أن يدّعيها كل إنسان على المجتمع، على سبيل المثال: إذا ادّعى أحد ادعاءً أخلاقياً بأنه لا يجوز لأي شخص أن يباع عبداً، إذاً فإنّ الحقّ بعدم جواز العبودية هو من الناحية الأخلاقية يعتبر من حقوق الإنسان.⁽¹⁾

إنّ التطلّع إلى حماية الكرامة الإنسانية لجميع البشر هو من صميم مفهوم حقوق الإنسان، حيث يضع الإنسان في مركز الاهتمام، ويقوم على نظام قيم عالمي مشترك يكرس قدسيّة الحياة ويوفر إطاراً لبناء نظام حقوق الإنسان الذي تحميه القواعد والمعايير المقبولة دولياً.⁽²⁾

وقد ناضل الإنسان من أجل حقوقه؛ فلو نظرنا إلى أوروبا قبل عصر النهضة نجد أن الشعب في انكلترا ناضل لأجل الحصول على حقه وقد تمكن من ذلك إثر قيامه بثورة ضد الظلم والاستبداد وحصل على وثيقة دستورية وهي "ماغنا كارتا، Magna Carta" في عصر الملك (جون) سنة (1215) وسميت بـ "العهد العظيم" والتي تعهد الملك فيها بعدم التعرّض لحقوق الشعب، ولاحقاً تمّ تعديل الوثيقة مرّات متتالية، وبعد ذلك في القرنين الخامس عشر والسادس عشر تم الاعتراف بمزيد من الحقوق للشعوب الأوروبية، ومن ثم في القرنين السابع عشر والثامن عشر ظهرت كتابات سياسية تطالب بسيادة الشعب، ومن أبرز المفكرين في ذلك الوقت كان "جان جاك روسو"، و"فولتير"، و"مونتسكيو"، وكانت لكتبتهم تأثير كبير على فكر الناس وقد أدّت إلى استقرار عقيدة الحرية في أذهانهم.⁽³⁾

وهناك اصطلاحات عدّة تستخدم لمفهوم حقوق الإنسان منها: "حقوق الشخصية الإنسانية"، وفي السابق كان اصطلاح "الحقوق الطبيعية" هو الأكثر شيوعاً إلى جانب "الحقوق الفطرية"، أو "الأصلية"، ولكن مصطلح "حقوق الإنسان" هو الأكثر استخداماً منذ القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا، وهناك اختلاف في مفهوم حقوق الإنسان باختلاف المجتمعات والثقافات نظراً لاختلاف تصوّر الإنسان، وقد حاول البعض تعريف حقوق الإنسان إلا أنّهم لم ينجحوا في ذلك، والبعض الآخر ترك المسألة وتعرض بشكل مباشر لتناول الموضوع، والسبب يعود إلى صعوبة المسألة.⁽⁴⁾

إنّ "حقوق الإنسان" هي بيان قانوني بما يحتاج إليه البشر لكي يحيا حياة إنسانية بكل ما في الكلمة من معنى، وهي في مجملها بيان شمولي جامع، فحقوق الإنسان كافة، المدنية منها، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية،

1. McFarland S,' Human Rights 101: A Brief College-Level Overview, Western Kentucky University, science and human rights coalition' 2015.

2. BENEDEK W, Understanding Human Rights Manual On Human Rights Education, 3th edn, European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy, Austrian, 2012, p28.

3. د. سعدى محمد الخطيب، حقوق الإنسان وضماناتها الدستورية في اثنتين وعشرين دولة عربية، دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2011، صص 5-6.

4. نسرين محمد عبدة حسونة، حقوق الإنسان: المفهوم والخصائص والتصنيفات والمصادر، 2015، شبكة الألوكة.

مسلم بها بأنها مجموعة عالمية وغير قابلة للتجزئة ومتراصة من الحقوق، على نحو ما ورد أصلاً في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.⁽¹⁾ بعد الحرب العالمية الثانية برز القانون الدولي لحقوق الإنسان بوصفه مجالاً متميزاً من مجالات القانون الدولي.⁽²⁾ إن قانون الحقوق يحكم علاقات الدولة مع مواطنيها، بدلاً من أن يحكم العلاقات بين الدول، وهذا ما يميز القانون الدولي لحقوق الإنسان من معظم المجالات الأخرى للقانون الدولي، ويمكننا أن نجد جذور الحركة الحديثة لحقوق الإنسان بعد الحرب العالمية الثانية، فقد اعترف المجتمع الدولي بأن الفظائع الجماعية التي ارتكبت خلال الحرب العالمية الثانية كانت خطيرة جداً بحيث لا يمكن أن يتعامل معها القانون الوطني، كون هذه الجرائم ضد الإنسانية جمعاء.⁽³⁾

المطلب الثاني: القانون الدولي لحقوق الإنسان

من الإنجازات العظيمة التي حققتها الأمم المتحدة هي إنشاء مجموعة شاملة من قوانين حقوق الإنسان، وهي مدونة عالمية ومحمية دولياً يمكن لجميع الأمم أن تشترك فيها وبطمح إليها جميع الناس. وقد حددت الأمم المتحدة مجموعة واسعة من الحقوق المقبولة دولياً، بما في ذلك الحقوق المدنية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية.

كما أنشأت آليات لتعزيز وحماية هذه الحقوق ومساعدة الدول على الاضطلاع بمسؤولياتها، وأساس هذه المجموعة من القوانين هي "ميثاق الأمم المتحدة" و"الإعلان العالمي لحقوق الإنسان" الذي اعتمدته "الجمعية العامة" في عامي (1945) و (1948) على التوالي.

ومنذ ذلك الحين، وسّعت الأمم المتحدة تدريجياً قانون حقوق الإنسان ليشمل معايير محددة للنساء والأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة والأقليات والفئات الضعيفة الأخرى، الذين يتمتعون الآن بحقوق تحميهم من التمييز الذي كان شائعاً منذ زمن طويل في العديد من المؤسسات.⁽⁴⁾

إن اعتماد الجمعية العامة للأمم المتحدة للإعلان العالمي لحقوق الإنسان في (10/ كانون الأول - ديسمبر/1948)، كان حافزاً لتعزيز الحركة الدولية لحقوق الإنسان لأول مرة في تاريخ البشرية، ويفسر الإعلان الحقوق الأساسية والسياسية والمدنية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي ينبغي أن يتمتع بها جميع البشر.⁽⁵⁾ وقد أصدرت لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة الخطوة الأولى، "الشرعة الدولية لحقوق الإنسان"، التي تتألف من إعلان حقوق الإنسان ومعاهدتين ملزمتين تمثلان في: "العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية"؛ و"العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية".⁽⁶⁾

وقد تم تبني اتفاقيات وإعلانات أخرى فيما يخص حقوق الإنسان، ك"الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لسنة (1965)"، و"إعلان التقدم الاجتماعي والتنمية لسنة (1969)"، و"اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لسنة (1979)"، و"إعلان الحق في التنمية لسنة (1986)"، و"اتفاقية حقوق الطفل (1989)"، و"الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم لسنة (1990)". وسنطرح نظرة لأهم ما يتضمنه "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان" و"العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية".

1. الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمم المتحدة سلسلة التدريب المهني، العدد رقم (12) دليل المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان، مكتب الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، الأمم المتحدة، نيويورك، 2005، كتاب vii وجنيف.

2. Patrick Macklem, What is International Humanitarian Law? three applications of a distributive account, [November 19, 2007], Bernard and Audre Rapoport, Center for Human Rights and Justice, University of Texas School of Law, 1, p1.

3. Globalization 101 a project of suny Levin institute, 'International Law and Organizations', Available on the Website:

<http://www.globalization101.org/what-is-international-law/>

4. موقع الأمم المتحدة، حقوق الإنسان، متاح على الموقع الإلكتروني:

<http://www.un.org/ar/sections/issues-depth/human-rights/index.html>

5. United Nations Office of the High Commissioner, 'Human Rights' <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/InternationalLaw.aspx>

6. Global issues, "International law"

<http://www.un.org/en/globalissues/internationallaw/>

أولاً. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: لقد تضمن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مجموعة من الحقوق والحريات العامة للأفراد ونصّ على أن تكون هذه الحريات مكفولة للجميع بدون تمييز، ولا سيما التمييز بسبب العنصر، أو اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو المولد، أو الرأي السياسي وغير السياسي، أو الأصل الوطني والاجتماعي، وهكذا، على الوضع السياسي أو القانوني للبلد الذي ينتمي إليه الفرد، ومنع أي نوع من الاعتقال، أو الحجز، أو النفي، لأي إنسان بشكل تعسفي، وكل إنسان يملك الحق في حرية التنقل، وفي اختيار المكان الذي يريده للعيش داخل دولته، ولكل فرد الحق في إظهار الدين، والمعتقد، وإقامة الشعائر، وممارسة التعاليم، سواءاً بالفرد أو مع جماعة، ومع المأوى أو على حدة، وأعطى الإعلان الحق لكل شخص في أن يعبر عن أفكاره وآرائه بحرية تامة، وتبني الأفكار، وتلقيها، ونقلها إلى الآخرين، بغض النظر عن الوسيلة والحدود، ولكل فرد الحق في حرية الاشتراك في أي اجتماع، أو أية جمعية سلمية.⁽¹⁾

ثانياً. العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية: لقد تضمن "العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية"،⁽²⁾ مجموعة من الحقوق والحريات، حيث تتعهد دول الأطراف باحترام هذه الحقوق وكفالتها لجميع الأفراد الموجودين في حدودها، وتحت ولايتها، بدون أي تمييز بسبب العرق، أو اللون، أو الرأي السياسي، أو غير السياسي، أو الأصل القومي، أو الاجتماعي، أو الدين، أو اللغة، وتتعهد كل دولة طرف في هذا العهد، إذا كانت تدابيرها التشريعية، أو غير التشريعية، القائمة لا تكفل فعلاً أعمال الحقوق المعترف بها في هذا العهد، بأن تتخذ، طبقاً لإجراءاتها الدستورية لأحكام هذا العهد، ما يكون ضرورياً لهذا الأعمال من تدابير تشريعية أو غير تشريعية. وأعطى العهد الحق لأي فرد موجود بشكل قانوني على أرض دولة في حرية التنقل، وحرية الاختيار مكان إقامته، ولا يجوز منعه تعسفاً من الدخول إلى بلده.

كما أعطى ضمانات لخصوصيات الأفراد، والحياة الشخصية، حيث منع تعريض الفرد بشكل غير قانوني، وتعسفي لتدخل في خصوصياته أو الشؤون المتعلقة بأسرته، أو بيته، أو مراسلاته، ولا لأي حملات غير قانونية تمس شرفه وسمعته، وأعطاه الحق في التعبير عن نفسه بحرية تامة، وتشمل الحرية في التماس مختلف ضروب المعلومات، والأفكار، وتلقيها، ونقلها إلى الآخرين، بغض النظر عن الحدود، وشكل التعبير، إذ يمكن أن يتخذ شكل الكتابة أو الطباعة، أو بأي شكل آخر، وله الحق في التجمع السلمي، وتكوين الجمعيات، والنقابات، والانضمام إليها.

المطلب الثالث: المعايير الدولية للقيود على حقوق الإنسان

بلا شك فإن هنالك مصالح أخرى للمجتمع يجب أن تصان جنباً إلى الحقوق، والحريات العامة للأفراد، لذلك فإنه من الضروري وجود قيود على هذه الحريات لكي لا تخرج عن مسارها وحدودها، "التقييد" أو "القيود"، وفقاً لأحكام المحاكم الدولية والتي يقصد به أي إجراء من جانب هيئة عامة يكون له أثر فعلي على الأشخاص بغض النظر عن: 1. طبيعة الإجراء: والذي يمكن أن يكون أي شيء من قانون إلى إجراء تأديبي داخلي.

2. طبيعة الهيئة العامة، والتي يمكن أن تكون تشريعية، أو تنفيذية، أو قضائية، أو مؤسسة مملوكة للقطاع العام.

3. مدى تأثير الإجراء: أي تأثيره على قدرة شخص، أو أكثر، على التعبير بحرية هو تقييد.⁽³⁾

لقد تضمن "العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية" حرية الإنسان في إظهار دينه أو معتقده، والتجمع السلمي، والحق في حرية التعبير، وحرية تكوين الجمعيات مع آخرين، بما في ذلك حق إنشاء النقابات والانضمام إليها من أجل حماية مصالحه، وحرية التنقل، وحرية اختيار مكان الإقامة في بلد وُجد فيه بشكل قانوني.

إن هذه الحقوق، بطبيعة الحال، ليست مطلقة بل يجوز أن توضع عليها قيوداً ويجب أن تكون القيود وفقاً للمعايير الدولية، وأن العهد وضع معايير لأية قيود على هذه الحريات، يجب أن ينص عليها القانون، وتكون ضرورية لحماية الأمن القومي، أو النظام العام، أو الصحة العامة، أو الآداب العامة، أو حقوق الآخرين، وحياتهم، وتكون متناسبة مع الحقوق الأخرى المعترف بها في هذا العهد.

وفيما يتعلق بالحق في التجمع السلمي، وحق تكوين الجمعيات مع آخرين، بما في ذلك حق إنشاء النقابات والانضمام إليها، فقد وضع العهد معيار لحالة الضرورة وهي أن تكون ضرورة في مجتمع ديمقراطي، حيث جعل من المجتمع

1. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أعتمد بموجب قرار الجمعية العامة (217 ألف) في 10 كانون الأول 1948.

2. العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2200 ألف في 16/كانون الأول - ديسمبر/1966، تاريخ بدء النفاذ: 3/كانون الثاني/يناير/1976.

3. Article 19 org, Available on the Website:

<https://www.article19.org/pages/en/limitations.html>

الديمقراطي معياراً وأساساً لاعتبار القيد ضرورياً، لكون المجتمع الديمقراطي لا يقبل قيداً إذا لم يكن ضرورياً بالفعل.

ونفس الحالة تكررت في "المعاهدة الأوروبية لحقوق الإنسان" في مادتها العاشرة الخاصة بالحق في حرية التعبير حيث نصت على أن تكون أية قيود على حرية التعبير، ضرورية في مجتمع ديمقراطي.

وأصبحت هذه المعايير أساساً لدى المحاكم الدولية في تفسير أي تدخل في هذه الحقوق من قبل الدول.

ومن أجل إعطاء هذه المعايير تفصيلاً وتوضيحاً أكثر، كحرية التعبير التي تعد من أبرز هذه الحقوق وأكثرها جدلاً، فقد جاءت المادة (19) من "العهد الدولي" صريحة بوضع معايير على أية قيود على هذا الحق، حيث أوجبت أن يكون القيد منصوص عليه في القانون، أي لا يجوز لاية هيئة أن تتدخل وتقيّد حرية التعبير، إلا بناءً على قانون يسمح بهذا التدخل، وهذا لا يعني أن القيد يجب أن يكون مبنياً على القانون وحسب، بل إن القانون أيضاً يجب أن يكون واضحاً وسهلاً وأن يفي بالمعايير الدولية⁽¹⁾.

ويجب أن ينص القانون على أية إجراءات، سواء مدنية، أو جنائية، أو إدارية، تشكل تدخلاً في حرية التعبير، لمنع السلطات من اتخاذ أي تدابير لا تستند إلى القانون⁽²⁾.

ولا يفي القانون متطلبات "منصوص عليها في القانون"، إذا كان يعطي سلطات تقديرية واسعة للحد من حرية التعبير، كما ذكرت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، أنه عندما تمنح السلطة التقديرية لهيئة تنظيم وسائل الإعلام، يجب أن يكون هناك وضوح في نطاق السلطة التقديرية وطريقة ممارستها، كما يجب أن يوفر القانون الحماية من أي تجاوز، أو استخدام تعسفي للسلطات التقديرية، لمنح الأفراد حماية كافية من أي تدخل يبدو تعسفياً⁽³⁾.

وقد أعرب "مجلس حقوق الإنسان" التابع للأمم المتحدة، عن قلقه إزاء السلطات التقديرية المفرطة⁽⁴⁾.

وفيما يتعلق بالشرط الضروري، أي أنه يجب أن لا تكون هناك وسائل متاحة أقل تدخلاً وتقييده، وتدرس "المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان" وجود "حاجة اجتماعية ملحة" لأي تدخل، وإذا كان الأمر كذلك، فإنها تدرس مدى تناسب هذا التدخل، وحتى يتمكن أن تعتبر التدخل "ضرورياً في مجتمع ديمقراطي" يجب أن يكون مستجيباً لـ "حاجة اجتماعية ملحة"، و متناسبة وملائمة وكافية⁽⁵⁾.

ولكون شرط الضرورة لا غنى عنه لحماية الحقوق والحريات العامة، ففي معظم القضايا التي حكمت المحاكم الدولية بإلغاء القيود على حرية التعبير كانت على أساس الضرورة⁽⁶⁾.

وليس مطلوباً لاعتبار القيد "ضرورياً" إثبات أنه "لا يمكن الاستغناء عنه"، بل يكفي وضعاً أقل من ذلك في الوقت نفسه أكثر من كونه "معقولاً" أو "مقبولاً"، وأثبت وجود "حاجة اجتماعية عاجلة" لهذا التقييد.

فضلاً عما سبق، يجب أن يكون القيد متناسباً مع الغرض المقصود المشروع⁽⁷⁾، ولا يجوز تطبيق أي استثناء، أو تقييد، أو شرط، أو أي تدخل في حرية التعبير، إلا على ممارسة معينة منه، ولا يجوز المساس بمحتواه، لأن تقييد محتوى حق واحد هو بمثابة تدمير هذا الحق.

1. ARTICLE 19 Global Campaign for Free Expression, 'The Impact of UK Anti-Terror Laws on Freedom of Expression' Submission to ICJ Panel of Eminent Jurists on Terrorism Counter-Terrorism and Human Rights' April 2006, p2.
2. Itumeleng Pascalina shale, who is watching who? Regulation of media and freedom of expression in Uganda, a critical analysis of the press and journalists act 1995(Centre for Human Rights, University of Pretoria1 NOVEMBER 2008), p1.
3. Douwe Korff , the standard approach under articles, 8-11 ECHR and article 2 ECHR' London Metropolitan University, Mar 08, pp1-2.
4. The Impact of UK Anti-Terror Laws on Freedom of Expression, ibid, 2.
5. Douwe Korff Professor, ibid, 5, 16.
6. Toby Mendel 'Restricting Freedom of Expression: Standards and Principles' Background Paper for Meetings Hosted by the UN Special Rapporteur on Freedom of Opinion and Expression, Centre for Law and Democracy 7.
7. Human Rights Public Library, Accepted restrictions on the freedom of expression and freedom of access to information, Available on the Website: <http://old.qadaya.net/node/2065>

وأيضاً يجب أن يكون القيد لتحقيق مقاصد شرعية، وهذا يعني ضمناً أن التقييد يجب أن يكون لحماية مصلحة ملحة، وأن يعالج هدفاً مشروعاً، ومن ثم، عند تقييم ذلك، ينبغي أن يؤخذ في الحسبان الغرض من التقييد وأثره، ويجب أن يكون التقييد متناسباً، أي أن تكون المصلحة، أو الفائدة المحمية لا تفوق الضرر الذي يصيب حرية التعبير.⁽¹⁾ وتقوم "المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان"، أثناء استعراضها، بتقييم مدى تناسب القيد مع الهدف المنشود، ولذا فإن أي تدخل غير متناسب مع الهدف المشروع المنشود لن يتم اعتباره "ضرورياً في مجتمع ديمقراطي" على النحو المنصوص عليه في المادة (10) من "المعاهدة الأوروبية".⁽²⁾ كما يجب أن يكون للقيود دوافع مشروعة، فإنه من غير القانوني حصر نشر المواد فقط على أساس أنها تحمل وجهة نظر حرجية للحكومة، أو النظام الاجتماعي أو السياسي الذي اعتمدته الحكومة. وأهم نقطة فيما يتعلق بهذه المعايير، أنها جاءت، على سبيل الحصر لا المثال، بما يمنع الحكومات من إضافة شروط أخرى إليها.

المبحث الثاني مكافحة الإرهاب

ان مكافحة الإرهاب هي ضرورة قصوى لأمن وسلامة المجتمع، فإذا لم تكن هناك محاربة للإرهاب فلن ينعم المجتمع بالحياة والاستقرار، إلا ان المشكلة تكمن في توظيف محاربة الإرهاب لمصالح السلطات على حساب حقوق الإنسان وحياته الأساسية، وعليه سنقسم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب نتكلم في الأول عن ماهية الإرهاب، و نخصص الثاني لقوانين وإجراءات مكافحة الإرهاب، واما الثالث سنذكر فيه نماذج من قوانين وإجراءات لمكافحة الإرهاب.

المطلب الأول: ماهية الإرهاب

هناك أشكالاً وصوراً عديدة للإرهاب باختلاف مراحل التأريخ، حيث إن هناك إرهاباً للأفراد، ومن ثم إرهاب الجماعات التي اتخذت من العنف وسيلة لإشاعة الخوف والهلع، والإرهاب الذي يمارس من قبل حركات خارج القانون، ثم إرهاب الدولة الذي تقوم به كإشياء فرق خاصة بالاعتقالات واستخدام أنواع عدة من التعذيب.⁽³⁾ وترمي أعمال الإرهاب إلى القضاء على حقوق الإنسان، والحريات الأساسية، والديمقراطية، وتقويض أركان المجتمع المدني، ولها آثار ضارة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول.⁽⁴⁾ وليس هناك تعريف محدد للإرهاب بموجب القانون الدولي، ولكن هناك نقاش كبير دائر حول مسألة ما هي الأعمال التي تعتبر إرهابية؟ وما هي التي تعتبر من قبيل أعمال مقاومة مشروعة ضد الحكومات القمعية؟ بغض النظر عن عدم الاتفاق على تعريف واسع النطاق، هناك إجماع ساحق على أن الإرهاب ينطوي على تهديد باستخدام العنف ضد المدنيين لأغراض سياسية.⁽⁵⁾ ولقد تم إدراج مسألة الإرهاب على جدول الأعمال الدولي منذ (1934)، عندما بادرت "عصبة الأمم" كأول خطوة نحو تجريم الإرهاب، وذلك بمناقشتها مشروع اتفاقية من أجل منع ومعاقبة الإرهاب، وأن الاتفاقية قد اعتمدت في عام (1937)، إلا أنها لم تدخل حيز التنفيذ قط.

1. Joanna Stevens, 'Obscenity Laws and Freedom of Expression A Southern African Perspective' Media Law and Practice in Southern Africa, the International Centre Against Censorship January .No. 12 (2000), p7.
2. Mario Oetheimer, Freedom of expression in Europe, Case-law concerning Article 10 of the European Convention on Human Rights Council, (Updated edition, Human rights files, No. 18, Council of Europe, 1998-2006, Printed at the Council of Europe March 2007, p9.
3. حسن عزيز نور الحلو، الإرهاب في القانون الدولي: دراسة قانونية مقارنة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، هلسنكي، فنلندا، 2007، ص13.
4. أولريش غارمس، كونور مكارثي، حقوق الإنسان وتدابير العدالة الجنائية للتصدي للإرهاب، مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، فيينا، نيويورك، 2014، ص5.
5. justice, Counter-terrorism and human rights, Available on the Website: <https://justice.org.uk/counter-terrorism-human-rights/>

وتم وضع ثلاثة عشر صكاً قانونياً لمنع الأعمال الإرهابية منذ (1963)، وأشرفت الأمم المتحدة، ووكالاتها المتخصصة، والوكالة الدولية للطاقة الذرية، على هذه الصكوك، وفي (2005) أدخلت تغييرات جوهرية على ثلاثة من هذه الصكوك العالمية، للمحاسبة على تهديدات إرهابية، وفي نفس السنة أدخلت الدول تعديلات على "اتفاقية الحماية المادية للمواد النووية"، ووافقت على بروتوكولين، "بروتوكول عام (2005)، الملحق بـ "اتفاقية قمع الأعمال غير المشروعة ضد سلامة الملاحة البحرية"، و"بروتوكول عام (2005)، الملحق بـ "بروتوكول قمع الأعمال غير المشروعة ضد سلامة المنصات الثابتة الموجودة على الجرف القاري"⁽¹⁾.

هناك اختلاف بين الباحثين حول تعريف الإرهاب وتأريخ ظهوره، ومنهم من فضل عدم الخوض في مسألة تعريفه نظراً لصعوبته، واكتفى بالحديث عنه كظاهرة، وذكر خصائصه، وأنواعه، في حين حاول البعض تعريفه، وهذا ما أدى إلى ظهور عدد من التعاريف، والتي يمكن أن نجعلها أساساً في فهم وتحديد هذه الظاهرة.⁽²⁾ ونحن هنا لسنا بصدد بحث ماهية الإرهاب، وأنواعه، والخوض في تأريخ ظهوره، وأسبابه، لأنّ هذا ليس قيد دراستنا، بل إنّ ما يهمنا هو بحث قوانين مكافحة الإرهاب، ومدى إيفائها بالمعايير الدولية للحقوق والحريات العامة، لذلك سنكتفي بذكر اتجاهين في تعريف الإرهاب، وكما يأتي:

أولاً. الاتجاه المادي: يقوم هذا الاتجاه على أساس مادي في تعريف "الإرهاب" على السلوك المكوّن للجريمة، أو الأفعال المكوّنة لها، وطبقاً لذلك يعرف "الإرهاب" بأنّه عمل أو مجموعة من الأفعال المعيّنة التي تهدف إلى تحقيق هدف معين.⁽³⁾

ثانياً. الاتجاه المعنوي: يركز هذا الاتجاه في تعريف "الإرهاب" على أساس الغاية، أو الهدف الذي يسعى إليه الإرهاب من خلال عمله، غير أنّ أنصار هذا الاتجاه يختلفون في طبيعة هذه الأهداف، فهناك أهداف سياسية، وأخرى دينية، وثالثة فكرية... وهكذا.⁽⁴⁾

المطلب الثاني: قوانين وإجراءات مكافحة الإرهاب

إنّ اتخاذ التدابير الفعالة لمكافحة الإرهاب وحماية حقوق الإنسان ليسا هدفين متضاربين بل متكاملين ويعزز كل منهما الآخر.⁽⁵⁾

هناك جدل في الأوساط السياسية والأمنية والقانونية حول كيفية تحديد الحدود التي تفصل بين مصلحتين مهمتين للمجتمع، وهي مكافحة الإرهاب من جهة، و ضمان الحريات من جهة أخرى، فالبعض يرى أنّه من الضروري التنازل عن جزء من الحريات الشخصية لأجل مصلحة حماية المجتمع وصيانة حرياته، وينظر البعض الآخر إلى الحريات الشخصية كجزء لا يتجزأ من منظومة قيم الديمقراطية التي لا تقبل المساومة، وأنّه لا يمكن تحقيق الحرية من خلال وضع قيود على الحرية نفسها.⁽⁶⁾

تلجأ الدول في تشريعاتها إلى عدّة إجراءات وتدابير وتثار مواضيع مثيرة للجدل، منها على سبيل المثال سرية المراسلات الشخصية، وهي المراسلات البريدية العادية والبرقية والتي لا يمكن الاطلاع عليها لاعتبار ذلك مساساً بحرية الفرد الفكرية والاقتصادية.⁽⁷⁾

ولكون سرية المعلومات الشخصية من إحدى الركائز الأساسية للحقوق الفرد في المجتمعات الديمقراطية، لذلك تعدّ مسألة تمييز المعلومات الشخصية عن المعلومات القابلة للتداول قضية حساسة، وبالرغم من الحماية القانونية لهذه المعلومات فإنّ ذلك لم يمنع استخدامها في أغراض غير قانونية أو حتى غير أخلاقية، وترغب الحكومات في الحصول عليها لأغراض أمنية، وهذا ما جعل من قوانين مكافحة الإرهاب تمثيلاً لأكبر تحدّي يواجه المجتمعات

1. صدام عبد الحميد القفيلي، حماية حقوق الإنسان في سياق جهود مكافحة الإرهاب، متاح على الموقع الإلكتروني:

الإرهاب مكافحة جهود سياق في الإنسان حقوق حماية عمل ورقة- www.mhrye.orh/575/766/465

د. كريم مزعل شبي، مفهوم الإرهاب: دراسة في القانون الداخلي والدولي بدون معلومات نشر، ص 29.

د. كريم مزعل شبي، مفهوم الإرهاب: دراسة في القانون الداخلي والدولي، مصدر سابق، ص 32.

المصدر نفسه، ص 34.

280/60)، أولريش غارمس، كونور مكارثي، حقوق الإنسان وتدابير A/RES. تصريح للجمعية العامة للأمم المتحدة 5) العدالة الجنائية للتصدي للإرهاب، مصدر سابق، ص 5.

د. عبده جميل المخلافي، إشكالية الأمن والحريات الفردية في ظل الحرب على الإرهاب، متاح على الموقع الإلكتروني:

1662265-https://www.dw.com/ar/اشكالية-الأمن-والحريات-الفردية-في-ظل-الحرب-على-الإرهاب-A

د. خضر خضر، مدخل إلى الحريات العامة وحقوق الإنسان، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، الطبعة الثالثة، 7

2008، ص 306.

الديمقراطية، وتمارس الحكومات ضغطاً على الجهات الخدمية والشركات الاتصالات والطيران... إلخ، من أجل الحصول على معلومات الزبائن بغرض الاستفادة منها في التعرف على هويتهم وخصوصيتهم تحت مبرر مكافحة الإرهاب.⁽¹⁾

ولاننسى بأن مسألة عدم الاطلاع على هذه الحريات ليست مطلقة فهناك حالات استثنائية لظروف خاصة، أو حدود يضعها القانون.⁽²⁾

وبعد هجمات لندن سعت الحكومة البريطانية إلى حثّ الاتحاد الأوروبي لشرعة السماح للجهات الأمنية الحصول على معلومات من خلال وسائل الاتصال، ووفقاً لوزير الخارجية البريطاني فإنه بوجود ضوابط ملائمة لن يسبب الوصول إلى هذه المعلومات إلى أيّ تهديد للحريات بل سيؤدي إلى بسط الأمن.⁽³⁾

وقد واجهت قدرة وسائل الإعلام في أداء وظيفتها تحديات جديدة مع ظهور تشريعات وجهود مكافحة الإرهاب منذ عام (2001)،⁽⁴⁾ فبعد أيام من هجمات (11/ أيلول - سبتمبر/2001)، وافق الكونغرس الأمريكي على عجلة على تشريع قانون "إنّ باستخدام القوة"، والعديد من التدابير الأخرى.⁽⁵⁾

وعلى الرغم من وجود دعم ومساندة لحرية التعبير، إلا إن العديد من الناس والممثلين المنتخبين يستمرون في دعم القيود على التعابير التي يعتبرونها مسيئة.⁽⁶⁾

وسرعان ما لجأت الدول الأوروبية إلى إجراءات قانونية تتيح للجهات الأمنية المجال للوصول إلى معلومات شخصية لا يمكن المساس بها، ومن هذه الإجراءات وضع المراقبة الأمنية على أشخاص بمجرد الشك، وأيضاً متابعة نشاطاتهم واتصالاتهم، عن طريق التنصت على مكالماتهم التلفونية والاطلاع على رسائلهم البريدية، ومعرفة أماكنهم بواسطة هواتفهم النقالة، وهناك أدلة كثيرة على لجوء الجهات الأمنية إلى هذه الوسائل قبل صدور قوانين تجيزها بالاستناد إلى قوانين قديمة معطلة، أو وفقاً لإجراءات أمنية بحتة.⁽⁷⁾

وقد سنت جميع البلدان الأوروبية تقريباً قوانين جديدة في تلك الفترة، وأدت هذه التشريعات إلى فرض قيود جديدة تؤثر على قدرة الصحفيين على جمع المعلومات.⁽⁸⁾

وفي سياق التقاليد القانونية الأوروبية، فإن حظر الخطاب الذي يتضمن التحريض على الإرهاب ليس قيوداً غير مشروعة على حرية التعبير.⁽⁹⁾

وعلى الرغم من أن القانون الدولي لا يتضمن التزامات ملزمة قانوناً لحظر التحريض على الإرهاب، فإنه وفقاً للهيئات الرئيسية للأمم المتحدة، ينبغي منع التحريض على الإرهاب وحظره،⁽¹⁰⁾ ولكن ينبغي أن يكون ذلك على نحو لا يقوّض الحق في حرية التعبير، وبسبب النطاق الواسع لقوانين مكافحة الإرهاب، ولا سيما تلك التي "تم تشديدها" في السنوات التي تلت عام (2001)، تنتقد لجنة حقوق الإنسان الدول بانتظام.⁽¹¹⁾

1. د. عبده جميل المخلافي، إشكالية الأمن والحريات الفردية في ظل الحرب على الإرهاب، مصدر سابق.

2. د. خضر خضر مدخل إلى الحريات العامة وحقوق الإنسان، مصدر سابق، ص306.

3. د. عبده جميل المخلافي، إشكالية الأمن والحريات الفردية في ظل الحرب على الإرهاب، مصدر سابق.

4. David Banisar, speaking of terror A survey of the effects of counter-terrorism legislation on freedom of the media in Europe (Media and Information Society Division, Directorate General of Human Rights and Legal Affairs, Council of Europe. November 2008) 3

5. الجزيرة، هجمات 11 سبتمبر، متاح على الموقع الإلكتروني:

<http://www.aljazeera.net/encyclopedia/events/2014/12/30/%D9%87%D8%AC%D9%85%D8%A7%D8%AA-11%D8%B3%D8%A8%D8%AA%D9%85%D8%A8%D8%B1-2001-9> ابريل 2016

6. Donna Leinwand, 'Final Speech, USA, Available on the Website:

<http://usatoday30.usatoday.com/educate/firstamendment/finalspeech>.

7. د. عبده جميل المخلافي، إشكالية الأمن والحريات الفردية في ظل الحرب على الإرهاب، مصدر سابق.

8. David Banisar, ibid, p3.

9. The Impact of UK Anti-Terror Laws on Freedom of Expression, ibid, p7.

10. Daphne Barak-Erez' David Scharia, Freedom of Speech, Support for Terrorism, and the Challenge of Global Constitutional Law' [2011] President and Fellows of Harvard College 1, p23.

11. The Impact of UK Anti-Terror Laws on Freedom of Expression, ibid, p7.

وأكدت اللجنة الدولية للحقوقيين في إعلانها لسنة (2004) على الدفاع عن حقوق الإنسان وسيادة القانون بمكافحة الإرهاب، وأنه لا يمكن أن تكون الصبغة البشعة للأعمال الإرهابية بمثابة أساس، أو ذريعة، ولا سيما في مجال حقوق الإنسان الأساسية، وبالمثل فإن كلاً من المبادئ التوجيهية للجنة وزراء مجلس أوروبا بخصوص حماية حرية التعبير والإعلام في أوقات الأزمات، ودليل منظمة الأمن والتعاون الأوروبي لمكافحة الإرهاب وحماية حقوق الإنسان تحذر من فرض قيود لا مبرر لها على ممارسة حرية التعبير والتجمع في حالات الأزمات.⁽¹⁾

وواقع أن هذه القوانين تقوض، في كثير من الأحيان، حماية المصادر وحقوق الصحفيين، وقد منحت السلطات صلاحيات واسعة لإجراء المراقبة، ويسرت تشريعات أخرى إجراء المراقبة بفرض متطلبات تقنية وإدارية على حفظ المعلومات.⁽²⁾

وهناك جرائم مثل "نشاط متطرف" أو "تشجيع الإرهاب" أو "تبريره" أو "مدح" أو "تمجيده"، ينبغي أن تعطى تعريفاً واضحاً.⁽³⁾

كما إن هنالك مصطلحات غامضة وواسعة مثل: تحفيز، وتشجيع، وإثارة، وتمجيد، وتعزيز، يجب التخلي عنها واستبدالها بشروط مقبولة دولياً مثل "التحريض".⁽⁴⁾

وحتى مصطلح "التحريض" على الدول أن تحدده بوضوح، فقد ذكرت لجنة وزراء مجلس أوروبا في عام (2007) أن "المفاهيم الغامضة" مثل "التحريض" ينبغي أن تكون محددة بوضوح ولا تستخدم لأهداف أخرى.⁽⁵⁾

ولأجل وضع معيار فاصل يوفق بين الحق والأمن، اعتمدت لجنة وزراء مجلس أوروبا في (2005) مجموعة من المبادئ التوجيهية الضرورية في مجتمع ديمقراطي ودولة القانون والتي تعد بمثابة دليل عملي للدول على كيفية اتخاذ التدابير الفاعلة التي تراعي حقوق الإنسان، بهدف خلق توازن عادل بين حماية حقوق الأفراد من جهة، والدفاع عن المجتمع من جهة أخرى، وتطوّرت المبادئ إلى نواح شكلية وموضوعية لهذه التدابير، فمن الناحية الشكلية، نصّت على وجوب تحديد طبيعة الحق المتأثر بهذه الإجراءات، ويجب أن تكون الوسائل المستخدمة ملائمة في إطار احترام مبدأ سيادة القانون، ومبدأ عدم التمييز، وأن لا يتم تطبيق القوانين التي تعطي سلطة تقديرية بشكل تعسفي من قبل المسؤولين، ومراعاة مبدأ الضرورة والتناسب.⁽⁶⁾

وفيما يتعلق بالناحية الموضوعية، يجب حظر التعذيب على الإطلاق، وأي تدابير فيها انتهاك للحرمان يجب أن تكون وفقاً لأحكام القانون المحلي، وأن تخضع لرقابة ومراجعة القضاء، وأن تكون متناسبة مع الغرض، ألا وهو تحقيق الأمن، وأي اعتقال أو احتجاز يجب أن يكون بناءً على أسباب ذاتية لا مجرد شكوك، ويجب أن يمثل أمام المحكمة في مدة معقولة، وفقاً للقانون، مع إعطاء المتهم الحق بالطعن في احتجازه، وأيضاً إعطاءه كافة الضمانات الإجرائية كالاتصال بالمحامي، والإطلاع على ملفه، ويجب أن تكون العقوبات منصوصاً عليها في القانون ولا تكون أكبر من تلك التي كانت سارية المفعول في وقت ارتكاب الجريمة، أو تلك التي لم تفرض، وبالرغم من أن سرية المراسلات بين المتهم ومحاميه حق إلا أن القانون أجاز الإطلاع عليها في حالات استثنائية، مع كافة الضمانات ضد سوء استخدامها، ويجب تقييم تدابير الجوع والإبعاد والطرْد بشكل دقيق، فعندما يطالب المتهم بالجوء إلى دولة فعلى الدولة أن ترفض الطلب إذا كان المتهم متورطاً في تنظيم إرهابي، مع ضمان عدم تعرض المتهم عند عودته إلى بلده الأصلي، أو أي بلد آخر لعقوبة الاعدام، أو التعذيب، أو المعاملة غير الإنسانية.⁽⁷⁾

1. نينا بيليفا، توماس بول، ديفيد غولديرغر، مايكل هاميلتون، نيل جارمن، موثر س. قادروفا، أوستف سيرجي، فاردان بوفوسيان، إكسندر فاشكيش، يغبيني أ. زوفنس، مبادئ توجيهية بشأن حرية التجمع السلمي، الطبعة الثانية، أعدّه فريق من خبراء منظمة الأمن والتعاون الأوروبي، مكتب المؤسسات، ومن قبل اللجنة الأوروبية من أجل الديمقراطية من خلال التابع للمنظمة ODIHR القانون التابعة لمجلس أوروبا (لجنة البندقية)، مكتب المؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان ()، طبع في بولندا. OSCE الأمن والتعاون الأوروبي ()

2. David Banisar, ibid, p5.

3. Global trends in NGO law A quarterly review of NGO legal trends, The Right to Freedom of Expression: Restrictions on a Foundational Right, VOLUME 6 ISSUE 1. 1, p123.

4. The Impact of UK Anti-Terror Laws on Freedom of Expression, ibid, p9.

5. David Banisar, ibid, p5.

6. بدون اسم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الدراسات العليا، حقوق الإنسان والحرّيات الأساسية، جامعة فرحات عباس، الجزائر، ص 175-180.

7. نفس المصدر، ص 180.

المطلب الثالث: نماذج من قوانين وإجراءات لمكافحة الإرهاب

سنذكر بعض الأمثلة لقوانين وإجراءات تعسفية، وغير مبررة، تتخذها الدول لمكافحة الإرهاب، وهذا لا يعني بالضرورة أن هذه القوانين والإجراءات موجودة فقط في هذه الدول المذكورة، والدول الأخرى لا يوجد فيها انتهاكات، بل يمكن القول: أن التعسف والإفراط في هذه الإجراءات موجود حتى في الدول التي تعتبر نفسها مهداة للديمقراطية وحامية لحقوق الإنسان.

ومن هذه الأمثلة ما يأتي:

أولاً. المملكة المتحدة: إن قانون مكافحة الإرهاب في المملكة المتحدة لعام (2000)، يعرف الإرهاب بطريقة غامضة وواسعة النطاق، فإنه يجرم ليس فقط الأعمال التي يفهم على نطاق واسع أنها إرهابية بطبيعتها، وإنما أيضاً المظاهرات، والتجمعات القانونية، وغيرها، وهي سلوكيات لا يمكن اعتبارها إرهاباً.⁽¹⁾ ويتضمن القانون بعض المصطلحات الغامضة مثل "تمجيد" و "تبرير" "التشجيع" "التحريض" "التشجيع غير المباشر" حيث يمكن استخدام هذه المصطلحات في حظر أو تجريم البيانات المشروعة.⁽²⁾ ويمكننا تلخيص أسوأ التجاوزات في قانون مكافحة الإرهاب البريطاني فيما يأتي:

1. الاحتجاز لأجل غير مسمى دون توجيه تهمة لرعايا أجنبية إذا اشتبه في تورطهم في الإرهاب.
 2. أوامر مراقبة غير عادلة تفرض حظراً شديداً ومذخلاً، بما في ذلك الإقامة الجبرية لمدة غير محددة قد تصل إلى (16) ساعة يومياً دون تهمة.
 3. الاعتقال السابق للمحاكمة في قضايا الإرهاب، الذي يسمح بالاحتجاز لمدة (14) يوماً دون تهمة، أطول مدة من أي ديمقراطية مماثلة.
 4. المادة (44) من القانون، والتي تم إلغاؤها، تسمح بالتوقيف والبحث دون اشتباه، واستخدمت بشكل غير متناسب ضد المتظاهرين السلميين ومجموعات الأقليات الإثنية.
 5. التعريف الواسع الخطير "للإرهاب" مما يوسع دائرة التجريم، ويطلق يد السلطات لتقييد الحقوق والحريات.
 6. خلق جرائم جديدة واسعة النطاق كـ "تشجيع الإرهاب"، ويشمل الإدلاء ببيانات تمجّد الأعمال الإرهابية، ويعتبر ذلك جريمة حتى لو لم يكن الشخص أو المجموعة التي تدلي بالبيان تنوي تشجيع الإرهاب.
 7. تجريم تصوير أي شيء قد يكون مفيداً لشخص يرتكب، أو يعدّ لعمل إرهابي، وقد أدى هذا الإجراء إلى توقيف العديد من السياح والمصورين المحترفين تبعاً لالتقاط صور لضباط الشرطة أو المباني التاريخية.
 8. حظر المنظمات السياسية السلمية التي لها دور انتقادي للحكومة.
 9. منح السلطة لموظف الشرطة، وضباط الجمارك في ميناء أو حدود لاستجواب واحتجاز أي شخص يدخل أو يغادر المملكة المتحدة لتحديد ما إذا كان متورط بطريقة ما في أعمال إرهابية.
 10. صلاحيات واسعة للاحتجاز ومنع السفر، وأوامر الاستبعاد... الخ.⁽³⁾
- ثانياً. إثيوبيا:** إن إعلان إثيوبيا لمكافحة الإرهاب لسنة (2009) يقضي بالسجن الصارم من خمسة عشر عاماً إلى مدى الحياة أو الموت، على الأعمال الإرهابية التي تشمل: "تعطيل أي خدمة عامة"، أو "إلحاق الضرر بالموارد الطبيعية أو البيئة أو التراث التاريخي أو الثقافي"، أو "أضرار جسيمة بالممتلكات". وأدت المحاكمات ذات الدوافع السياسية بموجب القانون إلى إضعاف وسائل الإعلام المستقلة، وقد استخدم القانون لإدانة الصحفيين والمدونين الذين ينتقدون الحكومة بالمشاركة في تنظيم إرهابي والتآمر لارتكاب أعمال إرهابية،⁽⁴⁾ على الرغم من أن الدستور الإثيوبي، في المادة (29)، اعتمد المعايير الدولية المتعلقة بحرية التعبير، ونقل، وتلقي وتلقي المعلومات والأفكار، وحظر أي شكل من أشكال الرقابة وضمان الحق في تكوين الجمعيات... إلخ.⁽⁵⁾
- ويتضمن القانون الإثيوبي لمكافحة الإرهاب لسنة (2009) مصطلحات فضفاضة مثل "تشجيع" "تقديم الدعم المعنوي" لجماعات تعتبرها الحكومة (إرهابية)، وصرّحت لجنة حماية الصحفيين بأن القانون يصعب عمل

1. The Impact of UK Anti-Terror Laws on Freedom of Expression, ibid, p7.

2. Ibid, p6.

3. liberty, Overview of terrorism legislation, Available on the Website: <https://www.liberty-human-rights.org.uk/human-rights/countering-terrorism/overview-terrorism-legislation>

4. Global trends in NGO law A quarterly review of NGO legal trends, 'The Right to Freedom of Expression: Restrictions on a Foundational Right' VOLUME 6 ISSUE 1. 1, p123.

5. The constitution of Ethiopia 1994, article 29

الصحفيين الإثيوبيين للقيام بتغطية نشاطات المعارضة والمتمردين دون المخاطرة بالإدعاء عليهم والحكم بالسجن عشرين عاماً، ويتضمن القانون تعريفاً واسعاً بشكل مفرط للأعمال الإرهابية، وبالتالي يمكن أن يمهّد الطريق لقمع الاحتجاجات السلمية وغير العنيفة، ويعطي صلاحيات واسعة للشرطة من مصادرة وتفتيش واعتقال، كما يتضمن القانون عقوبات تصل إلى السجن عشرين عاماً، و احتجاز "المشتبه بتورطهم في الإرهاب" لمدة تصل إلى أربعة أشهر، وبدون أن يتم توجيه اتهام لهم.⁽¹⁾

ووفقاً لمنظمة "هيومن رايتس ووتش" فإنه تم اتهام أكثر من مئة شخص من عرقية الاورومو بالانتماء إلى جبهة التحرير وذلك في غضون شهر واحد، وتم احتجازهم بدون تهمة بعد اعتقالات جماعية. وأفادت جمعية الصحفيين الإثيوبيين للصحافة الحرة عن مساعدة صينية للسلطات الاثيوبية لتمكينها من التوشيش على عشرات موجات البث، حيث وفرت التكنولوجيا والتدريب والمساعدة التقنية لحكومة إثيوبيا. ووفقاً للجنة حماية الصحفيين، إنه تم استهداف وسائل الإعلام الدولية من قبل سلطات الاثيوبية على أساس أنها توفر التغطية للمجموعات الإرهابية، ففي عام (2007) اعتقلت السلطات ثلاثة صحافيين يعملون لـ "نيويورك تايمز" لمدة (5) أيام لكتابتهم عن جبهة تحرير أورومو. وفي (2008)، بعد أن بثت "قناة الجزيرة" تقريراً حصرياً عن الجبهة تم اتهامها "بالمساعدة المباشرة وغير المباشرة لمنظمات ارهابية".

وفي (2009) اتهمت اذاعة وتلفزيون "نايشن" بمنح منبر للجماعات الإرهابية في منطقة القرن الأفريقي بسبب بث القناة تقريراً عن الجبهة أيضاً. **ثالثاً. فرنسا:** بعد الاعتداءات التي حدثت في البلاد في (13/تشرين الثاني - نوفمبر/2015)، والتي أوقعت (130) قتيلاً في باريس، تم تمديد العمل بحالة الطوارئ لستّ مرّات، و صوّت النواب الفرنسيون على مشروع قانون لمكافحة الإرهاب.

ومن البنود التي أثارت الجدل في مشروع القانون هو شرعنة الإقامة الجبرية دون أمر مسبق للقضاء، في المقابل، فإن موافقة القضاء ضرورية للقيام بـ "الزيارات المنزلية" أو "عمليات التفتيش الإدارية".⁽²⁾ وأيضاً توسيع مجال التدقيق في محطات القطارات ضمن شعاع أقصاه (20) كلم حول المرافق والمطارات الدولية الأكثر حساسية، حيث يعتبر تعرضاً للحق في الخصوصية، ولبدأ افتراض البراءة.⁽³⁾ ووفقاً لهذا القانون فإن السلطات الإدارية تتوسع وخصوصاً سلطة المحافظ على حساب سلطة القاضي، فضلاً عن الإقامة الجبرية وعمليات التفتيش، يسهل القانون غلق دور العبادة التي تعتبر مشبوهة.⁽⁴⁾ **رابعاً. الهند:** تم اعتماد تعديل قانون منع الأنشطة غير المشروعة لسنة (2008) من قبل الحكومة، الذي صدر بعد مدة وجيزة من هجمات (26/تشرين الثاني - نوفمبر/2008) في مومباي التي أدت إلى وفاة وإصابة ما يقارب من (500) شخص، وأدى هذا التعديل إلى استهداف المعارضين السياسيين، والمجموعات القبلية، والأقليات الدينية والإثنية.⁽⁵⁾

ومن بين أولئك المستهدفين أعضاء من "كابير كالا مانش"، وهي مجموعة ثقافية من المطربين والشعراء والفنانين، المتهمين بتعزيز الماويزيين والانتماء إلى "منظمة إرهابية".⁽⁶⁾ **خامساً. تونس:** لقد واجه مشروع قانون مكافحة الإرهاب رفضاً من معظم الجمعيات والمنظمات والأحزاب السياسية التونسية لكونه يتضمن مساساً بحرية الصحافة ودور المحامي، وأنها تعطي الشرعية للتعدي على الخصوصيات ويتضمن مصطلحات غامضة وفضفاضة.⁽⁷⁾

1. ناي فيكس، قانون مكافحة الإرهاب يستخدم لقمع المعارضة، متاح على الموقع الإلكتروني:

https://www.ifex.org/ethiopia/2011/06/29/anti_terrorism_law/ar/

2. الجزيرة، فرنسا تقر قانون مكافحة الإرهاب المثير للجدل، متاح على الموقع الإلكتروني:

www.aljazeera.net/news/international

3. فرانس 24، البرلمان الفرنسي يقرّ بشكل نهائي قانون مكافحة الإرهاب المثير للجدل، متاح على الموقع الإلكتروني:

<https://www.france24.com/ar/20171018-الإرهاب-مكافحة-اعتماد-إقرار-البرلمان-فرنسا->

4. الجزيرة، فرنسا تقر قانون مكافحة الإرهاب المثير للجدل، مصدر سابق.

5. Global trends in NGO law A quarterly review of NGO legal trends, ibid, p11.

6. Ibid, p11.

7. نور الدين المبارك، مشروع قانون مكافحة الإرهاب ومعضلة العلاقة بين الإرهاب وحقوق الانسان، متاح على الموقع الإلكتروني:

<https://www.babnet.net/festivaldetail-103754.asp>

وفي تقرير نشر على موقع "منظمة حقوق الإنسان"، انتقدت (8) منظمات غير حكومية قانون مكافحة الإرهاب التونسي لسنة (2015) الذي صدر عقب الهجوم على متحف باردو في (18/آذار) في تونس العاصمة، والذي أدى إلى (23) ضحية، كونه يشكل تهديداً لحقوق الإنسان، ويفتقر إلى الضمانات الضرورية ضد الانتهاكات، حيث يمنح أفراد الأمن سلطات رقابية واسعة على الأفراد، ويعطي القانون الحق في تمديد احتجاز المشتبه بهم من ستة أيام إلى خمسة عشر يوماً.

ويمنح المحاكم الحق في عقد جلسات مغلقة، والشهود بعدم الكشف عن هويتهم للمتهم في حالات لم تحدد بدقة، وأفاد "إريك غولدستن"، نائب المدير التنفيذي لقسم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في "هيومن رايتس ووتش": إن الجميع تحت تهديد الإرهاب، ولكن هذا لا يبرر لأي تشريع أن يعطي الحق للشرطة باستجواب المشتبه بهم دون محامي لمدة خمسة عشر يوماً، وهذا يعتبر تهديداً لحقوق الإنسان في تونس، وأضافت المنظمات الموقعة إن القانون تضمن تعريفاً غامضاً وفضفاضاً للإرهاب، ويجرم القانون عدة أعمال على اعتبار أنها إرهابية مثل "الإضرار بالممتلكات العامة أو الخاصة أو الموارد الحيوية أو البنية الأساسية أو وسائل النقل أو الاتصالات أو بالمنظومات المعلوماتية أو بالمرافق العمومية عندما تكون في إطار مشروع فردي أو جماعي يهدف إلى بث الرعب بين السكان أو حمل حكومة أو منظمة دولية على فعل أمر ما أو الامتناع عنه".

وبمهد هذا التعريف الطريق لقمع بعض الأعمال التي ليست ذات طابع إرهابي، كالمظاهرات السلمية التي ترافقها بعض الفوضى، ويتضمن القانون عقوبات، بينها الإعدام، ضد المدانين بعمل إرهابي إذا تسبب في موت شخص أو أكثر أو في حالة اغتصاب.

ومن جانب آخر فإن القانون لا يخلو من العبارات الفضفاضة: "الإشادة أو التمجيد بالإرهاب"، "أي شخص يثبت أنه يتعمد علناً وبصفة صريحة الإشادة أو التمجيد" بجريمة إرهابية، أو مرتكب جريمة إرهابية، أو منظمة أو تحالف مرتبط بجريمة إرهابية أو بأعضائها أو نشاطاتها، قد يُحكم بالسجن حتى (5) سنوات"، مما يعني أنه بمجرد استخدام كلمة أو رمزاً يعتقد أنها مساندة للإرهاب يعرض الشخص للسجن، ويسمح القانون للأجهزة الأمنية والمخابراتية سلطة استثنائية لاستخدام "طرق تحري خاصة" منها التنصت والاطلاع على محتوى الاتصالات ونسخها وتسجيلها واختراق المجموعات الإرهابية المشتبه فيها من قبل أعوان شرطة، مع الحصول على إذن قضائي مسبق⁽¹⁾.
سادساً. باكستان: صادقت باكستان على قانون مكافحة الإرهاب في عام (2014)، وقد واجه القانون عدة انتقادات، وفي تقرير لـ "هيومن رايتس ووتش" جاء فيه: على الرغم من أن القانون يتمتع بولاية مدتها سنتان فقط، إلا أنه يمكن استخدامه لقمع المعارضة السياسية السلمية وانتقاد سياسة الحكومة.

ووصفت اللجنة غير الحكومية لحقوق الإنسان في باكستان القانون بأنه "هجوم صارخ على الحقوق الأساسية للشعب"، وينتهك القانون الحقوق الأساسية المنصوص عليها في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، الذي صادقت عليه باكستان في عام (2010).

ومع ذلك، فبدلاً من تعزيز أمن المواطنين الباكستانيين، يثير القانون احتمال حدوث انتهاكات أكبر دون حماية أكبر، و يمنح القانون قوات الأمن الباكستانية والمسؤولين القضائيين حصانة "للأفعال التي تتم بحسن نية أثناء أداء واجباتهم". إن هذه الحصانة الشاملة تنتهك المادة (2) فقرة (3) من العهد الدولي التي تقتضي من الحكومات ضمان أن يكون لأي شخص انتهكت حقوقه أو حرياته سبيل للتظلم، بغض النظر عما إذا كان الانتهاك قد ارتكبه أشخاص يتصرفون بصفته الرسمية.

المتظاهرون السياسيون، ونقاد السياسات الحكومية معروضون بشكل خاص للإساءات بموجب القانون بسبب الغموض الخطير في تعريفه للأعمال الإرهابية.

وإلى جانب "القتل والاختطاف والابتزاز"، يصنف القانون أعمال الغامضة، بما في ذلك "جرائم الإنترنت وغيرها من الجرائم المتصلة بتكنولوجيا المعلومات" كجرائم محظورة دون تقديم تعريفات محددة لهذه الجرائم، فهذه المصطلحات الغامضة يمكن أن تسبب في اعتبار الاحتجاج السياسي غير العنيف عبر الإنترنت "تهديداً لأمن باكستان".

ويتضمن القانون مخاطر أخرى على حقوق الباكستانيين وأمنهم، حيث يوسع القانون صلاحيات الاعتقال دون أمر الشرطة وأفراد القوات المسلحة والقوات المسلحة المدنية. ولكل من هذه القوات، بموجب القانون، سلطة تقديرية

1. قانون مكافحة الإرهاب يهدد الحقوق، تونس، متاح على الموقع الإلكتروني:

<https://www.hrw.org/ar/news/2015/07/31/279832>

"للدخل في أي مبنى أو تفتيشه دون أي أمر واعتقال أي شخص أو حجز أي سلاح ناري أو متفجرات أو سلاح أو مركبة أو صك أو مادة مستخدمة أو يحتل أن تستخدم في ارتكاب أي جريمة مجدولة".
ويسمح القانون لهم بذلك دون وجود رقابة قضائية كافية، وهذا يعد انتهاكاً للضمانات ضد الاعتقال التعسفي والخصوصية وأمن المنزل بموجب العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية.
والأكثر فظاعة في هذا القانون هو تحريم الباكستانيين من أهم أشكال الحماية الأساسية لحقوق الإنسان، وهي افتراض البراءة، و بموجب المادة (14) من العهد الدولي، لكل شخص "الحق في أن يفترض بريئاً حتى تثبت إدانته وفقاً للقانون، وبدلاً من ذلك، يزيل القانون عبء إثبات السلوك الإجرامي من المدعين العامين الحكوميين ويطلب من المشتبه فيهم الجنائيين إثبات براءتهم.

وينص القانون على أن من اعتقلوا بسبب جرائم إرهابية مشتبه فيها "يفترض أنهم يشنون حرباً أو تمرداً ضد باكستان ما لم يثبتوا عدم تورطه في جريمة"⁽¹⁾.

واتخذت قوات الأمن من الغطاء القانوني وغياب آليات مستقلة للتحقيق فرصة لارتكاب انتهاكات مع الإفلات شبه تام من العقاب، وكان من بين المستهدفين أعضاء في الأحزاب السياسية ومدافعون عن حقوق الإنسان، حيث قامت قوات الأمن ومنها قوة "الطوافين" الخاضعة لإمرة الجيش الباكستاني بارتكاب انتهاكات لحقوق الإنسان، من بينها عمليات قبض تعسفية والمعاملة السيئة وتنفيذ عمليات إعدام خارج القضاء.⁽²⁾

سابعاً. سريلانكا: في عام (2015) وبعد أن تم منع وفد يمثل الاتحاد الأوروبي من الوصول إلى موقع في بوخارست يزعم أنه استضاف موقع اعتقال سري، دعا الوفد حكومة سريلانكا إلى إجراء تحقيق عن وجود هذا الموقع على أراضيها، حيث اعتقل فيه مواطنون التاميل الذين لهم صلات "بجبهة نور تحرير تاميل إيلاام" و تم حجزهم استناداً إلى " قانون منع الإرهاب" الذي يسمح بالاحتجاز لفترة طويلة، ويحيل عبء الإثبات على الأشخاص المحتجزين، ووفقاً لرئيس المعارضة فإن (217) شخصاً لا يزالون معتقلين استناداً إلى "قانون منع الإرهاب".

ثامناً. أوزباكستان: تزايدت شكوك الحكومة تجاه العمال الذين يعملون في خارج البلاد من احتمالية اطلاعهم لمعلومات عن الإسلام تخضع للرقابة أو الحضر في البلاد، وادّعت السلطات أن "الحركة الإسلامية لأوزباكستان" أو "جماعات متطرفة" أخرى قامت بتجنيدهم، ما أدى إلى تزايد عدد المقبوضين والمحكوم عليهم بتهمة " الإرهاب". حيث تم اعتقال عشرات العمال المهاجرين العائدين من روسيا وتركيا، وسط ادعاءات بانهم في " حزب التحرير الإسلامي" المحظور في البلاد، أو لهم صلة بتنظيم داعش، كما استخدمت سلطات الأمن التعذيب لانتزاع اعترافات هؤلاء على حد قول مدافعون عن حقوق الإنسان. بالإضافة إلى اعتقال المتهمين، قامت السلطات باعتقال واضطهاد أفراد عائلات المتهمين بجرائم مناهضة للدولة، وقامت بتعذيبهم واساءت معاملتهم لانتزاع اعترافات بتهم ملفقة وبالتالي فرض أحكام طويلة بالسجن في محاكمات جائرة. وذكرت إحدى النساء أن معظم أعضاء عائلتها تم سجنهم لفترات طويلة لإدانتهم بعضوية منظمة إسلامية محظورة، وكل هؤلاء تعرضوا للتعذيب والمعاملة القاسية.

تاسعاً. بلجيكا: في عام (2015) تم اعتماد تدابير جديدة للتصدي للإرهاب من قبل برلمان البلجيكي، منها تجريم السفر من وإلى بلجيكا، والتوسيع من دواعي سحب الجنسية البلجيكية في حالة الإدانة بجرائم إرهابية، ولم تف هذه التدابير بمعايير حقوق الإنسان، وعقب هجمات باريس اقترح رئيس الوزراء مزيداً من التدابير في هذا الصدد، ووافق مجلس الوزراء على مقترحات تقضي ببعض التدابير، مثل تمديد مدة الاحتجاز قبل توجيه الاتهام من (24) ساعة إلى (72) ساعة، وتوسيع صلاحيات التفتيش في أي وقت من الأوقات.

عاشراً. بولندا: اعترف الرئيس السابق لبولندا ورئيس وزرائها الأسبق ليزيك ميلر بتعاونهم مع الوكالة المركزية الأمريكية وموافقتهم على إنشاء موقع سري في بولندا تابع للوكالة، وجاء هذا الاعتراف عقب تقرير لمجلس الشيوخ الأمريكي في (2014) عن وقائع تعذيب المعتقلين سراً من قبل وكالة المخابرات المركزية خلال المدة (2002-2006)، وعبر مسؤولين بولنديين عن قلقهم من ممارسة عمليات استجواب قسرية هناك.

وفي (2014) أصدرت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان حكماً ضد الحكومة البولندية بسبب قيام الأخيرة بالتعاون مع الوكالة الأمريكية في قضية الاختفاء القسري للرجلين "زين العابدين محمد حسين، أبو زبيدة" و"عبدالرحيم الناشري وتعذيبهما.

1. Phelim Kine, Pakistan's dangerous anti-terrorism law, 2014, Available on the Website:

<https://www.hrw.org/news/2014/07/21/pakistans-dangerous-anti-terrorism-law>

2. منظمة العفو الدولية، باكستان، 2016-2017، متاح على الموقع الإلكتروني:

<https://www.amnesty.org/ar/countries/asia-and-the-pacific/pakistan/report-pakistan/>

حادي عشر. تشاد: تبنت "الجمعية الوطنية" قانوناً لمكافحة الإرهاب، وينص القانون على عقوبة الإعدام مع زيادة العقوبات المفروضة على الجرائم الإرهابية، وتم زيادة فترة الحد الأقصى لجلب المشتبه فيهم أمام المحكمة من ثمانية وأربعين ساعة إلى ثلاثون يوماً مع قابلية التجديد مرتين، ويتضمن القانون تعريفاً فضفاضاً للإرهاب حيث يشمل تعطيل الخدمات العامة.

وعبرت أحزاب المعارضة ومنظمات المجتمع المدني عن قلقها من أن يمهّد القانون الطريق لقمع حرية التعبير وحرية تكوين الجمعيات.

وفرضت السلطات إجراءات جديدة لمكافحة الإرهاب، مثل عمليات تفتيش المنازل والتفتيش الشخصي حتى في الأماكن العامة، و تم إعلان حالة الطوارئ في إقليم بحيرة تشاد، بموجبه تم تخويل السلطات بحظر تنقل الأشخاص وتفتيش البيوت مع مصادرة الأسلحة.

ووجهت لقوات الأمن اتهامات من قبل منظمات المجتمع المدني المحلية والهيئات الدولية بالقيام بعمليات قبض واعتقال بشكل تعسفي، ووفقاً لـ "مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان" تم القبض على أكثر من (400) شخص من (14) جنسية مختلفة، في عمليات تفتيش بشكل عشوائي بعد تفجير (15/ يونيو - حزيران) في نجامينا.

الخاتمة

يتضح مما سبق أنّ محاربة الإرهاب هي ضرورة لا يستغنى عنها، إلا أنّ المشكلة تكمن في توظيفها لأهداف غير شرعية، حيث أصبحت قوانين وإجراءات مكافحة الإرهاب أداة بيد الحكومات لانتهاك حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

وعليه سنتناول بعض الاستنتاجات التي توصلنا إليها من خلال بحثنا، ودعمها ببعض التوصيات، وكما يأتي:

أولاً. الاستنتاجات

1. سوء استخدام المعايير الدولية والتوسع في الألفاظ والمعاني بشكل يضرّ بحقوق الإنسان.
2. تشريع قوانين تنصّ على إجراءات تعسفية، وتتضمن تعاريف فضفاضة، ومصطلحات وعبارات غامضة.
3. توسيع صلاحيات الشرطة والقوات الأمنية لتوقيف وحجز أشخاص بدون إذن مسبق للقضاء، ومراقبة الأشخاص، والتنصّت على المكالمات، والاطلاع على الرسائل السريّة، التي لا يمكن المساس بها.
4. النصّ على عقوبات قاسية من الإعدام إلى السجن لمدد طويلة، و التعذيب والمعاملة السيئة لأجل انتزاع اعترافات جبراً من المتهمين، وأحياناً اضطهاد عوائل المتهمين وحجزهم وتعذيبهم، وإنشاء سجون سرّية... الخ.
5. وجود أعداد كبيرة من المعتقلين الذين ينتظرون المحاكمة، اتهموا جوراً بالإرهاب لأسباب سياسية بحتة.
6. أصبحت هذه القوانين والإجراءات ضماناً لتحقيق أهداف سياسية، كتصفية المعارضين السياسيين، وضرب أصحاب الرأي والنقاد لسياسة الحكومة، ومحاربة الجمعيات والمؤسسات التي لا تتماشى مع رغبات الحكومة، وتكريس الاستبداد عن طريق قتل الوعي العام.

ثانياً. التوصيات

1. توحيد قوانين مكافحة الإرهاب حيث يكون هناك قانوناً واحداً يطبّق في جميع الدول بدون تمييز، لكي يمنع الدول من تقنين القوانين وفقاً لرغباتها وأهدافها السياسية.
2. نقل اختصاص محاكمة المتهمين بالإرهاب من المحاكم الداخلية إلى المحاكم الدولية، ولا بأس في أن تكون هذه المحاكم مختصة ومتفرّغة لهذا الغرض فقط، لكي تقوم بعملها بدقّة وعناية تامة، والسرعة في الإجراءات.
3. إيجاد معايير دولية دقيقة وشاملة ومفصلة، وإجراءات دولية تجعل من هذه المعايير ملزمة لكل الدول الأعضاء في الأمم المتحدة.
4. أن يكون القانون واضحاً و شاملاً ومفصلاً، قدر الإمكان، بحيث لا يترك أي مجال للسلطات في أن تتدرّع بظروف جديدة.
5. يجب أن يحدد القانون الحالات التي يجوز اللجوء فيها إلى إجراءات استثنائية كالحجز، والتوقيف بدون أمر مسبق من القضاء، ومساءلة الرقابة على الأشخاص، والتنصّت على المكالمات، والاطلاع على الرسائل السريّة، والتي تعدّ من قبيل الخصوصية التي لا يمكن المساس بها، على أن تكون بأضيق الحدود، مع ضمان عدم استخدام هذه الخصوصية بالشكل الذي يضرّ الأشخاص، وأن لا يتم الإفراط والمبالغة، بل الاطلاع على قدر الضرورة التي يحددها القانون.

6. أن تعطى للمتهمين الضمانات الكافية للدفاع عن أنفسهم، والاتصال بالمحامي، والحق في اللجوء إلى كافة طرق الطعن، وأية حقوق أخرى يتمتع بها المتهمين.
7. أن لا يتضمن القانون عقوبات قاسية، وضرورة خلق الموازنة بين حجم الجريمة وحجم العقوبة.
8. ضرورة قيام المجموعات الدولية بوضع آليات لتسهيل تطبيق هذا القانون وضمن التزام دول الأعضاء به.
9. عدم التركيز فقط على الإجراءات العلاجية، بل اللجوء إلى الأساليب الوقائية أيضاً، فإنه من الضروري الشروع ببحوث ودراسات معمقة في الجامعات والمراكز والبحوث الأكاديمية على صعيد الدولي والإقليمي والداخلي، لاختلاف أسباب ومصادر الإرهاب من دولة إلى أخرى، من أجل بحث ودراسة أسس الإرهاب و أسبابه ومصادره، ومن ثم أهم الاقتراحات فيما يتعلق بكيفية محاربته وقطع أوصاله ومصادر تمويله، وكيفية تثقيف الشباب على عدم الانخراط بالمنظمات الإرهابية.

المصادر

أولاً. المنشورات الرسمية

1. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أعتد بموجب قرار الجمعية العامة (217 ألف) في (10/كانون الأول/1948).
2. العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أعتد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2200 ألف في 16/كانون الأول - ديسمبر/1966، تأريخ بدء النفاذ: 3/كانون الثاني/يناير/1976.
3. الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الأمم المتحدة سلسلة التدريب المهني، العدد رقم (12) دليل المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان، مكتب الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2005، كتاب vii.
4. تصريح للجمعية العامة للأمم المتحدة (280/60/A/RES)، أولريش غارمس، كونور مكارثي، حقوق الإنسان وتدابير العدالة الجنائية للتصدي للإرهاب.

ثانياً. الكتب

1. الحلو، حسن عزيز نور، الإرهاب في القانون الدولي: دراسة قانونية مقارنة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، هلسنكي، فنلندا، 2007.
2. حسونة، نسرين محمد عبدة، حقوق الإنسان: المفهوم والخصائص والتصنيفات والمصادر، 2015، شبكة الألوكة.
3. الخطيب، د. سعدى محمد، حقوق الإنسان وضمانياتها الدستورية في اثنتين وعشرين دولة عربية، دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2011.
4. خضر، د. خضر، مدخل إلى الحريات العامة وحقوق الإنسان، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، الطبعة الثالثة، 2008.
5. شبي، د. كريم مزعل، مفهوم الإرهاب: دراسة في القانون الداخلي والدولي. بدون معلومات نشر.
6. غارمس، أولريش، كونور مكارثي، حقوق الإنسان وتدابير العدالة الجنائية للتصدي للإرهاب، مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة، فيينا، نيويورك، 2014.
7. نينا بيليفا، توماس بول، ديفيد غولدرغر، مايكل هاميلتون، نيل جارمن، موثر س. قادروفا، أوستف سيرجي، فاردان بوفوسيان، إلكسندر فاشكيفش، بفعيني أ. زوفتس، مبادئ توجيهية بشأن حرية التجمع السلمي، الطبعة الثانية، أعدّه فريق من خبراء منظمة الأمن والتعاون الأوروبي، مكتب المؤسسات، ومن قبل اللجنة الأوروبية من أجل الديمقراطية من خلال القانون التابعة لمجلس أوروبا (لجنة البندقية)، مكتب المؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان (ODIHR) التابع للمنظمة الأمن والتعاون الأوروبي (OSCE)، طبع في بولندا.
8. بدون اسم، الإرهاب وحدود التمكن لحقوق الإنسان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم الدراسات العليا، حقوق الإنسان والحريات الأساسية، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

ثالثاً. المصادر باللغة الإنكليزية

1. Banisar, David, speaking of terror A survey of the effects of counter-terrorism legislation on freedom of the media in Europe (Media and Information Society Division, Directorate General of Human Rights and Legal Affairs, Council of Europe. November 2008.

2. Daphne Barak-Erez' and David Scharia, Freedom of Speech, Support for Terrorism, and the Challenge of Global Constitutional Law' [2011] President and Fellows of Harvard College 1.
3. Global trends in NGO law A quarterly review of NGO legal trends, The Right to Freedom of Expression: Restrictions on a Foundational Right, VOLUME 6 ISSUE 1.
4. Joanna Stevens, 'Obscenity Laws and Freedom of Expression A Southern African Perspective' Media Law and Practice in Southern Africa, the International Centre Against Censorship January .No. 12 (2000).
5. Mario Oetheimer, Freedom of expression in Europe, Case-law concerning Article 10 of the European Convention on Human Rights Council, (Updated edition, Human rights files, No. 18, Council of Europe, 1998-2006, Printed at the Council of Europe March 2007.
6. ARTICLE 19 Global Campaign for Free Expression, 'The Impact of UK Anti-Terror Laws on Freedom of Expression' Submission to ICJ Panel of Eminent Jurists on Terrorism Counter-Terrorism and Human Rights' April 2006
7. The constitution of Ethiopia 1994, article 29

رابعاً. المصادر على الشبكة العالمية (الإنترنت) باللغة العربية

1. القفيلي، صدام عبد الحميد، حماية حقوق الإنسان في سياق جهود مكافحة الإرهاب.
www.mhrye.orh/575/766/465-عمل-ورقة-الإرهاب-مكافحة-جهود-سياق-في-الإنسان-حقوق-حماية-عمل-ورقة-الإرهاب.
2. المخلافي، د. عبده جميل، إشكالية الأمن والحريات الفردية في ظل الحرب على الإرهاب.
https://www.dw.com/ar/1662265/اشكالية-الأمن-والحريات-الفردية-في-ظل-الحرب-على-الإرهاب-A
3. فيكس، ناي، قانون مكافحة الإرهاب يستخدم لقمع المعارضة.
https://www.ifex.org/ethiopia/2011/06/29/anti_terrorism_law/ar/
4. المباركي، نور الدين، مشروع قانون مكافحة الإرهاب ومعضلة العلاقة بين الإرهاب وحقوق الإنسان.
https://www.babnet.net/festivaldetail-103754.asp
5. الجزيرة، هجمات 11 سبتمبر، متاح على الموقع الإلكتروني:
http://www.aljazeera.net/encyclopedia/events/2014/12/30/%D9%87%D8%AC%D9%85%D8%A7%D8%AA-11%D8%B3%D8%A8%D8%AA%D9%85%D8%A8%D8%B1-2001-2016-9-أبريل
6. الجزيرة، فرنسا تقر قانون مكافحة الإرهاب المثير للجدل.
www.aljazeera.net/newsinternational
7. فرانس 24، البرلمان الفرنسي يقرّ بشكل نهائي قانون مكافحة الإرهاب المثير للجدل.
https://www.france24.com/ar/20171018-البرلمان-فرنسا-الإرهاب-مكافحة-اعتماد-إقرار-البرلمان-فرنسا
8. قانون مكافحة الإرهاب يهدّد الحقوق، تونس، متاح على الموقع الإلكتروني:
https://www.hrw.org/ar/news/2015/07/31/279832
9. موقع الأمم المتحدة، حقوق الإنسان.
http://www.un.org/ar/sections/issues-depth/human-rights/index.html
10. منظمة العفو الدولية، باكستان، 2016-2017.
https://www.amnesty.org/ar/countries/asia-and-the-pacific/pakistan/report-pakistan/

خامساً. المصادر على الشبكة العالمية (الإنترنت) باللغة الإنكليزية

1. Article 19 org.
https://www.article19.org/pages/en/limitations.html
2. Donna Leinwand, 'Final Speech, USA.
http://usatoday30.usatoday.com/educate/firstamendment/finalspeech.
3. Globalization 101 a project of suny Levin institute, 'International Law and Organizations'.
http://www.globalization101.org/what-is-international-law/

4. Global issues, "International law"
<http://www.un.org/en/globalissues/internationallaw/>
5. Human Rights Public Library, Accepted restrictions on the freedom of expression and freedom of access to information.
<http://old.qadaya.net/node/2065>
6. justice, Counter-terrorism and human rights.
<https://justice.org.uk/counter-terrorism-human-rights/>
7. liberty, Overview of terrorism legislation, Available on the Website:
<https://www.liberty-human-rights.org.uk/human-rights/countering-terrorism/overview-terrorism-legislation>
8. Phelim Kine, Pakistan's dangerous anti-terrorism law, 2014.
<https://www.hrw.org/news/2014/07/21/pakistans-dangerous-anti-terrorism-law>
9. United Nations Office of the High Commissioner, 'Human Rights'.
<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/InternationalLaw.aspx>

اثر الإعلان التلفزيوني في توجيه المستهلك في إقليم كوردستان العراق (سوق كاسومول في محافظة السليمانية أنموذجاً)

مدرس مساعد

خوشي عثمان عبداللطيف

جامعة السليمانية التقنية - كلية التقنية الإدارية
العراق

مدرس مساعد

كاروان عبدالله محمد

جامعة السليمانية - كلية العلوم الانسانية - قسم الاعلام
العراق

الخلاصة

يهدف البحث الى تقييم أسلوب الإعلان وكيفية تأثيره ودوره في سلوك المستهلك الكوردي وتوجيهه للتسويق، وتوضيح مدى انسجامه مع ثقافة وذوق المجتمع . وقد اعتمدنا على المسح الميداني لاتجاهات المستهلكين وبلغت العينة 100 مستجيب، وقد استخدمنا أسلوب التوزيع لاستمارة الاستبانة والجمع المباشر؛ للحصول على البيانات المطلوبة. وبعد التحليل اتضح لنا أن الإعلان له تأثير ايجابي في سلوك المستهلك الكوردي في محافظة السليمانية بإقليم كوردستان العراق، وانسجامه مع ثقافة المجتمع ومواكبة التطورات في مجال تطور السلع والخدمات . لكن معظم أفراد العينة أبدوا تحفظاً حول الثقة بمصداقية الإعلان، وبعضهم أبدوا عن رأيهم بإيجابية عن دور الإعلان وأعدوه العامل الأساسي للتسويق . وقد خلّص البحث هذا إلى عدد من التوصيات والتي أكدت على ضرورة اعادة التصميم الاعلاني؛ لكي يبعث الثقة في المستهلك الكوردي، كما توصل البحث الى ضرورة القيام بدراسات معمقة لفهم سلوك المستهلك الكوردي وإدراك حاجاته للتغلب على القصور في الإعلان؛ لزيادة فاعلية الإعلان لدى المستهلك الكوردي بسوق كاسومول بمحافظة السليمانية بوجه خاص و الإقليم بشكل عام.

The Impact of Television Advertising on Consumer Guidance in the Kurdistan Region of Iraq

(Kasumol market in the province of Sulaymaniya has a model)

ABSTRACT

In this research, we aim at evaluating the style of advertising, how it affects and its role on the behavior of the Kurdish consumer, directing it to market and clarifying its compatibility with the technology and taste of society. We relied on the field survey of consumer trends and the sample reached 100 respondents, and we used the distribution method questionnaire form and direct collection to obtain the required data. After the analysis, it became clear to us that the announcement has a positive impact on the behavior of the Kurdish consumer in the province of Sulaymaniyah in the Kurdistan Region of Iraq, and harmony with the culture of society and keep pace with developments in the development of goods and services. But most of the sample expressed reservations about the credibility of the advertising case and encouraged them to express a positive opinion about the role of advertising and considered it the main factor of marketing. The research concluded a number of recommendations, mainly emphasizing the need to redesign the ad in order to inspire confidence in the Kurdish consumer. We also found in the last research to the need to carry out in-depth studies to understand the behavior of the Kurdish consumer and realize it needs to overcome the shortcomings of the Declaration. To increase the effectiveness of the advertisement of the Kurdish consumer market Kasumol province of Sulaymaniyah in particular and the region in general.

مقدمة البحث:

لقد تطور العالم و تطور معه الجانب العلمي و التكنولوجي في السنوات الأخيرة، وكان له أثر كبير في نمو الإنتاج بشتى أنواعه ومجالاته؛ مما أدى الى تكاثر الأسواق وازدحام الأسواق في العالم بالسلع والخدمات المتنوعة، ورافق هذا النمو تطور كبير في ثقافة ووعي المستهلك و تغير أذواق المستهلك وتنوع حاجاته؛ مما أدى الى ازدياد المنافسة بين الأسواق و المسوقين للارتقاء الى مستوى ذوق ورغبات المستهلك ، وقد انعكس هذا على تطور وتزايد النشاط الاعلاني في جميع البلدان للتأثير في توجيه المستهلك للتسويق. وحسب هذا التطور وفي كل مجالات الحياة؛ اقتضى استخدام أساليب متطورة تتلاءم مع روح هذا العصر . والإعلانات التجارية والتسويقية تعدّ من أهم طرائق الترويج؛ للتأثير في رغبات المستهلك وتشكيل الطلب على السلع والخدمات؛ لذا استخدمت مختلف أساليب الإعلان، وكافة أدواته الفنية بغية التأثير في المستهلك . وقد شهدت الفترة الأخيرة تطوراً ملحوظاً في استخدام هذا النمط كمنهج إعلاني عالمي في كافة وسائل الإعلان المتلفزة والمطبوعة . وهنا تُطرح تساؤلات حول فاعلية هذا المنهج في التأثير في المستهلك بشكل عام، والكوردي بوجه خاص في إقليم كردستان العراق _ سوق كاسومول في محافظة السليمانية أنموذجاً . وفي هذا البحث طُرحت هذه المشكلة لتعرف مدى التأثير الإعلاني في توجيه المستهلك واقناعه بالسلع المععلن عنها .

المبحث الأول الإطار المنهجي

منهجية البحث

أولاً- أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على تأثير الإعلان في سلوك المستهلك وأثر الإعلان في سلوك المستهلك الكردي في إقليم كردستان العراق _ سوق كاسومول في محافظة السليمانية أنموذجاً ، وما دور وسائل الإعلام المختلفة في الترويج الاعلاني للمنتجات المتنوعة. وكذلك تحليل أسباب اختلاف ردود فعل المستهلكون، ومعرفة المتغيرات المتحركة فيها ، ضمن محاولة لتحليل سلوك المستهلك نحو الإعلانات. والتعرف على مدى هذا التأثير وتوضيح انسجام الإعلان مع مستوى ثقافة المستهلك . وتحديد قدرة متغيرات الدراسة (الجنس، السن، المستوى التعليمي، الدخل الشهري) في التأثير على سيروية اتخاذ قرار الشراء لدى المستهلك .

ثانياً- أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في مدى استجابة المستهلك للإعلانات من جهة ، و كذلك دور الإعلانات في القرارات الشرائية من جهة أخرى. وكذلك في التعرف على أهمية الإعلان وبخطورته في آن واحد؛ فالإعلان هو جزء لا يتجزأ من نظام الإنتاج والتسويق للسلع، وهذا النمط من الإعلام يفيد اقتصاديات الإنتاج؛ فهو ضروري للمستهلكين حتى يتمكنوا من تحديد ما يناسبهم من الاختيارات المعروضة عليهم، كما أنه وسيلة لتمويل وسائل الإعلام.

ثالثاً - مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في محدودية اهتمام الوكالات والمكاتب الاعلانية بأهمية الإعلان كوسيلة من وسائل المزيج الترويجي وعاملاً أساسياً لتوجيه المستهلك للتسويق من خلال طبيعة هذا الإعلان والرسالة الاعلانية التي توجه الى المستهلك الكردي من خلال عدم الاهتمام بالرسالة الاعلانية بشكل مناسب. و لأن الإعلان يؤثر في أنماط سلوك المستهلكين؛ فهو يقدم لهم المعلومات عن مختلف المنتجات، وتتمثل أهمية دراسة هذا التأثير في التعرف على رغبات المستهلكين من السلع والخدمات موضوع الإعلان، أو اختيار الوسيلة الاعلانية المناسبة لنقل الرسالة الاعلانية. وهناك مؤشرات على الاهتمام بالنشاط الاعلاني التليفزيوني في البيئة الكوردية متمثلة في ظهور المنشورات وشركات ومؤسسات الدعاية والإعلان والوكالات الاعلانية واهتمام وسائل الإعلام التليفزيوني، إلا أن المؤسسات لا تولي الاهتمام الذي يتوافق مع حجم التسويق للسلع والخدمات بشكل مطلوب، على الرغم من أن الإعلان يساعد في عملية نقل وبيع المنتجات بين المصنع والمستهلك بشكل أكبر ويساعد ويدعم عملية وفعالية عناصر المزيج التسويقي في العمليات التجارية والمجهودات التسويقية.

رابعاً- فرضية البحث :

لأجل تحقيق أهداف البحث؛ يجب أن نبين الفرضيات الآتية :
 الفرضية الاولى : للإعلان تأثير إيجابي على سلوك المستهلك الكوردي في إقليم كردستان العراق (سوق كاسومول في محافظة السليمانية).
 الفرضية الثانية : ينسجم الإعلان مع ثقافة المستهلك الكوردي في إقليم كردستان.
 الفرضية الثالثة : لا توجد فروق إحصائية ذات دلالات معنوية في اتجاهات المستهلك الكوردي نحو الإعلان؛ نظراً لتغير الجنس المستهلك.
 الفرضية الرابعة : لا توجد فروق إحصائية ذات دلالات معنوية في اتجاهات المستهلك الكوردي نحو الإعلان؛ نظراً لتغير الدخل.
 الفرضية الخامسة : تختلف ردود فعل المستهلكين نحو مدى فاعلية وأهمية الحملات الاعلانية باختلاف أعمارهم، ومستوى ثقافتهم، وحدود دخلهم، ونوعية وظائفهم أو مهامهم.

خامساً- تساؤلات البحث :

يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:
 - ما هي عوامل شدّ انتباه المستهلك في إقليم كردستان/ محافظة السليمانية للإعلان في مكان البيع ؟
 - هل - بالفعل - يهتم المستهلك الكوردي بالإعلانات التجارية والتسويقية؟
 - هل الإعلانات تعدّ فعلاً مصدراً مهماً للمعلومات من وجهة نظر المستهلك؟
 - ما مدى تأثير الاعلانات في المستهلك الكوردي وخاصة في إقليم كردستان/ محافظة السليمانية؟

سادساً- المنهج المستخدم في البحث:

الدراسة النظرية:
 استهدفت هذه الدراسة تغطية الإطار النظري المتعلق بموضوع البحث والمفاهيم المتعلقة بتلك الدراسة وذلك من خلال ما كُتب عن سلوك المستهلك للتسويق وأثر الإعلان فيه.
 وتشمل الآتي:
 - الدراسة الميدانية:
 اهتمنا بالجانب العملي، وذلك من خلال تجميع البيانات عن طريق الاستبانات المخصصة لتلك الدراسة على العينة المختارة من المستهلكين والوسيلة المستخدمة في تلك الدراسة هي استمارة الاستبانة.

سابعاً- عينة البحث :

نظراً لمحدودية الإمكانيات وقلة الوقت اللازم لعمل مثل هذا البحث بعمق وبمستوى أكبر وأكثر في المجتمع الكوردي؛ فإن البحث قد اقتصر على المستهلكين في محافظة السليمانية في إقليم كردستان العراق وبالأخص (سوق كاسومول) كعينة للبحث ، للأشخاص البالغين 19 سنة فأكثر، ومدى تأثيرهم بإعلانات المنتجات الاستهلاكية سريعة الدوران، سهولة المنال.

ثامناً: حجم عينة البحث:

بلغت عينة البحث 100 فرد من المستهلكين (المشترين) من سوق كاسومول في محافظة السليمانية .

تاسعاً - حدود ونطاق البحث:

1 -انحصرت عينة البحث على المستهلكين في سوق كاسومول في محافظة السليمانية في إقليم كردستان العراق.
 2. اقتصر حدود البحث على المنتجات والسلع الاستهلاكية سريعة الدوران، سهولة المنال، إذ إن السلع الخاصة قد لا تتأثر كثيراً بالإعلان وخاصة التلفزيوني المحلي منه، وإنما تعتمد مثل تلك السلع في عملية دورانها وبيعها على الجهود الشخصية وتكثيف عمليات البيع والتواجد للسلع بالأسواق وتوفرها.

3. اقتصر البحث على الإعلان ومدى تأثيره بالإعلام؛ لما يتميز به الإعلان بإمكانيات الصورة والصوت والتأثير أكثر في المشاهدين والمستهلكين، وهذا التأثير من أكثر الوسائل تأثيراً في المستهلكين.

عاشراً-الدراسات السابقة:

بحثنا عن دراسات سابقة ذات علاقة بهذا الموضوع، فلم نجد سوى دراسة ميدانية متخصصة واحدة عن أثر الإعلان في سلوك المستهلك في السعودية، ولكن هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع أثر الإعلان في سلوك المستهلك وقد تنوعت في طريقة مناقشتها لآثار الرسالة الإعلانية ومنها:

1- دراسة تحسين منصور (200): قام الباحث في دراسته بتحليل العلاقة بين الإعلان التلفزيوني و سلوك المستهلك في شمال الأردن، وشملت الدراسة (440) مواطناً، تم اختيارهم عشوائياً، وجمعت البيانات بواسطة الاستبانة، وقد توصل الباحث في دراسته إلى أن نسبة مشاهدي الإعلانات التلفزيونية (84.1%) من عينة الدراسة، سواء أكانت بشكل دائم أو أحياناً. وتوجد علاقة بين زيادة التعرض للإعلانات والسلوك الاستهلاكي الإيجابي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى التعليم للأفراد، زاد اعتقادهم بدور الإعلان في زيادة الاستهلاك.

2- دراسة عبد العزيز عبد الستار (2000): قام الباحث بدراسة تأثير الإعلان التلفزيوني الدولي (المعولم) على الجوانب الاجتماعية والثقافية بالمملكة العربية السعودية، وقد كانت أهداف هذه الدراسة التعرف على المضمون الثقافي للإعلان الدولي في ثلاث قنوات عربية، وتحديد طبيعة التدفق الإعلاني الدولي في السوق السعودي من حيث أهدافه وحجمه فضلاً عن قياس التعرض للإعلان الدولي ظاهرة ملموسة في وسائل الإعلان التي يتعرض لها المواطن السعودي، وبنسبة تفوق الإعلانات الوطنية: (56%) مقابل (44%)، والتلفزيون هو أهم وسائل الإعلان الدولي، أي أنه أكثر من مجرد الترويج لبعض المنتجات الأجنبية، بل هو يشكل أنماطاً استهلاكية جديدة ومغايرة للمجتمع.

3- دراسة وليام وليه- شنج شانج (2000): وقد درس السلوك الشرائي للأمريكيين والصينيين القاطنين في أمريكا الشمالية عند قيامهم بشراء السيارات. وتركزت هذه الدراسة على الاختلافات الثقافية بين الأمريكيين والصينيين في أمريكا الشمالية. وشملت الدراسة كل من منطقة فلوريدا وأوكلاهوما ومقاطعة فانكوفر الكندية. وقد تم استخدام المقابلة المباشرة والمكالمات الهاتفية لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن كل من الأمريكيين والصينيين يعتمدون على خبرتهم في تحديد العلامة التجارية التي يرغبون في شرائها، وبالنسبة للبحث عن المعلومات قبل الشراء، يظهر اختلاف بين الأمريكيين والصينيين؛ فالصينيون لا يقومون ببحث واسع عن المعلومات مقارنة بالأمريكيين، وكانت اتجاهات الصينيين نحو الإعلان مؤيدة وإيجابية مقارنة بالأمريكيين، ولكن كل من الصينيين والأمريكيين رأوا أن الإعلان وخصوصاً التلفزيوني منه أداة تسويق فعالة. وبشكل عام فإن الدراسة توصلت إلى أن التشابه في السلوك الشرائي بين المستهلكين الصينيين والأمريكيين كانت واضحة.

4- دراسة نيراج داوار (1997): وهذه الدراسة قام بها داوار (أستاذ التسويق الدولي) بجامعة اونتاريو الكندية، ودرس تأثير الجنسية والثقافة على التسويق، وفي دراسته قام داوار باختبار فرضيتين متضادتين، الفرضية الأولى هي إمكانية استخدام البرنامج التسويقي لجذب انتباه أنواع المستهلكين في مختلف أنحاء العالم، بينما الفرضية الثانية هي وجوب أخذ ثقافة البلد كمتغير أساسي. وشملت الدراسة نحو 800 شخص من 39 بلداً مختلفاً، وتوصلت الدراسة إلى أن تخطي حدود الدولة لا يتبعه بالضرورة اختلافات في سلوك المستهلك، وقد تكون حدود الدولة ليست لها علاقة بالعديد من القرارات التسويقية. كما أنه وفي كافة العينة وبغض النظر عن ثقافة البلد، فإن العلامة التجارية كانت الأقوى تأثيراً على قرارات الشراء، متبوعة بالسعر والمظهر المادي وسمعة البائع، وعرضت بيانات الدراسة بشكل واضح أن الاختلافات الفردية لها تأثير أقوى بكثير على سلوك المستهلك من التأثيرات الثقافية.

المبحث الثاني الجانب النظري

أولاً- الإعلان ومدى تأثيره في المستهلك :

1. مفهوم الإعلان :

إن مصطلح الإعلان يمكن أن يحمل معنيين رئيسيين، هما: إن المعنى الأول للإعلان يتضمن المعنى بالمفهوم الواسع للإعلان (وهو المفهوم الكلي للإعلان). وهو ما يطلق عليه الإعلان الكلي (macro advertising) ويشير هنا إلى الصناعة الإعلانية بأكملها، أو القطاع الإعلاني بأكمله. أما المعنى الثاني فيتضمن الإعلان باعتباره وظيفة من الوظائف أو نشاط من الأنشطة التسويقية بأي منشأه. وهو بهذا المفهوم يعني إرسال الوسائل والمعلومات لأفراد المجتمع من خلال وسائل الاتصال (بحث عن أثر الاعلان على المستهلك، على الموقع الالكتروني: mhmdshhn.blogspot.com).

وقبل أي شيء لابد أن نعرف بلن الإعلان : هو جزء لا يتجزأ من نظام الإنتاج والتسويق للسلع، وهذا النمط من الإعلام يفيد اقتصاديات الإنتاج، فهو كما ذكرنا سابقاً ضروري للمستهلكين حتي يتمكنوا من تحديد ما يناسبهم من الاختيارات المعروضة عليهم، كما أنه وسيلو لتمويل وسائل الإعلام، إلا أن كثيراً من الدول الأوروبية وضعت قرارات وزارية وقوانين لحماية وتنقيف المستهلك من خطورة بعض الإعلانات.

ومن خلال هذا البحث حاولنا الاطلاع على بعض النظريات الاقتصادية؛ لمعرفة آثار الإعلان على المستهلك، سواء أكانت الآثار إيجابية أو سلبية، غير أن كثيراً من الناس وخاصة الاقتصاديين يرون أن الإعلان يعمل على تكوين الاحتكارات ويمنع المنافسة بين الأسعار، ويضع العراقيل أمام دخول منافسين جدد إلى الأسواق، كما يرفع التكلفة وقد يدعي فروقا كاذبة بين السلع بإبراز الاختلافات الطفيفة أو الخيالية بينها، ويعمل على تضخيمها. عبد الرحيم الحمادي، دور الإعلان في زيادة الاستهلاك لدى أفراد المجتمع، بحث ماجستير، 2011، ص3).

وللإعلان تعريفات متعددة، منها:

1. هو وسيلة اتصال غير شخصي مدفوعة الثمن، تتبعها منشآت الأعمال والمؤسسات التي تستهدف الربح؛ بقصد تقديم السلع والخدمات والأفكار لمجموعة من المستهلكين. (الإعلان وتغيير سلوك المستهلك ، على موقع د. زيد بن محمد الرماني: www.alukah.net).

2. يُعدّ الإعلان أداة مهمة ومؤثرة في العمليات التجارية المختلفة، فهو يُشكّل وسيلة اتصال تعتمد على التأثير في فرد أو أكثر؛ عن طريق استخدام إحدى وسائل الترويج المتاحة لبناء اتصال بين المُستهلكين والمنتجات، كما يُمثّل الإعلان الأسلوب المُستخدَم من التاجر للتأثير في المُشتري؛ وذلك بالاعتماد على تطبيق مجموعة من وسائل وطرق الاتصالات غير الشخصية؛ من أجل نقل الأفكار والترويج للمنتجات والخدمات. (علي المناصير (2007)، الإعلانات التجارية مفهومها وأحكامها في الفقه الإسلامي، الأردن: الجامعة الأردنية، صفحة: 19-20. بتصرّف)و(اقرأ المزيد عن الموضوع على الموقع الالكتروني: <https://mawdoo3.com>).

3. الإعلان : يقال في الإعلان بأنه: (فن التعريف)؛ لأن المنتجين يحاولون التعريف بمنتجاتهم من سلع وخدمات أو أفكار بعرضها على المستهلكين المرتقبين؛ لإثارة الحاجات والرغبات والحث على شرائها وكذلك يعاون الإعلان المستهلكين في التعرف على النقص في الحاجات وكيفية إشباعها. (علي برغوث، تصميم الاعلان، دليل التصميم و الانتاج الفني، غزة، 2005، ص73).

4. إن الإعلان ينطوي على محاولة إقناعية تستهدف استمالة سلوك المستهلك في الاتجاه المرغوب (وهو شراء السلعة أو الخدمة). حمزة رزارق لبزة، تأثير الاعلان في مكان البيع على القرار الشرائي للمستهلك، بحث ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015، ص45).

5. وتسويقيا يعرف بأنه: "أحد أهم قنوات توصيل المعلومات المنتقاة للمستهلكين عن السلع والخدمات والأفكار والشركات المعلنة والمعلن عنها". منى سعيد الحديدي، الاعلان، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية، 1999، ص114). و(رزاق لبزة ، المرجع السابق، ص43).

6. أما التعريف الأكثر قبولا، فهو ما جاءت به جمعية التسويق الأمريكية AMA ،حيث عرفت الإعلان على أنه أي شكل من أشكال التقديم غير الشخصي والترويج للأفكار والسلع والخدمات لحساب شخص أو جهة محددة. (مرزوق عبد الحاكم العادلي، الاعلانات الصحفية، دراسة الاستخدامات و الاشباع، القاهرة، دار الفجر للنشر و التوزيع، 2004، ص132).

7. ولقد اتفقت معظم التعريفات للإعلان التجاري في المضمون والجوهر ، ولكنها اختلفت في الشكل؛ فقد رأى كل من برايد وفيرل الإعلان على أن : اتصال غير شخصي مدفوع الاجر حول المنظمة ومنتجاتها موجه للمستهلك المستهدف عبر وسائل الاعلام بشكل عام "، لذلك نستطيع القول إن الاعلان رسالة اتصالية غير مباشرة عبر الإعلان المدفوع الاجر، مثل التلفاز والصحف والمجلات؛ فيقوم المعلن بترويج السلع والخدمات بواسطة أساليب فنية متنوعة ومختلفة هدفها استمالة المستهلك لصالح السلع والخدمات. (مصطفى جعفر العيسى ، الإعلان الدُعابي وأثره على المستهلك العراقي_ دراسة استطلاعية لأراء عينة من المستهلكين ، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد الثاني والثمانون ، 2010).

2. أنواع الإعلان وأهميته :

هناك أنواع للإعلان حسب نطاقه، وسنذكرها بالتفصيل كالتالي:

1 -النطاق الجغرافي: ينقسم الإعلان وفقا للنطاق الجغرافي الذي تغطيه الرسالة الإعلانية إلى إعلان إقليمي، وإعلان قومي، وإعلان دولي.

أ-الإعلان الإقليمي : هو الذي يغطي منطقة جغرافية محدودة مدينة، أو جزء منها يعتمد على استخدام وسائل نشر الإعلانات المحلية.

ب-

لإعلان الدولي : هو الذي يغطي أكثر من دولة ويستخدم في التصدير ويوجه للمستهلكين في دول مختلفة ويعتمد على وسائل نشر الإعلانات المختلفة في هذه الدول.

ج- الإعلان القومي: هو الذي يغطي الدولة ككل ويعتمد على استخدام الوسائل العامة لنشر الإعلانات، كالصحف القومية، ومحطات الإذاعة، وقنوات التلفزيون التي يغطي إرسالها الدولي ككل.

2. نوع الجمهور الموجه له الإعلان: ينقسم الإعلان وفقا لنوع الجمهور الموجه له الإعلان إلى:

إعلان استهلاكي خاص بالمستهلك، وإعلان خاص بالمشتري الصناعي، وإعلان خاص بالوسطاء.

أ- الإعلان الاستهلاكي: هو الإعلان إلى المستهلك النهائي عن سلعة أو خدمة معينة لتعريفه بخصائصها ومزاياها وحثه على شرائها واستعمالها.

ب- إعلان خاص بالمشتري الصناعي : وهو الإعلان الموجه إلى المشتريين الصناعيين لتصلهم معلومات عن المنتجات والسياسات الخاصة بالمنظمة وحثهم على التصرف بطريقة معينة.

إعلان خاص بالوسطاء : وهو الإعلان الموجه إلى الوسطاء أو الموزعين أو الوكلاء لتصلهم معلومات عن المنتجات والسياسات الخاصة بالمنظمة وحثهم على التعامل في منتجات المنظمة.

3. الدوافع التي يهدف الإعلان إلى إثارتها :

ينقسم الإعلان حسب الدوافع إلى إعلان خاص بإثارة الدوافع الأولية، وإعلان خاص بإثارة الدوافع الثانوية، وإعلان خاص بإثارة دوافع التعامل.

- إعلان الدوافع الأولية : هو الذي يهدف إلى حث المستهلك على شراء واستخدام منتج معين بصرف النظر عن الماركات المختلفة المعروضة منه .

- إعلان الدوافع الثانوية : هو الذي يهدف إلى حث المستهلك على شراء ماركة معينة دون غيرها.

-إعلان خاص بإثارة دوافع التعامل : هو الذي يهدف إلى التعريف بالمنظمة وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها مما يدفع الغير للتعامل معها والولاء لها ولمنتجاتها .

4. وفقاً للهدف من الإعلان: ينقسم الإعلان وفقا للهدف منه إلى إعلان تعليمي، وإعلان ارشادي، وإعلان تنافسي وإعلان تنكيري.

-الإعلان التعليمي : هو الذي يهدف إلى تعريف المستهلك الأخير أو المشتري الصناعي بالمنتج وخصائصه وطرق استعماله وصيانتها ومجالات استخدامه.

- الإعلان الإرشادي :هو الذي يهدف إلى تعريف المستهلك الأخير أو المشتري الصناعي بالأماكن التي تُباع فيها السلعة وأسعار بيعها.

- الإعلان التنافسي : هو الذي يهدف إلى إبراز خصائص السلعة بالنسبة للسلع المنافسة لحث المستهلك الأخير أو المشتري الصناعي على تفضيلها عن السلع الأخرى والى تفضيل التعامل مع متجر معين دون المتاجر المنافسة.

- الإعلان التذكيري: هو الذي يهدف إلى تذكير المستهلك الأخير أو المشتري الصناعي بالسلعة وخصائصها ومزاياها بالنسبة للسلع المنافسة وأماكن بيعها وطرق استعمالها.... الخ.

وتختلف الوسائل المستخدمة في الإعلان إلى إعلانات الوسائل المقروءة، وإعلانات الوسائل المسموعة، وإعلانات الوسائل المرئية والمسموعة.
- إعلانات الوسائل المقروءة هي تلك التي تنشر في الصحف / المجلات / الياقات والملصقات / الكتلوجات والكتيبات / الإعلانات التي ترسل بالبريد
- إعلانات الوسائل المسموعة وتتمثل في إعلانات الراديو/ إعلانات العربات التي تستخدم مكبرات الصوت.
- إعلانات الوسائل المرئية والمسموعة وتتمثل في إعلانات التلفزيون/ إعلانات السينما/ إعلانات الفيديو... (الموقع الالكتروني السابق: mhmdshhn.blogspot.com).

و باختصار تُقسم الإعلانات من وجهة النظر التسويقية إلى أربعة أنواع من حيث الوظيفة التي تهم المستهلك، وهي:

- الإعلان التعليمي: هدفه تعريف المستهلك بالمنتج وخصائصه القديمة والمستحدثة وطرق ومجالات استعماله وصيانتها.
- الإعلان الإرشادي: هدفه إرشاد المستهلكين لأماكن وجود السلعة بأسرع ما يمكن وبأقل جهد.
- الإعلان التذكيري: هدفه تذكير المستهلك بالسلعة وعدم نسيانها، فتلجأ الشركات للإعلان عن سلعتها في آخر مرحلة النمو وبداية مرحلة النضج من دورة حياة المنتج.
- الإعلان التنافسي: يهدف إلى إظهار خصائص المنتج وملاءمته لاحتياجات المستهلكين، مما يحقق له ميزة تنافسية على المنتجات الأخرى. (حمزة رزارق لبزة، تأثير الإعلان في مكان البيع على القرار الشرائي للمستهلك، بحث ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015، ص54-55). و يظهر لنا بأن هناك أهمية اقتصادية للإعلان لزيادة الاستهلاك:

وتظهر الأهمية الاقتصادية للإعلان بدوره في تحقيق النمو الاقتصادي للمنشأة؛ من خلال اهتمامه بمتابعة الخدمات أو السلع الحالية أو الجديدة، ويساعد ذلك على زيادة معدل استهلاك الأفراد لمنتجات المنشأة؛ مما يؤدي إلى زيادة حجم الإنتاج، وتلخص الأهمية الاقتصادية للإعلان وفقاً للنقاط الآتية:

- التأثير في العرض والطلب: هي المساهمة في زيادة الطلب على المنتجات، والمحافظة على أسعارها عند مستوى محدد، وتعزيز دافع الشراء عند المستهلكين.
- التأثير في تكاليف التسويق: هو تأثير الإعلان على التسويق باعتباره جزءاً من تكاليفه.
- التأثير في تكاليف الإنتاج: هو دور الإعلان في زيادة حجم الإنتاج، ويؤدي ذلك إلى تقليل التكاليف العامة المترتبة على المنشأة.
- التأثير في جودة السلع: هو تقديم الإعلان للمساعدة بشكل غير مباشر في تحسين جودة السلع، ويسهم ذلك في تعزيز رغبة المستهلكين للحصول على هذه السلع.
- التأثير في الأسعار الخاصة بالبيع: هو دور الإعلان في تحقيق الثبات لأسعار المنتجات داخل السوق.
- التأثير في الاستثمار: هو دعم الإعلان للاستثمار والاسهام في زيادته، وينتج عن ذلك زيادة في التخزين القومي والفردي. (أزمور رشيد (2010 - 2011)، قرار شراء المنتج الجديد بين تأثير الإعلان والعلامة التجارية، الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد، صفحة: 20-22. بتصرف).

3. العوامل المؤثرة في الإعلان:

تعتمد فعالية الإعلان ونجاحه على تأثره بعدة عوامل، وهي:

أ. البيئة المحيطة (التسويقية) : إن للبيئة التسويقية علاقة بالمؤسسة، إذ إن المؤسسة تنشط في محيط معين، وبيئة معينة، وتتفاعل معها من خلال العلاقات المتبادلة بينهما، فتؤثر فيها وتتأثر بها. ويمكن تعريف البيئة التسويقية على أنها: "إجمالي القوى و الشخصيات المعنوية التي تحيط بها، ومن المحتمل أن تؤثر في تسويق منتج معين." تحدد البيئة المحيطة بالإعلان الفرص المناسبة للتسويق، وتسهم في تحقيق أهدافه، وتشمل البيئة المحيطة بالإعلان العناصر الآتية:

- التوزيع الديموغرافي: هو جميع المؤثرات المرتبطة بالسكان، مثل الحالة الاجتماعية، وحجم السكان، وغيرها من العوامل؛ حيث يسعى الإعلان إلى التأثير في سلوك المستهلكين؛ بتوفير جميع المعلومات الأساسية والمهمة عنهم.
- المجتمع: هو المؤثر الأساسي في بناء أنماط معينة تجمع بين سلوكيات الأفراد وطبيعة الإعلان؛ عن طريق دراسة جميع العوامل والمؤثرات الاجتماعية، وتحليل نوعية التفاعل بين الفرد وسلوكياته التي تؤثر في سلوكه الاستهلاكي، ويُعد العامل الأساسي الذي يهتم به مخططو الإعلانات.
- العوامل الناتجة عن الاقتصاد: هي تأثير الإعلان المعتمد على إدراك طبيعة الاقتصاد المؤثر في المجتمع؛ من خلال متابعة التغيرات الظاهرة في الاتجار، والاستهلاك، والدخل.
- العوامل المتخصصة بالثقافة: هي تأثير سلوك الأفراد العام بالخصائص الخاصة بالثقافة السائدة في المجتمع؛ لذلك من الضروري أن يهتم الإعلان بالبيئة الثقافية داخل المجتمع أثناء إخراجها وتصميمها.
- العوامل التكنولوجية: هي التطورات الناتجة عن ظهور أدوات ووسائل حديثة في الإنتاج؛ حيث تؤثر في توزيع المنتجات على المستهلكين؛ وذلك باعتمادها على استخدام طرق اتصال حديثة.
- العوامل الخاصة بالقانون: هي التشريعات القانونية التي يجب أن يحرص مخططو الإعلانات على إدراكها، والاهتمام بدورها في تنظيم العملية الإعلانية؛ حيث توفر الحماية للناس من التعرض للخداع والغش.

ب. المنتجات والخدمات: هي الاهتمام بأن تكون فكرة الخدمة أو السلعة قادرة على تحقيق حاجات المستهلكين، ومتميزة بجودة عالية، وذات مواصفات تتناسب مع الأنواع العامة. **والسلعة أو الخدمة** : يقصد بهذا العامل، السلعة أو الخدمة أو الفكرة، التي سيتم الإعلان عنها فهي تشكل عنصرا آخر من عناصر نجاح الإعلان؛ بمعنى أن تتوفر في السلعة أو الخدمة المعلن عنها مواصفات كالجودة، والتغليف الجيد والجذاب، وأنها تشبع حاجات حقيقية للمستهلكين وكذلك سهولة الاستعمال.

ت. تصميم مادة الإعلان وإعدادها: من العوامل الأساسية والمؤثرة في زيادة الفعالية الخاصة بالإعلان؛ حيث يعتمد على الإبداع في تصميم الإعلان، وإدراك المؤثرات النفسية في سلوكيات المستهلكين. (عتيقة بن طاطة (2008 - 2009)، سياسات الإعلان ودورها في زيادة الحصة السوقية، سوريا: جامعة دمشق، صفحة: 16-18. بتصرف).
و مقالة احمد السيد الكردي ، العوامل المؤثرة على فعالية الإعلان ، على الموقع الالكتروني : ([http:// kenanaonline.com](http://kenanaonline.com)).

2- مفهوم المستهلك وشروطه وكيفية توجيه المستهلك:

1. مفهوم المستهلك وشروطه :

أ. مفهوم المستهلك:

إن مصطلح المستهلك يتسع ليشمل من يحصل على متطلباته الأساسية المباشرة من سلع وخدمات لإشباع رغباته وحاجاته. ولذا، أعد الاقتصاديون الاستهلاك الهدف النهائي من النشاط الاقتصادي. ولم يحظ مفهوم المستهلك باهتمام الفقه القانوني حتى بداية النصف الثاني من القرن العشرين، إذ كان هذا المفهوم مستعملا فقط من قبل علماء الاقتصاد، لكن تزايد استعمال المصطلح في اللغة القانونية خاصة مع بداية حركة الدفاع عن المستهلكين وبتبلور فكرة حماية المستهلكين التي انطلقت مع الولايات المتحدة، وانتقلت بعد ذلك إلى الدول الأوروبية لتصبح اليوم ظاهرة منتشرة في الكثير من الدول مما أثار جدلا فقهيًا وقضائيا حادا حول مفهومه القانوني. (السيد محمد السيد عمران، 2012، ص11).

وذلك فهناك تعاريف متعددة للمستهلك كل حسب وجهة نظره :

1. لجنة لاروفونت Commission de refonte الفرنسية، حيث عرفت المستهلك أو المستهلكين بأنهم : الأشخاص الذاتيون أو المعنويون الذين ينتمون للقانون الخاص والذين يكتسبون أو يستعملون الأموال أو الخدمات لغرض غير مهني. (عبدالله ذيب عبدالله محمود، 2009 ، ص 13).
2. أما في إحدى النشرات الدورية الإدارية الفرنسية، فقد تم تعريف المستهلك عندما يتعلق الامر بالمنتجات: بأنه ذلك الذي يستخدمها لإشباع حاجاته الخاصة وحاجاته من يعولهم من الأشخاص وليس لإعادة بيعها أو تحويلها أو استخدامها في نطاق مهنته، أما في مجال تقديم الخدمات فيتعلق الامر بالمستفيدين منها في شكل أعمال على أموالهم المادية المملوكة لهم سلفاً مثل أعمال الصيانة أو الإصلاح أو الخدمات التي يكون الشخص مستفيداً منها.(عبدالله ذيب عبدالله محمود، نفس مصدر، ص 14).
3. لأجل توسيع الحماية القانونية للمستهلكين في مواجهة المهنين ذهب بعض الفقه لإدراج فئات أخرى من المتعاقدين تحت ظل هذا المفهوم حيث أطلق أنصار هذا الاتجاه الموسع لمفهوم المستهلك(يدخل كل من يستعمل مال أو خدمة في دائرة المستهلكين) وذلك بتعريف المستهلك بأنه" كل شخص يتعاقد بهدف الاستهلاك.(ادريس الفاخوري 2001، ص45).

شروط اكتساب صفة المستهلك :

يجب ان يكون على الشكل الآتي:

- أي أن يكون شخصاً طبيعياً أو معنوياً: نلاحظ من التعريف الذي أعطاه المشرع، أن الشخص الطبيعي قد أعده مستهلكاً مادام أن الهدف من الاستهلاك هو تلبية حاجاته الشخصية، أو العائلية إلى جانب الشخص الطبيعي يوجد الشخص المعنوي. هذا الأخير عبارة عن مجموعة من الأفراد أو الأموال التي خصصت لتحقيق هدف معين. فالشخص المعنوي يمكنه أن يملك ويتعاقد مثل التصرفات التي يبرمها الشخص الطبيعي، وبالتالي فالمشرع مد صفة المستهلك إلى هذا الشخص المعنوي إذا كان استهلاكه ليس لغرض مهنته. (خلود مزعاشي، 2010، ص6).
- يجب أن يقتني أو يستعمل منتجات أو سلعاً أو خدمات: لم يعط المشرع تعريفاً للمنتج أو السلع أو الخدمات، لكن يمكن القول بأن نطاق هذا الشرط واسع وشامل. فالمنتجات والسلع تكون محلاً للاستهلاك من طرف المستهلك مادامت تستهلك لغرض غير مهني، ولا يمكن حصر هذه المنتجات والسلع؛ فهناك من السلع والمنتجات التي يستنفذ الغرض منها منذ أول استخدام لها كالمواد الغذائية. في حين أن هناك من السلع والمنتجات التي تدوم منفعتها لمدة أطول كالأجهزة التلفزيونية والسيارات والأدوات المنزلية. أما الخدمات فهي إما أن تكون خدمات ذات طبيعة مادية (مثل إصلاح السيارات والهواتف)، أو خدمات ذات طبيعة فكرية (مثل الاستشارة القانونية والطبية) أو خدمات ذات طبيعة مالية (مثل التأمين والقرض).
- تلبية حاجيات غير مهنية: تعد عبارة حاجيات غير مهنية بمثابة الحد الفاصل بين المهني والمستهلك هذا الأخير هو الشخص الذي يقتني أو يستعمل المنتج أو السلعة أو الخدمة لهدف غير مهني فقط لتحقيق أهداف شخصية أو عائلية، وبمفهوم المخالفة فالمهني هو الذي يقتني أو يستعمل منتجات أو سلعاً أو خدمات من أجل أنشطته المهنية أو التجارية. (الجريدة الرسمية، عدد 2454 بتاريخ 6 نونبر 1959 ، ص 3203).

1. أنواع المستهلك :

إن لفظ المستهلك يعبر عن نوعين من المستهلكين: المستهلك النهائي، والمستهلك الصناعي وهو التقسيم الأكثر شيوعاً:

- 1- المستهلك النهائي (بالإنجليزية: Ultimate Consumer) هو الذي يشتري المنتجات من سلع وخدمات، بهدف استخدامه الشخصي، أو استخدام أسرته استخداماً نهائياً. وذلك مثل شراء الطعام أو الملابس أو الأدوات الكهربائية المنزلية أو الإقبال على خدمات الرياضة أو الترفيه أو العلاج. حيث يتم الشراء بهدف الاستخدام النهائي للمنتجات. وعندما يقوم المستهلك بشراء هذه الاحتياجات بصفة منتظمة، فإنه يخضع لحالة من حالات الولاء ويسمى عميل (Customer). (طلعت أسعد عبد الحميد، سلوك المستهلك المفاهيم العصرية والتطبيقات)، مكتبة الشقري، مصر، 2005، ص19).

- 2- المستهلك الصناعي: المشتري الصناعي هو الذي يشتري السلع المختلفة ليس لاستهلاكها، ولكن لكي تدخل في العملية الإنتاجية أو تساعد على الإنتاج. هنالك من الاقتصاديين من يدرج الموزع أو الوسيط أو التاجر كنوع مستقل من المستهلكين، وقد يكون فرداً أو منظمة، حيث يقوم هذا المستهلك بشراء سلع/خدمات بغرض إعادة بيعها لتحقيق

الأرباح. والشكل الموالي يوضح الفروقات بين أنماط المستهلكين. (احمد الشاكر العسكري، التسويق مدخل استراتيجي، دار الشروق من النشر و التوزيع، عمان، الاردن، 2000 ، ص6).

3- النوع الثالث المستهلك الوسيط: ويمثل أحيانا في الفرد و أحيانا في المؤسسة، ويعتمد هذا النوع من المستهلكين أساسا على شراء سلع وبيعها مرة أخرى لأجل الحصول على الأرباح، وفي هذا المستوى، نجد كذلك أن المستهلك يقوم بعملية شراء السلع بكميات كبيرة من خلال اعتماده على المعلومات التامة المتعلقة بالسلعة والخدمة. وعلى هذا الأساس، فإن الشكل الآخر من المستهلكين فهم مشترون تابعون للمنظمات (بالإنجليزية: Organizational Buyers) وهم المنشآت التي تقوم بشراء المنتجات من سلع وخدمات بغرض الاستخدام أو البيع وتتضمن مجموعة كبيرة من المنشآت التجارية والصناعية والزراعية والحكومية والمنشآت التي لا تهدف إلى الربح، وتحتاج هذه المنشآت إلى تلك السلع والخدمات التي تمكنها من أداء وظائفها. (طلعت عبد الحميد، 1426 هـ، ص10).

ومن هذه التعاريف يبين لنا تعريف بكيفية سلوك المستهلك :

ويعرف سلوك المستهلك عل أنه مجموعة الأفعال و التصرفات التي يقوم بها شخص ما عندما يتعرض لمنبه داخلي أو خارجي للحصول على سلعة أو خدمة و التي تتوافق مع حاجة أو رغبة غير مشبعة متضمنة عملية اتخاذ قرار الشراء. (محمد الباشا ونظمي شحادة و محمد الجبوسي و آخرون، 2000، ص 36).

أنواع سلوك المستهلك:

إن سلوك المستهلك يصف لنا أنواعاً مختلفة من المستهلكين ولكل نوع خاصية وميزة تميزه عن باقي أنواع المستهلكين، إذ يوجد المستهلك الفرد والنهائي والمستهلك الصناعي والمستهلك الوسيط. هذا فيما يخص أنواع المستهلكين، أما فيما يخص أنواع سلوك المستهلك فقد شملت أربعة معايير من بينها:

1. حسب شكل السلوك: تنقسم جميع سلوكيات وتصرفات الأفراد حسب شكل السلوك إلى:
- السلوك الظاهر: هو التصرفات والأفعال الظاهرة التي يمكن ملاحظتها من الخارج مثل النوم، الأكل، الشراء والبيع.
- السلوك الباطن أو المستتر: فيتمثل في التفكير، التأمل، الإدراك، التصور والتخيل.
2. حسب طبيعة السلوك: تنقسم تصرفات الأفراد وأفعالهم حسب طبيعتها إلى الأقسام التالية :
- سلوك فطري: هو السلوك الذي غالبا ما يصاحب الانسان منذ ميلاده من دون حاجة إلى تعلم أو تدريب.
- سلوك مكتسب: وهو السلوك الذي يتعلمه الفرد بوسائل التعلم أو التدريب المختلفة مثل القراءة، الكتابة، السباحة وقيادة السيارات.
3. حسب العدد: تنقسم سلوكيات الأشخاص وتصرفاتهم حسب هذا المعيار إلى ما يلي:
أ. السلوك الفردي: هو السلوك الذي يتعلق بالفرد وما يتعرض له من مواقف خلال حياتهم اليومية .
ب. السلوك الجماعي: هو السلوك الذي يخص مجموعة من الأفراد وليس فردا واحدا، فهو إذن يمثل علاقة الفرد بغيره من الأفراد، كأفراد الجماعة التي ينتمي لها في المنزل أو المدرسة أو النادي.... الخ .
4. حسب حداثة السلوك: قد يكون سلوك الفرد حسب هذا المعيار حالة جديدة أو مستحدثة باعتباره يحدث أول مرة، وقد يكون سلوكا مكررا أو معادا دون تغييره أو بتغيير طفيف لما سبقه من تصرفات و أفعال .

ونستنتج - مما سبق ذكره - أن المستهلك ثلاثة أنواع، مستهلك نهائي يشتري السلع والخدمات ويستخدمها لنفسه نهائيا، ومستهلك صناعي يشتري المواد الخام ويقوم بإعادة تصنيعها وإنتاج سلع أخرى جديدة ومستهلك وسيط يشتري السلع وبييعها مرة أخرى مثل تجار الجملة وتجار التجزئة، وكذلك أن سلوك المستهلك حسب أربعة معايير، حسب شكل السلوك الظاهر والباطن المستتر، وحسب طبيعة السلوك سواء كان فطري أو مكتسب، وحسب العدد سلوك فردي يقوم به الفرد في حد ذاته، أو سلوك جماعي يخص مجموعة من الأفراد، وكذلك حسب معيار حداثة السلوك سواء أكان سلوك المستهلك جديداً، أو سلوك مكرراً، أو متغيراً قليلاً. (محمد صالح المؤذن، 2008، ص236).

3. وسائل وطرق لتوجيه المستهلك :

يكون توجيه المستهلك بواسطة الإعلان ومن ثم التسويق والترويج للسلع والخدمات، ويحتاج نجاح الإعلان وانتشاره بين الناس وتحقيقه لأهداف المنشأة بشكل فعال إلى استخدام مجموعة من الوسائل الإعلانية الأساسية، وهي:

- وسائل الإعلان المقروءة: ومن أهمها: الصحف: هي وسيلة إعلانية قديمة مرتبطة مع قدم صدور الجرائد؛ بسبب مساهمتها في توفير إعلانات حول الأحداث المهمة للأفراد. المجلات: هي إحدى وسائل الإعلان، وتختلف نوعيتها وطبيعتها مجالها باختلاف فئة القراء الذين تهتم بتوفير الإعلانات لهم.
- وسائل الإعلان المرئية: ومنها الآتي: التلفزيون: هو من وسائل الإعلان التي تمتلك أهمية كبيرة؛ بسبب دوره في توصيل الرسالة الإعلانية إلى الناس؛ عن طريق المساهمة في تحفيزهم لشراء الخدمات أو السلع. الإنترنت: يتمثل

دوره في تقديم الدعم الجيد للإعلان؛ فعن طريقه يكون المستهلك قادراً على العودة إلى الإعلانات المنشورة سابقاً وفي أي وقت.

- وسائل الإعلان المسموعة: تظهر في وسيلة الإعلان الإذاعي؛ حيث تهتم بالوصول إلى أكبر عدد ممكن من الناس، وتكرار الإعلان أكثر من مرة؛ مما يساهم في توفير عملية اتصال تساعد على نقل رسالة الإعلان إلى المستمعين. (منصوري حدة، ومعاندي فهيمة 2011 – 2012، ص 31-39).

مقاييس لتقييم أثر الإعلان على توجيه المستهلك

هي المقاييس التالية:

- مقياس الوعي: ويقاس درجة انتباه الفرد للإعلان وتركيزه على الأفكار المعروضة في الرسالة الإعلانية.
- مقياس المعرفة: ويقاس مدى قدرة الإعلان على تزويد المستهلكين بالمعلومات اللازمة عن السلع.
- مقياس الاهتمام: ويقاس مستوى الاهتمام الذي كرسه المستهلك لمضمون الرسالة الإعلانية، وهو ما يعكس مدى فهم واستيعاب المستهلك للإعلان.
- مقياس الرغبة: ويمكن من التعرف على التصرف المتوقع من جانب المستهلك في اتجاه قيامه بالشراء.
- مقياس الفعل (السلوك): ويقاس الاستجابة السلوكية الواضحة التي تمت استمالتها من قبل الإعلان. وتعطي هذه المقاييس مجتمعة أثر الإعلان على السلوك الشرائي للمستهلك وذلك في كل مرحلة من مراحل الاستجابة للمادة الإعلانية. (منصوري حدة، ومعاندي فهيمة ، نفس مصدر، ص 31-39).

المبحث الثالث الجانب العملي

أثر الإعلان التلفزيوني في توجيه المستهلك في سوق كاسومول

إن تحليل البيانات الميدانية و تفسيرها من المراحل المهمة؛ لأنها هي الآلية التي ينتقل بها الباحث من مرحلة التنظيم إلى المستوى النظري، ومن ثم إلى إظهار الجانب العملي والتطبيقي، وسنحاول في هذا المبحث القيام بإجراءات الدراسة التطبيقية بدءاً بتفريغ بيانات الدراسة والتعليق عليها واستخلاص النتائج وذلك حسب العينة العامة، ثم حسب متغيرات الدراسة (الجنس والسن و المستوى التعليمي).

ولإظهار مدى تأثير الإعلان التلفزيوني على توجيه المشتريين؛ فقد نظمت استمارة الاستبانة للبحث على المشتريين في سوق كاسومول؛ فقد وزعنا (100) استمارة، واسترجعناها، ونظمت استمارتنا على مجموعة أسئلة حيث تشمل الاستمارة على ثلاثة أسئلة العامة ، وأربعة أسئلة خاصة بموضوع البحث ، وقد أظهرت لنا النتائج على الشكل التالي :

الجدول رقم (1)

يوضح عدد المشاركين على أساس الجنس

عدد	متغير	تكرار	%
1	أنثى	53	53%
2	ذكر	47	47%
	المجموع	100	100%

وكما أظهر الجدول رقم (1) إن العدد الأكبر من المشاركين هم من فئة الإناث من مجموع (100) من أفراد العينة، 53 منهم من جنس الاناث ، ويمثلون 53% من العدد الكلي، وعدد الذكور يساوي 47 فرداً، ويمثلون 47% من المجموع الكلي.

جدول رقم (2)

يوضح عدد المشاركين على أساس الفئة العمرية

عدد	متغير	تكرار	%
1	22-18	32	32%
2	27-23	21	21%
3	32-28	19	19%
4	37-32	15	15%
5	38 - الخ	13	13%
	المجموع	100	100%

أظهرت نتائج الجدول رقم (2) أن نسبة المشاركين هم من الفئة العمرية 18-22 وعندهم 32 فرداً، ويمثلون 32% من المشاركين. وتأتي بالمرتبة الثانية الذين تتراوح أعمارهم ما بين 23 - 27 سنة، الذين يساوي عددهم 21 فرداً، ويمثلون 21% من المشاركين. وتأتي بالمرتبة الثالثة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 28 - 32 سنة وعندهم 19 أفراد وبنسبة المئوية 19% من المشاركين، وتأتي بعدهم الفئة العمرية 32 - 37 سنة وعندهم 15 فرداً، ويمثلون 13% من المشاركين. أما الذين تزيد أعمارهم عن 38 فما فوق وعندهم 13 فرداً، ويمثلون 13% من المشاركين. وقد أظهرت النتائج أن أكثرية المشاركين هم من فئة الشباب حيث أنهم أكثر تفاعلاً وتأثراً بالإعلان. وهذا الاستنتاج يظهر لنا أن أكثرية المشترين في سوق كاسومول هم من الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما تحت 30 سنة.

جدول رقم (3)

نسبة المشاركين حسب المستوى التعليمي

عدد	متغير	تكرار	%
1	متوسط	22	22%
2	اعدادية	24	24%
3	دبلوم	35	35%
4	بكالوريوس	14	14%
5	بعد	5	5%
	مجموع	100	100%

من خلال نتائج الجدول رقم (3) تبين لنا بأن أكثرية المشاركين في هذه الاستبانة، من حيث المستوى التعليمي، هم أصحاب شهادة الدبلوم وهم 35 فرداً، ويمثلون 35% من المشاركين. ويأتي بالمرتبة الثانية أصحاب شهادة الإعدادية وعندهم 24 فرداً، ويمثلون 24% من المشاركين. ويأتي بالمرتبة الثالثة أصحاب شهادة المتوسطة وعندهم 22 فرداً من العينة، ويمثلون 22% من المشاركين. وبعدها تأتي المرتبة اللاحقة وهم أصحاب شهادة البكالوريوس وعندهم 14 فرداً، يمثلون 14% من المشاركين. أما الحاصلون على شهادات أعلى من البكالوريوس فهم 5% من المشاركين.

برأيك هل يؤثر الإعلان على قراراتك الشرائية؟

من أجل إظهار رأي المستهلكين؛ وضعنا ثلاثة خيارات متاحة للتعبير عن آرائهم حول مدى تأثير الإعلان على اتخاذهم القرار بشراء السلعة، وهو متكون من (نعم، نوعاً ما، لا) والمعلومات الموجودة في الجدول رقم (4) توضح هذا الموضوع.

جدول رقم (4)

برأيك هل يؤثر الإعلان على قرارك الشرائي

عدد	متغير	تكرار	%
1	نعم	61	61%
2	نوعاً ما	24	24%
3	لا	15	15%
	مجموع	100	100%

حسب المعلومات الواردة في الجدول رقم (4) يتبين أن أكثرية المستهلكين في كاسومول، أجابوا (بنعم) وبأن الإعلان له تأثير كبير في قرارهم الشرائي للسلعة أو استهلاكهم للسلعة، ونسبتهم (61) فرداً من مجموع (100) فرد، وحسب النسبة المئوية فهم يبلغون 61%، وتأتي بالمرتبة أو الدرجة الثانية المستهلكون أو الأفراد في العينة الذين يقولون بأن الإعلان له تأثير (نوعاً ما) وعددهم 24 فرداً ونسبة مئوية بلغت 24%، والذين يرون أن الإعلان ليس له أي تأثير عليهم وعددهم 15 فرداً من مئة فرد من العينة ونسبة مئوية بلغت 15%.

كيف تعرفت على سوق كاسومول ؟

بالنسبة لكيفية تعرف المشتركين على سوق كاسومول هناك ثلاثة اختيارات محددة، وهي (التعرف عن طريق الاعلان التلفزيوني ، التعرف عن طريق أحاديث الناس ، عن طريق الصدفة وبدون أي سبب محدد) وقد أظهرت النتائج كما هو مبين في جدول (5) :

جدول رقم (5)

كيف تعرفت على سوق كاسومول

عدد	متغير	تكرار	%
1	اعلان عن طريق التلفزيون	75	75%
2	احاديث الناس وفم لفم	15	15%
3	الصدفة	10	10%
	مجموع	100	100%

وحسب نتائج الجدول رقم (5) تبين أن أكثرية المشتركين في الاستبانة، والذين هم مشتركون من سوق كاسومول ، وعددهم 75 فرداً، قد تعرفوا على سوق كاسومول عن طريق الإعلان التلفزيوني ، والذين يبلغون 75% من المجموع الكلي للأفراد. أما المستهلكون أو الأشخاص الذين تعرفوا على هذه السوق عن طريق أحاديث الناس، هم فقط 15 فرداً، ويأتون بالمرتبة أو الدرجة الثانية ويساؤون 15% من المجموع الكلي. وفي المرتبة الأخيرة يأتي المستهلكون أو الأفراد الذين تعرفوا على هذه السوق عن طريق الصدفة وبدون أي سبب محدد، وعددهم 10 افراد فقط ، ويساؤون بالنسبة المئوية 10% من المشتركين .

عن طريق أي نوع من الإعلان تعرفت على سوق كاسومول ؟

من مجموع 75 فرداً من المشتركين في الاستبانة، والذين تعرفوا على سوق كاسومول عن طريق الإعلان ولأجل إظهار مدى تأثير نوع الإعلان على أساس القنوات الإعلامية؛ وضعنا خمسة خيارات متاحة أمام المشتركين ، ولأجل تحديد مدى تأثير هذه الإعلانات على المستهلك؛ حددنا نوع الإعلان على أساس أنواع القنوات الإعلامية، وقد

وزعت على خمسة أنواع، وهي (الإعلان التلفزيوني، إعلان الراديو، الإعلان بالمطبوعات، الإعلان بالملصقات، شبكات التواصل الاجتماعي(سوشال ميديا) وكانت النتائج حسب ماورد في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

عن طريق أي نوع من الإعلان تعرفت على سوق كاسومول ؟

عدد	متغير	تكرار	%
1	اعلان التلفزيوني	30	40%
2	اعلان بالراديو	8	11%
3	اعلان بالمطبوعات	9	12%
4	اعلان بالملصقات	5	7%
5	الشبكات الاجتماعية(سوشل ميديا)	23	30%
	المجموع	75	100%

وحسب النتائج المبينة في جدول (6) تبين أن أكثر أنواع الإعلان تأثيراً في تعرّف المستهلكين على سوق كاسومول، هو الإعلان التلفزيوني، حيث تعرف 30 فرداً، من مجموع 75 فرداً من العينة على سوق كاسومول عن طريق هذا النوع من الإعلان، ونسبتهم تساوي 40% من المشتركين. وتأتي شبكات التواصل الاجتماعي بالمرتبة الثانية بعدد 23 فرداً من ضمن 75 فرداً أو مستهلكاً، قد تعرفوا على هذه السوق عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي (سوشال ميديا) ونسبة مئوية تساوي 30% من المشتركين الكي. وتأتي بالمرتبة الثالثة الاعلان بالمطبوعات، فمن ضمن 75 فرداً، تعرّف 9 منهم على السوق من هذا الطريق، وتساوي نسبته المئوية 12%. ويأتي الإعلان عن طريق الراديو بالمرتبة الرابعة بمجموع 4 افراد فقط، وتساوي 7%. وحسب هذه المعلومات، فإن الاعلان التلفزيوني الاكثر تأثيراً في المستهلكين في سوق كاسومول .

عن اي طريق شاهدت الاعلان التلفزيوني لسوق كاسومول؟

لمعرفة تأثير أنواع توصيل الإعلان التلفزيوني كوسيلة للاتصال لـ 30 فرداً من العينة، والذين تعرفوا على سوق كاسومول عن طريق التلفزيون؛ وضعنا ثلاثة خيارات امام المشتركين، والاختيارات مكونة من (طريق القنوات الفضائية، القنوات المحلية، بث الانترنت، الهواتف الذكية، الأقراص المطبوعة (CD , DVD) والمعلومات مبينة في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

عن اي طريق شاهدت الاعلان التلفزيوني لسوق كاسومول؟

عدد	متغير	تكرار	%
1	القنوات الفضائية	13	34%
2	القنوات المحلية	7	23%
3	بث الانترنت	5	17%
4	الهواتف الذكية	3	10%
5	الأقراص المطبوعة (سيدي وديفيدي)	2	6%
	المجموع	30	100%

حسب المعلومات المبينة في الجدول (7) تبين أن أكثرية الافراد الذين تعرفوا على سوق كاسومول عن طريق التلفزيون ووسائل الاعلام لمشاهدة الإعلانات، كانت عبارة عن القنوات الفضائية؛ فمن مجموع 30 فرداً، فإن 17 منهم قد تعرف عليه عن طريق القنوات الفضائية وبنسبة مئوية تساوي 34% من المشتركين الذين تعرفوا على سوق كاسومول عن طريق الإعلان التلفزيوني. وتأتي بالمرتبة او الدرجة الثانية القنوات المحلية؛ فقد تعرّف 7 منهم من مجموع 30 فرداً، ويساوي عددهم 23% من مجموع الذين تعرفوا على هذه السوق عن طريق الإعلان التلفزيوني. وتأتي بالمرتبة والدرجة الثالثة الذين تعرفوا على هذه السوق عن طريق بث الانترنت للتلفزيون فمن مجموع 30 فرداً، تعرّف 5 افراد، وبنسبة مئوية تساوي 17% من الذين تعرفوا على السوق عن طريق الإعلان. والذين رأوا الإعلان عن سوق كاسومول عن طريق الهواتف الذكية هم 3 افراد وبنسبة مئوية تساوي 17% من المشاركين الذين تعرفوا على هذه السوق عن طريق الإعلان. والذين تعرفوا عليها عن طريق الأقراص المطبوعة (CD, DVD) هم 2 فقط، أي 6% من المشتركين الذين تعرفوا على السوق عن طريق الإعلان. وحسب هذه النسب، فإن أكثرية المشاهدين للإعلان، قد تعرّفوا على السوق عن طريق القنوات الفضائية؛ ولذلك فإن الإعلان في القنوات الفضائية أكثر تأثيراً على المستهلك أو المشتري.

الاستنتاجات

بناء على تحليل المعلومات واتجاهات العينة ومناقشة النتائج التي تضمنت عن ذلك نستطيع طرح الاستنتاجات التالية :

1. هناك تأثير كبير للإعلان على أكثرية المستهلكين (المشتريين) في سوق كاسومول وقراراتهم التي تكون على ضوء الإعلان للسلع التي تعلن عنها او السوق، وهذا إشارة واضحة لتأثير الإعلان على توجيه المستهلك.
2. إن الإعلان التلفزيوني الذي يوجه المستهلك للتسويق أكثر الإعلانات تأثيراً على توجيه المستهلك مقارنةً بأنواع الإعلانات الأخرى في القنوات الأخرى، وهذا إشارة الى أن الإعلان التلفزيوني له تأثير كبير على توجيه المستهلك.
3. أن الإعلان التلفزيوني تكون ذات تأثير كبير على توجيه المستهلك عندما تبث من قبل قنوات مرخصة فضائية وذات مصداقية، مقارنةً بالقنوات الأخرى التي تستطيع توصيل الإعلانات الى المشاهدين.

المقترحات

مقترحات هذا البحث لأصحاب السلع، هي :

1. لتوجيه المستهلك لشراء وطلب السلع؛ يجب الاعتماد على الإعلانات؛ حتى يتمكنوا من التأثير في المستهلكين بإقناعهم لشراء سلعهم المعلنة عنها.
2. على أصحاب السلع والمنتجات الاعتماد على القنوات الفضائية للإعلان التلفزيوني لمنتجاتهم وسلعهم؛ لأن الإعلان التلفزيوني يعبر عنه بالصوت والصورة والكتابة، و يكون أكثر تأثيراً في المستهلك.
3. يجب أن تبث الإعلانات من قبل قنوات مرخصة فضائية وذات مصداقية، من أجل خلق تأثير اكبر في توجيه المستهلكين والمشتريين.

التوصيات

توصياتنا للباحثين الذين يكتبون بعدنا، هي :

1. إعادة النظر في العمل على التصميم الفني للإعلان، بحيث يبعث في نفس المستهلك الثقة فيما يرد في الإعلان ويوجه للمستهلك.
2. العمل على زيادة المشتريين عن طريق الإعلان وطرائقه المتنوعة.
- التركيز على أسباب تأثير الإعلانات التلفزيونية والعوامل المؤثرة في توجيه المستهلك.

المصادر

الكتب:

1. أحمد الشاكر العسكري، التسويق منخل استراتيجي، دار الشروق من النشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2000 .
2. أحمد الغدير، رشاد الساعد، سلوك المستهلك، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 1997 .
3. طلعت عبد الحميد، ياسر الخطيب، طارق خزندار، 1426هـ، سلوك المستهلك المفاهيم العصرية والتطبيقات.
4. عتيقة بن طاعة (2008 - 2009)، سياسات الإعلان ودورها في زيادة الحصة السوقية، سوريا: جامعة دمشق.
5. علي المناصير ، الإعلانات التجارية مفهومها وأحكامها في الفقه الإسلامي، الأردن: الجامعة الأردنية، 2007.
6. علي برغوث، تصميم الاعلان ، دليل التصميم و الانتاج الفني ، غزة، 2005.
7. العوادي سلوى، الاعلان وسلوك المستهلك، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2000
8. عياد فضل شعراوي، الاعلان والعلاقات العامة دراسة مقارنة، لبنان، الدار الجامعية للطباعة والنشر، 2006
9. محمد الباشا ونظمي شحادة و محمد الجبوسي و آخرون ، مبادئ التسويق الحديثة ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان .2000.
10. محمد السيد عمران، حماية المستهلك أثناء تكوين العقد، ط1، 2003.
11. محمد صالح المؤذن، مبادئ التسويق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن، 2008.
12. مرزوق عبد الحاكم العادلي، الاعلانات الصحفية، دراسة الاستخدامات والاشباع، القاهرة، دار الفجر للنشر و التوزيع، 2004.
13. منصور حدة، ومعاندي فهيمة (2011 - 2012)، البعد الأخلاقي للإعلان، الجزائر: المركز الجامعي لحاج البويرة.
14. منى سعيد الحديدي، الاعلان، القاهرة ، دار النشر المصرية اللبنانية، 1999.

البحوث ورسائل واطاريح :

15. أزمور رشيد (2010 - 2011)، قرار شراء المنتج الجديد بين تأثير الإعلان والعلامة التجارية، الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد، بحث منشور.
16. حمزة زرارق لبزة، تأثير الاعلان في مكان البيع على القرار الشرائي للمستهلك، بحث ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015.
17. خلود مزعاشي، دور العلامة التجارية في التأثير على إتخاذ قرار الشراء دراسة ميدانية على عينة من مستهلكي منتجات "Adidas"، بحث ماجستير، جامعة محمد خيضر - بسكرة، 2015.
18. عبدالرحيم الحمادي، دور الإعلان في زيادة الاستهلاك لدى أفراد المجتمع، بحث ماجستير، 2011.
19. عبدالله ذيب عبدالله محمود ، حماية المستهلك في التعاقد الإلكتروني ، مذكرة ماجستير، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية ، نابلس فلسطين ، 2009.
20. مصطفى جعفر العيسى ، الاعلان الدعاوي وأثره على المستهلك العراقي.. دراسة استطلاعية لآراء عينة من المستهلكين ، بحث منشور بمجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 22 ، 2010.
21. الوقفونية، اثر العلاقات العامة على سلوك المستهلك النهائي، دراية حالة على شركة ارا سكومال جزائر جيزي(مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، الاردن 2008 .

المجلات والجرائد والمنشورات:

22. ادريس الفاخوري ، المجلة المغربية للاقتصاد والقانون، العدد 3، يونيو 2001.
23. الجريدة (الرسمية)، المملكة المغربية ، وزارة العدل، مديرية التشريع ، عدد 2454 بتاريخ 6 نونبر 1959.

المواقع الالكترونية:

24. <https://mhmdshhn.blogspot.com>
25. <https://www.alukah.net>
26. <https://mawdoo3.com>
27. <https://kenanaonline.com>
28. <https://mawdoo3.com>
29. <https://www.startimes.com>

القيم الوطنية والاجتماعية في المناهج الدراسية (دراسة تحليل المضمون لمنهاج التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة)

د. عواطف علي خريسان
كلية الآداب- الجامعة المستنصرية
بغداد- العراق

الخلاصة

يخوض هذا البحث في تحليل دور المدرسة في تعزيز القيم الاجتماعية والوطنية في نفوس الطلبة من خلال ابرز ادوات المدرسة الا وهي المناهج بعدها احدى ادوات التنشئة السياسية، فالتعليم كان ولا يزال وسيلة الدولة والطريقة التي سوف تؤثر بها على توجهات الطلبة المستقبلية وآرائهم السياسية والاجتماعية، فيقدر اهمية القيم التي يكتسبها التلاميذ عن طريق المناهج الدراسية يتعزز انتماء التلميذ لوطنه وشعوره بالوحدة الوطنية، والانفتاح والتسامح مع الآخرين.

The National and Social Values in the School Curriculum

ABSTRACT

Focuses on this research in the analysis of the school's role in promoting social and national values in the hearts of students, through leading their tools to do so, but a curriculum that represent a political socialization tools, education is was and still is the way the state and the way it will affect the future orientations of students and political and social views, the more important values acquired by students through the curriculum, enhanced affiliation pupil to his homeland and a sense of national unity, openness and tolerance with others .

المحور الاول اهمية البحث ومنهجيته

اهمية البحث

تكمن اهمية البحث في انه يسعى الى معرفة دور المدرسة من خلال مناهجها الدراسية (التربية الوطنية والاجتماعية) في تعزيز وتنمية القيم الاجتماعية لدى الطلبة، والطريقة التي سوف تؤثر بها على توجهاتهم المستقبلية وارائهم السياسية، علماً أن مناهج التربية الوطنية والاجتماعية في العراق قد تم تغييره اكثر من مرة بعد عام 2003 .

منهجية البحث

تم الاعتماد على منهجين في دراسة موضوع البحث :

- 1- المنهج الوصفي وتم استخدام هذا المنهج في الاطار النظري .
- 2- منهج تحليل المضمون وتم استخدام هذا المنهج في تحليل مضمون مناهج التربية الوطنية والاجتماعية للمرحلة المتوسطة .

المحور الثاني مفاهيم البحث

1- المدرسة

المدرسة هي مؤسسة شكلية رمزية معقدة تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات ترتبط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلاً تربوياً عبر التوال بين مجموعة المعلمين والمتعلمين¹.

والمدرسة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم .فهي تلعب دوراً حيوياً في عملية التنشئة السياسية خاصة أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطلاب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا، فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب الدراسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وليس بصورة تلقائية كما هو الحال في الأسرة أو المؤسسات الأخرى .كما أن المدرسة تؤثر في نوع الاتجاهات والقيم السياسية التي يؤمن بها الفرد، وذلك من خلال علاقة المعلم بالطلاب، ومن خلال أداء المعلم لعمله، ومن خلال التنظيمات الإدارية².

وهناك عدد من المبررات التي تجعل للمدرسة دوراً في التربية الوطنية، ويمكن إيجازها فيما يلي³:

- 1 - أن المدرسة تمثل بنية اجتماعية ووسطاً ثقافياً له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت لتتماشى وتتفق مع ثقافة وأهداف وفلسفة المجتمع الكبير والتي هي جزء منه، تتفاعل فيه ومعه، وتؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

2 - أن المقررات الدراسية إلزامية يدرسها كافة التلاميذ، ولذلك تعتبر أداة هامة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمع .

3 - تعد المدرسة من المؤسسات الرسمية التي توظفها السلطة السياسية في سبيل نشر القيم العليا التي تبتغيها لدى الطلاب .

4 - احتوائها للفرد فترة زمنية طويلة سواء أكان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أم بالنسبة للعام الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعديل من سلوكه، إضافة إلى إكسابه المعلومات المختلفة التي تساعد في حياته.

لذا تُعد المدرسة بناءً اجتماعياً له فكره وفلسفته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال التفاعل والوظائف والأدوار السياسية والاجتماعية لهذا البناء، وتؤدي دوراً مهماً في غرس القيم والاتجاهات السياسية لدى الطلبة من خلال محورين هما المناهج الدراسية والمناخ المدرسي السائد.

2- المنهج الدراسي

يُعد المنهج الدراسي هو الاداة التي من خلالها يسعى المجتمع و الدولة لتحقيق اهدافه ، وذلك عبر تشكيل سلوكيات افراده بما ينسجم واحتياجات المجتمع للانماط السلوكية التي تصب في خدمة الانسان، كما انه الوسيلة الفعالة لتحقيق خطط التنمية الشاملة.

والمنهج يزود الطالب بالمفاهيم والحقائق الرئيسية التي تساعد على البحث ومواصلة التعليم، وتختلف المناهج الدراسية لكل دولة، ذلك ان لكل مجتمع منهجا خاصا به يستمد اسسه من فلسفة وثقافة المجتمع ومقوماته.

لذا يمكن تعريف المنهج انه مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيؤها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة او خارجها بهدف اكسابهم انماطاً من السلوك او تعديل او تغيير انماط اخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الانشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات التي تساعد في انماء نموهم⁴.

وتؤكد المناهج ان الحضارة هي محصلة لقدرات الانسان من جهة، و تعمل على اكسابه العلم المفيد الذي يساعد على مقابلة التحديات التي تنبع من ظروف العصر الذي يعيشه واحتياجات المستقبل الذي ينتظره وتغيرات البيئة التي تحيط به من جهة ثانية، ومن هنا أصبحت المناهج مسؤولة ومسؤولة كاملة لمواجهة تحديات العصر في ظل الاتي⁵.

- ان المدارس جزء لا يتجزأ من حياة الامم وطريقة معيشتها.

- ان التربية ينبغي ان تكون قوة اجتماعية ايجابية.

ويتكون المنهج الدراسي من عدة اساس لابد من توفرها، لكي يؤدي الاهداف المتوخاة وهي كالآتي⁶.

الاسس الفلسفية للمنهج التربوي : يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع، وتتصل بها اتصالاً وثيقاً، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً، وكلما اتفقت فلسفة المدرسة مع الفلسفة العامة للمجتمع أدى ذلك الى وحدة بناء المجتمع وتكامله وتحقيق اهدافه .

الاسس المعرفية والقيمية للمنهج التربوي : تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواها الى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ، لذلك من واجب المنهج ان يهتم بالمعارف المباشرة (الخبرات المباشرة) دون ان يهمل المعارف غير المباشرة او البديلة مثل (الكتاب المدرسي) كما يجب عليه ان يهتم باتية الانسان العارف ونفسيته وانفعالاته ، كما عليه ان يهتم بموضوع المعرفة ومجالها ومصادرها .

الاسس النفسية للمنهج التربوي : وتتمثل في المبادئ النفسية التي توصلت اليها دراسات علم النفس وبوثة حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج و تنفيذه⁷.

الاسس الاجتماعية : وهي القو الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف ال حلها ، والاهداف التي يحرص على تحقيقها ، وهذه القو تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية لاي مجتمع ، وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات التعلم والوسائل والانشطة كلها في اطار متسق لبلوغ الاهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها⁸.

لذا لابد من إعادة النظر في محتويات المناهج الدراسية لتتوافق مع الفلسفة العامة للمجتمع، وفي الوقت نفسه الانفتاح على العالم حتى تتوافق وتتكيف مع التطورات العلمية والتكنولوجية الجديدة، والمتغيرات في المفاهيم العامة للمجتمعات الانسانية.

3- القيم

أهتم علماء الدراسات الانسانية والاجتماع وعلماء النفس والاقتصاد والسياسة ورواد الفكر الفلسفي بدراسة القيم، التي تُعد من المفاهيم الفلسفية التي يدور حولها الخلافات في إطار المذاهب والافكار الفلسفية المختلفة، كما تُعد دراسة القيم من المفاهيم الضرورية لدراسة المجتمع، فهي تحدد رقي وتحضر المجتمعات، كما تعطي للشباب دافعا وقيمة للإنجاز والتطور .

وتمثل القيم أولى عناصر البناء الاجتماعي، وتمثل الصفات والمثاليات المرغوب فيها للفعل الاجتماعي الذي يطمح الناس البها ويتطلعون لها⁹، ويعددها علماء الاجتماع مستوى او معياراً للانتقاء من بين بدائل او ممكنات متاحة امام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي، يضع العلماء خمسة اتجاهات لتحليل وتوضيح مفهوم القيم¹⁰ :

الاول : من خلال المثل العليا المجردة في المجتمع الانساني .
الثاني : توضي المفهوم عن طريق الاغراض والمصالح والاتجاهات والاهداف .
الثالث : من خلال بعض الحاجات الفطرية والحيوية واعتبار ان القيم عملية تقدير يقوم بها الانسان لإشباع حاجاته ورغباته .

الرابع : من خلال البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع والافعال التي يقرها المجتمع .
الخامس : الثقافة بأنماطها وأطرها المختلفة .

ويتفق معظم العلماء والمفكرين على اهمية القيم في المجتمعات للدور الهام الذي تلعبه في تكوين سلوك الفرد والجماعة وذلك لاهميتها في انها¹¹ :

- تعمل على حراسة الانظمة وحماية البناء الاجتماعي من التدهور والانهيار.
- تمثل الحلقة الوسطى التي تربط بين العقيدة والنظم الاجتماعية والسياسية.
- تمثل احد المصادر الدائمة للحركة الانسانية.
- تزود الفرد بالاحساس لكل مايقوم به، وتساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض.
- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وماهية ردود افعالهم.
- تُوجد لدى الفرد القدرة على الاحساس بالصواب والخطأ.

اما بارسونز يرى ان القيم هي تلك الجوانب من موجهات الفاعل التي تلزمه بالحفاظ على معايير معينة ومعايير الاختيار، وينما يكون الفاعل مجبرا على الاختيار فان الموجهات القيمة قد تلزمه بمعايير معينة تساعد على اختياراته¹²، وتُعد القيم من المحددات للسلوك الانساني، فمن خلالها نحكم على المكونات الثقافية والسلوك، وتعبّر القيم عن انماط السلوك المفضلة ويرتبط تحديدها بالرغبات والحاجات والمعايير السائدة ضمن الثقافة السائدة في المجتمع .

ويتم اكتساب العديد من القيم الوطنية والاجتماعية الموجهة للسلوك الانساني عن طريق المدرسة، فهي تشكل شخصية الطالب فيما بعد، وتزوده بالمعرفة والمهارات اللازمة من اجل تشكيل روح المواطنة الصالحة في داخله، فعن طريق تعزيز التفاعل بين التلاميذ والمعلمين ينتقل هذا التفاعل فيما بعد الى المجتمع ويحدث الاندماج والتعاون بين افراده،

فبقدر اهمية القيم التي يكتسبها التلاميذ عن طريق المناهج الدراسية، يتعزز انتماء التلميذ لوطنه وشعوره بالوحدة الوطنية، والانفتاح والتسامح مع الآخرين.

4- التنشئة السياسية

هي عملية تجنيد او ادماج الفرد في نسق سياسي، وذلك من خلال اكسابه معلومات عن الرموز والمؤسسات، والاجراءات السياسية، وتعليمه دور العضو السلبي او الايجابي في نظام الحكم، واستيعاب نسق القيم والايديولوجيا التي تدعم النظام برمته، وتستطيع الامم ان تحافظ على استمرار تراثها السياسي من خلال تلقين الاجيال الجديدة انماط التفكير والسلوك المستقرة، عن طريق النظام التربوي ووسائل الاتصال الجماهيري، ومكان العمل وجماعات الجوار وعن طريق المؤسسات السياسية نفسها¹³،

الملاحظ ان العلماء يذهبون في تعريفهم للتنشئة السياسية الى اتجاهين¹⁴.
الأول: يعتبر التنشئة السياسية عبارة عن تلقين الفرد مجموعة القيم السياسية المتعارف عليها في المجتمع والتي ادت الى استمرار بقاء المجتمع .

الثاني : يعتبر التنشئة عملية يكتسب المرء من خلالها هويته الشخصية التي تسم له بالتعبير عن ذاته من خلال ما يقوم به الفرد من اداء لواجباته .

فالتنشئة تهدف الى تعليم الفرد مجموعة من المعلومات عن مجتمعه ومعرفة الحقوق والواجبات والقيم والمعايير التي تسهل من عملية تكيفه من مجتمعه والنظام السياسي السائد ، وتتحقق اهداف التنشئة باستيعاب افراد المجتمع للقيم السياسية السائدة في مجتمعهم من خلال إدراكهم لمعاني الحق والعدالة والخير والشر والحوار والصراع ويكون ذلك بغرسها في عقول الافراد منذ بداية حياتهم عن طريق مؤسسات عدة لعل ابرزها المدرسة .

وتتحقق اهداف التنشئة السياسية باستبطان الفرد للقيم السياسية السائدة في المجتمع والعالم الذي اصبح قرية اتصاليا ومن هنا ادراكه لمعاني الحق والعدالة والخير والشر والحوار والصراع ، ان من مستلزمات تكييف منظوماتنا الوطنية المعنية مباشرة او بشكل غير مباشر بالتنشئة السياسية ان تؤكد اي عملية تنمية على مجموعة من البدائل والخيارات الجديدة ضمن اولوية تعزيز منظومة القيم الثقافية والاخلاقية التالية وهي قيام التنشئة السياسية على¹⁵ :

- الحرية بدل من السلطوية
- المعرفة بدلا من الامتلاك المادي
- العمل عوضا عن الحظوة (من السلطة والمال)
- العمل الجماعي عوضا عن الانفرادية
- حرية المرأة بدلا من تسلط الرجل
- المؤسسات بديلا للفردية
- الابداع عوضا من الإلتباع
- التعاقد الاجتماعي بدلا من الولاءات الضيقة
- الكفاءة بديلا للمحسوبية

اي ان ما يتعلمه الفرد من معلومات بهدف تنمية المفاهيم السياسية عن مجتمعه المحلي وكذلك العالمي ومعرفة الحقوق والواجبات والقيم والمعايير والتوجيهات الضرورية للكتيف مع المجتمع والنظام السياسي، لكنها في الوقت نفسه هي عملية ذات ابعاد مختلفة فقد تهدف المحافظة على الثقافة السياسية السائدة في المجتمع او تعديل وتغيير الثقافة السياسية او خلق ثقافة سياسية جديدة ويتم ذلك وفقاً لسياسة النظام السائد والطبقة السياسية المسيطرة على الوضع العام .

المحور الثالث الابعاد التعليمية في نقل القيم الوطنية والاجتماعية

1- اسلوب المعلم

المعلم هو المرتكز الاول في عملية التنشئة للطلاب بما لديه من امكانيات علمية واساليب في التدريس، وما يحمل من قيم وقدرة في التعامل مع الطلاب، فالمعلم والمنهج الدراسي يكمل بعضهم البعض الاخر، فهو القادر على نقل قيم التراث الثقافي ومعاني الاشياء التي تساعد الطلبة على فهم العالم الخارجي، و ناقل للمعلومات وموجه ومرشد للطلبة من اجل اكساب الطلبة القيم الوطنية والاجتماعية التي تؤهلهم ليكونوا فيما بعد افراد مجتمع قادرين على التعايش السلمي وقبول الاختلاف لدراء النزاعات الناجمة عن التعصب، وتحديد التصرفات العدوانية العنصرية ومواقف التمييز .

فالاتجاهات والقيم المتعلقة بالإنجاز والتغير والمساواة والتعاون والقدرة على تشكيل البيئة والمنافسة تتشكل بصورة كبيرة من خلال المدرس وثقافته وطرق إدارته للفصل . وبالإضافة إلى كون المدرس ناقلاً لقيم المجتمع، فهو أيضاً يؤثر على درجة مشاركة الطلاب في الحياة السياسية وذلك من خلال نمط تعامله معهم وطبيعة علاقته بتلاميذه فقد تكون هذه العلاقة من طبيعة سلطوية بحيث لا يجوز للطلاب أن يناقش المدرس داخل أو خارج قاعات الدرس، وهنا لا ينتظر من التلميذ أن يقبل على المشاركة حينما يصل إلى مرحلة النضج، ويمكن أن يحدث العكس في حالة ديمقراطية العلاقة بين المعلم والتلميذ¹⁶.

فالتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم، يعزز عملية اكساب الطلبة الوعي بقضايا المجتمع كالتربية على الحوار والمشاركة والنقد والتعبير عن الذات، وتنمية قيم الانتماء والمسؤولية والعمل الجماعي .

2- دور المناهج الدراسية في التنشئة السياسية

يُعد التعليم احد الحقوق الاساسية للإنسان التي يجب ان تتكفل به الدولة لمواطنيها، لإعداد مواطنين أكفاء وعلى درجة من المسؤولية تجاه تحمل واجباتهم كمواطنين في المجتمع ، وفي الوقت نفسه لديهم الوعي الكافي بحقوقهم التي يكفلها لهم الدستور، وتمثل طبيعة المناهج الدراسية الالية التي يتم من خلالها تمرير القيم الوطنية والاجتماعية للتنشئة والتي تعكس فلسفة التعليم القائمة وهي التي تشكل ثقافة الدارسين واتجاهاتهم بصورة متعمدة وليست تلقائية.

فالمناهج هو روح العملية التربوية وقلب المؤسسة التعليمية، ومركز المادة الدراسية، وهو كل الخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال الانشطة المتنوعة التي يمارسها في المدرسة والغرفة الصفية والمكتبة والمختبر والورشة والملاعب، فهو الحياة المدرسية كلها وهو التعليم والتعلم الذي يتم بشكل مقصود في الغرفة الصفية او خارجها في اثناء اليوم المدرسي¹⁷.

وتتم التنشئة السياسية عادة من خلال مناهج اكثر من غيرها كالتربية الوطنية والتاريخ من اضافة الى مناهج اللغة العربية من خلال النصوص واييات الشعر والصور والرسومات ومنهج التربية الاسلامية من خلال التركيز على نصوص دينية وذكر شخصيات اسلامية دون غيرها، وفي بعض البلدان يتم تضمين هذه المقررات التنشئة السياسية التي قد تروج لايديولوجيا سياسية او لمذهب ديني يمثل مذهب النظام السياسي القائم لإضفاء الشرعية عليه، ومن خلال تعزيز قيم الامتثال والطاعة للسلطة القائمة وقبول الواقع دون توجيه الانتقاد له، وتعظيم رموز السلطة. اضافة الى ذلك الاسلوب المتبع في التلقين والحفظ الذي يعيق تنمية القدرات الذاتية ويعمل على خلق شخصيات متشابهة تتبنى وجهة نظر واحدة تقضي على الروح النقدية وتمنع ظهور المبدعين والمفكرين.

في الوقت نفسه تلعب المناهج الدراسية دوراً في بلدان اخرى في تنمية روح المسؤولية لدى المتعلم فيشعر بمساهمة الآخرين ودورهم في المجتمع، وتنمي شعور الفرد بانتمائه لوطنه وأمتة وثقافتها وحضارتها الانسانية بما تشمله من قيم ومهارات وخبرات، وتزوده بالمعرفة والمهارات اللازمة لتنمية روح المواطنة الصالحة بما تتضمنه من قيم

الديمقراطية واحترام حقوق الانسان والعمل التطوعي والمشاركة الحقيقية في بناء الاوطان ومعرفة الحقوق والواجبات، وتوفير الظروف التي تساعد على ترجمة هذه القيم الى سلوكيات وممارسات داخل المدرسة وفي الاسرة والمجتمع .

المحور الرابع تحليل مضمون كتب التربية الوطنية والاجتماعية للمرحلة المتوسطة

- التربية الوطنية والاجتماعية للصف الاول المتوسط

العلاقة بين الحاكم والمحكوم - لم يتم التطرق الى موضوع العلاقة بين الحاكم والمحكوم ، وانما الى نظام الحكم في العراق بانه جمهوري تعددي اتحادي نيابي برلماني يرأسه رئيس واحد، وهنا كان لابد من التوقف عند كلمة رئيس واحد وذلك كون المتعارف عليه في كل الانظمة الجمهورية هو وجود رئيس واحد فما هو المغزى من التأكيد على الرئيس الواحد .

الهوية - البعد العربي جاء بالمرتبة الاولى فقد اشار المقرر الى ان غالبية المجتمع العراقي هو من العرب ، وان العراق جزء لا يتجزأ من ارض الوطن العربي اذ لا توجد حواجز طبيعية تفصله عن الوطن الام، اضافة الى وجود روابط اخرى كاللغة والتاريخ والحضارة والمصالح المشتركة، وقد تم رفع صورتين احدهما لخريطة العراق والثانية لخريطة الوطن العربي، اما وجود العراق ضمن البعد الاسيوي فلم يأتي المقرر على ذكر اي شيء حوله.

الاندماج والتعايش الاجتماعي - تطرق المقرر الى مسألة الاندماج والتعايش بين مكونات المجتمع العراقي من خلال تأكيده على ان العراق امتلك أثراً حضارياً امتد لأكثر من عشرة آلاف سنة اسهم فيه كل مكوناته على اختلاف دياناتهم وعاشوا متأخين فيما بينهم حتى الوقت الحاضر ، وان مدن العراق يسكنها العراقيون دون تمييز وعلى مبدأ العدالة والمساواة التي يضمنها الدستور العراقي الجديد، وقد تم رفع خريطة للعراق توضح القوميات موزعة حسب الازياء القومية لها، وبذلك فان هذه الخارطة تخالف ما جاء على ذكره المقرر من ان مدن العراق يسكنها العراقيون دون تمييز وعلى مبدأ العدالة والمساواة وذلك لانها حددت وجود القوميات ضمن رقع جغرافية محددة ، ومن خلال تأكيد الازياء التي يرتديها سكان العراق في شمال ووسط وجنوب العراق ، وكان الاجدر بالمقرر ان يتجاوز هذا التوزيع السكاني لمكونات المجتمع العراقي من خلال تأكيده الى ان العراق وطن للجميع .

الحفاظ على المصلحة العامة - جاء المقرر باشارة بسيطة بالحفاظ على المصلحة العامة من خلال التأكيد على الطلبة ان يحافظوا على موجودات المدرسة من رحلة وسبورة ومصابيح وحنفيات ماء ونظافة جدران الصف والاعتناء بحديقة المدرسة .

المواطنة - تناول المقرر المواطنة الصالحة فقط من جانب الواجبات التي يجب على المواطن ان يتحلى بها دون الاشارة لأي حق من حقوق المواطنة الفعلية التي يجب ان تُفعل في ظل الظروف التي يمر بها العراق، فقد اُخضت هذه الواجبات بمسألة الادخار وترشيد الانفاق ومستشهادة بالمثل الشعبي والذي كتب بين قوسين تأكيداً على مضمونه القيمي في المواطنة الصالحة كما اعتقدت اللجنة المؤلفة لهذا المنهج وهو (القرش الابيض ينفع في اليوم الاسود) فجاء التأكيد على الترشيح والادخار في مسائل منها (الترشيح في استهلاك المواد الغذائية وفي الكهرباء والماء الصالح للشرب والترشيح في الملبس وفي شراء الهدايا المقدمة بين الاقارب والاصدقاء) في الوقت الذي يعاني فيه اصلاً المواطن من نقص في كافة هذه الخدمات، وعليه فان مفهوم المواطنة في هذا المنهج يسعى لكي يتحمل المواطن مسؤولية نفسه وعائلته ويكيف وضعه بعيداً عن كل الخيارات الموجودة في هذا البلد التي اذا استثمرت على الوجه

الصحيح بعيداً عن الفساد الاداري من شأنها ان ترتقي بمستوياته المعاشية وتحفظ له كرامته وأدميته التي انتهكت من خلال ارتفاع معدلات الفقر وما نتج عنها من تفشي لكثير من الظواهر الخطيرة مثل الإرهاب والتسول والانحراف والتشرد والجريمة، كذلك تضمن المنهج تأكيد الدولة على اهمية مدخرات المواطن في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على الرغم من ان العراق واحداً من اكثر الدول الغنية بالموارد النفطية إذ يقدر احتياطيه من النفط بـ(143) مليار برميل من نسبة احتياطي العالم البالغة (1131) مليار برميل ، وقد تضمن درس الموطنة مجموعة من الصور لكنها تضمنت بعض القصور في تحقيق الهدف المراد تحقيقه من خلالها ، حيث ظهرت مرأة وهي تقوم بايداع مبالغ مالية في احد المصارف، اضافة الى صورة يظهر فيها ابناء الريف يساعدون اسرهم باعمال داخل المزرعة، وصورة لربة البيت وهي تعد الطعام .

- التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثاني متوسط

العمل والانجاز - جاء مقرر التربية الوطنية للصف الثاني متوسط بتوضيح لإهمية العمل والانتاج بالاشارة ببداية الموضوع الى (صبي يمر بحقل زراعي يعمل فيه فلاح كبير السن وهو يحرق الارض فيسأله الصبي، ياعم كيف تعمل وانت رجل كبير السن؟ يبتسم الفلاح ويقول: زرعوا فأكلنا ونزرع فيأكلون، كما يتطرق المقرر الى نظرة الاسلام والديانات السماوية الى العمل، وذكر اية قرآنية عن العمل((وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون)) والتأكيد على ان العمل واجب مهما كان نوعه، فانبياء الله ورسله كانوا ياكلون من كد أيديهم، فقد كان كل من نوح وعيسى عليهم السلام نجارين، وداود عليه السلام حداداً يصنع الدروع، وموسى عليه السلام رعى الغنم ، ورسولنا الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) رعى غنم بعض قومه. كما جاء المقرر على ذكر ان للعمال واجبات يجب ان يحققها في عمله، كما له حقوق.

وذكر المقرر مجموعة من الأنشطة التي توضح مساهمة الفرد في العمل والانجاز، كمساهمة الطالب على مستوى المدرسة من خلال الاشتراك في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والمهنية والرياضية والفنية والعلمية كذلك مشاركة الطالب على مستوى الاسرة من خلال الاشتراك في ممارسة الاعمال التي تؤدي الى نظافة المنزل، والاعتناء بالحديقة والقيام بالاصلاحات المنزلية باصلاح العطل في بعض اجهزة المنزل، والتعاون بين جميع افراد الاسرة ، وترشيد الانفاق، كذلك التطرق الى دور المرأة في العمل واسهامها في الانتاج من خلال التطرق الى تعدد ميادين العمل التي دخلت بها المرأة، والتأكيد على اهمية المرأة في محيط اسرتها وفي محيط مجتمعا، وقد تم الاستعانة بعدد من الصور التي توثق اهمية العمل لكنها لم تكن شاملة للموضوع فقد اقتصرنا على مشاركة الطالب في اعمال المنزل، وعمل المرأة .

المسؤولية الجماعية والمشاركة - تطرق المقرر الى اهمية المسؤولية الجماعية من خلال التطرق للخدمات العامة التي تقدمها الدولة للمواطنين، ووضح ان الخدمات الإدارية والأمنية والصحية والتعليمية والبلدية والكهرباء والمياه الصالحة للشرب والاتصالات والخدمات الترفيهية قد أوجدتها الدولة لتسهيل حياة المواطنين، وقد تطرق المقرر الى واجبات المواطن في الحفاظ على هذه الخدمات من خلال اشاعة قيم التعاون مع رجال الأمن، ومع الدوائر البلدية من اجل توفير بيئة نظيفة، والتوعية بالاستخدام الامثل للكهرباء والمياه الصالحة للشرب والحفاظ على المرافق العامة والترفيهية، وعلى المواطن مسؤوليات وواجبات في مطلعها الحفاظ على الخدمات العامة كما يحافظ على ممتلكاته الخاصة وان العلاقة بين المال العام والمال الخاص علاقة لا تنفصل ، وقد تم الاستشهاد بقول مأثور (جميعنا مسافرون على متن سفينة واحدة، متكئين على مواردها الحساسة، وجميعنا معني بسلامتها من اجل سلامتنا وامنا، ولا يحميننا من الفناء سوى الحفاظ على السفينة).

البعد العربي والعالمي - تم التطرق للبعد العربي والعالمي من خلال ذكر منظمات التربية العربية والاقليمية باعتبار العراق عضواً فيها ، مثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ومكتب التربية العربي لدول الخليج مع شرح لمهام عمل هذه المنظمات

- التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثالث متوسط

لم يشمل مقرر التربية الوطنية للصف الثالث متوسط على القيم التي اشار اليها البحث الا اشارات بسيطة فيما يتعلق بقيم الهوية والاندماج والتعايش

الهوية – البعد الوطني جاء بالمرتبة الاولى فقد كان هناك اشارة واحدة في المقرر من ان التاريخ العراقي القديم والحديث زاهر بالتشريعات القانونية التي انتجها الفكر العراقي كتشريعات حمورابي ملك بابل واورنمو ولبت عشتار ملوك سومر ، وتم درج صورة واحدة لتؤكد ان العراق بلد التشريعات من خلال صورة مسلة حمورابي .
اما هوية العراق ضمن البعد العربي والاسيوي فلم يأتي المقرر على ذكر اي شئ عنها.

الاندماج والتعايش – كذلك كان هناك اشارة واحدة الى ان العراق بلد متعدد القوميات والاديان والمذاهب والدين الاسلامي فيه دين الاغلبية ، وقد تم رفق صورة لمجلس النواب العراقي وهي لا تمت بصلة بموضوع الاندماج والتعايش الا فيما يتعلق بنسب المكونات الاجتماعية في مقاعد البرلمان .

العلاقة بين الحاكم والمحكوم : تطرق المنهج لهذه العلاقة من خلال ذكر الجهات التي يخولها الدستور في تنظيم العلاقة بين الدولة والمواطنين، وحصرها بالسلطة التشريعية (مجلس النواب) ، والسلطة التنفيذية (مجلس الوزراء) ، والسلطة القضائية مع ذكر اختصاص كل سلطة وارفق كل سلطة بصورة لمجلس النواب واخرى لبناية مجلس الوزراء والثالثة لاحدى المؤسسات القضائية .

البعد العربي والعالمي: تم التطرق للبعد العالمي من خلال ذكر المنظمات التربوية الدولية مثل اليونسكو ، ومنظمة الامم المتحدة للطفولة اليونسيف مع ذكر نشأتها واهدافها .

نتائج البحث

- 1- ان اغلب القيم التي تناولتها مناهج التربية الوطنية للمراحل الثلاث لم تأتي على ذكرها بالتفصيل، واهم هذه القيم جاء ذكرها بشكل اشارات مثل الهوية والتعايش السلمين، والعلاقة بين الحاكم والمحكوم.
- 2- ابتعدت المناهج عن توضيح اهمية قيم الاندماج والتعايش السلمي ونذب العنف بين تعددية المجتمع العراقي، خاصة في ظل الظروف التي يمر بها البلد من موجات الارهاب التي تسعى الى زرع التفرقة بين صفوف الشعب العراقي.
- 3- وجود العراق ضمن البعد الاسيوي والعالمي لم يأتي على ذكره الا من خلال وجود العراق كعضو في بعض المنظمات التربوية.
- 4- جاء التأكيد على المواطنة ضعيفاً فهل بالإمكان تفعيل المواطنة التي تحقق الاندماج المجتمعي في ظل هكذا مناهج تبعد عن المضمون الحقيقي لما يجب ان يتضمنه هذا المفهوم من تأكيد على ان يكون الولاء الاقوى والانتماء الاشمل الى هذه الارض – الوطن، والتعايش السلمي بين مختلف تعددية المجتمع وتحقيق المساواة في الحقوق والواجبات امام القانون والتي بدورها تنعكس في تحقيق المساواة الاجتماعية التي تعزز اندماج بين أبناء البلد الواحد.
- 5- حث منهج التربية الوطنية والاجتماعية على قيم العمل والانجاز ، وكان موفقاً في استعراض اهمية العمل، كمساهمة الطالب على مستوى المدرسة والاسرة، ودور المرأة في العمل واسهامها في الانتاج من خلال التطرق الى تعدد ميادين العمل التي دخلت بها المرأة.
- 6- لم تكن الصور المرفقة بموضوعات القيم الاجتماعية والوطنية وللمراحل الثلاث معبرة بصورة واضحة عن ذلك المضمون الحقيقي لتلك الموضوعات.

الهوامش والمراجع

- 1- علي وطفة وعبدالله المجيد ، علم الاجتماع التربوي والمدرسي ، دار معد ، دمشق ، 2008 ، ص 16.
 - 2- سعيد إسماعيل علي، رؤية سياسية للتعليم ، دار عالم الكتاب ، القاهرة ، ط1 ، 1999 ، ص5.
 - 3- ----- ، التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، دار عالم الكتاب ، القاهرة ، ط1 ، 1997 ، ص172.
 - 4- صالح هندي وآخرون ، تخطيط المنهج وتطويره ، دار الفكر العربي عمان ، 1999 ، ص 27.
 - 5- مجدي عزيز ابراهيم ، المنهج التربوي وتحديات العصر ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1994 ، ص 2.
 - 6- دبله عبد العالي وآخرون ، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير ، مجلة دفاتر ، جامعة بكرة ، العدد 1 ، 2015 ، ص 109.
 - 7- توفيق احمد مرعي ومحمد محمود ، المناهج التربوية الحديثة : مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملاتها دار المسيرة ، عمان ، الاردن ، 2001 ، ص 187.
 - 8- المصدر نفسه ، ص 195.
 - 9- اسماعيل عبد الفتاح الكافي ، معجم مصطلحات عصر العولمة ، الدار الثقافية للنشر ، القاهرة ، 2006 ، ص 367.
 - 10- عبد الباسط عبد المعطي ، البحث الاجتماعي : محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وابعاده ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 1990 ، ص 212-213.
 - 11- بلقاسم سلاطينية واسماء بن تركي ، النظام السياسي وقيم المواطنة والانتماء ، مجلة العلوم الانسانية ، جامعة بكرة ، الجزائر ، العدد 27-28 ، 2012 ، ص 231.
 - 12- علي عبد الرزاق جليبي ، الإتجاهات الأساسية في علم الاجتماع ، ط2 ، دار المعرفة الجامعية ، الازارطة ، 2005 ص 146.
 - 13- جوردن مارشال ، موسوعة علم الاجتماع ، ترجمة محمد الجوهري وآخرون ، المشروع القومي للترجمة ، القاهرة ، المجلد الاول ، 2007 ، ص 433.
 - 14- خالد رجب شعبان وغادة عودة حجازي ، التنشئة السياسية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى طلبة المدارس الثانوية بمحافظة رفح ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد الحادي والعشرون العدد الثالث ، 2013 ، ص 79.
 - 15- قاسم حجاج ، التنشئة السياسية في الجزائر في ظل العولمة بعض اعراض الازمة ومستلزمات الانفراج ، مجلة الباحث ، الجزائر ، العدد 2 ، 2003 ، ص 88.
 - 16- ايمان نور الدين ، المدرسة والتنشئة السياسية : دراسات ونتائج ، بحث منشور على شبكة المعلومات الدولية <https://www.alaraby.co.uk>
 - 17- يزيد عيسى السورطي ، السلطوية في التربية العربية ، عرض امين دراوشة ، مجلة رؤى تربوية ، العدد الثلاثون ، 2011 ، ص 151.
- * تقرير صندوق النقد الدولي حول العراق لعام 2013 ، ص 5.

التفكير المغاير للواقع لدى المرشدين التربويين

رسل ماجد سالم
الجامعة المستنصرية - كلية التربية الاساسية
بغداد - العراق

أ.م.د. غالب محمد رشيد
كلية التربية الاساسية - الجامعة المستنصرية
بغداد - العراق

الخلاصة

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- 1- التفكير المغاير للواقع
- 2- معرفة دلالة الفرق في التفكير المغاير للواقع وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) والخدمة (5-10) (11 فأكثر)
قام الباحثان ببناء مقياس التفكير المغاير للواقع الذي يتكون من (30) فقرة بصيغته النهائية ، وطبق المقياس بصيغته النهائية على عينة اختبرت بالطريقة العشوائية العنقودية بلغت (200) مرشداً ومرشدة ، وبعد تطبيق اداة البحث استعملت الوسائل الاحصائية المناسبة لتحقيق الاهداف لتحقيق الاهداف وكانت النتائج كالآتي
- 1- ان افراد عينة البحث ليس لديهم تفكير مغاير للواقع
- 2- اظهرت النتائج عدم وجود فروق في العلاقة تبعاً لمتغير الجنس والخدمة . واستكمالاً للبحث الحالي قدم الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات .

Thinking Differently about Educational Counselors

ABSTRACT

Current search targets to identify:

- 1 - Thinking contrary to reality
- 2 - Knowing the significance of difference in thinking contrary to reality according to the gender variable (male - female) and service (5-10) (11 - and more)

The researchers applied the measure of thinking which is different to the reality which consists of (30) paragraphs in its final form, and applied the meter in its final form to a sample chosen by random cluster method reached (200) guides and guides. After the application of the research tool used the appropriate statistical means to achieve the goals to achieve the goals and the results were as follows

- 1 - The members of the research sample have no thinking contrary to reality
- 2 - The results showed that there are no differences in the relationship depending on gender and service. To complement the current research, the researchers presented a number of recommendations and proposals.

أولاً: مشكلة البحث Research problem :

يعاني بعض الأفراد من مشكلات تتعلق بتقبل حقيقة حياتهم والافتناع بهذه الحقيقة ، فيتكون لديهم ميل قهري للتغيير العقلي لظروف الحياة والتركيز في ماذا يمكن أن يكون أو ماذا كان يجب أن يحدث (Sherman,mcconnell,1996:113). يرى (Huang&Zeelenberg,2012) أن الاستسلام للقرارات المتخذة في الحياة والابتعاد عن التفكير المغاير للواقع يمكن أن يؤدي إلى حماية صورة الذات وبالتالي الإحساس بالرفاه الشخصي ، كما أن الأفكار المغايرة للواقع تساعد على زيادة الاستجابات الانفعالية مثل الإحساس بالضيق والندم ، إذ أن الندم هو خبره مغايرة للواقع ، لأنه لا يمكن أن يحدث من دون أن يسبقه ويتداخل معه أفكار مغايرة للواقع بالبدائل الأفضل لما هو في الموقف الحالي (Burns et al 2012:502) ، فضلاً عن تسببها للندم فإن الأفكار المغايرة للواقع ألساعده ترتبط بالتشاؤم ، إذ أشارت عديد من الدراسات ومنها دراسة (Mccrea :2008) إلى أن أعاقه الذات تزيد من التفكير المغاير للواقع الصاعد ، ودراسة (kasimatis&wells ,1995) إلى أن الأفراد ذوي التقدير الواطئ للذات يكونون أكثر ميلا للتفكير المغاير للواقع الصاعد بينما الأشخاص من ذوي التقدير الذاتي العالي أكثر ميلا للتفكير المغاير للواقع الهابط (Huang&Zeelenberg,2012:446) .

توصلت بعض البحوث والدراسات المبكرة عن التفكير المغاير للواقع إلى وجهة نظر مفادها أن هذا النوع من الأفكار كان مؤشراً على ضعف مهارات التأقلم أو الخطأ النفسي أو التحيز ، وهو اختلال وظيفي في طبيعة شخصية الفرد ، ولتفعيل دور الإرشاد في مساعدة الأفراد على تنمية واكتساب مختلف جوانب المساعدة على تحقيق الاستمتاع بالحياة ، يمكن للمرشدين والمعالجين النفسيين وغيرهم من المختصين في مجال مهنة المساعدة والاستفادة من التقنيات التي طورت على أسس علم النفس الايجابي وإثراء البرامج والخدمات سواء في إطار المنهج النمائي أو الوقائي أو العلاجي والمساعدة على معرفة جوانب القوة والضعف لديه واستغلال ايجابية البيئة التي ينتمي إليها الفرد ومساعدته على تحقيق أهدافه البعيدة والقريبة ، ويرى (Epstude&Roese, 2008) أن الأفراد عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم سيكون التفكير المغاير للواقع فعالاً لديهم (Epstude&Roese, 2008:168) وعلى هذا الأساس تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة على سؤال مفاده:
هل لدى المرشدين التربويين تفكير مغاير للواقع ؟

ثانياً : أهمية البحث Importance of Research :

أشارت دراسة (Roese& Olson) أن الأفراد الذين يفكرون بطريقة التفكير المخالف للواقع الهابط أو الطريقة التي يمكن أن يكون الوضع بها إلى الأسوأ يميلون إلى الشعور بالاستياء فمثلاً اذا تعرض الى حادث سيارة يقول لو لم أكن مسرعاً لما تكون سيارتي محطمة الآن ، والتفكير بهذه الطريقة يجعل الأفراد يركزون على الطرق التي كان يمكن أن يكون الوضع فيها بشكل آخر أكثر سلبية على عكس الأشخاص الذين ينظرون إلى ايجابيات الحدث كأن يقول الفرد لنفسه لو لم أكن أرندي حزام أمان كنت سأقتل ، وهؤلاء الأشخاص ينظرون إلى ايجابيات الموضوع بدلاً من السلبياته (Roese& Olson,1995:217) .

لذلك من المرجح أن يحاول الفرد التخفيف من خيبة الأمل عن طريق تخيل كيف يمكن أن تكون الأمور أسوأ (Epstude&Roese, 2008 :168) ، والحقيقة أن أفكارنا هي نتاج معتقداتنا الفردية بشأن الأحداث والمواقف في الحياة التي تفتح بصيرتنا لأفق واسع وطرائق كثيرة نستطيع عن طريقها تغيير أحكامنا السلبية إلى أخرى ايجابية (أسعد،2003:66) ، كما وبينت دراسة (kray et al,2010) في نتائجها إلى أن التفكير المغاير للواقع هو وسيلة لإيجاد معنى في الأحداث الماضية الهامة سواء كانت ايجابية أم سلبية .

كما وأظهرت دراسة (Mccrea,2008) أن التفكير المغاير للواقع الصاعد يؤدي إلى زيادة تحفيز التحسن في المستقبل (Mccrea,2008 :15) ، ويلعب التفكير المغاير للواقع دوراً رئيسياً في تعلم المفاهيم أو ما يدعى بالتعلم المفاهيمي (Conception learning) ، وتحسين الأداء (Performance improving) ، واتخاذ القرار (decision Making) ، فضلاً عن أن الأفكار المغايرة للواقع تعطي توضيحاً للعلاقات السببية بصورة خاصة (Hooker et al 2000:326) ، وأظهرت دراسة (Wong et al, 2011) أن الأفراد الذين لديهم معتقدات ضمنية مرنة كانوا أكثر

استعمالا وتوليد للأفكار المغيرة للواقع الصاعد مقارنة مع الأفراد الذين لديهم معتقدات ضمنية ثابتة (Wong et al, 2011:6), ومما سبق

تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية

- 1- تعد محاولة علمية متواضعة في دراسة الاستمتاع بالحياة وعلاقته بالتفكير المغاير للواقع .
 - 2- ستتناول الباحثة شريحة مهمة من شرائح المجتمع ألا وهم المرشدين التربويين.
 - 3- يستمد البحث الحالي اهمية النظرية من كونه يتعلق بالمرشدين التربويين كونهم عناصر فعالة في تحقيق الاهداف التربوية للعملية التعليمية
- أما الأهمية التطبيقية فتتضمن في :

- 1- بناء مقياس التفكير المغاير للواقع وهذا المقياس يمكن لباحثين آخرين الاستفادة منه في دراسات مستقبلية
- 2- تطوير نتائج البحث الحالي في تحسين وتطوير عمل المرشد التربوي في العملية الإرشادية
- 3- يمكن أن تساعد الدراسة الحالية في تقديم المقترحات لأعداد البرامج الإرشادية حول التفكير المغاير للواقع

ثالثاً : هدف البحث Research Objective

يستهدف البحث الحالي

- 1- معرفة التفكير المغاير للواقع
- 2- معرفة دلالة الفرق في التفكير المغاير للواقع وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والخدمة (5-10)(11 فأكثر)

رابعاً : حدود البحث Limitations of Research

يحدد البحث الحالي بالمرشدين التربويين الموجودين في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد (الرصافة الاولى, الرصافة الثانية, الرصافة الثالثة, الكرخ الاولى, الكرخ الثانية, الكرخ الثالثة) للعام الدراسي (2017-2018) .

خامساً : تحديد المصطلحات Definition terms

أولاً : التفكير المغاير للواقع Counterfactual Thinking

توجد عدد من التعريفات منها:

- 1- تعريف وادسون (Wadson, 2006) هو تغير أفكاره بعد وقوع الحدث لاتخاذ الإجراءات المتبعة والتأمل في البدائل المتعددة التي كان يمكن أن تحدث (Sanchez et al, 2011: 435).
- 2- تعريف سانا Sanna (2000) : عرفه بأنه (سلوك معقد يستثير انفعالات ايجابية أو سلبية قد تختلف من شخص إلى آخر حسب أنواع الشخصيات) (Goldinger et al, 2003:1).
- 3- تعريف بايرن وجونسون لايرد (Byrne, Johnson-Laird, 1992) هو (ميل الإنسان للتفكير ببدائل ممكنة لأحداث الحياة التي حدثت بالفعل وهذه الأفكار تتكون من أسئلة على شاكلة ماذا لو.. وإذا كان لي فقط.. ولو أنني فعلت كذا.. والتي تتطرق لاحتمالات مغايرة لما حدث فعلاً) (Byrne; Johnson-Laird, 1992: 34).

تبنى الباحثان تعريف (Byrne, Johnson-Laird, 1992) كونهما تبنا نظريتهما في التفكير المغاير للواقع التعريف الإجرائي:- هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته على فقرات مقياس التفكير المغاير للواقع المستخدم في البحث الحالي

ثانياً : المرشد التربوي عرفته وزارة التربية العراقية (2002): هو احد أعضاء الهيئة التدريسية المؤهل تأهيلاً علمياً وتربوياً لممارسة عمله الإرشادي والتوجيهي في المدرسة عن طريق الاستعانة بالمصادر والبيانات المتوفرة والتأكد من صحة تلك البيانات (وزارة التربية، 2002: 30)

الاطار النظري :

في السنين القليلة الماضية اكتسب التفكير المغاير للواقع الاهتمام من منظور نفسي ، اذ قام العلماء المعرفيون بفحص التمثيلات العقلية والعمليات المعرفية التي تكمن وراء خلق بدائل مغايرة للواقع (Kahneman&Tversky, 1982:201)

، فالتفكير المغاير حول كيفية ما تكون عليه المواقف الواقعية ربما تكون مختلفة وهو ما يحصل غالباً في التفكير اليومي (Kahneman&Miler,1986:136) ، فالناس يفكرون بصورة عفوية حول ما الذي يمكن ان تكون عليه النتيجة بصورة مختلفة ، وهم عقلياً لا يقومون بجوانب من الأحداث التي قادت لهذه النتيجة ، ربما يفيد التفكير المغاير للواقع في كونه وظيفة إعدادية في مساعدة الناس للتفكير في أسباب الأحداث وان يتعلموا من الأخطاء (Roese&Olson,1995:14) ، وربما يفيد أيضاً كونه وظيفة عاطفية بالمساهمة في المشاعر مثل مشاعر الندم ، والشعور بالذنب ، والشعور بالأمل ، وكذلك الاعزاء مثل اللوم والإحساس بالمسؤولية (Kahneman&Tversky,1982:204) .

النظريات التي فسرت التفكير المغاير للواقع :

1- النظرية المعيارية : قدم (Kahneman&Miller,1986) مفهوماً عن قابلية التحولات لوصف سهولة او صعوبة التغير المعرفي لنتائج معينة ، ومن الصعب تعديل نتيجة غير قابلة للتغير ، في حين ان النتائج القابلة للتحويل تكون اسهل في التعديل ادراكياً ، وتقع معظم الاحداث في مكان ما وسط هذه الحالات المتطرفة ، وكلما زادت القابلية للتبديل بين السوابق في النتيجة ، ازاد توفر الافكار المفاهيمية (Kahneman&Miller,1986: 152).

2- نظرية الندم : حسب نظرية الندم التي اقترحها (Bell, 1982: 961) فان الندم هو انفعال مغاير ينشأ عن طريق مقارنة بين "ما هو" و"ما الذي قد يكون" بعض الاحيان عندما تواجه نتيجة سيئة لقرار ما يقوم الناس بلوم انفسهم ويدركوا انهم لو فقط تصرفوا بشكل مختلف ، فان هذه النتيجة ستكون أفضل ، هذا الشعور الذي يشعر به الفرد عندما ينظر الناس لماضيهم والى القرارات السيئة ، هو شعور بالندم (Zeelenberg et al 2002: 314).

نظرية الخيال العقلائي:

حدد (Byrne,2005) مجموعة من المبادئ المعرفية التي توجه الاحتماليات التي يفكر بها الناس عندما يتخيلون بديلاً للواقع . اذ اظهرت التجارب أن الناس يميلون الى التفكير في إمكانيات واقعية بدلاً من احتمالات غير واقعية ، وانها تميل الى التفكير في احتمالات قليلة بدلاً من الكثيرة ، أن عوامل التفكير المغاير هي جزء خاص لأنها تتطلب من الناس التفكير في احتمال كاذب ويفترض مؤقتاً انه صحيح ، وقد أثبتت التجارب اقتراح بأن المبادئ التي توجه الاحتمالات التي يفكر بها الناس أكثر سهولة وشرح في ميلهم للتركيز على سبيل المثال . إحداث استثنائية بدلاً من الأحداث العادية والفعل بدلاً من عدم الفعل . والأحداث الأخيرة بدلاً من الأحداث السابقة في التسلسل (Byrne 2005: 376) .

4-نظرية النموذج العقلي :

نظرية النموذج العقلي في التفكير تشير الى ان الناس يفكرون من خلال بناء نماذج في الاحتمالات المتوقعة مع الفرضيات الاساسية ، وعندما تطبق على التفكير المغاير ، فإن نظرية النموذج توضح ظواهر مثل العمل والترتيب الزمني للنتائج (Atkinson et al,2009:724) ، وفي العلاقة بين التفكير المغاير للواقع والتفاعلات الانفعالية هناك أحداث لها تأثيرات أكثر من غيرها من الأحداث لأنها تثير بسرعة أكبر تفكيراً مغايراً ، وان البديل المغاير المحتمل يؤدي إلى تعظيم الانفعالات بصورة سهلة (Atkinson et al,2009:729)

والنموذج العقلي هو تفسير لتفكير الشخص حول كيفية عمل شي في عالمه الحقيقي وتصورات الشخص البديهية عن أفعاله الخاصة وعواقبها ، إذ من الممكن ان تساعد النماذج العقلية على تشكيل السلوك وتضع منهجاً لحل المشكلات (على غرار الخوارزمية الشخصية) والقيام بها ، و أن النموذج العقلي هو من الرمز الداخلي أو تمثيل للعالم الخارجي ، مفترضا أن تلعب دوراً رئيسياً في الإدراك والتفكير واتخاذ القرار .

اقترح (Kenneth Craik, 1943) "نماذج صغيرة الحجم" للواقع تستخدم لتوقع الأحداث ، وقام (Jay Wright Forrester) بتعريف النماذج العقلية العامة على النحو التالي (أن صورة العالم من حولنا ، والتي نحملها في عقلا هي مجرد نموذج ، ولا يوجد فرد يتخيل كل العالم أو البلد أو الحكومة ، إذ لدى الفرد اختيار المفاهيم والعلاقة بينهما فقط) ولأن البحث الحالي يسعى إلى دراسة التفكير المغاير لواقع فقد تبنى الباحثان منظور النماذج العقلية من وجهة نظر (Byrne&Johnson-Laird) في تفسير التفكير المغاير للواقع

الدراسات السابقة: Studies Previous:

1-دراسة (Kahneman&Tversky,1982) عنوان الدراسة الندم على القيام بعمل او عدم القيام به استهدفت الدراسة التعرف على الندم وتوليد الأفكار المغايرة عند قيام أو عند عدم القيام بعمل شي ، طبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الساحل الشرقي على عينة بلغ عددها (140) من الإناث والذكور ، أذ طبق عليهم مقياس التفكير المغاير للواقع ، وأظهرت النتائج إن القائمون بالعمل سوف يندموا أكثر وتولد لديهم أفكار مغايرة أكثر من غير القائمون بعمل.

(Kahneman&Tversky , 1982 :201)

-دراسة (Elizabeth Saxon,2011) عنوان الدراسة التفكير المغاير : مقارنة بين طلبة الصين والولايات المتحدة الأمريكية .

استهدفت الدراسة مقارنة بعض الفرقات والتشابهات في الأفكار المغايرة بين طلبة الصين والولايات المتحدة ، بلغ عدد أفراد العينة أكثر من (400) طالباً من جامعات في الولايات المتحدة والصين من جامعة كوفو ، طبق عليهم مقياس التفكير المغاير ، وأظهرت النتائج إبان الطلبة الصينيين كانوا أكثر ايجابية عن طلبة الولايات المتحدة وبمستوى دال إحصائياً . (Elizabeth Saxon , 2011 :123)

منهج البحث :Method Of The Research

استعمل الباحثان المنهج الوصفي الذي يعد احد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها (ملحم ، 2002: 98)

1- مجتمع البحث : Population Of The Research

تألف مجتمع البحث الحالي من المرشدين والمرشدات التربويين الموجودين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والثانوية التابعة إلى مديريات بغداد الستة (الرصافة الأولى ، الرصافة الثانية ، الرصافة الثالثة ، الكرخ الأولى ، الكرخ الثانية ، الكرخ الثالثة) من الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2017- 2018) ، وبذلك يتكون مجتمع البحث الحالي من (1863) مرشدا ومرشدة موزعين وفقاً الى جنسهم (652) مرشدا و (1211) مرشدة ، الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث موزعين حسب المديريات العامة للتربية والجنس

ت	المديرية العامة للتربية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الرصافة الاولى	93	248	341
2	الرصافة الثانية	120	224	344
3	الرصافة الثالثة	101	90	191
4	الكرخ الاولى	77	183	260
5	الكرخ الثانية	100	245	345
6	الكرخ الثالثة	161	221	382
	المجموع	652	1211	1863

2_عينة البحث : Sample Of The Research : أختيرت عينة التحليل الإحصائي بالطريقة العشوائية والتي بلغت (400) مرشداً ومرشدة في المدارس التابعة للمديريات العامة للتربية الرصافة الأولى والرصافة الثانية والرصافة الثالثة والكرخ الأولى والكرخ الثانية والكرخ الثالثة ، في مدينة بغداد بواقع (187) مرشداً و(213) مرشدة ، والجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)
حجم عينة التحليل الإحصائي موزعة وفقاً للمديرية العامة للتربية والجنس

ت	المديرية العامة للتربية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الرصافة الاولى	33	35	68
2	الرصافة الثانية	25	24	49
3	الرصافة الثالثة	39	44	83
4	الكرخ الاولى	30	38	68
5	الكرخ الثانية	25	33	58
6	الكرخ الثالثة	35	39	74
	المجموع	187	213	400

3_ اداة البحث Tool of The Research : بعد اطلاع الباحثان على الادبيات المتعلقة بالتفكير المغاير للواقع ، قام الباحثان ببناء مقياس التفكير المغاير لواقع ، وذلك بالاستعانة بالدراسات التي تناولت هذا المفهوم .

صدق المقياس Validity Of The Scale :

يقصد بالصدق هو قدرة الاداة على قياس ما وضعت لقياسه (عبد الرحمن ، 1998: 127) وقد تحققت الباحثة من صدق المقياس بأستخراج مؤشرات الصدق للمقياس كالآتي :

أ-الصدق الظاهري: هو عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لغرض الحكم على صلاحية فقراته في قياس ما وضع من اجله (الغريب ، 1985: 679) وهو احد مؤشرات صدق المحتوى ويشير الى مدى صلة فقرات الاختبار بالتغير المراد قياس (Freeman ، 1962: 73) ويعتمد الصدق الظاهري على التحليل المنطقي الذي يقوم به الخبراء لفقرات المقياس لذلك سمي بالصدق الظاهري (ميخائيل ، 1977 : 48) وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التفكير المغاير للواقع ، عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الارشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم للحكم على مدى صلاحيته ، بلغ عددهم (15) اذ طلب من كل محكم ابداء رائييه في فقرات المقياس ومدى ملائمة فقرات المقياس واوزانها ، ومايرونه مناسباً من تعديلات للفقرات كما في جدول (3).

جدول (3)
عدد المحكمين الموافون وغير الموافون على فقرات مقياس التفكير المغاير للواقع

رقم الفقرة	عدد فقرات	عدد المحكمين		النسبة المئوية	قيمة (كاي 2)		16 مستوى الدلالة
		الموافقون	غير الموافين		المحسوبة	الجدولية	
5-6-7-8-14-19-20-24-27-28	11	15	-	100%	15	3,83	5,05
1-2-3-9-10-12-15-16-18-21-22-25-29-30	14	14	1	93%	11,2	3,83	5,05

5,05	3,83	8,0	86.6%	2	13	4	11-13-23-26
5,05	3,83	5,4	80%	3	12	1	4

بصدق البناء :

يوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق ويسمى بصدق المفهوم أو التكوين الفرضي ، ويقصد به مدى استيعاب المفهوم المقاس للواقع أو الأنماط السلوكية الواقعية ويعرفه تقرير اللجنة القومية الأمريكية لمعايير الاختبار على أنه "يقدر صدق التكوين الفرضي بفحص أي الخصائص يقيس الاختبار بمعنى ان نحدد المفاهيم التفسيرية والتكوينات النظرية المعنية المسؤولة على الأداء على الاختبار ، وهو يقوم على التحليل النظري للمفهوم من خلال اختبار الفروض التي تقوم عليها النظرية (معمرية، 2007: 149) وقد تم استعمال معامل ارتباط بوينت جاسريا للاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له وان مميزات هذا الأسلوب انه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته اذا انه كلما ازداد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كان احتمال تضمينها بالمقياس اكبر ، وأظهرت المعالجة الإحصائية أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (0,05) .

ثبات المقياس Reliability Of The Scale :

يعرف الثبات بأنه قدرة الاداة على قياس الدرجة الحقيقية ، وبأقل قدر ممكن من الأخطاء العشوائية (علام، 2006: 131) ويقترّب الثبات من مفهوم الاتساق كما تعرفه انستازي بأنه اتساق القياسات التي يتم الحصول عليها من نفس الافراد عندما يتم اعادة اختبارهم بنفس الاداة (84 : 1997 , Anne Anstasi & Susana Urbina) واستخرجت الباحثة الثبات بطريقة كيودر ريتشاردسون 20 في ايجاد ثبات التفكير المغاير للواقع

أطريقة كيودر ريتشاردسون 20 (KR-20)

تستخدم معامل كيودر في تقدير معامل ثبات الاداة عن طريق حساب تباين الدرجات على كل سؤال من اسئلة الاداة ثم جمع هذه التباينات ، ويطلق على المعامل المحسوب بهذه الطريقة معامل التجانس وهو قيمة تقديرية لمتوسط قيم معامل الارتباط بين كل من نصفي الاداة لجميع طرق التجزئة الممكنة دون ان نقوم بالتجزئة فعلاً (علام ، 2006: 161-162) ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة ، تم تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (100) مرشدا ومرشدة ، ثم استعمال معادلة كيودر ريتشاردسون 20 ، وقد بلغ معامل الثبات (0,720)

ب- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest Method : تتضمن هذه الطريقة تطبيق المقياس على عينة ممثلة من الافراد ثم اعادة تطبيق المقياس عليها مرة اخرى بعد مرور فترة مناسبة من الوقت ، ثم يحسب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها افراد العينة في المرة الاولى الى وجود الاستقرار في المقياس في اجابات الافراد عبر الزمن (عودة، 1998:345) .

ولاجل التحقق من ثبات المقياس على ضوء هذه الطريقة ، قامت الباحثة باختيار عينة مكونة من (100) مرشدا ومرشدة ، اي بواقع (50) مرشدا و (50) مرشدة ، وبعد التطبيق الأول للمقياس أعيد تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بفواصل زمني مدة أسبوعين ، اذ يشير (Nunaliy , 1978) الى أن أفضل فاصل بين التطبيقين يتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة (208 : 1978 , Nunaliy)

تجربة تطبيق المقياس الاولى :

للتحقق من مدى فهم افراد العينة لفقرات المقياس وتعليماته وطريقة الاجابة عليه ، ومدى وضوح الفقرات لدى افراد عينة البحث ، طبق المقياس بصورته النهائية على عينة مكونة من (20) مرشدا ومرشدة تربويين بواقع (10) مرشدين و (10) مرشدات ، اختيروا عشوائياً من المدارس الابتدائية والمتوسطة والاعدادية في مدينة بغداد ، وتمت الاجابة عن المقياس من المرشدين والمرشدات التربويين ، للتثبيت من ملاحظاتهم وجوانب عدم الوضوح في التعليمات او عدم فهم الفقرات ، تبين ان تعليمات المقياس وفقراته واضحة من حيث المعنى والصياغة وان متوسط الوقت المستغرق للاجابة على فقرات المقياس كان (15) دقيقة .

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس :

أ- القوة التمييزية لفقرات

يقصد بالقوة التمييزية للفقرة مؤشر الفرق بين الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة في السمة التي تقيسها الفقرات (Eble , 1972:376) اذا يشير جيزلي واخرون (Ghiselli et al , 1981) الى ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة او تعديلها وتجريبها من جديد (Ghiselli et al , 1981:434) لغرض الابقاء على الفقرات المميزة في مقياس التفكير المغاير للواقع واستبعاد الفقرات غير المميزة ، سعت الباحثة الى ايجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس ، من خلال تطبيق المقياس على عينة تحليل الفقرات التي بلغ عددها (400) من المرشدين والمرشدات تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية على المديرية الستة وعلى وفق متغير الجنس ، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة ، تم ترتيب الدرجات التي حصلت عليها الباحثة تنازليا ، وحددت المجموعتين المتطرفتين بنسبة 27% من الاستمارات بلغ عددها (108) استمارة من استمارات المجموعة العليا و(108) من استمارات المجموعة الدنيا ، وبذلك يكون مجموع الاستمارات من المجموعتين العليا والدنيا (216) استمارة اذ اشار (Kelly,1939) ان افضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا هي (27%) عليا و(27%) دنيا (Kelly,1939:208) ،وبعدها تم تحليل فقرات المقياس باستعمال مربع كاي لعينتين .

جدول رقم (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المغاير للواقع

الرقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	قيمة فاي المحسوبة	الدلالة
	0	1	0	1				
1	57	51	33	75	10,971	3,84	0,225	دالة
2	67	41	36	72	17,835	3,84	0,287	دالة
3	58	50	38	70	7,500	3,84	0,186	دالة
4	57	51	33	75	10,971	3,84	0,225	دالة
5	65	43	32	76	20,378	3,84	0,307	دالة
6	48	60	20	88	16,827	3,84	0,279	دالة
7	60	48	28	80	19,636	3,84	0,302	دالة
8	51	57	16	92	26,505	3,84	0,350	دالة
9	67	41	27	81	30,136	3,84	0,374	دالة
10	69	39	23	85	40,065	3,84	0,431	دالة
11	61	47	21	87	31,452	3,84	0,382	دالة
12	73	35	21	87	50,930	3,84	0,486	دالة
13	54	54	19	89	25,347	3,84	0,343	دالة
14	66	42	26	82	30,295	3,84	0,375	دالة
15	69	39	30	78	28,364	3,84	0,362	دالة
16	52	56	28	80	11,435	3,84	0,230	دالة
17	76	32	31	77	37,503	3,84	0,417	دالة
18	63	45	30	78	20,563	3,84	0,309	دالة
19	51	57	23	58	16,116	3,84	0,273	دالة
20	51	57	29	79	9,609	3,84	0,211	دالة
21	55	53	26	82	16,612	3,84	0,277	دالة
22	46	62	21	87	13,523	3,84	0,250	دالة

دالة	0,389	3,84	32,712	77	31	35	73	23
دالة	0,299	3,84	19,287	77	31	45	63	24
دالة	0,333	3,84	23,970	84	24	49	59	25
دالة	0,254	3,84	13,896	84	24	58	50	26
دالة	0,405	3,84	35,398	90	18	48	60	27
دالة	0,198	3,84	8,427	74	34	53	55	28
دالة	0,365	3,84	28,723	91	17	54	54	29
دالة	0,370	3,84	29,505	85	23	46	62	30

*القيمة الجدولية تساوي (3,84) عند مستوى دالة (0,05) ودرجة حرية (1)

ب-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

اعتمدت الباحثة على الدرجة الكلية للمقياس بوصها محكا داخليا ، وتم استعمال معامل ارتباط بوينت باسريال وذلك لان المقياس يحتوي على بديلين ، واطهر ان معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون والبالغة (0,98) كما موضح في جدول (15)

جدول رقم (5)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المغاير للواقع

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0,211	16	0,207
2	0,249	17	0,348
3	0,196	18	0,283
4	0,181	19	0,240
5	0,231	20	0,184
6	0,197	21	0,239
7	0,272	22	0,187
8	0,270	23	0,305
9	0,268	24	0,244
10	0,337	25	0,261
11	0,292	26	0,191
12	0,369	27	0,271
13	0,303	28	0,171
14	0,305	29	0,286
15	0,311	30	0,348

المؤشرات الاحصائية: لغرض حساب بعض الخصائص الإحصائية لمقياس التفكير المغاير للواقع , والركون الى نتائج تطبيقية فيما بعد , فقد تم استخراج المؤشرات الإحصائية للمقياس كما في جدول (6) .

جدول رقم (6)
المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير المغاير للواقع

ت	المؤشرات الاحصائية	القيمة
1	الوسط الحسابي Man	12,0075
2	الوسيط Median	12
3	المودال Mode	10
4	الانحراف المعياري Std. Deviation	3,79056
5	التباين Variance	14,368
6	الالتواء Skewness	-0,238
7	التفرطح Kurtosis	-0,177
8	المدي Range	19
9	اقل درجة Minimum	1
10	اعلى درجة Maximum	20

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول : التعرف على التفكير المغاير للواقع لدى المرشدين التربويين . من اجل تحقيق هذا الهدف، تم تطبيق مقياس التفكير المغاير للواقع ، على عينة افراد البحث البالغة (200) مرشدا ومرشدة ، اذ بلغ المتوسط الحسابي للعينة (11,5300) ، وانحرافهم المعياري (3,69287) ، بينما بلغ الوسط الفرضي للمقياس (15) ، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما ، تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (-13,289) ، وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199) ، ظهرت أن عينة البحث ليس لديهم تفكير مغاير للواقع بالاستناد الى الفروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي وجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمتغير التفكير المغاير للواقع

مستوى الدلالة 0,05	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المتغير
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	1,96	-13,289	15	3,69287	11,5300	200	التفكير المغاير

الهدف الثاني: التعرف على التفكير المغاير للواقع وفقا لمتغيري (الجنس - الخدمة) للتحقق من هذا الهدف تم استعمال تحليل التباين التائي وسيلة احصائية ، فقد اظهرت النتائج الاتية والموضحة في جدول (8) و(9) .

جدول (8)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التفكير المغاير للواقع حسب متغير الجنس والخدمة

المتغيرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	11,5857	3,83535	70
إناث	11,5000	3,62859	130
5-10	11,1125	4,17344	80
11 فأكثر	11,8083	3,32370	120

جدول (9)
تحليل التباين لتعرف دلالة الفرق في التفكير المغاير للواقع تبعا لمتغيري الجنس والخدمة والتفاعل بينهما

الدلالة	القيمة الفائية		متوسط المربعات Ms	درجات الحرية df	مجموع المربعات ss	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
الجنس	غير دالة	0,010	0,139	1	0,139	
الخدمة	غير دالة	1,682	23,054	1	23,045	
الجنس*الخدمة	غير دالة	0,342	4,689	1	4,689	
الخطأ	-	-	13,703	196	2685,752	

ومن خلال النظر للجدول (8) و (9) يتضح ما يأتي :

- 1- لا توجد فروق ذو دلالة احصائية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - اناث) اذ بلغت القيمة الفائية (0,010) وهي ليست ذو دلالة احصائية في جدول الاحتمالية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1) وهذا يعني ان مفهوم التفكير المغاير للواقع لا يوجد به فرق او تفاعل دال حسب متغير الجنس .
- 2- لا توجد فروق دالة احصائية وفقا لمتغير الخدمة (5-10) (11 فأكثر) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1,682) وهي ليست دالة في جدول الاحتمالية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1) وهذا يعني ان مفهوم التفكير المغاير للواقع متساويا لدى المرشدين التربويين .

الاستنتاجات :

- 1- أن افراد عينة البحث الحالي لديهم تفكير مغاير للواقع
- 2- لا توجد فروق ذو دلالة احصائية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - اناث) اذ بلغت القيمة الفائية (0,010) وهي ليست ذو دلالة احصائية في جدول الاحتمالية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1) وهذا يعني ان مفهوم التفكير المغاير للواقع لا يوجد به فرق او تفاعل دال حسب متغير الجنس .

3- لا توجد فروق دالة احصائية وفقا لمتغير الخدمة (5-10) (11 فأكثر) اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1,682) وهي ليست دالة في جدول الاحتمالية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (1) وهذا يعني ان مفهوم التفكير المغاير للواقع متساويا لدى المرشدين التربويين .

التوصيات :

على اساس النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن للباحثان ان تقدموا بعض التوصيات بما يأتي :-

- 1- الاستفادة من المقياس المعد بالبحث الحالي من قبل مديرية الارشاد التربوي في وزارة التربية وذلك من اجل تحسين عملها وتطويره .
- 2- التدريب على مقاومة التفكير السلبي وتنمية التفكير الايجابي
- 3- مساعدة الافراد على تقبل حقيقة الحياة وتخطي احداث الماضي والنظر الى المستقبل من منظور الامل والتفائل والرضا .

المقترحات:

- 1- اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات مختلفة ومقارنة النتائج مع النتائج التي توصل اليها البحث الحالي
- 2- اجراء دراسة مقارنة بين التفكير المغاير للواقع والاستدلال العقلي
- 3- اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التفكير المغاير للواقع وعلاقته بمتغيرات اخرى كالضغوط النفسية وجوانب ابعاد الشخصية .

المصادر

المصادر العربية

1. الغريب , رمزية . (1985) . التقويم والقياس النفسي والتربوي , المصرية , القاهرة : مكتبة الانجلو
2. عبد الرحمن , محمد السيد (1998) الصحة النفسية , كلية التربية , جامعة الزقازيق , نظريات الشخصية , دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع , القاهرة .
3. علام , صلاح الدين محمود , (2006) , المقارنة بين اثر الاختبارات من متعدد واختبار الاجابة القصيرة واختبارات المزج بين النوعين معا على بعض الخصائص السايكومترية للاختبار , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك , اربد , الاردن .
4. عودة , احمد سليمان . (1998) . القياس والتقويم في العملية التدريسية , اربد: دار الامل للنشر والتوزيع .
5. معمريه , بشير (2007) , القياس النفسي وتصميم أدواته للتلاميذ والباحثين في علم النفس والتربية , (ب - ط) , منشورات الحبر , الجزائر .
6. ملحم , سامي محمود , (2002) , مناهج البحث في التربية وعلم نفس , عمان , دار الميصر للنشر والتوزيع
7. ميخائيل , سعد يوسف (1977) : العبقريّة والجنون , مصر , مكتبة غريب .

المصادر الاجنبية

8. Anstasi , A. and Urbina .S. (1997): Psychological Testing. New Jersey.07458:Upper.
9. Bell, D. E. (1982). Regret in decision making under uncertainty. Operations Research, 30, 961-981.
10. Burns, Patrick., Riggs, Kevin J.,& Beck, Sarah R.(2012): Executive control and the experience of regret, Journal of Experimental Child Psychology, vol.111, pp. 501-515.
11. Byrne, R.M.J. & Johnson-Laird, P.N.(1992). Models and deductive reasoning . In Gilhooly , Keane, M.T.G., Logie , R.H. & Erdos , G.(Eds), Lines of Thinking. Reflections on the Psychology of Thought.
12. Byrne, R.M.J.(2005).The Rational Imagination:How People Create Atkinson, L., Bell, D., & Feeney, A. (2009). The relationship between counterfactual thinking and emotional reactions to event outcomes: Does one account fit all? The Psychonomic Bulletin and Review, 16(4), 724-730

13. Eble , R(1972) : Essential of educational Measurement.
14. Elizabeth Saxon,(2011). Counterfactual Thinking : Comparisons Between University Students in China and the United states, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of psychology
15. Epstude, Kai,&Roese, Neal. J. (2008).The functional theory of counterfactual thinking. Personality and Social Psychology Review, Roese,N.J. &Olson,J.M.(1995).What Might Have Been: The Social Psychology of Counterfactual Thinking.New Jersey:Erlbaum.
16. Freeman .F.C,(1962): Theory and Partice of Psychological testing , 3rd ed., New York , Holt , Riuenart and Winston.
17. Ghiselli , E.E. Campbell .J.R.P.&Zedecks. (1981) : Measurement Theory of or The Behavioral . Science , San Francisco .W.H- Frehman& Company.
18. Goldinger, Stephen D. Kleider., Heather M. Azuma, Tamiko.&Beike, Denise R.(2003): "BLAMING THE VICTIM" UNDER MEMORY LOAD, PSYCHOLOGICAL SCIENCE.
19. Hooker, christen , Roese , j. neal ., &, parker , sohee .(2000): impoverished counterfactual thinking is associated with schizophrenia ,psychiatry,Vol.63,No.4,pp.326-335.
20. Huang , Wen-Hsien,&, Zeelenberg, Marcel.(2012): Investor regret: The role of expectation in comparing what is to what might have been, Judgment and Decision Making, Vol.7, No. 4, pp .441-451.
21. Kahneman , D., & Miller, D.T.(1986).Norm theory: Comparing reality to its alternatives. Psychological Review, 93 136-153.
22. Kahneman ,D,&Tversky, A . (1982) "The simulation heuristic" . In Kahneman , DP Slovic , and Tversky , A.(eds) . judgment Uncetainty : Heuristics and Biases , P201-208 . New York . Cambridge University Press
23. Kelly, T.L.(1939): The Selection of upper and lower groups for Validation of test items , New York, Journal of educational Psychology testing , Micmillan Publishing co.Inc.
24. Kray, Laura J., George, Linda G., Liljenquist, Katie A.,Galinsky , Adam D., Tetlock, Philip E.,&, Roese, Neal J.(2010): From What Might Have Been to What Must Have Been:counterfactual Thinking Creates Meaning, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 98, No. 1,pp. 106–118.
25. McCrea, Sean M.(2008): Self-Handicapping, Excuse Making, and Counterfactual Thinking: Consequences for Self-Esteem and future Motivation, Journal of Personality and Social Psychology,voi.95,No. 2, pp. 274-292.
26. Nunnally ,J. (1978). Psychometric Theory ,M .G .Grau-Hill N.Y.U.S.A.
27. Sanchez, Jose C., Carballo, Tania,&, Gutierrez, Andrea.(2011): The entrepreneur from a cognitive approach, Psicothema , Vol. 23, No. 3, pp. 433-438
28. Sherman, Steven J.,&, McConnell, Allen R.(1996): The Role of Counterfactual Thinking in Reasoning, Applied Cognitive Psychology, VOL.10, pp.113-124.
29. Wong, Elaine M. Haselhuhn, Michael P. &Kray , Laura J. (2011), Improving the future by considering the past: The impact of upward counterfactual reflection and implicit beliefs on negotiation performance , Journal of Experimental Social Psychology,vol. 48 ,pp. 403–406.
30. Zeelenberg, M., Van Dijk, E., Van Den Bos, K., &Pieters, R. (2002). The inaction effect in the psychology of regret. Journal of Personality and Social Psychology, 82(3), 314-327.Vol. 12, No.2,pp. 168-192.

مجالس الطلبة في اسكتلندا وويلز وإمكانية الاستفادة منها في تطوير مجالس الإدارة الطلابية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان

أستاذ مساعد

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى

سلطنة عُمان

وبكثور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية
والتنمية- مصر

أ. سعيد بن راشد بن علي الشهومي

وزارة التربية والتعليم

سلطنة عُمان

الخلاصة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مجالس الطلبة في اسكتلندا وويلز وإمكانية الاستفادة منها في تطوير مجالس الإدارة الطلابية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. واقترحت الدراسة أن تقتصر عضوية مجالس الإدارة الطلابية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من الطلبة فقط، وأن تتولى لجنة مدرسية تنظيم عمليات الانتخاب، وتكون اجتماعات تلك المجالس مرة كل أسبوعين، ويتم تدريب أعضائها من قبل المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، ويكون لها تمويل مستقل لأنشطتها وبرامجها .

Student councils in Scotland and Wales, and the Possibility of Benefiting from them in the Development of Students Management Councils of post-primary Education Schools in the Sultanate of Oman

**Dr. Hossam El Din Elsaid
Mohammed Ibrahim**

College of Arts and Sciences
Nizwa University Sultanate of Oman

PhD. Researcher

National Center for Educational Research and
Development - Egypt

Said bin Rashid bin Ali Al Shuhumi

Ministry of Education
Sultanate of Oman

ABSTRACT

The present study aimed to know Student councils in Scotland and Wales, and the possibility of benefiting from them in the development of students Management Councils of post-primary education schools in the Sultanate of Oman. The study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The study suggested that the membership of the students Management Councils should be limited to students only in post-primary schools in the Sultanate of Oman ,and that a school committee should organize the elections. The meetings of these councils will be held once every two weeks , and their members will be trained by teachers and social workers, And have independent funding for their activities and programs.

المقدمة:

تُعتبر مجالس الطلبة في المدارس ركيزة رئيسة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وتصوراتهم وتطلعاتهم وآمالهم في الحياة المدرسية، كما أنها آلية لمشاركتهم الفعالة في صنع واتخاذ القرارات المدرسية ولا سيما التي تتعلق بعمليات تعليمهم وتعلمهم، فضلاً عن كونها وسيلة تواصل مهمة تدعم العلاقات بين الطلبة بعضهم البعض، وبينهم وبين كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية من إدارة مدرسية ومُعلمين وأخصائيين وأولياء أمور ومجتمع محلي.

ومن هذا المنطلق اهتمت كثير من دول العالم بتشكيل مجالس للطلبة في المدارس باعتبارها صوتهم القوي وممثلهم في كافة المستويات الإدارية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية كاليفورنيا California يدعم مجلس الطلبة كثيراً من المهارات الحياتية لدى الطلبة مثل: حل المشكلات، وجمع وتحليل المعلومات، والاتصالات الفعالة، والعمل في الفريق، والتفكير الذاتي، والتنبؤ، والتفكير، والمقارنة، والاستشارة، وإدارة الوقت، والتخطيط. (1) وفي ولاية ميسوريست الغربية Midwestern يقوم مجلس الطلبة بدور كبير للغاية في عمليات اتخاذ القرار المدرسي، وفي عمليات التحسين والتطوير والتغيير، حيث ويشارك في اختيار البرامج والدورات والأنشطة المدرسية المرتبطة بالمناهج الدراسية والتي تحقق تعليم وتعلم متميز للطلبة، ولهم دور في اختيار المعلمين الجدد وتقييم أداء المعلمين القدامى، ويشاركون في وضع الجداول الدراسية، واختيار أساليب واستراتيجيات التدريس، وتدعيم العلاقات بين الطلبة والمعلمين، ودعم الموارد المادية من تجهيزات وأدوات في البيئة التعليمية. (2)

وفي ولاية أونتاريو Ontario بكندا يقوم مجلس الطلبة بدعم مشاركة الطلبة في الحياة المدرسية، والتعبير عن الآراء والآمال والتطلعات، ويساهم في تنفيذ الأنشطة اللاصفية الخاصة بالمناهج والمرتبطة بالمواطنة، وتنمية مهارات القيادة، والتعاون الفعال بين الطلبة من خلال فرق العمل في مختلف ميادين ومجالات العمل المدرسي. (3)

وفي النرويج يُعتبر مجلس الطلبة هو تعبير عن مشاركة الطلبة الحقيقية في المدارس، فيعبر عن نماذج وأساليب العمل لديهم التي تحظى باهتماماتهم، كما يُعد مصدراً حقيقياً للحصول على معلومات دقيقة عن الطلبة بحيث يمكن توجيه وتدعيم الإصلاحات والتغييرات التعليمية، ووجود مجلس الطلبة يجعل المدارس مبدعة ومبتكرة وخلاقة وأكثر استجابة لاحتياجات الطلبة المعقدة والمتغيرة، كما يُدعم المجلس الشراكة بين المدرسة والمجتمع. (4)

وفي إنجلترا تتيح مجالس الطلبة تجارب مباشرة من خلال المشاركة والعضوية والمساواة والحريات والحقوق والواجبات والاستقلال الذاتي والتعاون، وفرص لاستكشاف القضايا المهمة التي تواجههم في حاضرهم ومستقبلهم سواء أكانت المحلية أم العالمية، كما تنمي مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية لديهم، وأن المجلس له دور كبير في تنمية المواطنة بين الطلبة، وتمكين الطلبة من الاستماع لآرائهم والتشاور معهم، واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات تعليمهم وتعلمهم. (5)

وفي اسكتلندا تعتبر مجالس الطلبة وسيلة مهمة للطلبة في مشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، وتقديم الآراء والمشورات من خلال الواقع، وفي الفصول الدراسية، وفي التفاعل مع المعلمين طوال اليوم الدراسي، وفي جميع الأنشطة التي تدعم قيم التعاون والمشاركة في المدرسة، وتعزيز فرص المشاركة في الحياة العملية المجتمعية، والتركيز على الأنشطة التعليمية المصاحبة للمناهج وطرائق التدريس التي تعتمد على التعلم النشط وفلسفة الحوار والمناقشة. (6) وتأكيداً لهذا الدور الذي تقوم به المجالس الطلابية في اسكتلندا تقوم السلطات التعليمية المحلية بعقد لقاءات دورية أو مؤتمرات مع تلك المجالس للتعرف على أنشطتها وتطلعاتها وآمالها ورؤيتها في الخدمات التعليمية المقدمة في المدارس، وإتاحة الفرص للطلبة في أخذ المبادرة في تحسين وتطوير العملية التعليمية وطرح رؤى وأفكار جديدة إبداعية وابتكارية لتحسين عمليات التعليم والتعلم. (7)

وفي ويلز تحرص الإدارة المدرسية على تشكيل المجالس الطلابية لتمكين الطلبة من مناقشة الموضوعات المرتبطة بتعليمهم وتعلمهم، أو أي موضوعات أخرى تمثل أهمية لهم، وتمثيل الطلبة والتعبير عنهم عند الهيئة الإدارية (8)، ويتولى المعلمون مساعدة الإدارة المدرسية في هذه العملية حيث يشاركون تنظيم الانتخابات، وتقديم التدريب، وترتيب حضور الاجتماعات، ومساعدة التلاميذ في إعداد جداول الأعمال ومحاضر الاجتماعات، وتقديم الدعم والتوجيه، وتقديم التقارير إلى الزملاء، وإعلام الآباء والسلطات التعليمية، ودعم العلاقة مع إدارة المدرسة، ورصد وتقييم التقدم الذي يتم إنجازه. (9) ويُعتبر مجلس الطلبة في مدارس ويلز ضماناً لمشاركتهم في العملية الإدارية المدرسية، والاستماع إلى آرائهم، وإشراكهم في تخطيط وإدارة وتنظيم بيئة التعلم،

والمشاركة في برامج تعليمهم، وتقديم المبادرات، والمشاركة في عمليات التقويم الذاتي، ومشاركة الإدارة في تعيين الموظفين الجدد (10)، ويشارك المجلس في التخطيط ورسم سياسات المدرسة، ووضع ميثاقها ودستورها، ويدعم ويحسن العلاقات بين الطلبة بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين والطلبة (11) وفي اليمن تُعتبر المجالس الطلابية هيئات تعمل تحت إشراف الإدارة المدرسية وتتكون من مجموعة من الطلبة المنتخبين بشكل ديمقراطي، بحيث يقوم كل طالب في المجموعة بدور محدد، والعمل معاً كأعضاء للتخطيط للأنشطة ومعالجة المشكلات واكتساب المهارات القيادية عن طريق الأنشطة المنفذة خلال العام الدراسي (12) وفي جمهورية مصر العربية تُعد مجالس الاتحادات الطلابية تنظيمات تعمل على تنظيم صفوف الطلاب وغرس قيم الديمقراطية في نفوسهم، ووسيلة مهمة وفعالة في تعليمهم وتنميتهم، وتدريبهم على تحمل المسؤوليات والقيام بالمهام والأدوار المختلفة، ودعم التواصل الفعال بين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي (13) وفي سلطنة عمان يُشكل مجلس الإدارة الطلابية من ممثلين عن مجالس الفصول ومجالس جماعات الأنشطة، وبعض الطلبة المجيدين في التحصيل الدراسي والأنشطة المدرسية، ويتولى المجلس مسؤولية الاطلاع على خطط وبرامج مجالس الفصول وجماعات الأنشطة وتوجيههم بما يعزز أدوارهم وفق الخطط والبرامج المعدة لذلك، والمساهمة في تنظيم وتنفيذ بعض المشاغل والمسابقات، والمساهمة في طرح مقترحات وحلول لبعض الصعوبات التي قد تعترض سير العمل بالمدرسة، والمساهمة في تنظيم المعارض والاحتفالات المدرسية (14)

مشكلة الدراسة:

توصلت نتائج دراسة المعولي (2012) إلى أن مجالس الإدارة الطلابية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان تواجه مجموعة من المشكلات تحد من فعاليتها ومن القيام بأدوارها المنوطة لها مثل: قلة وجود وقت كافٍ للمجلس للقيام بمهامه، وقلة وضوح أدوار المجلس لدى أعضائه، وضعف تدريبهم وتأهيلهم للقيام بأدوارهم القيادية، وقلة تحفيزهم وتشجيعهم من قبل إدارات المدارس والمعلمين، وخوف الطلبة المتفوقين من المشاركة في المجلس حرصاً على دروسهم وعدم ضياع وقتهم، ولا ينشط المجالس الطلابية إلا في وقت المسابقات فقط، وقلة مشاركة أعضاء المجلس في أعمال المناوبة اليومية خلال وقت الفراغ، وقلة مساعدة إدارة المدرسة في الاتصال بأولياء أمور الطلاب المحتاجين للتوجيه والارشاد، وقلة تلقي المجالس لملاحظات وشكاوي واقتراحات الطلاب وإيصالها لمجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء والأمهات (15) وكشفت نتائج دراسة إبراهيم والبوسعيد (2017) قصور دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة المدارس العمانية في مجالات تعريفهم بحقوقهم التي كفلتها لهم الدولة في الحصول على تعليم متميز، وتبصيرهم بحقوقهم في ممارسة الأنشطة المدرسية، وتعريفهم بحقوقهم في المشاركة في انتخابات مجالس الفصول، وتركيزه على حرية تعبير الطلبة عن أفكارهم وآمالهم وتطلعاتهم نحو مستقبلهم الدراسي والمهني، وتمثيلهم في المجالس المدرسية، والمساعدة في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة السلوكية مثل الهروب من المدرسة والتدخين وعدم المحافظة على الأثاث المدرسي، والمناقشة والحوار حول القضايا التعليمية التي تهم الطلبة، وتنمية شخصيات الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم (16)

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن نتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1- ما خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية ؟
- 2- ما واقع مجالس الإدارة الطلابية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان ؟
- 3- ما أوجه الاستفادة من خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية بسلطنة عُمان.

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف على خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية.
- 2- استكشاف واقع مجالس الإدارة الطلابية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان.
- 3- تحديد أوجه الاستفادة من خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة :

- 1- تمثلت أهمية هذه الدراسة فيما يلي:
أنها تساهم في الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تهتم بصوت الطلبة في المدارس ومشاركتهم في كافة جوانب الحياة المدرسية.
- 2- يمكن أن تفيد طلاب مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في التعرف على الأسس العلمية لتشكيل مجالس الاتحادات الطلابية المدرسية، وأنشطتها المختلفة من انتخابات واجتماعات ووظائف وأهداف واتصالات وتقويم أداء وغيرها من العمليات.
- 3- يمكن أن تفيد الإدارة المدرسية ومجلس الآباء والأمهات ومجلس الإدارة المدرسية في جعل أعضاء مجالس الإدارة الطلابية يشاركون في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج والمشروعات المدرسية.
- 4- يمكن أن تفيد السلطات التعليمية العليا الممثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية لمجالس الإدارة الطلابية لتمكينها من أداء أدوارها المتنوعة بكفاءة وفعالية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة حيث إنه " يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور. ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها وغنما يمضي إلى أبعد من ذلك وهو تفسير هذه البيانات، وذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالقياس والتصنيف والتفسير والمقارنة.(17)

حدود الدراسة:

- 1- تمثلت حدود الدراسة في الآتي:
الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول المجالس المدرسية الطلابية.
- 2- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على أعضاء المجالس المدرسية الطلابية.
- 3- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على اسكتلندا وويلز وسلطنة عُمان.
- 4- **الحدود الزمانية :** تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 2018/2019

مصطلحات الدراسة:

1- مجالس الطلبة:

يُعرف مجلس الطلاب بأنه " مجموعة من الطلاب يتم انتخابهم بطريقة ديمقراطية ويمثلون أقرانهم ويمكنون الطلاب من أن يصبحوا شركاء في التعليم الخاص بهم، ويقدمون مساهمات إيجابية في البيئة المدرسية والأخلاقية".(18)
كما يعرف على أنه "مجموعة منتخبة تمثل طلاب المدرسة لمناقشة قضايا تعليمهم وتعلمهم مع المسؤولين بالمدرسة".(19)
وبالإضافة إلى ذلك يُعرف بأنه " مجموعة من الطلاب يعملون معاً لضمان التعبير عن وجهات نظر الطلاب لدى الإدارة لتحسين الخدمات التعليمية الموجهة إليهم".(20)
وفي هذا الصدد يعرف أيضاً بأنه " الصوت الذي يعبر عن الطلاب ويمكنهم من المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بتعليمهم وتعلمهم، وتجعلهم يتحملون المسؤوليات، وتزيد ثقتهم في أنفسهم، وتزيد مهاراتهم الحياتية والعملية".(21)
وتأسساً على ما سبق من تعريفات يُعرف الباحثان مجالس الطلاب إجرائياً بأنها مجموعة منتخبة تمثل جميع طلاب المدرسة في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، وهي صوت الطلاب في المدارس حيث تعبر عن أفكار الطلاب وتطلعاتهم وآمالهم وطموحاتهم وتوقعاتهم في الحياة المدرسية.

2- التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان

يُعرف التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان بأنه "نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلبة بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع ، قادرين على الاستفادة من فرص التعليم والتدريب والعمل بعد التعليم الأساسي.(22)

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وذلك على النحو الآتي:

أولاً الدراسات العربية:

1 - دراسة بيومي (1997) وهدفت إلى استكشاف واقع المجالس واللجان المدرسية بالتعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية وسبل تفعيله ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (84) من مديري المدارس والوكلاء . وتناولت الدراسة مجالس الفصول كأحد التنظيمات المدرسية التي تُعبر عن صوت الطلاب وتدريبهم على تحمل المسؤوليات، وغرس قيم المواطنة في نفوسهم، وإشراكهم في إدارة برامج المدرسة وأنشطتها في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، ودراسة الأمور المتعلقة بالفصول ونشاطها، وأساليب التنسيق بينها، ودراسة ما يواجه الفصول من مشكلات، ونقل وجهات نظر الطلاب لمعلميهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى اعتماد تشكيل مجالس الفصول على التعميمات التي تُرسلها المنطقة التعليمية والاجتهادات والخبرات الشخصية لمديري المدارس، وأن اللوائح المنظمة لعمل تلك المجالس قديمة وتحتاج إلى تطوير ولم تقف على الأسس العلمية للتشغيل الفعال، وأن عمل تلك المجالس تساعد الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات وتخطيط وتنظيم العمل المدرسي، وأن مجالس الفصول تحقق أهدافها بدرجة كبيرة. وقدمت الدراسة دليلاً مقترحاً لتطوير أداء مجالس الفصول يعتمد على وجود خطط لهذه المجالس تتضمن أهدافاً محددة، وتدريب أعضاء المجالس على إدارة الاجتماعات وصنع واتخاذ القرارات، والقيادة الديمقراطية والاتصالات الفعالة، والتنسيق بين تلك المجالس وغيرها من أشكال العمل الجماعي الأخرى في المدرسة، ومراقبة عملها وتقويمها لتحسين أدائها بصورة مستمرة، وتوفير لها ميزانية مستقلة للإنفاق على أنشطتها وبرامجها.(23)

2 - دراسة ربابعة (2002) وهدفت إلى التعرف على واقع المجالس الطلابية المدرسية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومديري المدارس في محافظة عجلون في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (387) من الطلبة والمعلمين المشرفين على تلك المجالس بالإضافة إلى مديري المدارس، وكشفت نتائج الدراسة أن فاعلية المجالس الطلابية المدرسية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومديري المدارس في محافظة عجلون جاءت بدرجة منخفضة، وأوصت الدراسة بتفعيل أدوار المجالس الطلابية المدرسية بصورة أوسع وأشمل حتى تتمكن من القيام بمهامها ومسؤولياتها بكفاءة وفعالية، والعمل على إزالة الأسباب التي تكمن وراء تدني فاعلية تلك المجالس.(24)

3 - دراسة الهدهود (2006) وهدفت إلى التعرف على واقع المشاركة والممارسة الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت، والكشف عن المعوقات التي تواجه هذه الممارسات، وتقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في توسيع عملية المشاركة الجماعية في النظام التعليمي في إطار من الديمقراطية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (520) من الطلبة والطالبات وأولياء الأمور وأعضاء المؤسسات الاجتماعية، وتناولت الدراسة مجالس الطلبة كأحد أساليب المشاركة الجماعية ودليل على الممارسات الديمقراطية من قبل مديري المدارس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إسهامات الطلبة في النظام التعليمي في دولة الكويت كانت دون المناسبة، وتضائل فرص إكسابهم بعض المفاهيم والقيم والاتجاهات المرتبطة بالمشاركة الديمقراطية، وتقليل تكوين الوعي السياسي لديهم، وتركيز إسهامات الطلبة في مجال التحصيل العلمي أكثر من المناهج الدراسية والرعاية الطلابية. وأوصت الدراسة بعقد اللقاءات والاجتماعات بين الإدارة المدرسية والطلبة وأولياء الأمور والمؤسسات الاجتماعية لوضع السياسات والخطط العامة والبرامج لتسيير العمل المدرسي، وترسيخ مبدأ مشاركة الطلبة من خلال أنشطة حفظ النظام وتنظيم العمل اليومي، وتفعيل مجالس الاتحادات الطلابية حتى تقوم بأدوارها المنصوص عليها في قرارات التشكيل، وتطوير أدوارها حتى يتمكن الطلبة من ممارسة الديمقراطية بفعالية.(25)

4- دراسة المصالحة (2010) وهدفت إلى التعرف على دور البرلمان الطلابي المدرسي في التنشئة الديمقراطية في المدارس الأردنية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (1184) من الطلبة والطالبات وغيرهم من المعنيين بالبرلمان الطلابي المدرسي، وتناولت الدراسة مجالس الطلبة كأحد مكونات البرلمان الطلابية المدرسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برلمانات الطلبة تمكن الطلبة من زيادة الثقة في أنفسهم، وتقوية شخصيتهم، وإعداد القيادات، وزيادة معرفة الطلبة بحقوقهم، وغرس حب العمل في نفوسهم؛ في حين لا تهتم البرلمانات كثيراً بقضايا وموضوعات أهمها التحصيل العلمي للطلبة، وزيادة طاقاتهم الإبداعية، وتوجيه وإرشاد الطلبة على المشاركة في الانتخابات البرلمانية، ودعم العلاقات مع الأسرة والمجتمع المحلي، ودراسة قضايا المناهج الدراسية، وتدعيم حريات التعبير عن الرأي. وأوصت الدراسة باستمرار دعم عمليات البرلمان المدرسي وتوفير الموارد المادية والبشرية له، وتفعيل العلاقات بين البرلمان وأولياء الأمور، واهتمام البرلمان بالمناهج الدراسية وإمكانية تدعيم وتنويع أنشطتها، وإنشاء وحدة إدارية مخصصة باسم البرلمان المدرسي في وزارة التربية والتعليم لتنسيق أنشطة البرلمان وفعالياته، ومتابعة وتقويم أداؤه. (26)

5- دراسة الصرايرية وواشرين (2013) وهدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه المجالس البرلمانية الطلابية في المدارس الأردنية من وجهة نظر قادتها ومستشاري البرلمان ومديري المدارس ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (154) قائداً ومستشاراً برلمانياً ومدير مدرسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مستوى الصعوبات التي تواجه البرلمان المدرسي كان متوسطاً في جميع محاور الدراسة وهي: المناهج الدراسية، والإدارة المدرسية، والطلبة والمجتمع. وأوصت الدراسة بعقد لقاءات لتوعية مديري المدارس والمستشارين والطلبة لتوضيح المفاهيم الغامضة وتوحيد الرؤيا حول فكرة البرلمان المدرسي، وتنظيم برامج تدريبية حول البرلمان الطلابي المدرسي للمديرين والمستشارين ليقوموا بدورهم بتدريب الطلبة لتمكنوا من ممارستها بشكل إيجابي، وعقد زيارات متبادلة بين البرلمانات المدرسية من أجل الإطلاع على تجارب الآخرين وتبادل المعرفة وتعميم الممارسات والتجارب الجيدة. (27)

6- دراسة المعولي (2014) وهدفت إلى تعرف مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (192) فرداً من مديري المدارس والمعلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: عدم وجود وقت كافٍ للطلاب للقيام بمهامهم في مجالس الاتحادات الطلابية، وعدم وضوح الدور الذي يجب أن يقوم به الطالب في المجلس، وضعف التدريب والتأهيل للطلاب للقيام بدورهم القيادي، وقلة التحفيز والتشجيع من قبل إدارات المدارس والمعلمين لأعضاء مجالس الاتحادات الطلابية، وخوف الطالب المجتهد من المشاركة في المجلس حرصه على عدم ضياع دروسه، ولا يتضح دور أعضاء المجلس إلا عند موعد المسابقات فقط. وأوصت الدراسة بإشراك أعضاء مجالس الاتحادات الطلابية في اللقاءات والاجتماعات التي تعقدها المجالس الأخرى بالمدرسة، والاهتمام بتدريبهم على الأدوار القيادية في المدرسة. (28)

7- دراسة الحسنات (2015) وهدفت إلى استكشاف دور مجالس الطلبة في تعزيز مبادئ القيادة والديمقراطية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة معان الأردنية من وجهة نظر الطلبة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (261) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن دور مجالس الطلبة في تعزيز مبادئ القيادة والديمقراطية كان كبيراً. وأوصت الدراسة بالاستمرار في تجربة مجالس الاتحادات الطلابية وتدعيم وتعميق دورها في المدارس، وإنشاء قسم في وزارة التربية والتعليم يعني بشئون المجالس الاتحادات الطلابية، وإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال. (29)

8- دراسة إبراهيم والبوسعيد (2017) وهدفت إلى التعرف على دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (360) طالباً وطالبة؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وأيضاً جاءت متوسطة في مجالات: الحقوق، والانتماء والولاء للوطن، والمشاركة المجتمعية، والمهارات الحياتية، بينما جاءت ضعيفة في مجالي الواجبات،

والقيم العامة. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: قيام إدارات المدارس بعقد برامج تدريبية لأعضاء مجالس الإدارة الطلابية بحيث يتم تدريبهم فيها على القيام بمهامهم ومسئولياتهم وأدوارهم، وإعدة تشكيل مجالس الإدارة الطلابية بحيث يتضمن جميع أعضائها من الطلبة أسوة بكثير من دول العالم، ومنح مجالس الإدارة الطلابية مزيد من السلطات والصلاحيات حتى يتسنى لها القيام بجميع مهامها وأدوارها ومسئولياتها بكفاءة وفعالية، وتخصيص ميزانية مستقلة لمجالس الإدارة الطلابية حتى تتمكن من تنفيذ أنشطتها وبرامجها وفعاليتها المختلفة والمتنوعة. (30)

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة باتمور (Patmor,1998) وهدفت إلى التعرف على وجهات نظر الطلبة وأعضاء المجالس المدرسية في مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات في المدارس الثانوية بولاية كنتاكي وذلك في ضوء مدخل الإدارة الذاتية المدرسية التي تتمتع بها مدارس الولاية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (310) من أعضاء المجالس المدرسية والطلبة، وتوصلت الدراسة على عدد من النتائج أهمها مشاركة أعضاء مجلس الطلبة بفاعلية في اتخاذ القرارات المدرسية، وأن أعضاء مجلس الطلبة لهم أدوار رئيسة في الحفاظ على الانضباط اليومي للطلبة داخل وخارج قاعات الدروس، ووجود ممثلين من أعضاء مجلس الطلبة في المجالس المدرسية، وأن أعضاء مجلس الطلبة لهم دور مهم في تحديد زمن اليوم الدراسي والأنشطة الإضافية للمناهج. (31)

2- دراسة مجلس الشباب القومي بأيرلندا (National Youth Council,2001) وهدفت إلى التعرف على دور المجالس الطلابية في المدارس من وجهة نظر المديرين والطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (300) مدير مدرسة، و(464) عضواً من مجالس الطلبة في أنحاء أيرلندا، وأشارت نتائج الدراسة الخاصة بالمديرين أن المجلس يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم والاعتماد على النفس في تحمل المسؤوليات، ويدعم العلاقات والاتصالات بين الطلبة وبينهم وبين المعلمين والإدارة، ويساعد في تعزيز الانضباط المدرسي بين الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة الخاصة بالطلبة أن المجلس تولى بفعالية تنظيم الأنشطة اللاصفية مثل المسابقات الرياضية والاحتفالات المدرسية والرحلات، كما دعم مفهوم العمل المنتج بين الطلبة من خلال متجر المدرسة، وحسن من صيانة المدرسة من خلال مشروعات النظافة والتجميل. (32)

3- دراسة ماريوت (Marriott, 2004) وهدفت إلى التعرف على دور مجلس الطلبة في تنمية الاحترام الذاتي لدى أعضاءه، وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من أعضاء كثير من مجالس الطلبة في المدارس المتوسطة في ولاية جورجيا الأمريكية، وتوصلت الدراسة على عدد من النتائج أهمها أن المجلس يزيد من الاحترام الذاتي لدى أعضاءه من خلال عقد الاجتماعات والتدريب المستمر على كثير من المهارات التي تدعم عمل الأعضاء وتزيد من ثقتهم في أنفسهم ومن ثم احترامهم الذاتي، ومن هذه المهارات إدارة الصراع، واتخاذ القرارات، والتعلم التعاوني، وتحمل المسؤوليات، والأعمال التطوعية، وضبط الانفعالات والمشاعر، والحوار والمناقشات، وحل المشكلات. (33)

4- دراسة دوشار (Deuchar,2004) وهدفت إلى التعرف على دور المجالس الطلابية في التوفيق بين المصلحة الذاتية والأخلاق في المدارس الابتدائية الاسكتلندية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مجلس الطلبة يقوم بتنمية الديمقراطية وحرية الرأي والتعبير في نفوس الطلبة من خلال المشاركة في انتخابات المجالس الطلابية واختيار من يمثلهم ويتحدث عنهم ويعبر عن آمالهم وتطلعاتهم، وتدعيم العلاقات بين الطلبة بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين، والتركيز في نشاط الطلبة على عمل الفريق، كما يقوم المجلس بدعم القيم الأخلاقية في نفوس الطلبة مثل: الإنصاف والعدالة والتفكير واحترام الآخرين والثقة بالنفس، ومساعدة الطلبة على اكتساب المعارف الرسمسة وحقوق الإنسان والمهارات العملية المجتمعية، والإحساس والشعور بالهوية، والمسؤوليات الاجتماعية والأخلاقية، والشعور بالملكية في الحياة المدرسية المجتمعية، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي، ومساعدة الطلبة على فهم القضايا المجتمعية، وتنويعهم السياسي، ويشترك الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات المدرسية، وتنمية مهارات الإعداد والتخطيط والتنفيذ. (34)

5- دراسة شيريل (Sherrill,2007) وهدفت إلى التعرف على المهارات التي يكتسبها أعضاء مجلس الطلبة من خلال العمل في المجلس والمشاركة في أنشطته وبرامجه وفعالياته في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة على عديد من النتائج أهمها أن العمل في المجلس ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات القيادة لدى الطلبة، ومهارات التخطيط للأنشطة، وإجراء تقويم لعمل المجلس، كما أكسبهم كثير من المهارات والقيم في إدارة الاجتماعات مثل مهارات الحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة، وتقديم الإجابات، والالتزام بقواعد إدارة الجلسات مثل الحضور والانصراف والاستماع، وأن من أهم التحديات التي تواجه عمل المجلس هي قلة الدعم الكافي من المعلمين والإدارة المدرسية. (35)

6- دراسة تايسدال وآخرون (Tisdall, et.al, 2007) وهدفت إلى التعرف على دور المجالس الطلابية المدرسية في الحياة المدرسية في اسكتلندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (1969) طالبا في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى الطلبة أكدوا أن المجالس الطلابية هي وسيلة فعالة في الاستماع للطلبة والتعبير عن آرائهم، ووسيلة فعالة للتواصل مع المعلمين وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع الخارجي، ووجود مشاركة فعالة وإقبال من الذكور والإناث على المشاركة في المجالس الطلابية ولكن البنات كانت أكثر إيجابية ومشاركة. (36)

7- دراسة بايوتش (Pautsch, 2010) وهدفت إلى التعرف على دور قادة المدرسة في تدعيم حوكمة وصوت الطالب في المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بمدخل دراسة الحالة، حيث تم اختيار مدرسة ثانوية تسمى Stockdale High School في مدينة Bakersfield بولاية كاليفورنيا، كما تم استخدام المقابلات والاستبانات وتحليل الوثائق كأدوات رئيسية في جمع المعلومات والبيانات، وتوصلت الدراسة على عديد من النتائج أهمها: أن قادة المدرسة يتيحون للطلبة فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية وذلك من خلال مجلس الطلبة، وأن معظم الأنشطة التي يتم مشاركة الطلبة في اتخاذ قراراتها هي الأنشطة الاجتماعية، وأن تشكيل المجلس فيه أغلبية للبيض والإناث من الطبقة الوسطى، وأن قادة المدرسة يوفران العديد من الأنشطة مثل النادي المدرسي والدراما المدرسية لتدعيم صوت الطلبة. (37)

8- دراسة ستوليفا (Shatilova, 2014) وهدفت إلى التعرف على تأثير صوت الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية الفنلندية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام المقابلات الفردية والجماعية مع الطلبة في عدد من المدارس في مدينة جيكسفال (Jyväskylä)، وتوصلت نتائج الدراسة على عديد من النتائج أهمها: أن مجالس الطلاب هي صوت الطلبة في المدارس، وتساهم في تدعيم قيم الديمقراطية في نفوس الطلبة، وتهتم بتنمية المواطنة الفعالة، وفي تنمية مهارات القيادة لدى الطلبة، كما تشجعهم على تحمل المسؤوليات لخدمة المدرسة والمجتمع المحلي الذي تنتمي إليه، كما تمكن تلك المجالس الطلبة من التعبير عن آرائهم بحرية والمشاركة الفعالة في صنع القرارات المدرسية، كما تهتم بتوفير بيئة تعليمية فعالة وجاذبة للطلبة. (38)

9- دراسة كوين وأوين (Quinn & Owen, 2014) وهدفت إلى التعرف على قوة صوت الطلبة في تدعيم حقوقهم في الحياة المدرسية في المدارس الاسترالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وكشفت نتائج الدراسة أن مجالس الطلاب في المدارس الاسترالية تساهم في تحسين مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، وتحسين التنمية الشخصية والاجتماعية للطلبة، وتمكينهم من صنع واتخاذ القرارات المدرسية، ومساعدتهم في تنمية المجتمع المحلي من خلال مشروعات وبرامج خدمة البيئة، وتنمية مهارات القيادة لدى الطلبة لإعدادهم لتحمل مسؤولياتهم في المستقبل. (39)

10- دراسة جيرد سينجيري (Jared & Thinguri, 2017) وهدفت إلى التعرف على تأثير مجالس الطلاب على إدارة النظام المدرسي في المدارس الثانوية الكينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وكشفت النتائج أن مجالس الطلاب في المدارس الثانوية لها دور كبير في دعم انضباط وانتظام الطلبة في الحياة المدرسية، كما يُتيح للطلبة المشاركة في رسم السياسات التعليمية المدرسية والمشاركة في صنع قراراتها، والتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية في ظل مناخ ديمقراطي وقيادة إدارية فعالة، والمساهمة الفعالة في حل الخلافات والنزاعات بين الطلبة، وقيام الإدارة المدرسية والمعلمين بتقديم الدعم والاستشارة لأعضاء مجالس الطلاب. (40)

11- دراسة مبيونجا (Mboyonga, 2018) وهدفت إلى التعرف على أدوار مجالس الطلاب في المدارس الثانوية بمقاطعة شيباتا (Chipata) بزامبيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بمدخل دراسة الحالة، كما تم استخدام المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة من مديري المدارس والمعلمين وأعضاء مجالس الطلاب، بالإضافة إلى مناقشة المجموعات ومراجعة وتحليل الوثائق، وكشفت نتائج الدراسة أن مجالس الطلاب في المدارس الثانوية بزامبيا هي هيئات تمثيلية لهم عند الإدارة المدرسية والسلطات التعليمية المحلية والمركزية ودليل على الديمقراطية في إدارات المدارس، وأنها تقوم بأدوار مُتميزة في السيطرة على سلوكيات

الطلاب غير المرغوبة، وتنمية الإحساس والشعور بالملكية في سلوكهم في التعامل مع الموارد المدرسية المختلفة، وتدعيم التواصل الفعال بين الطلبة بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين وإدارة المدارس.(41)

تعليق عام على الدراسات السابقة:

- اهتمت كثير من الدراسات السابقة مثل: بيومي (1997) ، والمصالحة(2010) ، والحسنات (2015) ، وباتمور (Patmor,1998)، ومجلس الشباب القومي بأيرلندا (National Youth Council,2001)، وماريوت (Marriott, 2004)، ودوشار (Deuchar,2004)، وشيريل (Sherrill,2007) ، وتايسدال وآخرون (Tisdall , et.al, 2007) ، وبايوتش (Pautsch,2010)، وستوليفا (Shatilova,2014)، وكوين وأوين (Quinn& Owen ,2014)، وجيرد سينجري (Jared& Thinguri,2017)، مبيونجا (Mboyonga,2018) بأهمية مجالس الطلاب في الحياة المدرسية حيث تُعبر عن صوت الطلاب وتدريبهم على تحمل المسؤوليات، وغرس قيم المواطنة في نفوسهم، وإشراكهم في إدارة برامج المدرسة وأنشطتها في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، ودراسة ما يواجه الطلاب من مشكلات، كما تمكن الطلبة من زيادة الثقة في أنفسهم، وتقوية شخصياتهم، وإعداد القيادات، وزيادة معرفة الطلبة بحقوقهم، وغرس حب العمل في نفوسهم، وتنمية قيم الاحترام والتقدير والتعاون الفعال.

- أشارت بعض الدراسات السابقة مثل: ربابعة (2002)، والهدود (2006) ، الصرايرية وآخرين (2013)، والمعولي (2014)، وإبراهيم والبوسعيد (2017) إلى وجود قصور أدوار مجالس الطلاب في القيام بأدوارها وتحقيق أهدافها.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة بحثين رئيسيين، الأول اشتمل على خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية ، والثاني اشتمل على واقع مجالس الإدارة الطلابية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، وفيما يلي تناول هذين المبحثين بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

المبحث الأول

خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية

ويتضمن هذا المبحث الآتي:

1- خبرة اسكتلندا في مجال المجالس الطلابية المدرسية:

وتتضمنت خبرة اسكتلندا في مجال المجالس الطلابية المدرسية المحاور الآتية:

أولاً: مفهوم مجلس الطلبة:

يُعرف مجلس الطلبة بأنه "مجموعة ممثلة للطلبة يتم انتخابهم من قبل زملائهم لمناقشة القضايا والموضوعات المرتبطة بعمليات تعلمهم وتعليمهم، وتمثيل الطلبة لدى إدارة المدرسة". (42)

ثانياً: أهداف مجلس الطلبة:

يهدف مجلس الطلبة إلى: (43)

- مشاركة التلاميذ في الإدارة المدرسية وصنع واتخاذ القرارات.
- التعبير عن الطلبة وقضاياهم ومشكلاتهم.
- تدعيم الجوانب الأخلاقية والقيمية في المدرسة.
- تفعيل العلاقة بين المدرسة والآباء والمجتمع.
- تعزيز الديمقراطية وحرية الرأي لدى الطلبة.

ثالثاً: وظائف مجلس الطلبة:

أكد قانون التعليم الصادر عام 2000 في اسكتلندا على مشاركة الطلبة في المدارس في إطار تشريعي وقانوني ، إعطاء مزيد من القوة والشرعية للطلبة، السلطات التعليمية المحلية ومديري المدارس تؤكد على دور الطلبة

ومشاركته في التخطيط واتخاذ القرارات التي تتعلق بتسيير الحياة اليومية في مدارسهم، واستشارة الطلبة في جميع الأمور والقضايا التي تتعلق بتعليمهم وتعلمهم. (44)

ويؤكد المجلس على الجوانب الأخلاقية والقيمية والآداب العامة في المجتمع، والتأكيد على الالتزام الأخلاقي والقضايا الاجتماعية والأخلاقية، والتأكيد على الطموح والثقة بالنفس، والعدالة واحترام الآخر، وتعريف الطلبة بحقوقهم، وتنمية الشعور والإحساس بالهوية، ومهارات العمل ومهارات الحياة العامة، والحق في حرية التعبير، والحق في تشكيل الجماعات أو الانضمام إليها، وتنمية الشعور بالملكية في مختلف جوانب حياة المجتمع المدرسي، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وتفعيل المشاركة المجتمعية مع المجتمع المحلي، ودعم العلاقة بين التلاميذ والمعلمين والمجتمع المدرسي، وعلاج مشكلات الصراعات بين الطلبة. (45)

كما يُعبر المجلس عن وجهات نظر الطلبة فيما يتقونه من تعليم، والمشاركة الإيجابية التي تحقق الاحترام الذاتي وبناء الثقة في النفس، والكفاءة الذاتية والقدرة على التعبير عن النفس وتطوير مهارات خاصة مثل التفاوض، وتشجيع المواطنة والانتماء والولاء للوطن، والارتقاء بإنجاز الطلبة، وتحسين سلوكياتهم، وتوفير ديمقراطية حقيقية، وتدعيم نظم المحاسبة والمسائلة والشفافية، والمشاركة في صنع القرارات المدرسية، والمعاملة باحترام وعدالة من قبل الإدارة، والمشاركة في اختيار المدرسين الجدد. (46)

ويدعم المجلس قيم المواطنة في نفوس الطلبة حيث يقوم المجلس بتعريف الطلبة بحقوقهم واجباتهم في المدرسة، ومشاركته في اتخاذ القرارات مما يزيد من دافعيتهم واحترامهم لذواتهم والشعور بالملكية، وتطوير مهارات الاتصال والمناقشات والحوارات، ومناقشة مشكلات التعليم مثل القراءة والكتابة، ومهارات التفاوض والتوافق والتعاون واتخاذ القرارات القائمة على الأدلة. (47)

وبالإضافة إلى ذلك يعد المجلس وسيلة فعالة لمشاركة الطلبة في العملية التعليمية، وتوثيق العلاقات بين الطلبة بعضهم البعض، وحل مشكلات الطلبة وحل الخلافات فيما بينهم، وتخفيض القلق والتوتر الذي قد يعاني منه الطلبة، وتدعيم قيم الشفافية والمساواة، وفتح مجال للطلبة لتقديم مبادراتهم الخاصة في العملية التعليمية. (48)

كما يُعتبر المجلس فرصة للتعاون الفعال بين الطلبة وهيئة العاملين في صنع القرار المدرسي، وترسيخ معايير العدالة والمساواة، ومناقشة أفكار ومشاكل الطلبة، وتقديم توصيات وإحداث تغييرات، والاهتمام بالبيئة المدرسية ووجبات الغذاء، والمشروعات التجارية، وجمع التبرعات للمدرسة، واختيار الزي الرسمي للطلبة. (49)

رابعاً: انتخابات مجلس الطلبة:

تتولى الإدارة المدرسية والمعلمين والسلطات التعليمية المحلية تنظيم انتخابات مجلس طلاب المدرسة، حيث يتم انتخاب رؤساء فصول المدرسة، ثم بعد ذلك يتم انتخاب مجلس الطلبة من ممثلين عن جميع الفصول. (50)

خامساً: تشكيل المجلس:

يأخذ مجلس الطلبة أشكالاً متعددة في المدارس الاسكتلندية ويتوقف ذلك على حجم المدرسة من الطلبة وعدد فصولها، فإذا كان حجم المدرسة صغير يتم تشكيل مجلس الطلبة من ممثلين لجميع الفصول المدرسية، وإذا كان حجم المدرسة كبير يتم تمثيل الصفوف الدراسية، كما تتعدد أدوار المجلس فهناك دور رئيس المجلس الذي يرأس الاجتماعات ويكون حلقة الصلة بين المجلس والمعلمين والإدارة، ويوجد دور نائب الرئيس الذي يشارك في تنظيم أعمال المجلس وينوب عن الرئيس في حالة غيابه. (51)

سادساً: اجتماعات المجلس:

يتم عقد اجتماع للمجلس مرة كل أسبوعين، ويكون الموعد في فترات الراحة المدرسية، ويتم تحديد الموضوعات من خلال التقارير التي يرفعها ممثلي الفصول في المجلس، أو المقترحات التي يتقدم بها الطلبة في صندوق الاقتراحات، أو ما يصل للمجلس من خلال البريد، ويتم تحديد جدول أعمال، ويتم دعوة جميع الأفراد الذين تربطهم صلات بالموضوعات موضع المناقشة في الاجتماعات مثل: المعلمين والإدارة وأولياء الأمور والسلطات التعليمية المحلية، وتركز الاجتماعات على القضايا التعليمية، والملاعب المدرسي وتوفير أدوات وأجهزة ومعدات له، والوجبات الغذائية الصحية. (52)

سابعاً: تدريب المجلس:

تتولى الإدارة المدرسية والمعلمين مسئولية تدريب أعضاء المجالس الطلابية على عدد من الموضوعات مثل كيفية المشاركة بفعالية في عملية صنع القرار، وإدارة الاجتماعات، وتشكيل اللجان وجماعات العمل، ومهارات التفاوض، وإدارة الصراعات (53)، وتوفير السلطات التعليمية المحلية تدريبات متنوعة لأعضاء المجالس تتضمن موضوعات عن المشاركة، واتخاذ القرارات، وإدارة الاجتماعات، وأساليب الدعم، وتعزيز المواطنة (54)، وتقديم جامعة جلاسكو تدريبات متنوعة لأعضاء مجالس الطلبة والذين يتعاونون معه من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالمدارس تشتمل على مشاركة الطلبة، وحقوق الطلبة، وإدارة الاجتماعات، ومهارات الاستماع النشط والحوار الفعال، وشبكات الدعم. (55)

ثامناً: أنشطة المجلس:

- يقوم المجلس بعدد من الأنشطة مثل: (56)
- الزبي المدرسي، وإعادة تصميم الزي المدرسي، بلوزات وتنورات جديدة، وشاح جديد.
 - الوجبات المدرسية، وتحسين قوائم الطعام، ومراعاة التمثيل الغذائي الصحي فيها، ومقاعد الجلوس أثناء تناول الوجبات.
 - إدخال تحسينات على المباني المدرسية؛ وتجديد دورات المياه، ومقابض الأبواب الثابتة، وتجديد لوحة الأدراج، والمشاركة في إعادة تصميم المبنى حال إعادة بناءه.
 - تنظيم اليوم الدراسي، وتحديد توقيت الأنشطة والدروس ووقت الغداء.
 - مجموعات الرياضيات، وتطوير حدائق المدارس، وتركيب خزانات جديدة للمياه، وتغيير الحافلات.
 - جمع التبرعات للمؤسسات الخيرية المحلية.
 - أنشطة الفنون التعبيرية وتدريب وتوجيه الطلبة.
 - مجلة المدرسة، وتكوين وتشكيل الجماعات المدرسية.
 - المشروعات التجارية بمقصف المدرسة.
 - المسابقات الرياضية، واللوحات الفنية الجدارية، والمسابقات الموسيقية.
 - الأنشطة المدرسية بعد انتهاء اليوم الدراسي.
 - المشاركة في توفير أدوات وأجهزة ومعدات أنشطة المناهج الدراسية.
 - مقاعد متجر المدرسة.
 - القضايا التعليمية، والمباني والتجهيزات المدرسية.

تاسعاً: تمويل المجلس:

يتم تخصيص جزء من ميزانية المدرسة للمجلس، كما يعتمد المجلس على التبرعات سواء أكانت الداخلية من التلاميذ وهيئة العاملين، أم الخارجية من أولياء الأمور والشركات المحلية حيث يقدمون للمدارس معدات وأجهزة للمدرسة، ومقاعد جديدة، وأرفف للمكتبات والأدراج، والفائض يتم التبرع به للجمعيات الخيرية المجتمعية، وشراء كراسي متحركة للمحتاجين في المجتمع، وأدوات وأجهزة الملاعب، والحسابات الآلية، والوجبات الخفيفة للمحتاجين، بالإضافة إلى مشروعات متجر (مقصف) المدرسة، كما تتلقى المجالس الطلابية منحاً من السلطات التعليمية المحلية (57)، ويمكن أن توفر السلطات التعليمية المحلية منح مالية للمجالس الطلابية تتراوح من 2000-5000 ألف جنيه استرليني في العام الدراسي. (58)

2- خبرة ويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية:

وتتضمن خبرة ويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية المحاور الآتية:

أولاً: مفهوم مجلس الطلبة:

هو مجموعة من الطلبة مسئولة عن جميع الطلبة ويمكنهم ويتيح لهم الفرصة للمشاركة في شئون تعليمهم، والمساهمة في دعم المجتمع المدرسي، ويشارك في صناعة القرارات الديمقراطية، وتنمية المواطنة في نفوس الطلبة، ويزيد الطلبة من قيمة إحساسهم بأنفسهم، واحترامهم لذواتهم، وتنمية مهارات الاستماع والحوار والمناقشة لديهم، وقيم الحرية والديمقراطية. (59)

ثانياً: وظائف مجلس الطلبة:

يقوم مجلس الطلبة بعدد من الوظائف في مدارس ويلز حيث إنه مسئول عن: (60)

أ- تنمية الإحساس والشعور الجيد لدى الطلبة: **The feel good factor**

حيث يشعر الطلبة برغبتهم في تقديم خدمات لغيرهم، ومساعدة الآخرين، وتحسين صورة المدرسة، حيث يشعرون بالسعادة والارتياح لخدمة الآخرين.

ب- تنمية الثقة بالنفس: **Development of self confidence**

فالمجلس يساعد الأعضاء على التخلص من الخوف والخلل من التحدث في الأماكن العامة ، وزيادة الثقة في النفس من خلال القدرة والمبادرة في طرح الأفكار والمشكلات والحلول والمناقشة والحوار مع طلاب كثيرين مختلفين في السن والتفكير.

ج- توسيع نطاق الخبرة: **Broadening of experience**

حيث يزيد وعي الطلبة وفهمهم للنظم المدرسية، وتنمية مهارات التخطيط والتقويم، وتأمين العناصر المادية، وتقدير تكاليف المشروعات وغيرها من الأنشطة، والتعرف على القيمة المادية للأدوات المدرسية والمقاعد، ودعم علاقاتهم مع فئات مختلفة داخل المدرسة وخارجها.

د- فرص جديدة: **New opportunities**

حيث يعمل مجلس الطلبة على تدعيم فرص جديدة مثل تفعيل العلاقات بين التلاميذ، وبين التلاميذ والمعلمين، وبالإضافة إلى ذلك فإنه مسئول عن تأكيد حقوق الطلبة في المشاركة في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، وذلك تماشياً مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل التي تؤكد على ضرورة احترام حقوق الأطفال والشباب في التعبير عن آراءهم في الموضوعات التي ترتبط بهم وأن تُحترم هذه الآراء وتؤخذ على محمل الجد، كما يُعبر المجلس عن صوت الطلبة وحقوقهم في المشاركة في عمليات التقويم الذاتي للعمليات التعليمية داخل المدرسة، وضمن مشاركتهم في عمليات التحسين والتطوير المدرسي (61)، كما يمكن الطلبة من المشاركة في تخطيط وإدارة بيئة التعليم والتعلم، ويعطيهم فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات التي ترتبط بتعليمهم وتعلمهم (62) كما يساهم في تمكين الطلبة من مناقشة الموضوعات المرتبطة بتعليمهم وتعلمهم، وتمثيل الطلبة بطريقة رسمية لدى الإدارة المدرسية للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم وحقوقهم المدرسية (63)، وتأسيس قيم الاحترام والتقدير والثقة بالنفس والتعاطف بين الطلبة، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية مثل: والتفاوض وحل المشكلات واتخاذ القرارات (64).

ثالثاً: انتخابات مجلس الطلبة:

تُعقد الانتخابات في سبتمبر أو أكتوبر من كل عام ، وتُجرى الانتخابات بطريقة مباشرة وسريّة وبإشراف من هيئة العاملين بالمدرسة معلمين وإدارة وغيرهم، ويراعى في التمثيل عدد الذكور والإناث في المدرسة (65) وتتم الانتخابات بطريقة ديمقراطية من خلال الاقتراع السري المباشر بإشراف من الإدارة المدرسية والمعلمين والسلطات التعليمية المحلية، وباب العضوية يكون مفتوحاً أمام جميع الطلبة للترشح لعضوية المجلس حتى الذين يعانون من صعوبات تعلم، ومدة عمل المجلس عام، ويتم وضع صور أعضاء المجلس في لوحة الإعلانات، وتكون لهم شارة مميزة (66)

ويشترط في عضو المجلس المواصفات الآتية: (67)

- مهارات الاستماع الجيد.
- ودود ويحترم وجهات نظر الآخرين.
- يمثل أصدقائه بثقة، ولديه قدرة جيدة على شرح الأمور.
- قادر على العمل بصورة تعاونية مع الآخرين.
- لديه القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة.
- يحظى بثقة الآخرين.
- لديه الاستعداد لتحمل أعباء إضافية والقيام بأعمال تطوعية، وتسخير وقته لخدمة الآخرين.
- لديه الحماسة والحيوية.
- لديه المرونة وتقبله التكليف بمهام.
- يستمتع بوجود فرص لحل المشكلات.

- لديه استعداد للنظر في ما هو أفضل للجميع في المدرسة.
- لديه كثير من الأفكار الجديدة.
- لديه استعداد للتواصل الجيد مع جميع تلاميذ المدرسة.
- يُظهر المبادرة.

رابعاً: تشكيل مجلس الطلبة:

يتم تشكيل المجلس وفق حجم المدرسة من جميع ممثلي الفصول الدراسية إذا كانت المدرسة صغيرة الحجم، أو من ممثلي الصفوف إذا كانت كبيرة الحجم ، ويقوم أعضاء المجلس بعدد من الأدوار أهمها: (68)

[1] الرئيس: ويتولى مسؤولية رئاسة الاجتماعات، والمشاركة في إعداد جدول أعمال الاجتماعات.

[2] السكرتير: ويشارك الرئيس في إعداد جدول الأعمال، والاتصال مع المعلمين، ويشارك الرئيس في تحديد موعد الاجتماع القادم، يدون ملاحظات اجتماع المجلس، ويعد محضر الاجتماع، وتوزيع على المهتمين.

[3] مسنولي المجلس: وهم باقي الأعضاء يشاركون في الاجتماعات ويقومون بما يوكل لهم من أعمال مثل نائب الرئيس وأمين الصندوق.

خامساً: اجتماعات مجلس الطلبة:

تُعقد الاجتماعات بصورة منتظمة، وفي اليوم الدراسي وأثناء وقت الفراغ، وأوقات الاستراحة، أو بعد انتهاء اليوم الدراسي، ويكون وقت الاجتماع كافٍ لمناقشة جميع القضايا المطروحة سواء مع الطلبة أو مع هيئة العاملين أو مع الآباء والمجتمع المحلي، ويتم في أول اجتماع اختيار الرئيس ونائبه وأمين الصندوق والسكرتير لتنظيم العمل بالمجلس. (69) وتُعقد اجتماعات المجلس بصورة منتظمة مرة كل أسبوع وفق جدول أعمال محدد وموضوعاته مسبقاً، ويتم عقد الاجتماع أثناء اليوم الدراسي في وقت الفراغ ومراعاة الاعتذار عن الحضور في حالة ظروف طارئة أو طقس غير جيد، وفي الجلسة الأولى للاجتماع ممكن أن يترأسها احد الطلبة أو أحد المعلمين وذلك لانتخاب رئيس المجلس ونائبه وأمين الصندوق، أما نتائج الاجتماعات وقراراتها فيتم نشرها في لوحة إعلانات المدرسة، أو موقع المجلس الإلكتروني، أو صحيفة المدرسة، أو من خلال تقارير ترفع لإدارة المدرسة ومجلس الأمناء. (70)

سادساً: اتصالات المجلس:

تتعدد وسائل اتصال المجلس مع طلبة المدرسة مثل: الاجتماعات، ولوحات الإعلانات، وصحيفة المدرسة، والموقع الإلكتروني للمجلس، ونشرة أخبار دورية للمجلس (71) ، كما توجد اتصالات خارجية مثل: زيارات مجالس المدارس المجاورة، وزيارة البرلمان ومشاهدة ممارسة الديمقراطية على أرض الواقع، وزيارات لمؤسسات المجتمع المحلي ذات الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، وزيارات لمجلس التعليم المحلي. (72)

سابعاً: تدريب المجلس:

يتم تدريب أعضاء المجلس داخل المدرسة على الأدوار والمهام الرئيسة لأعضاء المجلس، كما يتم التدريب على الاجتماعات والتخطيط لها وإعداد جدول الأعمال، وصنع واتخاذ القرار، وتطوير مهارات الحوار والمناقشة والاستماع واحترام وجهات النظر الأخرى. (73)

ثامناً: تمويل المجلس:

يتم تمويل المجلس من خلال تخصيص جزء من ميزانية المدرسة لمساعدته في تنفيذ أنشطته ومشروعاته (74) ، كما يتم تمويل المجلس من خلال أنشطة جمع التبرعات والأنشطة الاقتصادية مثل: يوم لبيع الزي المدرسي، والعلم المدرسي، وأعياد الميلاد، ويتم جمع التبرعات للأمراض السرطان، وتصميم شعارات للمدرسة، ويوم المشي الرياضي، والصناديق الخاصة مثل: صندوق المدارس الصحية، ومشروعات الغذاء. (75)

تاسعاً: أنشطة المجلس:

يقوم المجلس بعدد من الأنشطة أهمها: (76)

1- البيئة/مشروعات الأكل الصحي/الزي المدرسي:

Environment, Healthy Eating Initiatives, Uniform

حيث يشارك المجلس في تعزيز بيئة المدرسة، وإدخال تحسينات على دورات المياه و وتزيينها، وتغيير الزي المدرسي وفق رغبة الطلبة، وتشجيع الأكل الصحي، وإدخال تحسينات على المقصف المدرسي وغرفة الطعام.

2- التعليم والتعلم: Teaching and Learning

حيث يشارك المجلس في اختيار طرائق التدريس المناسبة للطلبة، وفي دعم العلاقة بين الطلبة والمعلمين، وفي إنتاج وسائل تعليمية تعين على شرح واستيعاب الدروس، والمشاركة في تهذيب سلوكيات الطلبة داخل الفصول وأثناء الحصص الدراسية، والمشاركة في التقويم الذاتي لعملية التعليم والتعلم.

3- مكافحة البلطجة/ والدمج/ والتوجيه عن طريق الدعم والأقران:

Anti-bullying, inclusion, peer mentoring and support

وذلك عن طرق تدعيم الصداقة بين الطلبة، وتدعيم الاتصالات، وبرامج التوعية، وتدريب الطلبة، وتنقيف البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة والتي يسلك طلابها سلوك العنف والبلطجة.

4- العلاقات الخارجية: Outside Links

وذلك من خلال تفعيل الزيارات مع المدارس المجاورة، والمشاركة في مننديات الشباب المحلية، وعقد مؤتمرات سنوية يتم دعوة المدارس الأخرى لحضورها، وإنشاء مشروعات لخدمة البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة مثل: حدائق تراث التعلم بمشاركة أولياء الأمور والسلطات التعليمية المحلية.

5- زيادة التمويل: Fund raising

حيث يقوم المجلس بجمع الأموال من داخل وخارج المدرسة لدعم أنشطته ومشروعاته من جانب، وتقديم تبرعات إلى الجمعيات الخيرية من جانب آخر ويكون للمجلس حساب مصرفي خاص به.

6- تعيينات الموظفين: Staff Appointments

حيث يشارك أعضاء من المجلس في لجنة تعيينات الموظفين التي تضم الإدارة المدرسية والسلطات التعليمية المحلية، ويترك للطلبة أعضاء المجلس فرصة طرح عدد من الأسئلة على المرشحين للالتحاق بالوظائف المدرسية، بل يمتد الأمر أحياناً أيضاً للمشاركة في اختيار وتعيين مدير المدرسة.

عاشراً: تقويم المجلس:

يتم تقويم المجلس من خلال :

أ- استبانة عضو المجلس:

والهدف منها استطلاع رأي الطلبة في مجلس طلاب مدرستهم، ووجهات نظرهم فيما يقوم به المجلس من أدوار وما يرتبط به من علاقات وتتضمن كثير من الموضوعات مثل: عقد مجلس الطلبة اجتماعات كافية لإنجاز الأمور، وإدراك مجلس الطلبة جيداً طبيعة القضايا التي يتعامل معها، والاحترام بين أعضاء المجلس والاستماع إلى بعضهم البعض، وتبادل أعضاء المجلس الأفكار مع غيرهم من طلبة المدرسة، وتنظيم وتنفيذ مشروعات وأنشطة مدرسية ناجحة. (77)

ب- استبانة المعلمين:

وتتضمن عدد من البنود أهمها: عقد اجتماعات مجلس الطلبة، وإبلاغ موضوعات المجلس للإدارة المدرسية والسلطات التعليمية المحلية، وتدريب أعضاء المجلس قبل العمل فيه ، وطرائق المجلس في المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، والسمات والصفات الإيجابية للمجلس. (78)

المبحث الثاني

واقع مجالس الإدارة الطلابية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان

ويتضمن واقع مجالس الإدارة الطلابية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان المحاور الآتية:

أولاً: مفهوم مجلس الإدارة الطلابية:

هو نشاط طلابي تربوي يسعى لإفساح المجال أمام الطلبة للمشاركة الإيجابية في أنشطة وفعاليات المدرسة وتشجيعهم على إبداء الرأي واقتراح البرامج والفعاليات والمشاركة الجادة في تنفيذها وتقييمها؛ بغية تنمية شخصياتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتنمية قيم الولاء للوطن وقيادته الرشيدة وترسيخ قيم الشورى لديهم. (79).

ثانياً: أهداف الإدارة الطلابية:

- تسعى الإدارة الطلابية من خلال أنشطتها وفعاليتها المختلفة إلى تحقيق الأهداف الآتية: (80)
- تنمية القيم والمفاهيم التربوية لدى الطلبة.
- تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية وحسن التصرف في المواقف الحياتية.
- تنمية إمكانيات وقدرات الطلبة الكامنة.
- تنمية قيم الشورى ومبادئها لدى الطلبة.
- تنمية شخصيات الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- تعزيز قيم المواطنة في نفوس الطلبة، وتنمية قيم الانتماء للوطن والولاء للقائد.
- تشجيع ثقافة العمل التطوعي الإنساني لدى الطلبة في خدمة المجتمع المحلي.
- مساعدة الطلبة على تحديد أهدافهم المستقبلية في ضوء متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للسلطنة.
- تعريف الطلبة بأهمية توظيف الأسلوب العلمي في حل القضايا التي تواجههم.
- تنمية مهارة الطلبة في التواصل مع المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي.

ثالثاً: مهام الإدارة الطلابية:

- تتمثل مهام مجلس الإدارة الطلابية في الآتي: (81)
- الاطلاع على خطط وبرامج مجالس الفصول وجماعات الأنشطة وتوجيههم بما يعزز أدوارهم وفق الخطط والبرامج المعدة لذلك.
- المساهمة في تنظيم وتنفيذ بعض المشاغل والمسابقات واللقاءات التدريبية لمجلس الإدارة الطلابية وممثلي جماعات الأنشطة ومجالس الفصول.
- المساهمة في طرح مقترحات وحلول لبعض الصعوبات التي قد تعترض سير العمل بالمدرسة.
- استقبال الوفود الرسمية من داخل السلطنة وخارجها ولجان التقييم الخاصة بالمسابقة.

رابعاً: آلية انتخاب مجلس الإدارة الطلابية:

- يتم انتخاب مجلس الإدارة الطلابية وفقاً للخطوات الآتية: (82)
- يدعو مدير المدرسة إلى عقد اجتماع للجمعية العمومية والذي يضم رؤساء مجالس الفصول ورؤساء مجالس جماعات الأنشطة وبعض الطلبة المجيدين في التحصيل الدراسي والأنشطة المدرسية الذين لم تتح لهم الفرصة ليكونوا ضمن مجالس الفصول ومجالس جماعات الأنشطة ليتم من خلالها انتخاب مجلس الإدارة تحت إشراف مدير المدرسة باعتباره المشرف العام للإدارة الطلابية وبحضور المعلم المشرف على الإدارة الطلابية.
- يقوم مدير المدرسة بشرح مهام وواجبات مجلس الإدارة الطلابية وأسس انتخاب أعضاء مجلس الإدارة الطلابية (الرئيس _ نائب الرئيس _ أمين السر _ مسئول العلاقات العامة).
- يطلب مدير المدرسة من الطلبة الراغبين في الترشح لعضوية مجلس الإدارة الطلابية كتابة أسمائهم على السبورة وتقديم أنفسهم لزملائهم.
- تجري عملية الانتخاب لكل منصب على حده بالتصويت برفع الأيدي أو كتابة الأسماء على الورق.
- بعد الانتهاء من تشكيل مجلس الإدارة الطلابية تعلن أسماء أعضاء مجلس الإدارة الطلابية الجديدة في الإذاعة المدرسية وتنتشر في الصحافة المدرسية، بالوسائل التي تراها المدرسة مناسبة.

خامساً: تشكيل مجلس الإدارة الطلابية:

- يتشكل مجلس الإدارة الطلابية على النحو الآتي: (83)
- [1] المشرف العام (مدير مدرسة) ومن مهامه:
- الإشراف العام على الإدارة الطلابية.
- الدعوة إلى انعقاد الجمعية العمومية لتشكيل مجلس الإدارة الطلابية.
- توجيه مجلس الإدارة الطلابية وتعزيزه بالأفكار المناسبة.

- اعتماد خطة عمل الإدارة الطلابية ومتابعة تنفيذ برامجها.
- الاجتماع الدوري بمجلس الإدارة الطلابية وتقييم مستوى الإنجاز ضمن خطة المجلس.
- اعتماد المحاضر والتقارير والتوصيات الصادرة عن مجلس الإدارة الطلابية والإشراف على تنفيذها.
- اختيار مشرف الإدارة الطلابية من الكفاءة والخبرة التربوية.
- [2] (مشرف-مشرفة) الإدارة الطلابية) ومن مهامه:**
 - المساعدة في تشكيل مجلس الإدارة الطلابية.
 - مناقشة مقترحات الطلبة ودراساتها ضمن خطة وبرنامج عمل الإدارة الطلابية.
 - متابعة الاجتماعات الدورية للمجلس والإشراف عليها.
 - الإشراف على برامج تدريبية لأعضاء مجلس الإدارة الطلابية.
 - متابعة تنفيذ التوصيات الصادرة من مجلس الإدارة الطلابية بعد اعتمادها من المشرف العام.
 - اطلاع المشرف العام على ما تم إنجازه من خطة المجلس.
- [3] (رئيس-رئيسة) مجلس الإدارة الطلابية) ومن مهامه:**
 - رئاسة الاجتماعات الدورية للمجلس.
 - تحديد مواعيد عقد الاجتماعات الدورية بالتنسيق مع مشرف الإدارة الطلابية.
 - الدعوة إلى عقد الاجتماعات.
 - تنظيم مناقشة الأعضاء في المواضيع المطروحة للنقاش خلال الاجتماعات.
 - تقسيم مهام العمل على الأعضاء.
 - الاتصال الدائم بالمشرف والتنسيق معه حول أولويات العمل في الإدارة الطلابية.
- [4] (نائب-نائبة) رئيس مجلس الإدارة الطلابية) ومن مهامه:**
 - مساعدة الرئيس في تنفيذ مهامه والقيام بعمله أثناء غيابه.
- [5] (أمين-أمنية) سر مجلس الإدارة الطلابية) ومن مهامه:**
 - توجيه دعوات الاجتماعات.
 - تحرير الاجتماعات وتدوينها.
 - تلقي اقتراحات الطلبة وعرضها على رئيس المجلس.
 - تلقي اقتراحات الطلبة لمناقشتها في جدول الاجتماع.
 - إعداد جدول الاجتماعات بالتنسيق مع مشرف الإدارة الطلابية.
 - توثيق برامج وفعاليات مجلس الإدارة الطلابية في السجلات المنظمة لأعمال المجلس.
 - إعداد تقرير عن الاجتماعات الدورية للمجلس.
- [6] (مسئول-مسئولة) العلاقات العامة لمجلس الإدارة الطلابية) ومن مهامه:**
 - التعاون والتنسيق مع جماعات الأنشطة ومجالس الفصول بالمدرسة.
 - التنسيق بين أعضاء مجلس الإدارة الطلابية لإنجاز المهام المختلفة.
 - عمل تغطية إعلامية مناسبة داخل المدرسة لبرامج وفعاليات الإدارة الطلابية بالتنسيق مع الجهات ذات الصلة بالمدرسة.
 - إعداد برامج الزيارات الخاصة باللجان الرسمية من داخل السلطنة وخارجها ولجان التقييم الخاصة بالمسابقة.

سادساً: اجتماعات مجلس الإدارة الطلابية:

يجتمع مجلس الإدارة الطلابية داخل حرم المدرسة مرة كل شهر أو كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك، وفي الأوقات التي يراها المشرف العام مناسبة . (84)

سابعاً: خطة عمل مجلس الإدارة الطلابية:

لمجلس الإدارة الطلابية خطة عمل سنوية منبثقة من خطة المدرسة ومتوافقة في أهدافها مع برامج وأنشطة مجالس الفصول وجماعات الأنشطة المدرسية لتحقيق الغايات المرجوة، وتتسم بالمرونة والقابلية للتنفيذ. (85)

ثامناً : تقويم مجلس الإدارة الطلابية:

يتم تقويم الإدارة الطلابية من خلال سجل الإدارة الطلابية، وجلسة حوار تعقدها لجنة المتابعة والتقييم للمسابقة أو اللجان المحلية لقياس وتقييم الطلبة في قدرتهم على الحوار والمداخلات مع لجان التقييم، ومهارات التحدث والحوار والمناقشة والإقناع، ومهارة إدارة الوقت حسب المواضيع المطروحة، وتوزيع الأدوار بين المشاركين، وثقافتهم ووعيهم بالمواضيع المطروحة، وإلمامهم بالمفاهيم المتعلقة بالأنشطة التربوية والمحافظة على البيئة المدرسية. (86)

أوجه الإفادة من خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية في تطوير مجالس الإدارة الطلابية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان:

- بعد عرض خبرات كل من اسكتلندا وويلز في مجال المجالس الطلابية المدرسية، وواقع مجالس الإدارة الطلابية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، يمكن تحديد أوجه الإفادة على النحو الآتي:
- تركيز مفهوم مجالس الإدارة الطلابية على تمثيل طلبة المدرسة لدى مختلف المستويات الإدارية، ويتم انتخابهم من قبل زملائهم، والمشاركة في صنع القرارات الديمقراطية.
- اهتمام وظائف مجالس الإدارة الطلابية بتنمية المواطنة وتدعيمها في نفوس الطلبة من حقوق واجبات وقيم عامة وخدمة المجتمع المحلي، وتنمية مجموعة متنوعة ومُتكاملة من المهارات التعليمية والحياتية بفعالية لديهم مثل: مهارات العمل، والاتصال والمناقشات والحوارات، والتفاوض والتوافق والتعاون، والتخطيط، وصنع واتخاذ القرارات، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.
- تشكيل لجنة من ممثلين عن إدارة المدرسة والمعلمين والطلبة ومجلس الإدارة ومجلس الآباء والأمهات تتولى مسؤولية إدارة عمليات انتخاب مجالس الفصول أولاً، ثم مجلس الإدارة الطلابية في كل مدرسة، وتتولى اللجنة القيام بتحديد موعد للانتخاب ومكانه، وتتلقى طلبات التقديم وفحصها، وتتيح للطلبة فرصة للدعاية والإعلان، وتتابع سير عملية الاقتراع والفرز وإعلان النتائج، وتقبل التظلمات من النتائج إن وجدت.
- وجود شروط لترشح الطلبة لعضوية مجلس الإدارة الطلابية مثل: القدوة الحسنة والسلوك الطيب ولا يكون قد تم توقيع عقاب عليه من قبل إدارة المدرسة.
- يتم تشكيل مجلس الإدارة الطلابية من الطلبة فقط، ويُتاح للمجلس الاستعانة بأحد المعلمين أو الأخصائيين كمرشد وموجه للمجلس ولا يحق له التصويت في قراراته، ويكون المجلس من ممثلين عن رؤساء الفصول أو الصفوف الدراسية حسب حجم المدرسة، ويقوم أعضاء المجلس بأدوار متنوعة مثل: الرئيس ونائبه والسكرتير وأمين الصندوق.
- تُعقد اجتماعات مجلس الإدارة الطلابية مرة كل أسبوعين لمناقشة القضايا والموضوعات التي تهم الطلبة، ويتم توزيع جدول أعمال خاصة بالاجتماع إلى المشاركين محدد فيه الزمان والمكان وقائمة الموضوعات المطروحة للنقاش، ويتولى إدارة الاجتماع رئيس المجلس أو نائبه، ويحق للمجلس دعوة من يراه مناسباً للحضور من الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- اهتمام مجلس الإدارة الطلابية بأن يكون له آليات تواصل فعالة مع كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية، وذلك من خلال وجود مجلة شهرية للمجلس أو صحيفة حائط أو لوحة إعلانات أو صندوق اقتراحات، وأيضاً يمكن أن يكون هناك موقع للمجلس على شبكة الانترنت، فضلاً عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- تدريب أعضاء مجلس الإدارة الطلابية بعد انتخابهم من قبل المعلمين أو الأخصائيين الاجتماعيين وذلك في موضوعات متنوعة مثل: مهام ومسؤوليات المجلس، وإدارة الاجتماعات، وصنع القرارات، والتقويم.
- يتم تمويل مجلس الإدارة الطلابية من خلال تخصيص جزء من ميزانية المدرسة للمجلس، كما يُتاح لأعضاء المجلس تلقي الدعم من أولياء الأمور والمجتمع المحلي ولكن تحت إشراف الإدارة المدرسية.
- تنوع أنشطة مجلس الإدارة الطلابية بحيث تشتمل على الأنشطة الرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية، فضلاً عن أنشطة دعم السلوكيات الإيجابية ومواجهة سلوكيات العنف إن وُجدت، بالإضافة إلى أنشطة خدمة المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة مثل التشجير والتزيين والتوعية الصحية وتدوير المخلفات.
- تشكيل لجنة مدرسية لتقويم أداء مجلس الإدارة الطلابية من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والطلبة، فضلاً عن قيام أعضاء المجلس بالتقويم الذاتي لأنشطتهم.

المراجع

- 1- Kurland, Sandi.(2005). Life Skills Are Not Just for Student Councils-Pass Them On, Leadership for Student Activities, 33(8), p.17.
- 2- Brenner, Susan J. (2011).Student Voice in Educational Decision-Making Processes: A Key Component for Change in School Models for the Future, Un published Doctoral thesis, Faculty of Jones, International University - USA,p.71.
- 3- Harris, Glenna.(2008). Learned citizenship: Contemporary Geographies of Education in Ontario Schools, Un published Doctoral thesis, Department of Geography, University of Toronto, Canada,p.127
- 4- Yang, Hui .(2010). Middle School Student Involvement in China, Un published Master thesis , McGill University, Montreal Quebec, Canada ,p.17.
- 5- Inman, Sally.(2002). Schools councils an apprenticeship in democracy, London :Association of Teachers and Lecturers, p.12.
- 6- Cross, Beth; et.al.(2009). Pupil Participation in Scottish Schools: Final Report, Glasgow :University of Glasgow ,pp.13-15.
- 7- Ibid,p.38.
- 8- National Assembly for Wales.(2005).The School Councils Wales Regulations, Wales :Crown copyright,p.2.
- 9- Welsh Government.(2011). Pupil Participation – Good Practice Guide, Wales :Crown copyright, p.16.
- 10- Ibid,pp.6-7.
- 11- Welsh Assembly Government.(2009). School Councils Activity Pack for Pupils and Staff, Wales :Crown copyright,p.19. .
- 12- أكاديمية التطوير التربوي بواشنطن بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم باليمن.(2009). الدليل الإرشادي للمجالس الطلابية في اليمن، صنعاء، ص 7.
- 13- عفيفي، عبد الخالق محمد .(2007). الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، المنصورة، مصر: المكتبة العصرية، ص 205.
- 14- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2011). دليل الإدارة الطلابية، مسقط، ص ص 9-12.
- 15- المعولي، عبد الله بن سالم بن علي.(2013). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان .
- 16- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، البوسعيد، خميس بن عبدالله بن سعيد.(2017). دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية- الأردن، 1(2)، 232-287.
- 17- العنزي، يوسف؛ يونس، سمير؛ سلامة، عبدالرحيم؛ الرشدي، سعد .(2010). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، الرياض: مكتبة الفلاح.
- 18- Tisdall, Kay; et.al.(2007). School councils and pupil participation in Scottish schools, Glasgow :Scottish Consumer Council,p.4.
- 19- Iliasov, Aibek.(2010). Having a Say at School :Research Briefing Paper 5Pupil council Effectiveness , Edinburgh :University of Edinburgh, ,p. 2.
- 20- Welsh Assembly Governments.(2008). The Right Way Forward, Wales :Crown copyright,p.17.
- 21- Welsh Government.(2011).Children and Young People's Experiences of Pupil Voice in Wales :Findings from an online Questionnaire Wales,p.4.
- 22- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(2007). قرار وزاري رقم(160) لعام 2007 بشأن اعتماد برنامج التعليم للصغار (11،12)، مسقط، ص 6.

- 23- بيومي، محمد غازي ز(1997). واقع المجالس واللجان المدرسية بالتعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية وسبل تفعيله: دراسة ميدانية، التربية المعاصرة- مصر، 13(4). ، ص ص 109-153.
- 24- ربابعة، عمر عبد الرحيم أحمد. (2002) ، واقع المجالس الطلابية المدرسية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومُديري المدارس في محافظة عجلون، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا ، الجامعة الهاشمية- الأردن.
- 25- الهدهود ، دلال عبد الواحد. (2006). المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت، المجلة التربوية - الكويت ، 21 (81) ، ص ص 13-56.
- 26- المصالحة، محمد ز(2010). دور البرلمان المدرسي في التنشئة الديمقراطية: الحالة الأردنية ، مجلة المفكر- الجزائر ، (5)، ص ص 53-70.
- 27- الصرايرة ،خالد أحمد ؛ خليفة، غازي جمال ؛ الصرايرة، نوال سليمان.(2013).الصعوبات التي تواجه المجالس البرلمانية الطلابية في المدارس الأردنية من وجهة نظر قادتها ومستشاري البرلمان ومديري المدارس ، المجلة الأردنية في القانون والعلوم السياسية – الأردن، 5(3) ، ص ص 159-196 .
- 28- المعولي ، عبد الله بن سالم بن علي.(2013). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأنوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- 29- الحسنات، حسين إبراهيم عيد ز(2015). دور مجالس الطلبة في تعزيز مبادئ القيادة والديمقراطية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة معان من وجهة نظر الطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمادة الدراسات العليا بجامعة مؤتة- الأردن، 2015م.
- 30- إبراهيم ، حسام الدين السيد محمد، البوسعيدي، خميس بن عبدالله بن سعيد.(2017). دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان ، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية- الأردن، 1(2)، 232-287.
- 31- Patmor, George .(1998). Student and school council member views of student involvement in decision-making in Kentucky high schools, Un published Doctoral thesis, Department of Curriculum and Instruction in the Graduate School, Southern Illinois University at Carbondale- USA.
- 32- National Youth Council of Ireland.(2001). A nationwide survey of second level students and principals examining their views on student participation in school decision making and student councils, Dublin , pp.1-27.
- 33- Marriott, Mary.(2004). Developing Self-Esteem through Student Council, Principal Leadership, 5(1), pp.40-41.
- 34- Deuchar, Ross.(2004).Reconciling self-interest and ethics: the role of primary school pupil councils, Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22-25 September,pp.159-168.
- 35- Sherrill, Jeff.(2007). Student Council: An Exercise in Organizational Management, Leadership for Student Activities,35(6),pp. 4-5.
- 36- Tisdall, Kay; et.al.(2007). School councils and pupil participation in Scottish schools, Op.cit.
- 37- Pautsch, Catherine A.(2010)., Leadership to support student voice: The role of school leaders in supporting meaningful student government and voice, Un published Doctoral thesis, The University of Wisconsin – Madison, USA.
- 38- Shatilova, Irina.(2014).How Students' Voice Can Be Heard in the Finnish Context The Case of Primary, Lower Secondary and Upper Secondary Schools in Jyväskylä , Un published Master's Thesis, Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä- Finland .
- 39- Quinn,Sarah ; Owen,Susanne. (2014) Freedom to Grow: Children's Perspectives of Student Voice, Childhood Education, 90(3), 192-201..

- 40- Jared,Ogol O. ; Thinguri, Ruth W. (2017). A critical analysis of effectiveness of student council leadership on learners discipline management in secondary schools in Kenya, International Journal of Applied Research, 3(1), 90-97.
- 41- Mboyonga, Edward. (2018). The Role of Student Representative Councils in Curbing Students' Riots in Selected Secondary Schools of Chipata District, Zambia, International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 5(3), 36-43.
- 42- Milne, Sue.(2009). Research on Pupil Councils in Scotland October 2006-2009: Children in Scotland, Edinburgh: University of Edinburgh, ,p.3.
- 43- Iliasov, Aibek.(2010). Having a Say at School :Research Briefing Paper 5Pupil council Effectiveness , Op.cit, p. 2.
- 44- Tisdall, Kay; et.al.(2007). School councils and pupil participation in Scottish schools, Op.cit,p.5.
- 45- Deuchar, Ross.(2004). Reconciling self-interest and ethics: the role of primary school pupil councils, Op.cit,pp.160-161.
- 46- Tisdall, Kay; et.al.(2007). School councils and pupil participation in Scottish schools, Op.cit,pp.6-7.
- 47- Mills, Iain.(2006). Citizenship: pupil involvement in Scottish schools, Pedagogy, Culture & Society, 12(2),pp.264-268.
- 48- Hulme, Moira; et.al.(2011).Pupil participation in Scottish schools: How far have we come?, Improving School,14(2),pp.134-135..
- 49- Iliasov, Aibek.(2010). Having a Say at School :Research Briefing Paper 5Pupil council Effectiveness , Edinburgh :University of Edinburgh,pp.1-2.
- 50- The Scottish Parliament.(2018). School Council, [http://www. Scottish. Parliament.uk](http://www.Scottish.Parliament.uk), 1/11/2018,pp.1-2.
- 51- Scotland NASUWT.(2011).The fastest growing teachers' union in Scotland, Student Voice:a guide to promoting and supporting good practice in schools, Edinburgh,pp.11-12.
- 52- Scottish Executive.(2006). positive about pupil participation: practice for Positive Relationships, Astron :Crown copyright,p.25.
- 53- Mills, Iain.(2006). Citizenship: pupil involvement in Scottish schools, Pedagogy, Culture & Society, 12(2),p. 268.
- 54- Iliasov, Aibek.(2010). Having a Say at School :Research Briefing Paper 5Pupil council Effectiveness , Op.cit,pp.6-7.
- 55- Ibid,p. 7.

56- يرجى الرجوع إلى:

- Iliasov, Aibek.(2010). Having a Say at School :Research Briefing Paper 5Pupil council Effectiveness , Op.cit,p.6.
- Cross, Beth; et.al.(2009). Pupil Participation in Scottish Schools: Final Report, Glasgow :University of Glasgow,pp.41-42.
- 57- Iliasov, Aibek.(2010). Having a Say at School :Research Briefing Paper 5Pupil council Effectiveness , Op.cit,pp.7-9.
- 58- Ibid,p.8.
- 59- Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales.(2007).Participation of children and young people(3-11years olds)in local decision-making issues that Effect their lives, Estyn, pp.2-3.
- 60- Farrell, Catherine .(2010). Pupil Participation and School Councils, Department of Social Sciences, University of Glamorgan, Pontypridd, ,pp. 13-15.

- 61- Welsh Network of Healthy School Schemes.(2012). Developing Primary School Councils in Wrexham, Wales , pp.3-4.
- 62- Lindoe, Sylvia .(2008). School Effectiveness Framework :Building effective learning communities together, Cardiff: Crown copyright, p.11.
- 63- Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales.(2008). Having your say - young people, participation and school councils - February 2008, Estyn :Crown copyright,p.2.
- 64- Welsh Assembly Government.(2007). School Councils DVD Toolkit Booklet, Wales :Crown copyright ,p.11..
- 65- Welsh Network of Healthy School Schemes.(2012). Developing Primary School Councils in Wrexham, Wales, p. 6.
- 66- Farrell, Catherine .(2010). Pupil Participation and School Councils, Op.cit,pp.5-6.
- 67- Welsh Assembly Government.(2009). School Councils Activity Pack for Pupils and Staff Op.cit, p.36.
- 68- Ibid,pp.60-61.
- 69- Welsh Network of Healthy School Schemes.(2012). Developing Primary School Councils in Wrexham, Wales, p. 31.
- 70- Farrell, Catherine .(2010). Pupil Participation and School Councils, Op.cit,pp. 8-9.
- 71- Welsh Network of Healthy School Schemes.(2012). Developing Primary School Councils in Wrexham, Wales, p. 10.
- 72- Cook, Rhian .(2010). Monmouthshire Primary and Secondary School Council Evaluation 2010, Monmouthshire: Children and Young People's Engagement Officer,pp.10-11.
- 73- Welsh Network of Healthy School Schemes.(2012). Developing Primary School Councils in Wrexham, Wales, p. 8.
- 74- Farrell, Catherine .(2010). Pupil Participation and School Councils, Department of Social Sciences, Op.cit,p. 7.
- 75- Cook, Rhian .(2010). Monmouthshire Primary and Secondary School Council Evaluation 2010, Op.cit,pp.10-11.
- 76- Farrell, Catherine .(2010). Pupil Participation and School Councils, Op.cit,pp. 9-11.
- 77- Cook, Rhian .(2010). Monmouthshire Primary and Secondary School Council Evaluation 2010, Op.cit,pp1-2.
- 78- Ibid,pp.1-4.
- 79- إبراهيم ، حسام الدين السيد محمد، البوسعيدى، خميس بن عبدالله بن سعيد.(2017). دور مجالس الإدارة الطلابية في تنمية المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان ، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية-الأردن، 1(2)، 232-287، ص 246.
- 80- المعولي ، عبد الله بن سالم بن علي.(2013). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب، مرجع سابق.
- 81- المرجع السابق.
- 82- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2011). دليل الإدارة الطلابية، مرجع سابق ، ص ص 9-10.
- 83- المرجع السابق، ص ص 13-15.
- 84- المعولي ، عبد الله بن سالم بن علي.(2013). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب، مرجع سابق.
- 85- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2011). دليل الإدارة الطلابية، مرجع سابق ، ص 18.
- 86- المرجع السابق ، ص 19.

قياس مستوى أداء المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية

الأستاذ المساعد الدكتور
محمد عبد الكريم طاهر
قسم معلم الصفوف الأولى
كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية
بغداد - العراق

الخلاصة

الاشراف التربوي هو جزء من العملية التربوية والأشرافية، وهو عملية وصف وقياس كفاءة أداء المشرف التربوي ضمن المهام والأهداف التربوية، ولذلك فإن قياس أداء المشرف التربوي هو من ضمن هذه القرارات التي تصدر في سبيل تقويم أداء المهام الأشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي في المدارس الابتدائية، باعتبار أن الاشراف التربوي عملية تربوية وأنسانية تهدف الى تقويم المعلم والمتعلم والمدير والمشرف ذاته، من أجل تحقيق الاهداف المرجوة، ويمثل قياس الأداء خطوة أساسية في صعيد العملية الرقابية ويقع جوهر عملية تقويم الأداء في مقارنة الأداء الفعلي بمؤشرات محددة مقدما للوقوف على مدى تنفيذ الأهداف الاشرافية، وقد هدفت الدراسة الحالية الى قياس أداء المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية، وقد قام الباحث ببناء مقياس أداء المشرف التربوي والذي تكون بصيغته النهائية من (50) فقرة، بعد ان تم أستخراج صدق وتمييز الفقرات، وتم استخراج صدق وثبات المقياس بأستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة، وبعد أن طبق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) معلما ومعلمة، وكذلك طبق الباحث المقياس على عينة التطبيق النهائي البالغة (200) معلما ومعلمة والتي اختيرت بالاسلوب العشوائي الطبقى، وقد توصلت الدراسة الى ان مقياس أداء المشرف التربوي، يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ووجود مستوى عالي من الأداء للمشرف التربوي لدى عينة البحث، ووجود أثر للجنس في قياس أداء المشرف التربوي ولصالح عينة المعلمين، ووجود اثرا لسنوات الخبرة العلمية في تقييم مهام المشرف التربوي، وقد أوصت الدراسة امكانية استخدام المقياس من قبل وزارة التربية ومدراء المدارس الابتدائية، واقترحت الدراسة اجراء دراسة مماثلة على مدراء المدارس ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، وبناء برنامج ارشادي تربوي تقويمي من أجل تبصير المعلمين والمعلمات بمهام المشرف التربوي في المدارس الابتدائية.

Measuring the Level of Performance of the Educational Supervisor from the Point of View of Teachers and Teachers in Primary Schools

ABSTRACT

Educational supervision is part of the educational and supervisory process, which is the process of describing and measuring the efficiency of ED The educational supervisor is among the educational tasks and objectives, so the performance measurement of the educational supervisor is among these decisions made in order to evaluate performance of the supervisory functions performed by the educational supervisor in primary schools, considering that the educational supervision is a pedagogical and humane process aimed at correcting Teacher, learner and director himself, in order to achieve the desired goals, performance measurement is an essential step in the control process and the gem the performance assessment process to compare actual performance with specific indicators in advance to determine the extent to which the supervisory objectives have been implemented, and the current study is aimed at Measuring the performance of the educational supervisor from the point of view of teachers in elementary schools, the researcher has built the performance measure of the educational supervisor who is in its final version of (50) Paragraph, having been extracted the sincerity and distinction of paragraphs, the sincerity and consistency of the scale were extracted using statistical means The occasion, having applied the scale to a sample of statistical analysis of the adult (400) milestone, also applied the Finder gauge on the sample final application an adult (200) teacher who was selected in the Random class method, and the study concluded that the performance measure of the educational supervisor has the characteristics Good secretin, and a high level of performance for the pedagogical supervisor in the search sample, having a gender impact in measuring the performance of the educational supervisor and in favor of the teachers ' sample, and having a trail of years of scientific experience in evaluating the functions of an educational supervisor, the study recommended the possibility of using the measure by the Ministry of Education and principals of elementary schools, the study suggested that a similar study be conducted for school principals, comparing their results with the results of the current study, and building a corrective educational program to inform teachers of the functions of the pedagogical supervisor in primary schools.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يعتبر الأشراف التربوي عملية ديمقراطية أنسانية علمية تهدف الى تقديم خدمات فنية متعددة تشمل المعلم والمتعلم والمدرسة وذلك من اجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعلية التعلم وتحقيق اهدافه من خلال تنمية قدرات التلاميذ في مختلف المجالات ،وقد تم الأهتمام بالأشراف التربوي لما يوليه هذا الجهاز من خدمات تربوية وتعليمية مقدمة الى المعلم والتلميذ معا ، وتصحيح مسار العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المنشودة (عبدالله ، 2009 : 18).

ويهدف الأشراف التربوي الى غاية أساسية تتمثل في حسن أستثمار وتوظيف الأماكن المتاحة في المدرسة التي تخدم عملية تنفيذ المنهاج والخطط المنبثقة من البرامج التعليمية المستحدثة ، وتنثيق اهمية الأشراف التربوي بدءا من سلطته ومهامه وادواره ، التي بمجملها تسعى الى تحسين عملية التعليم والتعلم ، تلك السلطة التي تعتمد على الثقة والاقناع والحوار المتبادل.(البديري،2001: 33).

وإذا كانت طبيعة العصر الحالي قد فرضت ادوارا اضافية على المعلم تجاه العملية التربوية ، فهي في نفس الوقت فرضت اهمية أشراكه في التقويم المستمر لأداء المشرف التربوي ، لمعرفة مدى نجاحهم أو تلوؤهم في تنمية متطلبات العملية التعليمية والتربوية . (حلمي واخرون ، 1991 : 85).

ان قياس الاداء يعد إحدى الركائز الأساسية التي يمكن من خلاله تحسين الجوانب النوعية في اداء المشرف التربوي ، ويزداد كل ذلك ان عملية القياس تمثل تغذية راجعة تستخدم في تطوير العملية التربوية بما فيها الاشراف التربوي .(حسين . 1998 : 45).

لذا فأن قياس اداء المشرف التربوي يسهم في تطويره وتوافر معلومات مهمة عن مستوى أدائهم التربوي ، ويكشف عن جوانب الخلل والقصور عند بعض المشرفين التربويين ، ويرفع معنوياتهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم ، وبالتالي تزداد دافعيتهم نحو العمل الاشرافي التربوي ، ومن ثم يبذلون المزيد من الاداء للحصول على الامتيازات التي يستحقونها .(القرش ، 2010 : 12).

وقد أكدت دراسة "التميمي 2010" بأن قياس الاداء يعد احد الركائز الاساسية في العملية التربوية والذي يسهم في تطوير وتحسين الجوانب النوعية لاداء العاملين في الميدان التربوي والتعليمي،فهو يزود المؤسسة التربوية بنظام معلومات وتشخيص المشكلات ومعالجتها ويحقق اهدافها ،ويزود الافراد فيها عن مستوى الانجاز لديهم (التميمي ،2010: 5)

لذلك فأن الباحث أرتأى قياس مستوى أداء المشرف التربوي من قبل المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية ،لان بأعتقاد الباحث بأن هذا النوع من التقويم المعكوس سيضيفي بنتائج وحقائق لايمكن كشفها عند المشرف التربوي عندما يقوم هو بتقدير كفاءة ادائه بنفسه او من اقارنه، وقد وجد الباحث ضرورة تعرف المعلمين والمعلمات لاداء المشرف التربوي ،كونهم الركيزة الاساسية في العملية التعليمية وان مستوى تقديرهم لاداء المشرف التربوي مرتبط ارتباطا وثيقا بتقدير المشرف لاداء المعلمين ،لذلك فأن البحث الحالي يهدف للاجابة عن التساؤل التالي ،ماهو مستوى اداء المشرف التربوي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية؟

اهمية البحث

يعد الاشراف التربوي نشاطا تربويا وعلميا وفنيا وقياديا , لما يحتله من مكانه بارزة في النظام التربوي , بوضعه اهم العناصر الاساسية في عملية المتابعة والمراقبة والتوجيه التربوي.(العمrani , 1989 : 16).

أن مهمة الاشراف التربوي مهمة تربوية , اذ انها تفتح قنوات الاتصال بين جميع العناصر المؤثرة في العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها , فدور الاشراف التربوي لا يقتصر على المؤسسة التربوية فحسب , وانما يمتد الى البيئة المحلية من اجل التعرف على المشكلات والحاجات والمساهمة قدر الامكان في ايجاد الحلول لا سيما في الجوانب الاجتماعية والثقافية .(شحاتة , 2000 : 18)

ويسعى الاشراف التربوي في مجمله الى تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته كونه من العمليات التربوية المهمة لعملية التعليم والتعلم في المدرسة , حيث يقوم باتخاذ جميع الأساليب والاجراءات اللازمة للتعرف على احتياجات العملية التربوية ومتطلبات تحسين مستوى ادائها الشامل وصولا للتمكن , وكما انه يمثل حلقة الوصل بين الميدان التربوي والاجهزة المسؤولة عنه .(Greene, 1992 : 121).

وللتعرف على مستوى الاداء اهمية كبيرة بالنسبة للعاملين والمؤسسة التي يعملون فيها , فهو يزود المؤسسة بنظام معلومات وتشخيص المشكلات ومعالجتها فضلا عن تحقيق اهداف تطويرية , اما بالنسبة للفرد فانه يحصل من خلاله على معلومات عن انجازه والتميز بين الافراد في مجالات الترقية والحوافز المادية والمعنوية .(نشوان , 2002 : 35).

ويمثل قياس الاداء خطوة اساسية في صعيد العملية الرقابية ويقع جوهر عملية قياس الاداء في مقارنة الاداء الفعلي بمؤشرات محددة مقدما للوقوف على الانحرافات وتبويبها وتحديد المسؤولية التربوية والادارية عنها .(التميمي , 2010 : 36).

ولقد تطورت عملية التعرف على كفاءة الاداء لتركز على أسس علمية لغرض الكشف عن النواقص ونقاط الضعف لدى الموظفين والسعي لمعالجتها , وبما ينسجم مع متطلبات الادارة الحديثة .(برعي واخرون , 1987 : 46).

ونظرا لما يتميز به دور المعلم من اهمية تربوية للتلاميذ وضرورة توفر اساسيات علمية تدعم ادائه التدريسي والتربوي للقيام بهذه المهمة بنجاح , فقد احتل تقويم المعلم لعمل المشرف التربوي مكانته بين قائمة مواضيع البحوث والدراسات التربوية , فالمعلم يمثل الدعامة الاساسية التي يؤسس عليها النمو المتكامل للتلاميذ المرحلة الابتدائية , وذلك لان مهمة المعلم لا تقتصر على متابعة تعلم التلاميذ ونموهم وانما تعدت الى تقويم اداء المشرف التربوي لكونه احد عناصر العملية التربوية.(ملحم،2005: 46)

ولقد انصب اهتمام العاملين في القياس النفسي على أعداد مقاييس واختبارات تقل فيها أخطاء القياس ، وتجلي ذلك بتحديد بعض الخصائص القياسية السيكومترية التي تؤثر دقة المقياس في قياس ما يجب أن نقيسه وتحد من الأخطاء التي قد تؤثر في الدرجة الحقيقية للسمة المقاسة . (Dick Hager , 1971 : 13).

لذلك اعتمدت المقاييس النفسية على منهج القياس والتكميم في دراسة الظواهر ، لأن الارقام تسهل عملية المقارنة وتقربها من الموضوعية والدقة في عملية النفسية والتحليل ، ومن دونها لا يمكن أجراء العمليات الرياضية والاحصائية التي تساعد على وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً .(Ghiselli et al , 1981 : 23)

ولكل ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي في الجوانب الآتية :

- 1 - أهمية الاشراف التربوي كونه أحد المصادر الاساسية في بناء المسار الصحيح لسير العملية التربوية بكافة أشكالها ومفصلها .
- 2 - أهمية التعرف على مستوى أداء المشرف التربوي بأعتبره الركيزة الاساسية في بناء النظام التعليمي والتربوي
- 3 - أهمية تقدير أداء المشرف التربوي من قبل المعلمين والمعلمات بأعتبرهم المرآة العاكسة لتقويم أداء المشرفين التربويين .
- 4 - قد تسهم نتائج البحث الحالي في وضع معيار تربوي لقياس أداء المشرف التربوي في المدارس الابتدائية من قبل المؤسسات التربوية.

اهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي :

1. بناء مقياس أداء المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات .
2. التعرف على مستوى أداء المشرف التربوي من قبل المعلمين والمعلمات.
3. التعرف على دلالة الفروق في أداء المشرف التربوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، أناث) .
4. التعرف على دلالة الفروق في أداء المشرف التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة من (5- 15) سنة ومن (16- فأكثر) .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي من المعلمين والمعلمات ضمن مدارس مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى وللدراسة الصباحية و للعام الدراسي 2018/2017 .

تحديد المصطلحات

القياس : Measurement .

وعرفه "ننالي" 1972 Nunnaly "بأنه استخدام الاعداد للدلالة على الاشياء بطريقة تشير الى وجود كميات من الخاصية بتلك الاشياء. (Nunnaly , 1972 : 114) .

وعرفه "ابو صالح" 1996 "بأنها العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار ما يوجد في الظاهرة عند الفرد من سمة معينة (ابو صالح ، 1996 : 11) .

وقد عرفه "ميخائيل" 2004 "بأنه العملية التي تشير فيها للتقدير الموضوعي الكمي وأعطاء قيم عددية للسمة أو الخاصية المقيسة استناداً الى قواعد محددة تنم من خلالها المطابقة بين السمة أو الخاصية المقيسة والرقم الدال على درجة وجودها .(ميخائيل ، 1997 : 15)

قياس الأداء:

وقد عرفه "برعي واخرون 1987" بأنه العملية التي يتم من خلالها تحديد كفاية العاملين، ومدى اسهامهم في انجاز المهام المسندة اليهم، والحكم على سلوك الشخص من خلال تصرفاته في أثناء عمله. (برعي واخرون، 1987: 49)

بينما عرفه "الحرдاني 2005" بأنه عملية قياس مستوى أداء العاملين ومقارنة أدائهم في ضوء محكات معدة على وفق أسس علمية سليمة. (الحرдاني، 2005: 27)

وقد عرفه "سكر واخرون 2005" بأنه الحكم على مستوى امتلاك المشرف التربوي لبعض كفايات ومهام الاداء بهدف رفع ذلك المستوى من خلال تجاوز اسباب وعوامل ضعف أدائهم

وتعزيز أسباب وعوامل قوتهم. (سكر وأخرون، 2005: 126)

المشرف التربوي:

عرفه "الخطيب 2003" بأنه خبير فني وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة. (الخطيب، 2003: 15)

وقد عرفته "وزارة التربية 2008" بأنه الشخص الذي يتولى مهام الاشراف التربوي ويتابع النمو المهني والعلمي لدى المعلمين والمعلمات وتقوم كفاءة المدراء في المدارس الابتدائية. (وزارة التربية، 2008: 12)

التعريف النظري لقياس اداء المشرف التربوي: وهو تقدير كفاءة وفاعلية المهام والواجبات المهنية والتعليمية التي يمارسها المشرف التربوي من تخطيط للاهداف التربوية ومتابعة النمو المهني والعلمي لدى المعلمين والمعلمات وحل مشكلاتهم التعليمية في المدارس الابتدائية.

التعريف الإجرائي لقياس الاداء: وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (المعلم والمعلمة) على مقياس أداء المشرف التربوي من قبل المعلمين والمعلمات.

أولاً:- الأطار النظري

الاشراف التربوي:

يمثل اداء وكفاءة المشرف التربوي جزءاً من العملية الأشرافية , وفهم المشرف التربوي ل مجال عمله يعد اساساً لتوجيه عملية الاشراف وتصحيح مسارها وتطويرها , فالمشرف التربوي يحتاج الى ان يقوم عمله وأدائه من الآخرين , أو من نفسه , وقياس ما وصل اليه من نتائج وفق الاهداف التي يسعى الى تحقيقها ضمن متطلبات الأطار التعليمي والتربوي (الدويك واخرون , 1970 : 54) .

ويعد القياس عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة وهو جزء من العملية التربوية , يحدد مدى تحقيق الأهداف ويحدد نطاق الضعف والقوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية وهدف تطوير عملية التعلم وتصنيفها (Dennis, 2009; 34) , ويتبع عملية التقويم بمفهومه الواسع اتخاذ القرار والذي يكون على شكل مجموعة من الأنشطة التي يقرر المعلمون القيام بها لتعديل مسار التدريس وبنية التعليم وأعداد البرامج التي

تسهم في تقليل الفجوة بين الأداء الفعلي ودرجة الأداء المتوقع أو الممكن من المتعلمين وتدعيم نواحي القوة. (غباري وآخرون , 2008 : 394).

والأشراف التربوي يعتبر من مجالات التربية التي تتطور نظرياته وتطبيقاته ونماذج بصورة متسارعة , نتيجة طبيعية لتطور الأبحاث والدراسات التربوية المرتبطة به , فهناك تغير نوعي في الأشراف التربوي على مستوى النظرية والتطبيق ويفرض هذا التغير تحديات على المعلمين والمعلمات ومدراء المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين , لمواجهة هذا التغير المستمر في مهام وعمل الأشراف التربوي , مما يجعل من الضروري المبادرة لمراجعة الأدوار والممارسات الأشرافية وجميع وسائل تحقيق أهداف الأشراف التربوي سعياً للارتقاء بالعملية التربوية , ولعل من الأدوات المهمة في مساعدة ومساعدة المشرفين التربويين للقيام بمهامهم الأشرافية و التربوية , هو تقويم أدائهم الأشرافي من قبل المعلمين والمعلمات , مما يساعد المشرف التربوي في تحقيق مهامه الأشرافية . (Hismanoglu,et,al,2010;33)

ويعد التعرف على مستوى الأداء من الممارسات الواسعة الانتشار في عالمنا المعاصر وفي جوانب الحياة كلها , وذلك للأهمية التي يحققها عند استخدامه , وتتجلى هذه الأهمية بفوائد كثيرة ومنها (أشعار العاملين بالمسؤولية , الرقابة على الرؤساء والمروءسين , ضمان عدالة المعاملة , استمرار الرقابة والتفتيش لضمان جودة العمل وحسن الاداء , تقويم اساسيات الاختبار والتدريس). (التميمي , 2001 : 67).

مجالات قياس اداء المشرف التربوي :-

1. تقويم اهداف الاشراف التربوي وخطته من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية

أ - (الاهداف) هل هناك أهداف لعملية الأشراف التربوي ؟ هل هناك مفهوم واضح للأشراف التربوي ؟ هل أهداف الأشراف محددة بشكل يسمح بقياسها ؟ هل تلبي الأهداف حاجات تربية وتعليمية ؟ هل نشرت الأهداف الى دراسة عملية واضحة ؟ هل الاهداف تشمل كافة جوانب العملية التربوية ؟ هل الأهداف مصنفة حسب الأولويات وحسب الأهمية ؟

ب - (الخطه) هل هناك خطة للأشراف التربوي في مستويات مختلفة ؟

هل راعت الخطط المحددة للأشراف التربوي ؟

هل الخطط في مستوياتها المختلفة متناسقة ومتكاملة ؟

هل تم توفير التسهيلات اللازمة لنجاح الخطة ؟

2. تقويم التغيرات والنتائج التي أحدثها الأشراف التربوي في العملية التعليمية

أ. التغير في أساليب تدريس المعلمين ونموهم المهني

ب. التغيرات التي تحدث عند التلاميذ والتي يمكن قياسها من خلال اختبارات التحصيل وملاحظات

المعلمين. (kapusuzoglu,2010;16)

ج. التغيرات التي تحدث في المنهج : هل محتوى المنهج متفق مع مستويات نمو التلاميذ ؟ هل المحتوى

يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ؟ ما مدى ترابط عناصر محتوى المنهج وتكامله وتسلسله منطقياً ؟

أنواع الأشراف التربوي :-

1. الأشراف الوقائي : طالما ان اغلب المشرفين التربويين قد خدموا سنوات عديدة كمعلمين قبل انتقالهم الى ممارسة المهام الأشرافية , فانهم يستطيعون تقدير الصعوبات والمشكلات التي يمكن ان يواجهها المعلم بحكم خبرتهم بالموقف التعليمي التعليمي , لذلك فانهم يضعون بحساباتهم عند اعداد الخطة الأشرافية , حاجات المعلمين وخاضتى الجدد الى من يساعدهم على وضع الخطط لتحاكي الوقوع بالخطأ ومجابه المشكلات التربوية . (السبعي, 1998: 12)

2. الاشراف التصحيحي : أن المشرف التربوي ضمن مهامه الرئيسية , زيارته الميدانية الى المعلمين داخل الصفوف الدراسية ولاحظ بعض الاخطاء في اعداد الخطة اليومية او الفصلية , او بعض العيوب في الطرق التدريسية التي ينتهجها بعض المعلمين او ضعف في ادارة الصف اوفي استخدام الوسائل التعليمية , وبامكان المشرف التربوي تصحيح هذه الاخطاء التربوية والتعليمية من خلال المحاوره والتوجيه مع المعلمين وتعريفهم بالبدائل الصحيحة , لتكون المادة الدراسية وطريقة التدريس أكثر تناسبا مع مستوى الفروق الفردية للتلاميذ .
3. الاشراف البنائي : اذ ان هناك ضرورة لهذا النوع من الاشراف , للارتقاء من مرحلة التصحيح الى مرحلة البناء , فالأشرف اهمية الاشراف على تحديد الاخطاء والتنبيه اليها , بل يتم الانتقال الى البدائل التي يمكن احلالها ووضعها محل السلوك الخاطي من قبل المعلم او المشرف . (linton,et,al,2007;67)
4. الاشراف الابداعي : وهذا النوع من الاشراف يؤمن بامكانيات المعلمين والثقة بقدراتهم وخبراتهم التعليمية من قبل المشرف التربوي , وهذا النوع يعطي فرصة للمعلمين بكافة مستوياتهم لتطوير أنفسهم وخلق الروح الابداعية في نفوسهم , من خلال زيادة الثقة بذواتهم وبذل المزيد من العطاء والابتكار والعلمي , وبذلك تصبح لدينا طرائق جديدة واساليب متنوعة للتدريس واستخدام الوسائل التعليمية (العيسوي,1997: 55)
5. الاشراف الديمقراطي : يتمثل في ايمان المشرف التربوي بان وظيفته هي مساعدة الاخرين على تحديد ما سيقومون به من عمل والتفكير معهم في الطرق التي يؤدون بها ذلك ومساعدتهم على تنفيذ الخطط وحل المشكلات وتقدير النتائج والعمل على تنمية الظروف التي يستطيع بها المعلمون فيها أن يفكروا تفكيراً جمعياً لضمان تحقيق الاهداف التربوية والاشراف هنا ذو بعد تعاوني.(الخطيب,1988: 8).
6. الاشراف السلبي (الحر): يتمثل هذا النوع بأعطاء المشرف التربوي الحرية الكاملة للمعلمين دون التدخل في شؤونه الا قليلا , ويرى ان دوره هو تنمية نوع البيئة المدرسية ويستطيع المعلمين في ظلها أن يقوموا بعملهم التربوي , فيسير البرنامج اجتهادات المعلمين وخبراتهم الشخصية المتفاوتة وتتمثل هذه السياسة في ترك الحبل على القارب مع عدم وجود برنامج ثابت يسير عليه المعلمين.(البدرى,2001: 45).

معوقات الاشراف التربوي :

- 1- ازدياد الصفوف بالتلاميذ.
- 2- كثرة عدد المدارس التي يجب على المشرف التربوي زيارتها.
- 3- عدم توفير وسائل مواصلات للمشرف التربوي.
- 4- كثرة الأعباء الادارية التي تؤثر سلبيا على اداء المشرف التربوي.
- 5- كثرة نصاب المشرف التربوي في عدد الزيارات للمدارس.
- 6- قلة المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ بعض الاساليب الاشرافية.
- 7- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين.
- 8- قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الاشرافية. (ohiwere,et,ai,2010)
- 9- قلة الوسائل التعليمية اللازمة للعملية التعليمية في المدارس.
- 10- قلة توفير المكتبات بالكتب والاجهزة المختبرية.
- 11- تدني مستوى المعلمين في اساليب القياس والتقويم.
- 12- شعور بعض المعلمين بالقلق والتوتر النفسي نتيجة وجود المشرف بالمدرسة.
- 13- عدم وضوح مفهوم الاشراف التربوي الحديث للمعلمين.
- 14- وجود المجاملات الشخصية في عملية الاشراف التربوي.

15- كثرة المعلمين غير المؤهلين تربويا في المدارس.(عثمان،2002: 12).

أهداف الإشراف التربوي:

- 1- العمل على ما يكفل تحقيق الاهداف الاجتماعية والتربوية ويوجه المعلمين الى مراعاتها.
- 2- مساعدة المعلمين على الوقوف على أفضل الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم وأطلاعهم على كل ما هو جديد في ميدان تخصصهم.
- 3- الكشف عن حاجات المعلمين وتكوين علاقات أنسانية بين الإدارة وهيئة التدريس.
- 4- احترام شخصية المعلم وأحترام قدراته الخاصة ومساعدته على ان يصبح قادرا على توجيه نفسه وتحديد مشكلاته وتحليلها.
- 5- العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية.
- 6- مساعدة المعلمين على تقويم اعمال التلاميذ واعانته على تقويم نفسه.
- 7- مساعدة المعلمين على الاستفادة من البيئة التعليمية والتعرف على مصادر ها المادية والبشرية.(باقر، 1997: 9)

ثانياً :- دراسات سابقة

- 1.دراسة "نشوان 1985":وقد هدفت الدراسة قياس الممارسات الاشرافية من وجهة نظر المعلمين ،من خلال الكشف عن شيوع الممارسات الاشرافية التي يقوم بها المشرفون التربويون في الاردن ،وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة،وتكونت عينة البحث الكلية من(254) معلم ومعلمة،وتوصلت نتائج البحث الى وجود فروق دالة احصائيا ولصالح عينة المعلمين في شيوع الممارسات الاشرافية،وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقا للتخصص ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية 0(نشوان،1985: 55)
2. دراسة "الزاملي 1989": وقد هدفت الدراسة الى تعرف مستوى أداء المشرفين التربويين في ضوع مهامهم الاشرافية ،وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة،وقد تكونت عينة البحث من (1134) معلما ومعلمة ،وقد تضمنت استمارة تقويم المشرف التربوي على(81) فقرة موزعة على عشرة مجالات ،وقد توصلت نتائج البحث الى ان مستوى اداء المشرف لدى عينة المعلمات اعلى منه لدى عينة المعلمين0(الزاملي،1989: 8)
3. دراسة "شحاتة 2000": وقد هدفت الدراسة الى اعداد مقياس لتقويم مشرفي التربية الفنية في جامعة اسيوط في مصر ،وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة،وتكونت عينة البحث من (688) طالب وطالبة جامعي، وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبةوقد توصلت نتائج البحث الى ان المشرف للتربية الفنية يحظى بدرجة عالية من الاداء والاشراف التخصصي،مع وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح عينة الاناث (شحاتة، 2000 : 15)

4. دراسة الرميح (2003)، هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، و التعرف على الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف التربوي المقيم للمعلمين مهنيًا، و الصعوبات التي تحد من ذلك، حيث بلغت عينة الدراسة 522 معلمًا، و 16 مديراً، و 27 مشرفاً في أربعة مجتمعات تعليمية حكومية بمدينة الرياض. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشرف يساهم في تنمية المعلم بدرجة متوسطة في مجال التخطيط للدرس ، و مجال تنفيذ الدرس، و مجال التقويم، و مجال إدارة الصف،، و في تنمية المعلمين مهنيًا بوجه عام، و وجود صعوبات تحد من تنمية المشرف للمعلمين مهنيًا ، تتمثل بعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين، و نقص التأهيل لدى المشرف المقيم، و وجود النصاب التدريسي الذي يشكل عبئاً على المشرف.(الرميح،2003: 22)

5. دراسة عيسان (2006) هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات في الإشراف التربوي في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما وهدفت إلى الكشف عن دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم ، وتكونت عينة الدراسة من (70) مشرف تربوي، وجاءت أبرز النتائج بارتفاع مستوى دور المشرف التربوي في العلاقات الإنسانية وفي مناقشة المعلمين من خلال جلسات إرشادية، بالإضافة إلى ارتفاع دوره في عملية التخطيط وحل المشكلات، كما وأظهرت النتائج تدني دور المشرف التربوي في إصدار القرارات، وأظهرت أيضاً وجود معيقات عديدة تحول دون تطويره.(عيسان،2006: 23)

6. دراسة صالح (2007) هدفت إلى قياس دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة ، من خلال التعرف على الأدوار الإشرافية المطلوب من المشرف التربوي أن يقوم بها في الإشراف على المدرسة، ومعرفة مدى ممارسة المشرف للأدوار المطلوبة منه من وجهة نظر المعلمين والمدراء، وبلغت عينة الدراسة (168) معلماً ومديراً، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج وتفسيرها، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس جميع مجالات دوره المهني بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرف للأدوار الإشرافية المطلوبة منه تعزى لمتغيرات الدراسة: المهنة (مدير/معلم)، والمؤهل العلمي، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرف للأدوار الإشرافية المطلوبة منه تعزى لمتغير سنوات الخبرة. (صالح،2007: 8)

7. دراسة عبد الله (2009)، هدفت إلى تقويم مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء الكفايات المهنية اللازمة لهم، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام الاستبيان حيث شملت عينة الدراسة (234) مدراء و مشرفين تربويين للتربية الإسلامية في مدارس صنعاء. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني درجة توافر الكفايات المهنية لدى مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية مجال تنمية قدرات المعلمين مهنيًا، و مجال التخطيط، و مجال التقويم، كما أظهرت النتائج قلة توفر المناهج و الكتب المدرسية، كما وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.(عبدالله،2009: 54)

الفصل الثاني منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

أعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي لتحقيق أهدافه، والمنهج الوصفي هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة (عباس وآخرون، 2011: 47)

ثانياً : مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي من المعلمين والمعلمات ضمن مدارس مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى وللدراسة الصباحية و للعام الدراسي (2017-2018) ، الذي يبلغ عددهم (11702) معلماً ومعلمة وموزعين على (39) مدرسة ابتدائية بواقع (1968) من المعلمين و (9734) من المعلمات .والجدول (1) يوضح مجتمع البحث

جدول (1)

يوضح مجتمع البحث حسب المدرسة والجنس

المديرية	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
الرصافة الاولى	39	1968	9734	11702

ثالثاً : عينة البحث :

يتطلب بناء مقياس أداء المشرف التربوي في البحث الحالي ، اختيار عينات عدة ، لذلك سيوضح الباحث كيفية اختيار العينات في كل تطبيق ضمن اجراءات البحث .

رابعاً : أداة البحث :

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي ، قام الباحث ببناء (أداة البحث) مقياس أداء المشرف التربوي ، وفيما يلي أهم الخطوات والاجراءات التي أتبعها :

أ. التخطيط للمقياس لتحديد المجالات التي تغطيها فقراته :

بعد اطلاع الباحث على الادبيات والمقاييس ذات العلاقة لمقياس أداء المشرف التربوي ،"دراسة العمراني 1989" "ودراسة شحاتة 2000" "ودراسة نشوان 2002" "ودراسة التميمي 2010" ، فقد تبين أن اغلب تلك المقاييس والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع قد تحددت بالمجالات التالية (مجال التخطيط ، مجال القيادة التربوية ، مجال تطوير المناهج ، مجال تنمية المعلمين ، مجال العلاقات الانسانية ، مجال تقويم

الامتحانات، مجال النمو المهني للمعلمين) ، وعلى هذا الاساس حدد الباحث مجالات مقياس أداء المشرف التربوي بالمجالات الخمس التالية :

1. مجال التخطيط للاهداف: يتمثل بقدرة المشرف التربوي على متابعة تنفيذ ونجاح الخطط التعليمية، ومدى اشراك المعلمين في وضع الاهداف التربوية، وامكانيته في تحقيق الاهداف والخطط التربوية ضمن الخطة المرسومة حاضرا ومستقبلا .
2. مجال القيادة التربوية: يتمثل بقدرة المشرف التربوي على تنفيذ مهامه وواجباته الاشرافية، واشراك المعلمين في تنفيذ قراراته المهنية وتشجيعه للمعلمين في تحمل المسؤولية المهنية ، ومدى امتلاكه لمهارة الحوار والتفاوض، وشجاعته في اتخاذ القرارات الادارية والمهنية.
3. مجال تنمية المعلمين: يتمثل بقدرة المشرف التربوي على تنمية مهارات المعلمين وحثهم على استخدام التقنيات الحديثة في طرق التدريس، ومساعدتهم على حب الوظيفة والانتماء للمهنة، وتشجيعه للأبداع والأبتكار .
4. مجال العلاقات الانسانية: يتمثل بقدرة المشرف التربوي على اقامة علاقات اجتماعية طيبة مع المعلمين، ومشاركة أولياء الامور والمعلمين في مجلس الاباء، ومهارته في الحوار الجيد والاحترام المتبادل ، واشراكه في الانشطة والاحتفالات.
5. مجال تطوير المنهج والامتحانات: يتمثل بقدرة المشرف التربوي على مشاركته في تطوير المناهج الدراسية، وفي وضع وصياغة مفردات المواد الدراسية، واشراك المعلمين في بناء المناهج والامتحانات الدراسية، وحرصه على بناء بنك أسئلة للمواد، واشرافه على سير الامتحانات، وإطلاعه على سجلات درجات الطلبة.

ب. صياغة الفقرات :

بعد أن قام الباحث بتحديد وتعريف كل مجال من مجالات مقياس أداء المشرف التربوي ، وتحديد مكوناته الأساسية ، ومراجعتِه للأدبيات والمقاييس ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي ، فقد صيغت فقرات المقياس بواقع (54) فقرة وموزعه على مجالات مقياس أداء المشرف التربوي بواقع (11) فقرة لمجال التخطيط للاهداف و (10) فقرات لمجال القيادة التربوية و (11) فقرة لمجال تنمية المعلمين ، و(11) فقرة لمجال العلاقات الانسانية و(11) فقرة لمجال تطوير المناهج والامتحانات، وقد راعى الباحث صياغة الفقرات، وبأسلوب العبارات التقريرية وبلغه واضحة ومفهومة . والملحق(1) يوضح المقياس بصورته الاولى

صدق الفقرات وصلاحيتها :-

الصدق هو الخاصية السيكمترية التي تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أعد من أجله (عودة ، 1985 : 163) ، فالصدق من المفاهيم الأساسية التي يجب التأكد منه عندما يراد تطبيق أي أداة ، وتم الحصول على الصدق الظاهري لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات ، من خلال عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس ملحق (2) للحكم على صلاحية الفقرات في قياس أداء المشرف التربوي ، وقد حلت أجابات الخبراء وعدت كل فقرة صادقة إذا ما أتفق على صلاحيتها (80%) فأكثر من الخبراء ، وفي ضوء هذا المحك حذفت واستبعدت (4) فقرات لعدم حصولها على النسبة المئوية المطلوبة وبذلك أصبح عدد الفقرات بمجموعها الكلي (50) فقرة ، و الملحق (3) يوضح الفقرات المستبعدة.

عينة وضوح التعليمات :

قام الباحث بتطبيق مقياس أداء المشرف التربوي على عينة استطلاعية بلغت (50) معلم ومعلمة اختيروا عشوائياً من (5) مدارس ضمن مديرية التربية الرصافة الاولى بواقع (25) معلم و (25) معلمة ، لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته وبدائل الأجابة ، والتعرف على الوقت المحدد للأجابة على المقياس ، والصعوبات التي قد تواجه المستجيب لغرض تلافيتها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية ، وبعد اجراء هذا التطبيق الأولي الاستطلاعي ، تبين أن جميع فقرات المقياس وتعليماته واضحة لدى العينة الاستطلاعية ، وأن متوسط الوقت المستغرق لديهم للأجابة على المقياس مقداره (28) دقيقة .

عينة التحليل الاحصائي :

لقد اعتمد الباحث في اختيار عينة التحليل الاحصائي على الطريقة العشوائية حيث بلغت (400) معلم ومعلمة بنسبة (5.4 %) من المجتمع الأصلي تم اختيارهم من (20) مدرسة ، ضمن مدارس مديرية التربية الرصافة الاولى ، بواقع (20) معلم ومعلمة من كل مدرسة ، موزعين بالتساوي وفق متغيري الجنس والمدرسة ، ويؤكد نانلي 1978 ، بهذا الصدد أن نسبة عدد أفراد العينة الى عدد الفقرات يجب أن لا يقل عن نسبة (10,5) لعلاقة ذلك بتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل الاحصائي (262 ، 1978 : Nunnally) والجدول رقم (2) يوضح ذلك .

جدول (2)

يوضح حجم عينة التحليل الاحصائي موزعين حسب الجنس والمدرسة

ت	مدارس مديرية الرصافة الاولى	عدد المعلمين والمعلمات		المجموع
		ذكور	اناث	
1	المشراق	10	10	20
2	المسرة	10	10	20
3	زهير بن ابي سلمى	10	10	20
4	المتنبي	10	10	20
5	نور الحسين	10	10	20
6	النبراس	10	10	20
7	الشهيدة سهام عبدالكريم	10	10	20
8	الحسن البصري	10	10	20
9	سامراء	10	10	20
10	الخليل	10	10	20
11	حيفا	10	10	20
12	ابي تمام	10	10	20
13	الشهيد فاضل	10	10	20
14	المهج	10	10	20
15	كامل شبيب	10	10	20
16	الرصافي	10	10	20
17	الرحاب	10	10	20

18	الثوار	10	10	20
19	الجنائن المعلقة	10	10	20
20	الأمل	10	10	20
	المجموع	200	200	400

تصحيح المقياس وأيجاد الدرجة الكلية :

يقصد بتصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية ، وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرات من فقرات المقياس ، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة ، وقد صححت الدرجات على أساس (50) فقرة بعد أن أعطيت ثلاث بدائل للأجابة وهي (دائماً ، أحياناً ، نادراً) يقابلها سلم درجات (3 ، 2 ، 1) ، وبهذه الطريقة حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب من خلال جمع درجاته على فقرات المقياس ، وعليه فإن الدرجة العليا التي يمكن أن يحصل عليها المستجيب (المعلم والمعلمة) على المقياس هي (150) درجة، وتمثل الدرجة (75) متوسط الاجابة وتمثل الدرجة (50) اوطأ درجة واعتمدت هذه العينة لأغراض التحليل الاحصائي للفقرات .

ولزيادة الاطمئنان ولغرض التعرف على مدى قرب درجات عينة التحليل الاحصائي من التوزيع الاعتدال (الطبيعي) أو بعدها عنه ، ارتأى الباحث حساب بعض المؤشرات الاحصائية كالانحراف والالتواء لدرجات عينة التحليل الاحصائي لفقرات مقياس أداء المشرف التربوي وكما موضح في الجدول (3) .

جدول رقم (3)
المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي

الدرجة	المؤشرات الاحصائية
89	الوسط الحسابي
86	الوسيط
88	المنوال
0,51	الخطأ المعياري
7,43	الانحراف المعياري
55,20	التباين
0,421	التفرطح
0,752-	الالتواء
122	اعلى درجة
58	ادنى درجة
64	المدى

ومن خلال المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي يتضح للباحث إن توزيع درجات افراد عينة التحليل الاحصائي على المقياس تقترب من التوزيع الاعتدالي وفقاً لقيمة معامل الالتواء البالغة (-0,752) وان الفرق يسير بين معامل التفرطح البالغ (0,421) ومعامل التفرطح للتوزيع الاعتدالي البالغ (0,289) .

الخصائص السيكمترية للفقرات :

1. حساب القوة التمييزية للفقرات :

ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس أداء المشرف التربوي، استخدم الباحث طريقة المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية، ورتبت الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة كلية، الى اقل درجة كلية، لافراد عينة التحليل الاحصائي (400) معلم ومعلمة، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية نسبة 27% في كل مجموعة فبلغ عدد الافراد في كل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (108) معلم ومعلمة، ثم حسبت دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين باستخدام الاختبار التائي t (test -)، لعينتين مستقلتين، فاتضح للباحث أن فقرات المقياس جميعها لها قدرة على التمييز بمستوى دلالة (0,05) لان اصغر قيمة تائية محسوبة لدلالة الفرق فيها اكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) وبدرجة حرية (214) والجدول (4) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس أداء المشرف التربوي .

جدول رقم (4)

يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس أداء المشرف التربوي

باسلوب المجموعتين المتطرفتين

الاختبار التائي	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة	الاختبار التائي	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
5.12	1.10	1.07	1.02	2.27	26	6.41	1.04	1.46	1.92	2.24	1
6.90	1.79	1.22	1.47	2.37	27	7.76	1.21	1.14	1.16	2.15	2
4.83	1.29	1.11	1.21	2.04	28	5.80	1.24	1.04	1.15	2.10	3
8.61	1.28	1.33	1.10	2.19	29	6.19	1.36	1.34	1.37	2.67	4
5.05	1.31	1.37	1.47	2.17	30	7.38	1.40	1.02	1.87	2.38	5
6.77	1.15	1.11	1.51	2.32	31	8.08	1.02	1.79	1.27	2.61	6
6.07	1.37	1.45	1.93	2.22	32	5.57	1.51	1.38	1.44	2.09	7
5.11	1.41	1.53	1.05	2.32	33	6.15	1.11	1.60	1.39	2.40	8
6.66	1.93	1.49	1.37	2.13	34	8.16	1.26	1.09	1.89	2.35	9
7.05	1.04	1.45	1.54	2.20	35	4.86	1.36	1.09	1.44	2.16	10
3.51	1.17	1.03	6.14	2.48	36	5.42	1.02	1.67	1.12	2.23	11
6.40	1.55	1.74	1.19	2.13	37	8.96	1.23	1.28	1.01	2.23	12
5.89	1.24	1.97	1.03	2.13	38	7.33	1.31	1.30	1.33	2.83	13
9.79	1.25	1.55	1.89	2.23	39	4.50	1.08	1.01	1.12	2.01	14
3.00	1.14	1.01	1.21	2.67	40	3.78	1.14	1.11	1.43	2.41	15
5.37	1.45	1.88	1.31	2.06	41	5.12	1.38	1.71	1.10	2.69	16
4.44	1.17	1.01	1.31	2.09	42	5.92	1.51	1.44	1.31	2.34	17
7.07	1.48	1.80	1.10	2.25	43	8.04	1.10	1.65	1.96	2.29	18
3.70	1.52	1.12	1.61	2.08	44	9.50	1.85	1.25	1.20	2.18	19
8.52	1.32	1.64	1.35	2.32	45	7.65	1.33	1.17	1.16	2.23	20
5.82	1.48	1.70	1.94	2.43	46	4.32	1.51	1.61	1.31	2.33	21
7.92	1.22	1.12	1.18	2.19	47	6.54	1.18	1.13	1.65	2.25	22
6.87	1.13	1.85	1.09	2.27	48	4.26	1.02	1.44	1.19	2.13	23
7.45	1.33	1.27	1.54	2.43	49	5.92	1.62	1.17	1.56	2.28	24
5.69	1.19	1.66	1.57	2.30	50	6.31	1.47	1.41	1.35	2.04	25

صدق الفقرات :

يعد حساب صدق الفقرة من خلال ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي أكثر أهمية من صدقها المنطقي (90 , 1966 , Hlemstajer) ، أي أن كل فقرة تهدف الى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الأخرى (عودة ، 1985 : 66) ، وتشير " انستازي " 1988 الى أن صدق الفقرات بحسب من خلال ارتباطها لمحك خارجي أو داخلي وفي حالة عدم توافر محك خارجي، فإن أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (211 , 1988 , Anastasi) ، لذا عمد الباحث في معرفة صدق الفقرات بحساب معامل ارتباط بيرسون Person بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة تحليل الفقرات احصائيا البالغ حجمها (400) معلم ومعلمة ، فاتضح للباحث أن جميع فقرات مقياس أداء المشرف التربوي صادقة في قياس ما وضعت من اجل قياسه ، لان معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة احصائيا عند مستوى دلالة لا يقل عن (0,05) أذ أن اصغر معامل ارتباط فيها أكبر من القيمة الجدولية (1,96) بدرجة حرية (214) عند مستوى (0,05) والجدول (5) يوضح معاملات صدق فقرات مقياس أداء المشرف التربوي.

جدول رقم (5)

معاملات ارتباط فقرات أداء المشرف التربوي بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,69	18	0,88	35	0,57
2	0,56	19	0,67	36	0,80
3	0,77	20	0,79	37	0,57
4	0,56	21	0,79	38	0,88
5	0,61	22	0,77	39	0,63
6	0,58	23	0,69	40	0,62
7	0,62	24	0,67	41	0,61
8	0,62	25	0,84	42	0,60
9	0,82	26	0,78	43	0,79
10	0,70	27	0,80	44	0,57
11	0,65	28	0,62	45	0,78
12	0,69	29	0,79	46	0,69
13	0,82	30	0,71	47	0,70
14	0,80	31	0,78	48	0,71
15	0,56	32	0,81	49	0,60
16	0,88	33	0,66	50	0,62
17	0,58	34	0,73		

الخصائص السيكمترية لمقياس أداء المشرف التربوي :

يعد حساب الخصائص القياسية السيكمترية من المستلزمات الاساسية لبناء المقاييس النفسية ، وكلما زاد عدد هذه الخصائص المحسوبة للمقياس أشر ذلك دقته وقدرته على قياس ما أعد لقياسه وامكن الوثوق به لقياس السمة التي أعد لقياسها . (Zeller & carminses , 1980 , 77)

صدق المقياس :

صدق المقياس يعتبر من الخصائص اللازمة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية ، وهو من الخصائص السيكمترية التي يتطلب توافرها في المقياس النفسي قبل تطبيقه (Adams , 1966 , 144) ، لأنه يعبر عن قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها (Tyler & walsh , 1973 , 24) .

وقد تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال المؤشرات الآتية :

1. الصدق الظاهري :

يعتمد عادة الصدق الظاهري على فحص الخبراء منطقياً لفقرات المقياس وتقدير مدى يمثلها للسمة أو الخصيصة المراد دراستها (Anderson , 1965 , 136) .

ولقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس أداء المشرف التربوي وفقراته ومجالاته من خلال تقديمه الى مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس ملحق رقم (1) وقاموا بتقدير صلاحية الفقرات كما تبدو ظاهرياً، وقد حظيت بموافقة 80% فاكثر من الخبراء .

2. صدق البناء :

ويسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ، ويدل على مدى تمثيل المقياس لتكوين فرضي معين (ابو صالح ، 1996 : 284) ، ويمكن الاستدلال على مؤشرات صدق البناء من خلال ارتباط كل فقرة في المقياس مع الدرجة الكلية ، ومن خلال قدرة الفقرات على التمييز ، وقد تحقق الباحث لهذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال استخدام طريقة لاستخراج تمييز الفقرة وهي أسلوب المجموعتين المتطرفتين .

ثبات المقياس :

يعد الثبات من الخصائص القياسية المهمة للمقاييس النفسية الذي يشير الى اتساق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منظمة ، وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test Retes) والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن (4 , Dawson , 1997) .

لذا تم تطبيق مقياس أداء المشرف التربوي ، على عينة الثبات المكونة من (100) معلم ومعلمة ، تم اختيارهم بالاسلوب العشوائي من عينة التحليل الاحصائي، وقد أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مروي فترة اسبوعين ، وحسبت العلاقة بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، وبلغ معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة (0,80) . ولقد بلغت نسبة التباين المشترك لمربع الارتباط (0,64) وهي أكبر من (0,50) مما يؤشر الى وجود علاقة حقيقية بين درجتي التطبيقين .

عينة التطبيق النهائي :

بعد أن أنهى الباحث واستكمل اعداد وبناء مقياس أداء المشرف التربوي والمكون من (50) فقرة والموضح في الملحق (4) ، فقد قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة بلغت (200) معلم ومعلمة من مدارس مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى ، وتم اختيارهم بالاسلوب العشوائي ، بواقع (100) معلم و(100) معلمة ، بواقع (20) معلما ومعلمة من (10) مدارس اختيروا حسب الجنس والمدرسة بالتساوي، وقد بين الباحث لعينة المستجيبين أن البحث لاغراض علمية مع مراعاة تثبيت المعلومات الموجودة في ورقة الأجابة وملي حقول (المدرسة ، الجنس، سنوات الخدمة) ، وتم توضيح طريقة الأجابة عن فقرات المقياس واختيار بدائل الأجابة ، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس ، قام الباحث بتصحيح أجابات المعلمين والمعلمات عن فقرات المقياس البالغة (50) فقرة ، وحسبت الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات لكل بديل ولكل فقرة من فقرات المقياس كافة.

الوسائل الاحصائية :

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية التالية بعد الاستعانة بالبرنامج الاحصائي (spss) وكما يأتي :

1. الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية بين المجموعتين المتطرفين لفقرات مقياس اداء المشرف التربوي ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الذكور والاناث وسنوات الخدمة.
2. الاختبار التائي لعينة واحدة مستقلة لمعرفة مستوى اداء المشرف التربوي.
3. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس اداء المشرف التربوي ومعامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار .
4. القيمة التائية لاختبار دلالة معاملات الارتباط أذ استخدمت لاجاد الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط بيرسون .
5. معامل الالتواء لمعرفة شكل التوزيع التكراري للدرجات بواسطة برنامج (S.pss) .
6. معامل التفرطح : لمعرفة منحنى التوزيع التكراري بواسطة برنامج (S.pss) .

الفصل الثالث

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وفق اهداف البحث وفرضياته وعلى النحو الآتي :-

الهدف الأول : تحقق الهدف الاول الذي يتناول بناء مقياس أداء المشرف التربوي من قبل المعلمين والمعلمات ، خلال خطوات بناء المقياس ، والذي يعتبر (أداة) لقياس أداء المشرف التربوي والذي تم التحقق من خصائصه السيكومترية والمكون من (50) فقرة .

الهدف الثاني : التعرف على مستوى أداء المشرف التربوي من قبل المعلمين والمعلمات، ولتحقيق ذلك فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة ، و تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة الكلية البالغة (200) معلما ومعلمة والجدول رقم (6) يوضح ذلك .

جدول رقم (6)

الاختبار التائي لعينة واحدة على مقياس أداء المشرف التربوي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
200	5,105	5,5	100	47,14	1,96	0,05	99

ويتضح من الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لافراد عينة البحث ، قد بلغ (5,105) درجة و بانحراف معياري (5,5) درجة ، بينما كان المتوسط الفرضي (100) درجة ، وظهرت القيمة التائية المحسوبة البالغة (47,14) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (199) أي ان هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح عينة البحث، أي أن مستوى أداء المشرف التربوي لدى عينة البحث الكلية أعلى من الوسط الفرضي ، وهذا يعني أن أداء المشرف التربوي في المدارس الابتدائية يتمتع ويحظى بمستوى عالي في أدائه التربوي والاشرافي من قبل المعلمين والمعلمات.

الهدف الثالث : التعرف على دلالة الفروق في أداء المشرف التربوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور - اناث) ولتحقيق ذلك ، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، أذ بلغ المتوسط الحسابي على المقياس لدرجات الذكور البالغ عددهم (100) معلم (91,5) درجة و بانحراف معياري مقداره (4,33) ، أما الاناث البالغ عددهم (100) معلمة فقد بلغ المتوسط الحسابي على المقياس (87,5) درجة و بانحراف معياري مقداره (3,47) وكما موضح في الجدول (7)

جدول رقم (7)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات المعلمين والمعلمات

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
المعلمين	100	91,5	4,33	6,70	1,96	0,05	198
المعلمات	100	87,5	3,47				

وعند تطبيق الاختبار التائي ، ظهر أن الفرق دال احصائيا عند مستوى (0,05) ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (6,70) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) وبدرجة حرية (198) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المعلمين والمعلمات على مقياس أداء المشرف التربوي ولصالح عينة المعلمين.

ويفسر الباحث سبب وجود الفروق ولصالح عينة المعلمين ،ان المعلمين لديهم رؤيا خاصة في تقويم أداء المشرف التربوي في المدارس الابتدائية.

الهدف الرابع : التعرف على دلالة الفروق في اداء المشرف التربوي تبعا لمتغير سنوات الخبرة من (5 - 15) سنة ومن (16 - فاكثر) ولتحقيق ذلك ، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، أذ بلغ المتوسط الحسابي على المقياس لدرجات الفئة الاولى البالغ عددهم (100) معلم ومعلمة (88,5) درجة وبانحراف معياري مقداره (3,14) ، أما الفئة الثانية البالغ عددهم (100) معلم ومعلمة فقد بلغ المتوسط الحسابي على المقياس (93,56) درجة وبانحراف معياري مقداره (4,77) وكما موضح في الجدول (8)

جدول رقم (8)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وفقا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
15-5	100	88,5	3,14	3,08	1,96	0,05	198
16 - فاكثر	100	93,56	4,77				

وعند تطبيق الاختبار التائي ، ظهر أن الفرق دال احصائيا عند مستوى (0,05) ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (3,08) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) وبدرجة حرية (198) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الفئة الاولى والفئة الثانية على مقياس أداء المشرف التربوي ولصالح عينة الفئة الثانية من (سنة 16 - فاكثر).

ويفسر الباحث سبب وجود الفروق ولصالح عينة الفئة الثانية ،ان المعلمين والمعلمات لديهم خبرة ودراية علمية تراكمية نتيجة زيادة سنين خدمتهم مما ينتج عن تقديم وصف علمي حقيقي لاداء المشرف التربوي في المدارس الابتدائية.

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن التوصل الى الاستنتاجات التالية .

- (1) أن مقياس قياس أداء المشرف التربوي ، يتمتع بخصائص سيكومترية قياسية جيدة تم التحقق منها ضمن خطوات بناء المقياس.
- (2) أن مستوى اداء المشرف التربوي بشكل عام أعلى من المتوسط الفرضي .
- (3) هناك فروق ذات دلالة احصائية على المقياس ولصالح عينة المعلمين .
- (4) هناك فروق ذات دلالة احصائية على المقياس ولصالح عينة (16 سنة - فاكثر)

التوصيات

على ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ما يلي :

- (1) استخدام مقياس أداء المشرف التربوي من قبل وزارة التربية ومدراء المدارس الابتدائية في تقييم أداء المشرفين التربويين .
- (2) قيام وزارة التربية بالتعاون مع المديرية بتدريب وتطوير أداء ومهام المشرف التربوي .
- (3) تبصير المعلمين والمعلمات ومدراء المدارس الابتدائية بأهمية الإشراف التربوي في تقييم الأداء المهني والتربوي .

المقترحات

واستكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي :

- (1) إجراء دراسة مماثلة على تقييم أداء المشرف التربوي من قبل مدراء المدارس .
- (2) بناء برنامج إرشادي وتعليمي من أجل تنمية مفهوم التقييم الشامل في المدارس الابتدائية
- (3) إجراء دراسة مماثلة على أداء المشرف التربوي من قبل المدرسين والمدارس الثانوية .

المصادر

المصادر العربية

- 1- ابو صالح ، محمد صبحي (1996) : مقدمة في الاحصاء عمان ، مركز الكتاب الاردني .
- 2- جابر ، عبد الزهرة . (1997): تقييم أداء الهيئات التعليمية والتربوية ، عمادة معهد التدريس والتطوير التربوي، معهد التدريس والتطوير ، قسم الإدارة التربوية ، بغداد.
- 3- برعي ، محمد وغازي ، محمود. (1987): تقييم أداء الموظفين في بعض المنشآت السعودية بين النظرية والتطبيق ، المجلة العربية للعلوم الإدارية ، العدد الأول.
- 4- التميمي ، عواد جاسم . (2000): بناء مقياس لتقييم أداء المشرفين الاختصاصيين التربويين ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد (35).
- 5- التميمي ، محمد طاهر . (2001): تقييم أداء معلمي التاريخ من خريجي كليات المعلمين ومعاهد أعدادهم في ضوء كفاياتهم التعليمية (دراسة مقارنة) ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 6- الحرداني ، محمد رحيم كريم . (2005): تقييم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية.
- 7- حسين ، علي كنيور. (1998): تقييم مدرسي الجغرافية في المرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات التدريسية وبناء برنامج للتنمية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد.

- 8- الخطيب , أحمد وآخرون.(1998): دليل البحث والتقويم التربوي , دار المقل , الأردن.
- الزيود , نادر فهمي وهاشم,عامر العليان.(2005): مبادئ القياس والتقويم في التربية , عمان , دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 9- السبعي , عبد العزيز عبد القادر.(1998): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية , أطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة بغداد , كلية التربية – ابن رشد.
- 10- عثمان , منعم عبد القادر.(2002): تقويم أداء المشرفين الاختصاصيين من وجهة نظر المديرين والمعاونين , كلية التربية , جامعة بغداد , رسالة ماجستير غير منشورة.
- 11- البديري , طارق عبد الحميد.(2001): تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي – عمان – دار الفكر.
- 12- الخطيب , رداح وآخرون.(1988): الإدارة والإشراف التربوي , اتجاهات حديثة – عمان – دار الأمل.
- 13- العيسوي , كريم ناصر علي.(1997): برنامج تدريبي مقترح للمشرفين التربويين في ضوء كفاياتهم اللازمة , أطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية , الجامعة المستنصرية.
- 14- ميخائيل,امطانيوس (1997):أختبارات الذكاء والشخصية,ج1 , منشورات جامعة دمشق
- 14- الدويك وآخرون , تيسير.(1970): أسس الإدارة والإشراف التربوي , عمان.
- 15- الزامل,ي, رحيم عبد جاسم.(1989): تقويم اداء المشرفين التربويين في ضوء مهامهم الإشرافية, رسالة دكتوراه , جامعة بغداد , كلية التربية- ابن رشد.
- 16- العمراني , عبد الكريم جاسم.(1989): تقويم الاشراف الاختصاصي في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدرسيها , رسالة ماجستير , جامعة بغداد , كلية التربية – ابن رشد.
- 17- شحاتة , محمد.(2000): مقياس تقويم مشرفي التربية العملية لبعض الكفايات اللازمة لعملية التدريس عند الطلاب المعلمين , مجلة كلية التربية , جامعة اسيوط , العدد(4).
- 18- غازي محمود حبيب , محمد عبدالله برعي.(1987): تقويم أداء الموظفين في بعض المنشآت السعودية بين النظرية والتطبيق , المجلة العربية للعلوم الإدارية , العدد(1) , السنة الأولى.
- 19- نشوان , يعقوب.(2002): تقويم الممارسات الاشرافية في الاردن من وجهة نظر المعلمين , مجلة دراسات تربوية , كلية التربية , جامعة الملك سعود.
- 20- سكر , ناجي رجب , الخرندار , نائلة نجيب.(2005): تقويم أداء الطلبة المعلمين في كليات التربية بجامعة الأقصى , في ضوء الكفايات التدريسية , مجلة التربية العلمية , جامعة عين شمس العدد الرابع.
- 21- ملحم , سامي محمد .(2005): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس , عمان , الأردن , الطبقة الثالثة , دار المسيرة للنشر.
- 22- حلمي واخرون , فؤاد احمد.(1991): تحليل مهام معلم الفصل ووضع نموذج موضوعي لتقويمه , المركز القومي للبحوث التربوية.

- 23- الرميح , عبد الرحمن بن عيسى.(2003): دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين , دراسة تقويمية , رسالة ماجستير , جامعة الملك سعود.
- 24- صالح . نجوى فوزي.(2007): تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة , بحث ضمن المؤتمر التربوي الثالث للجودة في فلسطين.
- 25- عبدالله , محمد محمد.(2009)ك تقوسم اداء مشرفي التربية الاساسية الاسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية , رسالة ماجستير منشورة في المركز الوطني للمعلومات.
- 26 – عيسان , صالحة عبدالله.(2006): دور المشرف التربوي ومعوقات ادائه من وجهة نظر المشرفين انفسهم في ضوء بعض المتغيرات , جامعة قابوص , سلطنة عمان.
- 27- الخطيب , أبراهيم.(2003): الاشراف التربوي , فلسفة واساليب تطبيقه , دار قنديل للنشر والتوزيع , عمان.
- 28- القرش , جمال ابراهيم.(2010): القيادة التربوية للاشراف التربوي , الدار العالمية , الاسكندرية.
- 29- التميمي , عواد وجاسم.(2010): المشرف التربوي كيف يقوم وكيف يقوم , معهد التدريس والتقييم التربوي , بغداد.
- 30- وزارة التربية (2008): تعليمات وواجبات اعضاء الهيئة التعليمية , مطبعة دار السلام , بغداد.

المصادر الاجنبية :

1. Anatasi(1988). Psychological Testing New york Mac – Milan 6th ed .
2. Andrsn , J.E. (1965) The Effect of the item Analysis upon the Discriminative power of an Examination , journal of Applied psychology vol (19) .
3. Adams, Georgia sashes (1966): measurement and Evaluation Educational psychology and cuidane New york , Holt
4. Dennis , L . treslan (2009): Educational supervision in Atranspormed sghool organazaion Facytly of Education , memorial university of New fourdland , Canada.
- 5-Dawson , Tomas , E(1997) . Basic concepts in classical Test Theory , Texasa and university .
- 6-Helnsad , G.C. (1966) Principles of Psychological Measure , London , Methuen and co , ltd . .
- 7-Nunnally , J , C, (1978) ., Psychometric , New york , McGraw – Hall.
- 8-Tyler , L.W & walsh – W.B(1979). Testing and Measurement , 3rd ed . New Jorsy , Englewood , Cliffs , prestic – Hall , Inc.
- 10--Fasasi, Y.A (2008). "The Roles of A Supervisor in Fostering Effective School-Community Relation in the 21ST Century", Department of Educational Management, University of Ilorin, Nigeria.

- 11--Hismanoglu, Murat; Hismanoglu, Sibel (2010). 'English Language Teachers' perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development: A Case Study of Northern Cyprus" NOVITAS ROYAL research on youth and language, Cyprus.
- 12--Kapusuzoglu, Saduman (2010). "Roles of Primary Education Supervisors in Training Candidate Teachers on Job", Abant Izzet Baysal University, Department of Educational Sciences, 14280, Bolu, TURKEY.
- 13--Linton, Jeremy, M., & Deuschle, Constance, J. (2007). "Meeting School Counselors' Supervision Needs: Four Models of Group Supervision", Indiana University South Bend, U.S.A.
- 14--Ohiwerei, F. O; Okoli, B. E (2010). "Supervision of business Education Teachers: Issues and Problems", Ekpoma, Edo State, Asian Journal of Business Management, Nigeria.
- 15-- Zeller , R-A, Carmen's E .G (1980): measurement the social sciences , the link westru the ory and Data , London , Cambridge.

ملحق (1)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الاساسية

م/ أستبانة آراء الخبراء حول

صلاحية فقرات ومجالات مقياس أداء المشرف التربوي بصورته الأولى

الاستاذ الفاضل الدكتور المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (قياس أداء المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية) وقد أطلع الباحث على العديد من الدراسات والمقاييس التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي وأرتأى بناء مقياس أداء المشرف التربوي والذي يتضمن (54) فقرة تتبعها ثلاث بدائل للإجابة عنها وهي (دائماً ، أحياناً , نادراً) . علماً بأن الباحث قد عرف قياس الاداء بأنه " وهو الحكم على مدى فاعلية المهام والواجبات المهنية والتعليمية التي يمارسها المشرف التربوي من تخطيط للاهداف التربوية ومتابعة النمو المهني والعلمي لدى المعلمين والمعلمات وحل مشكلاتهم التعليمية في المدارس الابتدائية " ونظراً لما تمتلكون من خبرة علمية ودراية واسعة في مجال التربية والصحة النفسية، يرجو منكم الباحث قراءة فقرات المقياس ومجالاته الأربعة بكل دقة والحكم على صلاحيتها أو عدم صلاحيتها وتعديل المناسب منها مع التقدير...

الأستاذ المساعد الدكتور

محمد عبد الكريم طاهر

أولاً:-	مجال التخطيط للأهداف	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
1	يشارك مع مدير المدرسة والمعلمين عند وضع الاهداف التربوية.			
2	يتابع مدى نجاح تنفيذ التخطيط للاهداف مع المعلمين.			
3	يوجه المعلمين بضرورة التقيد بأهداف التخطيط التربوي.			
4	يضع خطة شهرية وسنوية للمدرسة .			
5	لديه ألاما بطبيعة التخطيط ضمن المرحلة الراهنة.			
6	يملك رؤية مستقبلية لتحقيق الاهداف.			
7	يترجم أهداف التخطيط الى أهداف سلوكية ممكن تحقيقها .			
8	يلم بأهداف الاشراف التربوي ومهامه الرئيسية.			
9	يميل الى رعاية المتميزين والعناية ببطيئي التعلم من التلاميذ .			
10	يؤمن بإمكانية تنمية مهارات المعلمين ضمن تخطيطه التربوي.			
11	يملك تغذية راجعة عند وضع اهدافه الاشرافية			
ثانياً:-	مجال القيادة التربوية .	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	لديه القدرة في تنفيذ المهام الاشرافية.			
2	يملك الشجاعة في اتخاذ القرار وفي الوقت المناسب.			
3	يميل الى أشراك مدير المدرسة والمعلمين في تنفيذ القرار المهني .			
4	يشجع المعلمين على الاخذ بوجهات نظرهم ومقترحاتهم.			
5	لديه الحرص الشديد بأن يكون نموذج للقيادة أمام المعلمين.			
6	يتسرع في اتخاذ قراراته بشأن سير العملية التعليمية .			
7	يملك مهارة التفاوض والحوار بدبلوماسية مع المعلمين .			
8	يوجه المعلمين الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ .			
9	يشعر المعلمين بأنهم جزء مهم في تطوير طاقات وخبرات التلاميذ .			
10	يشجع المعلمين على تحمل المسؤولية المهنية .			
ثالثاً:-	مجال تنمية المعلمين .	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	يشجع على تنمية مهارات وخبرات المعلمين.			
2	يساعد المعلمين على استخدام الطرق الحديثة للتدريس.			
3	ينمي الرضا الوظيفي وحب المهنة لدى المعلمين.			
4	يساعد المعلمين بالحصول على الكتب والمصادر لتطوير مهاراتهم.			
5	يشجع المعلمين على إمكانية حصولهم للشهادات العليا.			

6	يوجه المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية والايضاحية.		
7	يؤمن بأشراك المعلمين في ورشات العمل التعليمية في الخارج.		
8	يزور المعلمين اثناء شرح الدرس لغرض تقويمهم.		
9	يشجع التفكير الابداعي لدى المعلمين.		
10	يرشح المعلمين للدورات التطويرية في المؤسسات التدريبية.		
11	يعاون المعلمين في اعداد الاختبارات المعرفية والمهارية		

رابعاً:-	مجال العلاقات الانسانية.	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	يساهم في اجتماع المعلمين واولياء الامور .			
2	يعالج مشاكل المعلمين والتلاميذ .			
3	يقوم بتوجيه الشكر والثناء للمعلم المتميز.			
4	يحرص على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين دون تمييز.			
5	يميل الى مشاركة المدير والمعلمين في المناسبات الاجتماعية.			
6	يشجع على احترام التلميذ باعتباره قيمة انسانية عليا			
7	يجيد لغة الحوار الجيد والاحترام للمعلمين.			
8	يحسن التعامل مع المعلمين.			
9	يبتعد عن توجيه النقد اللاذع والمؤذي للمعلمين.			
10	يساهم في الانشطة والاحتفالات المدرسية.			
11	لديه القدرة والرغبة للاستماع الى مشاكل وأراء المعلمين			

خامساً:-	مجال تطوير المناهج والامتحانات.	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	يشارك المعلمين في وضع مفردات المواد الدراسية.			
2	يشترك في تأليف المناهج الدراسية للمدرسة.			
3	يميل الى المساهمة في تقويم المناهج الدراسية.			

4	يحرص على أهمية أكمل تدريس المناهج الدراسية.			
5	لديه القدرة والمهارة في اغناء مفردات المادة الدراسية .			
6	يطلع على دفاتر وواجبات التلاميذ في المدرسة.			
7	يحاو المعلمين عند حدوث ظاهرة رسوب عالية.			
8	يشرف على توزيع المعلمين والدروس في الامتحانات.			
9	يقوم بتوضيح التعليمات الامتحانية للمعلمين.			
10	لديه القدرة في معالجة مشاكل التلاميذ أثناء الامتحان.			
11	يطلع على كمية ونوعية الاسئلة الامتحانية للدروس.			

ملحق (2)

أسماء الخبراء لفحص صلاحية مقياس أداء المشرف التربوي ومكوناته وفقراته منطقياً

ت	أسم الخبراء	التخصص
1	أ.د. سعدي جاسم عطية	علم النفس التربوي
2	أ.د. ياسين حميد عيال	قياس وتقويم
3	أ.د. حيدر سكر كريم	علم النفس التربوي
4	أ.د. نشعه كريم عذاب	علم النفس التربوي
5	أ.د. محمد انور السامرائي	قياس وتقويم
6	أ.د. صفاء طارق حبيب الكرمه	قياس وتقويم
7	أ.م.د. وجدان عبد الامير	علم النفس التربوي
8	أ.م.د. جمال سالم احمد	قياس وتقويم
9	أ.م.د. خالد جمال جاسم الدليمي	قياس وتقويم
10	أ.م.د. عبد الحسين رزوقي	قياس وتقويم
11	أ.م.د. عباس علي شلال	علم النفس التربوي
12	أ.م.د. ايمان عبدالكريم	علم النفس التربوي

ملحق (3)

الفقرات المستبعدة من قبل الخبراء لمقياس أداء المشرف التربوي

ت	الفقرات المحذوفة من المجالات
1	يساعد المعلمين للحصول على المصادر والكتب.
2	يشجع على احترام التلميذ بأعباءه قيمة عليا.
3	لديه الرغبة بالاستماع لمشاكل و آراء المعلمين.
4	لديه القدرة في اغناء مفردات المادة الدراسية .

ملحق (4)

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية

الجنس: سنوات الخبرة: المدرسة:

مقياس أداء المشرف التربوي بصيغته النهائية

عزيزتي المعلمة:

عزيزي المعلم:

بين يديك مجموعة من العبارات والأسئلة التي تتعامل معها وتتعرض اليها ضمن سلوكك التربوي والدراسي والمهني، من قبل المشرف التربوي في المدرسة، يرجو منك الباحث قراءة كل فقرة من هذه العبارات ووضع علامة (x) ، في مربع البديل الذي تراه مناسباً اليك ، ولا تترك أي عبارة بدون أجابة وأعلم أن اجابتك سرية وشاكرين تعاونك معنا خدمة للبحث العلمي.

الباحث

أ.م.د. محمد الكريم طاهر

ت	فقرات المقياس	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يشارك مع مدير المدرسة والمعلمين عند وضع الاهداف التربوية.			
2	يتابع مدى تنفيذ التخطيط للاهداف التربوية مع المعلمين.			
3	يوجه المعلمين بضرورة التقيد بأهداف التخطيط التربوي.			
4	يضع خطة شهرية وفصلية وسنوية للمدرسة.			
5	لديه ألام بطبيعة التخطيط ضمن المرحلة الراهنة.			
6	يملك رؤية مستقبلية لتحقيق الاهداف.			
7	يترجم أهداف التخطيط الى أهداف سلوكية ممكن قياسها وتحقيقها.			
8	يلم بأهداف الاشراف التربوي ومهامه الرئيسية.			
9	يميل الى رعاية المتميزين ومتابعة مستوى بطني التعلم.			
10	يؤمن بإمكانية تنمية مهارات المعلمين ضمن خطته التربوية.			
11	يملك تغذية راجعة عندما يضع أهدافه الاشرافية.			

12	لديه القدرة التربوية في تنفيذ المهام المناطة اليه.		
13	يمتلك الشجاعة في اتخاذ القرار وفي الوقت المناسب.		
14	يميل الى اشراك مدير المدرسة والمعلمين بتنفيذ قراراته المهنية .		
15	يشجع المعلمين على الاخذ بوجهات نظرهم ومقترحاتهم.		
16	لديه الحرص الشديد بأن يكون مثال للقيادة التربوية للمعلمين .		
17	لا يتسرع في اتخاذ قراراته بشأن سير العملية التربوية		
18	يمتلك مهارة الحوار بدبلوماسية والتفاوض مع المعلمين.		
19	يوجه المعلمين الى أهمية الفروق الفردية بين التلاميذ.		
20	يشعر المعلمين بأنهم جزءا مهما في تنمية مهارات وخبرات التلميذ.		
21	يشجع المعلمين على تحمل المسؤولية المهنية والاخلاقية.		
22	يشجع على تنمية المهارات والخبرات العلمية والتعليمية للمعلمين.		
23	يساعد المعلمين على استخدام الطرق الحديثة في التدريس.		
24	ينمي الرضا الوظيفي وحب المهنة في نفوس المعلمين.		
25	يساعد المعلمين بالحصول على كل ما هو جديد لغرض تطويرهم.		
26	يشجع المعلمين على أمكانية حصولهم للشهادات العليا.		
27	يوجه المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية والايضاحية.		
28	يشرك المعلمين بورشات عمل تطويرية خارج البلد.		
29	يزور المعلمين أثناء شرح الدرس لغرض تقويمهم علميا.		
30	يشجع المعلمين على التفكير الابداعي والابتكاري .		
31	يرشح المعلمين والمعلمات للدورات التطويرية في الدوائر الاخرى.		
32	يشرف على أعداد المعلمين للاختبارات المهنية والمعرفية .		
33	يساهم في اجتماعات المعلمين واولياء الامور.		
34	لديه القدرة على معالجة مشاكل المعلمين والتلاميذ.		
35	يقوم بتوجيه الشكر والثناء للمعلم المتميز.		
36	يحرص على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين دون تمييز.		
37	يميل الى مشاركة المعلمين في بالمناسبات الاجتماعية.		
38	يشجع على احترام التلاميذ لمعلميهم .		
39	يبتعد عن توجيه اللوم والنقد اللاذع المؤذي للمعلمين.		
40	يحسن أنتقاء كلمات طيبة أثناء تعامله مع المعلمين.		
41	يشارك المعلمين في وضع مفردات المواد الدراسية.		
42	يشترك في تأليف المناهج الدراسية للمدرسة.		

			يميل الى المساهمة في تقويم المناهج الدراسية.	43
			يحرص على أهمية أكمل تدريس المناهج الدراسية.	44
			يطلع على كمية ونوعية الأسئلة الامتحانية للدروس.	45
			يطلع على دفاتر وواجبات التلاميذ في المدرسة.	46
			يحاوّر المعلمين عند حدوث ظاهرة رسوب عالية.	47
			يشرف على توزيع المعلمين والدروس في الامتحانات.	48
			يقوم بتوضيح التعليمات الامتحانية للمعلمين.	49
			لديه القدرة في معالجة مشاكل التلاميذ أثناء الامتحان.	50

تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

أ. سعيد بن راشد بن علي الشهومي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عُمان

الخلاصة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (207) معلماً ومعلمة . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة في محاور الدراسة ككل، كما جاءت بدرجة متوسطة أيضاً في جميع المحاور وهي: الأهداف، ومحتوى التدريب، وبيئة التدريب، والمُدرِّبون والتقويم، والصعوبات والمشكلات، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي بشكل عام.

Evaluation of the Effectiveness of the Training Programs at the Educational Training Center in Al-Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman from the Teachers Point of View

Dr. Said bin Rashid bin Ali Al Shuhumi
Ministry of Education
Sultanate of Oman

ABSTRACT

The present study aimed Evaluate of the effectiveness of the training programs at the Educational Training Center in Al-Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers. The study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (207) teachers. The results of the study showed that the effectiveness of the training programs in the educational training center in Al-Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman from the point of view of the teachers came in a medium degree in the study fields as a whole, It also came in a medium degree in all fields: objectives, training content, training environment, trainers and evaluation, difficulties and problems, Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are gender, Years of experience and academic level in general..

المقدمة:

يُمثل المعلم أهم العناصر الأساسية في العملية التربوية كونه المسؤول عن تربية وتعليم النشء وإكسابهم المعلومات والمعارف والمهارات اللازمة والرقي بمستواهم العلمي لضمان مستقبل أفضل ، ولهذا يجب العناية بالمعلم وإعداده وتدريبه وتنميته مهنيًا وفق أسس علمية سليمة ، وإمداده بما يستجد في ميدان عمله من معلومات ومعارف مختلفة وتجارب مفيدة ليوافق مستجدات العصر وخاصة فيما يتعلق بتقنية المعلومات والاتصالات . وإيماناً بأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم جُلَّ اهتمامها وعنايتها. ولكي يقوم المعلم بمهامه ومسئولياته بكفاءة وفعالية فلا بد من تدريبه بصورة مُستمرة، وفي سلطنة عُمان تُعتبر مراكز تدريب المعلمين بالمُحافظات أحد الآليات المهمة التي يتم الاعتماد عليها في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا ، ويُشرف عليها أقسام التدريب بالمُديريات العامة للتربية والتعليم، وقسم التدريب بالمُحافظات التعليمية يتبع دائرة تنمية الموارد البشرية بالمُحافظة ويتبع دائرة التدريب والتأهيل بالوزارة فنياً ويختص بإعداد خطة التدريب السنوية للمُحافظة وفق ما تقرره أقسام دائرة تنمية الموارد البشرية والدوائر الأخرى، وهيئة الأماكن التي ستعقد بها الدورات التدريبية بالمُحافظة ، واقتراح أسماء المدربين الذين يمكن أن يعهد إليهم بالتدريب في المُحافظة بالتنسيق مع أقسام ودوائر المناهج ، وترشيح الأشخاص الذين يمكن تدريبهم ليصبحوا مدربين في المستقبل بالمُحافظة، ومتابعة الدورات التدريبية للتعرف على المعوقات التي قد تنشأ أثناء انعقادها والعمل على تذليلها، وتبوير إقامة وإعاشة المشاركين في الدورات التدريبية ، وتوفير وسائل نقل للمشاركين في الدورات التدريبية ، والإشراف على نظافة السكن المخصص للمشاركين في الدورات التدريبية . (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2001)

ويُتولى مركز التدريب التربوي في كل مُحافظة تقديم مجموعة من الخدمات مثل المشاركة في إعداد المواد التدريبية اللازمة للتدريب ولتنفيذ مختلف برامج الخطة، والمشاركة في إعداد وتنفيذ خطة الإنماء المهني في المدرسة ، ومشاركة المدرسة في ترشيح المدربين والمساندين للمدرسة في تنفيذ برامجها والمشاركة والتعاون مع المدرسة في تصميم البرامج التدريبية اللازمة ، والتعاون والاشتراك مع المدرسة في متابعة تنفيذ البرامج التدريبية، وتقديم الاستشارات الفنية والمهنية في مجال تنفيذ برامج الخطة، والتعاون مع المدرسة في توفير قاعات تدريب إن استدعى الأمر ذلك. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2011)

بالإضافة إلى ما سبق يوجد مجموعة من المهام العامة لمركز التدريب التربوي تتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بمدارس المُحافظة ، واقتراح خطة التدريب السنوية للمُحافظة في ضوء الاحتياجات، وإنشاء قاعدة بيانات حول التدريب في المُحافظة ، واختيار المدربين المناسبين لتقديم البرامج التدريبية، ومتابعة التدريب في المُحافظة ورفع التقارير حول ذلك للمسؤولين ، وتسهيل كافة مستلزمات التدريب ، وإعداد تقرير سنوي حول التدريب وتقييم الأداء في الدورات التي يتم عقدها . (العُدانية، 2009)

وقد اهتمت كثير من الدراسات السابقة بمراكز تدريب المعلمين ، حيث أجرى نافع(2005) دراسة بعنوان "مراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودورها في التنمية المهنية للمعلم دراسة حالة: مركز تدريب المعلمين ، حائل - المملكة العربية السعودية"، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت المقابلة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (5) من المسؤولين الإداريين والمُشرفين بالمركز، كما تم استخدام الاستبانة وتم على عينة مكونة من (36) من المُدربين بالمركز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضوح أهداف التدريب ودوره في تنمية المعلم مهنيًا، ووجود تفاهم وتنسيق بين مشرف التدريب بالمركز ومن يقوم بالتدريب من حيث تخطيط البرامج التدريبية، واختيار المُدربين وقاعة التدريب وتقويم فعالية البرامج، كما توصلت النتائج إلى جودة بيئة التدريب من حيث الأجهزة والمُعدات والأدوات، ولكن كان هناك انخفاض ملحوظ في مدى تحقيق البرامج لأهدافها، وفي مواصفات محتواها، وأداء المُدربين، والأساليب التدريبية، وأساليب التقويم.

كما قام البحري (2006) دراسة بعنوان "كفايات المدرب بمراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان" حيث لغت عينة الدراسة 204 فردا من المعلمين والمُشرفين والمدربين مستخدما في ذلك المنهج الوصفي حيث تكونت الاستبانة من (58) فقرة موزعة على تسعة محاور رئيسية، والتي هدفت للتعرف على الكفايات التي يمتلكها المدرب في مراكز التدريب المختلفة . وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها: أن درجة الأداء الفعلي للمدربين تراوحت بين المتوسطة والكبيرة . وان المدربين بحاجة إلى امتلاك كفايات متعلقة بتقويم التدريب وتوظيف نتائجها بشكل يحقق الأهداف المرجوة ، وهذا بطبيعة الحال يؤثر على تطوير العملية التدريبية بكل جوانبها ، وتوصل الباحث أيضا إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة .

وقامت العدوانية (2009): بدراسة بعنوان " واقع تقويم التدريب بمراكز التدريب في المناطق التعليمية في ضوء الأسس العلمية للتقويم بسلطنة عمان " حيث بلغت عينة الدراسة (370) عينة. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التدريب بمراكز التدريب التربوي بمحافظات السلطنة التعليمية والوقوف عليها من خلال معرفة الإجراءات المتبعة في تخطيطها وتنفيذها ، ووضع مقترحات لتحسين عملية تقويم التدريب التربوي . واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة لمعرفة واقع تقويم التدريب بمراكز التدريب في المناطق التعليمية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها : محدودية أعداد أخصائيي التدريب في مراكز التدريب التربوي ، مما أدى إلى الاستعانة بالمدرسين التربويين في تنفيذ البرامج التدريبية وهذه الفئة لا تملك الكفايات التقويمية للتدريب وإن نقص مثل هذه العناصر يمثل قصورا في تقويم التدريب ، وقلة متابعة عملية التقويم ، وأن مراكز التدريب تعتمد في عملية التقويم على الاستبانة المرسلة لهم من دائرة تقييم العائد التدريبي بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية وهي الاستبانة فقط .

وقدم الصبحي (2010) دراسة بعنوان " تصور مقترح لتطوير أداء المدرسين في مراكز التدريب التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية المستقبلية " حيث لغت عينة الدراسة (189) من المدرسين الذين خضعوا لدورة تنمية مهارات الكوادر التدريبية والتي نفذتها المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، واستعان الباحث في دراسته المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لموضوع دراسته حيث تكونت الاستبانة من (92) فقرة موزعة على ثمانية محاور، وهدفت الدراسة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن متوسطات محاور الاستبانة الثمانية والمتعلقة (بمجال تحديد الاحتياجات التدريبية- الطرق والأساليب التدريبية الحديثة - تنمية مهارات التفكير، مهارات البحث والتواصل الإلكتروني- تصميم البرامج التدريبية - مهارات تنفيذ التدريب - تقويم البرامج التدريبية - استخدام برامج الحاسب الآلي) تمثل احتياجا تدريبيا كبيرا.

وأجرى قشطة (2012) دراسة بعنوان " دراسة تحليلية للبرامج التدريبية للأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين"، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (1292) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية في محافظة الغربية بمصر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مضمون برامج التدريب التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين جاءت بدرجة ضعيفة، وأن برامج التدريب تتم في معزل عن المعلمين، ولا تربط بين المدرسة والمجتمع، وتركز على الجانب النظري دون العملي، وأن مكان ووقت التدريب كان مناسباً للمعلمين، وأن العملية الإدارية لبرامج التدريب كانت تتم بتخطيط منظم ويقوم المدربون والمدرسون بالدور المنوط لهم، كما كشفت النتائج عن اعتماد أساليب التدريب على الجانب النظري، وتبتعد عن الأسلوب العملي، وأن المدربون كانوا على درجة عالية من الكفاءة والخبرة.

وقام الطيبي وأبو سمره (2012) بدراسة بعنوان " مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل"، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (298) فرداً، وبينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضاً في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية ، والاستراتيجيات التدريبية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والفئة المستهدفة، وعدد الدورات التدريبية.

وقدم الزناتي (2012) دراسة بعنوان " تقويم برنامج معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة"، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (20) معلماً ومعلمة في غزة بفلسطين، وبينت نتائج الدراسة أنه لم تتحقق معايير الجودة الشاملة في جميع محاور البرنامج التدريبي، وأن هناك قصوراً واضحاً في جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الذين شاركوا في البرامج التدريبية.

مشكلة الدراسة :

تسعى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان إلى تنمية الموارد البشرية والاهتمام بها من خلال التدريب والتأهيل لرفع كفاءاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم ليصبحوا أكثر قدرة في تقديم المادة العلمية بالطرق الحديثة والمناسبة وسعت الوزارة إلى توفير مراكز تدريب في كل محافظة تعليمية بهدف تقديم المشاغل والبرامج

التدريبية للعاملين في الميدان التربوي أو المشرفين التربويين، حيث قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (40) معلماً ومعلمة من العاملين بالميدان التربوي للتعرف على واقع فاعلية البرامج التدريبية التي يقدمها مركز التدريب التربوي بمحافظة من وجهة نظرهم . وبعد جمع المعلومات وتحليلها لوحظ أن هناك بعض الملاحظات على أداء مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في تقديم البرامج التدريبية سواء من حيث أخصائي التدريب أو من حيث بيئة ومحتوى التدريب أو من حيث عملية التقويم. وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- 1- ما واقع البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف على واقع البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.
- 2- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة في كونها يمكن أن تقيد الجهات الآتية:

- المعلم المتدرب في رفع كفاءته وتحسين أداء عمله.
- المسؤولين في وزارة التربية والتعليم و القائمين على برامج التدريب، من خلال إطلاع المسؤولين على تقويم برامج تدريب المعلمين وقد تفيدهم في النواحي التالية:
- وضع تصورات لبرامج تدريبية بصورة أفضل.
- الوقوف على الجوانب الإيجابية وتدعيمها وأولويات التطوير لتحسينها وتطويرها.
- إمكانية توفير عدد من الخبراء والمختصين في مجال التدريب .

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- 1- الحدود الموضوعية: حيث اقتصرت على تقويم فاعلية البرامج التدريبية.
- 2- الحدود البشرية: حيث اقتصرت على المعلمين المتدربين الذين شاركوا بالدورات أو البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان.
- 3- الحدود المكانية: حيث اقتصرت على مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان.
- 4- الحدود الزمنية: حيث أجريت في الفصل الأول في العام الدراسي 2011-2012م.

مصطلحات الدراسة:

1- التقويم : Evaluation

يعرفه نشوان بأنه: "عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الأحكام لمعرفة قدرة التعلم التربوي على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ". (نشوان، 1991، 360)

وتقويم التدريب هو " إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية. (الطعاني، 2002، 147)
ويُعرف التقويم إجرائياً في هذه الدراسة بأنه عملية مخططة ومنظمة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بعمليات وناتج التدريب ، ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات وتقويمها في ضوء المعايير والمستويات والمحكات المتفق عليها في نظام التدريب.

2- البرامج التدريبية:

هي مجموعة من النشاطات المنظمة والمخطط لها والمستمرة والهادفة إلى تزويد القوى البشرية في المنظمة بمعارف معينة ، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكها وقيمها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء . (الطعاني، 2007)
ويعرف البرنامج التدريبي أيضاً بأنه " مجموعة الفعاليات والأنشطة التدريبية المباشرة وغير المباشرة التربوية والتخصصية ومدته أكثر من خمسة أيام " . (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ، 2001)
ويُعرف البرنامج التدريبي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الخطة المصممة لتزويد المستهدفين بمعارف ومهارات وخبرات لازمة لتطوير كفاياتهم وقدراتهم ومهاراتهم الوظيفية منطلقاً من أهداف واضحة ومحتوى تدريبي يحقق هذه الأهداف باتباع أساليب تدريبية مناسبة في بيئة زمانية ومكانية محكمة التحديد.

3- فاعلية البرامج التدريبية:

يقصد بها قدرة البرامج التدريبية على تحقيق أهدافها في مواقع العمل بأقل وقت وجهد وكلفة . (الطعاني، 2007)
وتعرف فاعلية التدريب أيضاً " بأنها الدرجة التي تدرك أو تحقق بها المنظمة أهدافها. (السلمي 2001)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتتضمن تلك الإجراءات الآتي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع والتعبير عنها بشكل كمي، حيث يتم توضيح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أو بشكل كيفي حيث يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، كما انه يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة والساندة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور. (عسكر وآخرون، 2009، 141)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين خاضوا برامج تدريبية في مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان .

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية لأفراد مجتمع الدراسة بلغت (230) معلماً ومعلمة ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (216) استبانة ، وتم استبعاد تسع استبانات غير مكتملة البيانات ، والجدول (1) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1)
عينة الدراسة حسب متغيراتها

الجنس	ذكور	إناث	المجموع الكلي
العدد	100	107	207
النسبة	48.3%	51.7%	100%
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	البكالوريوس	ماجستير فأكثر
العدد	22	181	4
النسبة	10.6%	87.4%	1.9%
سنوات الخبرة	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
العدد	34	61	112
النسبة	16.4%	29.5%	54.1%

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة ، حيث تكونت الاستبانة من (50) فقرة قبل التحكيم، وبعد التحكيم وصلت إلى (46) فقرة ، موزعة على ستة محاور رئيسية، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (2) يوضح المحاور الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (2)
توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	الأبعاد	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	الأهداف	7	15.3%
2	محتوى التدريب	8	17.4%
3	بيئة التدريب	8	17.4%
4	المدرّبون	11	23.9%
5	التقويم	6	13%
6	الصعوبات والمشكلات	6	13%
	المجموع	46	100%

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكّمين من ذوي الخبرة والمختصين في المحاور الإدارية التعليمية، وبلغ عددهم ثلاثة محكمين، وذلك في قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وقد عادت الاستبانة المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

ثبات أداة للدراسة:
قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (3) توضح ذلك.

جدول (3)
معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الأهداف	7	0.83
2	محتوى التدريب	8	0.73
3	بيئة التدريب	8	0.83
4	المدرّبون	11	0.85
5	التقويم	6	0.72
6	الصعوبات والمشكلات	6	0.71
	الثبات الكلي	46	0.91

يوضح الجدول (3) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (0.91)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات الخبرة لمحور الصعوبات والمشكلات

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه ما واقع البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ؟
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ، لجميع بنود محاور الاستبانة الستة من وجهة نظر المعلمين المتدربين بمدارس محافظة الظاهرة ، ولتوفير مقارنات بين الاستجابات ، اعتمد الباحث في تصنيفه لقياس واقع البرامج التدريبية على التصنيف الموضح أدناه وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (4) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

مدى المتوسط الحسابي	واقع البرامج التدريبية
3 - 2.50	عالية
2.49 - 1.50	متوسطة
1.49 - 1	متدنية

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفرغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المحاور الستة للدراسة، والجدول (5) أدناه يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

الرتبة	م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	الصعوبات والمشكلات	2.36	.48	متوسطة
2	2	محتوى التدريب	2.11	.38	متوسطة
3	1	الأهداف	2.02	.43	متوسطة
4	3	بيئة التدريب	2.01	.50	متوسطة
5	4	المدرسون	2.00	.39	متوسطة
6	5	التقويم	1.90	.44	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	2.10	.29	متوسطة

يتضح من الجدول (5) بأن المتوسطات الحسابية للمحاور الستة المتعلقة بتقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة قد تراوحت بين (1.90 - 2.36)، أي جميعها جاءت بدرجة متوسطة، كما أن محور " الصعوبات والمشكلات " هو أكبر المحاور من حيث تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمتوسط حسابي (2.36) وبدرجة متوسطة ، يليه محور " محتوى التدريب" بمتوسط حسابي (2.11) وبدرجة متوسطة أيضا ، يليه محور " الأهداف " بمتوسط حسابي (2.02) وبدرجة متوسطة، يليه محور " بيئة التدريب " بمتوسط حسابي (2.01) وبدرجة متوسطة ، يليه محور " المدرسون " بمتوسط حسابي (2.00) وبدرجة متوسطة ، وأقل المحاور محور " التقويم " بمتوسط حسابي (1.90) وبدرجة متوسطة أيضا . وفي المستوى العام للمحاور المذكورة أعلاه والموضحة في الجدول السابق (5) فإن فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة متوسطة في جميع المحاور الستة الموضحة أعلاه ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.10).

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:
المحور الأول : الأهداف

يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة للمحور الأول: " الأهداف " من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول: "الأهداف"

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الترتيب
.629	2.30	تتسم أهداف البرنامج التدريبي بالوضوح	1
.630	2.22	تساعدني البرامج التدريبية على اكتساب وتنمية مهارات جديدة.	2
.658	2.17	تمكنني البرامج التدريبية من تحسين وتطوير أدائي .	3
.595	2.00	تلبي أهداف البرنامج التدريبي حاجاتي الفعلية	4
.656	1.96	تشمل أهداف البرنامج التدريبي النواحي (المعرفية – الوجدانية – المهارية)	5
.630	1.86	تساعد البرامج التدريبية على حل مشكلات واقعية تواجهني في الميدان التربوي	6
.571	1.83	البرامج التدريبية تساعد على تحقيق رغباتي الفردية.	7

يوضح الجدول (6) بأن جميع متوسطات عبارات المحور الأول "الأهداف" قد تراوحت بين (1.83 - 2.30)، أي جميعها تدرج في المستوى المتوسط، حيث جاءت الفقرة في الرتبة (1) أعلى المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي (2,30) وجاءت الفقرة في الرتبة (7) آخر الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كما هو موضح أعلاه. وبالتالي فإن فاعلية البرامج التدريبية من حيث "الأهداف" وضوحها وتنوعها وأهميتها تتوفر بدرجة متوسطة في مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين المتدربين.

المحور الثاني: محتوى التدريب

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة للمحور الثاني: "محتوى التدريب" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني: "محتوى التدريب".

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الترتيب
.720	2.38	بعض البرامج التدريبية يمكن الاستغناء عنها واستبدالها بمطبوعات مختلفة	1
.604	2.22	تلائم المحتويات التدريبية أهداف البرنامج	2
.633	2.16	تجمع البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والتطبيقي	3
.625	2.11	تراعي البرامج التدريبية التسلسل المنطقي للموضوعات	4
.605	2.05	تلبي البرامج التدريبية احتياجاتي الوظيفية.	5
.619	2.02	تقدم أثناء البرامج التدريبية أنشطة متنوعة تثري موضوع التدريب	6
.710	2.01	مدة عرض البرنامج التدريبي مناسبة بالنسبة لي	7
.704	1.90	تراعي البرامج التدريبية الجودة لمواكبة متطلبات العصر	8

يوضح الجدول (7) أن جميع متوسطات عبارات المحور الثاني " محتوى التدريب " تراوحت بين (1.90 - 2.38) ، أي جميعها تدرج في المستوى المتوسط ، أما من حيث الفروقات بين العبارات ، حيث جاءت العبارة في الرتبة رقم (8) أقل العبارات من حيث المتوسط الحسابي ، بينما العبارة في الرتبة (1) جاءت أعلى العبارات من حيث المتوسط الحسابي ، كما هو موضح في الجدول أعلاه . وبالتالي فإن فاعلية البرامج التدريبية من حيث " محتوى التدريب " تتوفر بدرجة متوسطة في مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين المتدربين .

المحور الثالث: بيئة التدريب

يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة للمحور الثالث : " بيئة التدريب " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث : "بيئة التدريب " .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الترتيب
.775	2.30	القاعات التدريبية واسعة وتناسب أعداد المعلمين المتدربين.	1
.693	2.25	الوسائل الإيضاحية المستخدمة في البرامج التدريبية تناسب المواضيع المطروحة	2
.745	2.25	الأجهزة والأدوات والمعدات متوفرة في مركز التدريب.	3
.764	2.19	توفر الخدمات التربوية في مركز التدريب مثل مختبر الحاسوب ومكتبة (...).	4
.780	2.12	يتضمن البرنامج التدريبي وقتاً مناسباً لراحة المتدربين	5
.818	1.97	تتوفر شبكة الانترنت في قاعة التدريب، للوصول إلى المعلومات والبيانات المطلوبة.	6
.729	1.87	تتوفر التغذية المناسبة خلال فترة تنفيذ البرامج التدريبية	7
.565	1.33	تتوفر حوافز مادية ومعنوية للمتدربين	8

يوضح الجدول (8) أن جميع متوسطات عبارات المحور الثالث المتعلقة " ببيئة التدريب " قد تراوحت بين (1.33 - 2.30) ، حيث أن العبارات من الرتبة (1-7) تدرج في المستوى المتوسط ، بينما العبارة في الرتبة رقم (8) تدرج في المستوى الأدنى، أي أن الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين المتدربين قليلة جداً من وجهة نظر أفراد العينة . وبالتالي فإن بيئة التدريب بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة تتوفر بدرجة متوسطة في جميع عبارات المحور المذكور أعلاه ، عدا العبارة في المرتبة (8) حيث جاءت في المستوى الأدنى وذلك حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين المتدربين .

المحور الرابع: المدربون

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة للمحور الرابع : " المدربون " من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

الجدول (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع: "المدرّبون".

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يحرص المدرّبون على إتاحة الفرصة للمدرّبين لإبداء آرائهم وطرح مناقشاتهم	2.35	.650
2	يقيم المدرّبون علاقات طيبة مع المعلمين المتدرّبين.	2.32	.619
3	لدى المدرّبين الخلفية الكافية عن المادة التدريبية المقدمة	2.14	.672
4	يضعون الخطط الجدولية لتنفيذ وإنهاء البرامج التدريبية في الوقت المحدد.	2.10	.671
5	يستخدم المدرّبون أساليب متنوعة في تقديم المادة التدريبية	2.07	.612
6	المدرّبون يتقنون مهارات التواصل والتعامل مع المعلمين المتدرّبين.	2.07	.619
7	قادرّون على إيصال المعلومات والأفكار إلى المتدرّبين ببساطة وسهولة.	2.03	.586
8	المدرّبون يقدرون حاجيات المعلمين ويتعاملون معها بكل أريحية.	1.98	.611
9	يعرض المدرّبون المادة التدريبية بطريقة مشوقة وجذابة	1.88	.574
10	يتحيز المدرّبون لفرد أو أفراد معينين من المتدرّبين دون غيرهم	1.55	.722
11	المدرّبون من ذوي المؤهلات العلمية (ماجستير فأكثر).	1.46	.597

يوضح الجدول (9) أن جميع متوسطات عبارات المحور الرابع المتعلقة "بالمدرّبون" قد تراوحت بين (1.46 – 2.35)، حيث أن العبارات التي جاءت رتبته من (1-10) جميعها تدرّج في المستوى المتوسط، عدا العبارة في الرتبة رقم (11) حيث جاءت في المستوى الأدنى وفق نتائج الدراسة ويعزو السبب إلى أن

المدرّبون أو الذين يقدمون البرامج التدريبية معظمهم ليسوا من ذوي المؤهلات العلمية (ماجستير فأكثر) وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المعلمين المتدرّبين بمحاضرة الظاهرة وقد يعزى السبب أيضاً إلى محدودية أخصائي التدريب والمتخصصين في تقديم البرامج التدريبية مما يستعان بمدرّبين من العاملين في الميدان التربوي أو من المشرفين التربويين وهي لا تملك القدرة والمهارة الكافية على تقديم البرامج التدريبية وهذا يؤثر على مستوى أداء المتدرّبين.

المحور الخامس: التقويم

يوضح الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكوّنة للمحور الخامس: "التقويم" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

الجدول (10)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الخامس : "التقويم".

الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توزع استمارات تقويم للمدرسين بعد نهاية الجلسة التدريبية	2.43	.713
2	يتم استخدام وسائل تقويم مختلفة (استبيانات - اختبارات - ملاحظات - مقابلات ..)	1.97	.753
3	عملية التقويم مستمرة طيلة البرنامج التدريبي	1.95	.688
4	يحرص المسؤولون على الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير أداء المدرسين و البرامج المستقبلية	1.80	.621
5	يتم متابعة أثر التدريب في الميدان التربوي	1.69	.648
6	تعرض نتائج التقويم للمدرسين	1.52	.709

يوضح الجدول (10) أن جميع متوسطات عبارات المحور الخامس والمتعلقة " بالتقويم " والمذكورة أعلاه قد تراوحت بين (1.52 - 2.43) ، لذا فإن جميع عبارات المحور الخامس " التقويم " تدرج في المستوى المتوسط، حيث جاءت العبارة في الرتبة (1) أعلى العبارات من حيث المتوسط الحسابي، بينما العبارة في الرتبة (6) أقل العبارات من حيث المتوسط الحسابي وفق نتائج الدراسة. وبالتالي فإن فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة بالنسبة للمحور الخامس " التقويم " يتوفر بدرجة متوسطة وذلك حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين المتدربين وهذا يدل على أن الاهتمام بعملية التقويم غير مفعلة بشكل جيد وهي لم تصل إلى الدرجة المطلوبة كذلك هناك محدودية في إجراء التقويم للتدريب مما يجعل عملية التنويع قليلة، رغم أهمية العملية التقويمية التي تساعد في تحسين وتطوير أداء مركز التدريب. وتؤكد الدراسات التي أجريت في هذا المجال أهمية تقويم البرامج التدريبية لما لها من أثر إيجابي على العملية التعليمية ومنها دراسة (العدوية، نصره بنت محمد، 2009).

المحور السادس : الصعوبات والمشكلات
يوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة للمحور السادس : " الصعوبات والمشكلات" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

الجدول (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور السادس : "الصعوبات والمشكلات".

الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	لا تؤخذ آراء المتدربين في تحديد أوقات تنفيذ البرامج التدريبية	2.59	.689
2	أوقات تنفيذ البرامج التدريبية غير مناسبة أحيانا	2.48	.660
3	بعض البرامج التدريبية طويلة من حيث الفترة الزمنية	2.36	.762
4	مركز التدريب التربوي بعيد جدا عن مكان تواجدي	2.28	.868
5	قلة إلمام بعض المعلمين في التعامل مع برامج الحاسب الآلي	2.25	.679
6	لا تتوفر وسائل لنقل المتدربين من وإلى مركز التدريب	2.18	.867

يوضح الجدول (11) أن متوسط عبارات المحور السادس والمتعلقة "بالتقويم" تراوحت بين (2.18 – 2.59) ، حيث أن العبارة التي جاءت رتبته (1) وبمتوسط حسابي (2.59) أعلى المتوسطات الحسابية وتدرج في المستوى العالي ، بينما العبارات الأخرى التي جاءت رتبته من (2-6) تدرج في المستوى المتوسط ، وبالتالي فإن عملية تقويم البرامج التدريبية والمذكورة في المحور السابق تتوفر بدرجة عالية في أحد عباراتها وتتوفر بدرجة متوسطة في باقي العبارات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين .
للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟
وسوف يتم عرض نتيجة كل متغير على حده كما يأتي:
أولاً: متغير الجنس :

يوضح الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الستة المتمثلة في واقع البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر وأنثى) .

الجدول (12)
نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المحور	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأهداف	ذكر	2.0271	.47215	-.627-	.531
	أنثى	2.0654	.40562		
محتوى التدريب	ذكر	2.0562	.38859	-1.857-	.065
	أنثى	2.1554	.37924		
بيئة التدريب	ذكر	2.0325	.50334	-.070-	.944
	أنثى	2.0374	.49947		
المدرّبون	ذكر	1.9327	.41542	-2.162-	.032
	أنثى	2.0518	.37713		
التقويم	ذكر	1.8817	.47455	-.301-	.764
	أنثى	1.9003	.41579		
الصعوبات والمشكلات	ذكر	2.3917	.49030	.985	.326
	أنثى	2.3255	.47494		
الإجمالي	ذكر	2.0391	.32650	-1.113-	.267
	أنثى	2.0853	.26961		

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في تقديراتهم لواقع البرامج التدريبية التي يقدمها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في جميع المحاور عدا محور "المدرّبون" حيث أن قيمة (ت) لم تكن دالة عند مستوى دلالة 0.05 بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في محور " المدرّبون " تعزى إلى النوع ولصالح الإناث .

ثانياً: متغير سنوات الخبرة:

يوضح الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الستة المتمثلة في واقع البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة وفقاً لمتغير الخبرة بمستوياته الثلاثة (1-5) سنوات ، من (6-10) سنوات ، من (11) سنة فأكثر .

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	سنوات الخبرة	المحور
.48799	2.0420	43	1 - 5 سنوات	الأهداف
.39828	1.9766	61	6 - 10 سنوات	
.44244	2.0867	112	11 فأكثر	
.43836	2.0469	207	المجموع	
.45694	2.1287	43	1 - 5 سنوات	محتوى التدريب
.37158	2.0143	61	6 - 10 سنوات	
.36470	2.1518	112	11 فأكثر	
.38606	2.1075	207	المجموع	
.54546	1.9449	43	1 - 5 سنوات	بيئة التدريب
.52392	1.9549	61	6 - 10 سنوات	
.46505	2.1060	112	11 فأكثر	
.50013	2.0350	207	المجموع	
.43786	2.0107	43	1 - 5 سنوات	المدرّبون
.37611	1.9255	61	6 - 10 سنوات	
.39891	2.0268	112	11 فأكثر	
.39960	1.9943	207	المجموع	
.48110	1.8382	43	1 - 5 سنوات	التقويم
.42481	1.7896	61	6 - 10 سنوات	
.43364	1.9628	112	11 فأكثر	
.44415	1.8913	207	المجموع	
.40520	2.4510	43	1 - 5 سنوات	الصعوبات والمشكلات
.45308	2.5164	61	6 - 10 سنوات	
.49212	2.2426	112	11 فأكثر	
.48238	2.3575	207	المجموع	
.33684	2.0595	43	1 - 5 سنوات	

الإجمالي	6 - 10 سنوات	61	2.0132	.28475
	11 فأكثر	112	2.0912	.29284
	المجموع	207	2.0630	.29861

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق المشاهدة بين المتوسطات الحسابية على محاور ومجموع المحاور ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05=a$) ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين مجموعات الخبرة الثلاث ويوضح الجدول (15) ذلك .

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجموع محاور الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة .

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الأهداف	بين المجموعات	.480	2	.240	1.252	.288
	داخل المجموعات	39.105	204	.192		
محتوى التدريب	بين المجموعات	.764	2	.382	2.604	.076
	داخل المجموعات	29.938	204	.147		
بيئة التدريب	بين المجموعات	1.233	2	.616	2.500	.085
	داخل المجموعات	50.295	204	.247		
المدرّبون	بين المجموعات	.416	2	.208	1.307	.273
	داخل المجموعات	32.478	204	.159		
التقويم	بين المجموعات	1.299	2	.649	3.368	.036
	داخل المجموعات	39.339	204	.193		
الصعوبات والمشكلات	بين المجموعات	3.317	2	1.658	7.583	.001
	داخل المجموعات	44.618	204	.219		
الإجمالي	بين المجموعات	.241	2	.121	1.356	.260
	داخل المجموعات	18.128	204	.089		

يتضح من الجدول السابق (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور من (1- 5) ، عدا محور وللتعرف على ($a >$ الصعوبات والمشكلات فقط ، حيث كانت قيم (ف) غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) للمقارنات البعدية ، والجدول (15) يوضح ذلك (LSD) مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار

جدول (15)

اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات الخبرة لمحور الصعوبات والمشكلات

الخبرة (1)	(J) الخبرة	Mean Difference (I-J)	الدلالة	الفروق
1 - 5 سنوات	11 فأكث	.20842*	.024	لصالح (1- 5)
6 - 10 سنوات	11 فأكث	.27383*	.000	لصالح (1- 5)
11 فأكث	1 - 5 سنوات	-.20842*	.024	
	6 - 10 سنوات	-.27383*	.000	

الجدول (15) والموضح أعلاه الآتي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة القصيرة (1- 5 سنوات) ، في محور الصعوبات والمشكلات مقابل ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة ، وبالتالي فإن أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة القصيرة (1- 5) سنوات يرون أن لا وجود لصعوبات أو مشكلات تواجههم في مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة ، عكس ما يراه أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة .

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

يوضح الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الستة المتمثلة في واقع البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي .

الجدول (16)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي

المحور	المؤهل الدراسي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأهداف	دبلوم متوسط	22	2.0584	.5375	.130	.896
	بكالوريوس فأعلى	185	2.0456	.4267		
محتوى التدريب	دبلوم متوسط	22	2.0966	.3932	-.140	.889
	بكالوريوس فأعلى	185	2.1088	.3862		
بيئة التدريب	دبلوم متوسط	22	2.1023	.49946	.666	.506
	بكالوريوس فأعلى	185	2.0270	.50096		
المدرّبون	دبلوم متوسط	22	1.9793	.45751	-.185	.853
	بكالوريوس فأعلى	185	1.9961	.39351		
التقويم	دبلوم متوسط	22	2.0076	.40655	1.301	.195
	بكالوريوس فأعلى	185	1.8775	.44742		
الصعوبات والمشكلات	دبلوم متوسط	22	2.2879	.57317	-.715	.475
	بكالوريوس فأعلى	185	2.3658	.47156		
الإجمالي	دبلوم متوسط	22	2.0771	.35851	.233	.816
	بكالوريوس فأعلى	185	2.0613	.29178		

يتضح من الجدول (16) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في تقديراتهم لواقع البرامج التدريبية التي يقدمها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في جميع المحاور الستة والموضح أعلاه وفقا لمتغير المؤهل حيث أن قيمة (ت) لم تكن دالة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq a$).

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول من هذه الدراسة على ما يلي :

" ما واقع البرامج التدريبية التي ينفذها مركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ؟

تم مناقشة النتائج كل محور على حدة وما يتضمنه من فقرات وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول : " الأهداف "

من خلال إطلاعنا للجدول رقم (6) " الأهداف " نجد أن متوسطات فقرات هذا المحور تراوحت بين (2.30 - 1.83) أي جميعها جاءت بدرجة متوسطة ، وهذا يعني أن أهداف البرامج التدريبية التي تعرض للمتدربين تتميز بالوسطية ، حيث جاءت الفقرة في الرتبة (1) أعلى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي ، بينما العبارة في الرتبة (7) هي أقل العبارات من حيث المتوسط الحسابي ، حيث لم تصل أي فقرة من الفقرات المذكورة في هذا المحور إلى درجة عالية ، وهذا يعني على المسؤولين بمركز التدريب التربوي ، العمل على تحسين وتطوير أهداف البرامج التدريبية من حيث : تلبي الحاجات الفعلية للمعلمين المتدربين - التنوع (معرفية - وجدانية - مهارية) .

- تساعد على حل مشكلات واقعية في الميدان التربوي بحيث تخدم العملية التعليمية بشكل مباشر وتحقق الرغبات الفردية للمعلمين المتدربين .

المحور الثاني : " محتوى التدريب "

يلاحظ من خلال الجدول رقم (7) من الفصل السابق أن متوسطات فقرات هذا المحور تراوحت بين (2.38 - 1.90) ، أي جميع فقرات هذا المحور والمتعلقة بمحتوى التدريب جاءت بدرجة متوسطة أيضا ، حيث جاءت الفقرة في الرتبة (1) أعلى الفقرات من حيث المتوسط ، " بعض البرامج يمكن الاستغناء عنها واستبدالها بمطبوعات مختلفة " وهذا يعني أن هناك عدد من أفراد العينة يرون أن بعض البرامج التدريبية التي تنفذ في مركز التدريب التربوي يمكن الاستغناء عنها واستبدالها بمطبوعات مختلفة . بينما الفقرة في الرتبة رقم (8) " تراعي البرامج التدريبية الجدة لمواكبة متطلبات العصر " هي أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي وهو (1.90) ، وهذا يعني أيضا ضرورة أن تراعي كل البرامج التدريبية التي تقدم في مركز التدريب التربوي الجدة والحدثة لمواكبة التطورات والمستجدات في العملية التعليمية . ومن خلال نتائج هذا المحور اتضح بأن البرامج التدريبية التي يقدمها مركز التدريب التربوي لا تراعي الجدة والحدثة لمواكبة المستجدات التربوية وكذلك نادرا ما تجمع البرامج بين الجانبين النظري والتطبيقي إضافة قلة تقديم الأنشطة الاثرائية أثناء البرنامج التدريبي.

المحور الثالث : " بيئة التدريب "

تظهر النتائج في الجدول رقم (8) ، أن متوسطات فقرات هذا المحور تراوحت بين (2.30 - 1.33) ، وهذا يعني أن جميع فقرات هذا المحور جاءت بدرجة متوسطة عدا الفقرة في الرتبة (8) وهي " تتوفر حوافز مادية ومعنوية للمتدربين " حيث كان متوسطها (1.33) ، وهذا يدل أن الحوافز المادية والمعنوية نادرا ما تتحقق في المشاغل والبرامج التدريبية ، وهذا بلا شك سيؤثر ذلك بصورة سلبية على فاعلية البرامج التدريبية ، فعندما لا يجد المتدرب التشجيع والحافز المناسب له بعد إكمال حضور البرنامج التدريبي ، سيؤدي ذلك إلى قلة الدافعية لدى المعلم لحضور مثل هذه البرامج التدريبية ، وهذا بطبيعة الحال ينعكس سلبا على أداء المعلم في الميدان التربوي . واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة (فاعلية المشاغل التدريبية كما يراها المدربون والمتدربون بالمنطقة الشرقية شمال - دراسة ميدانية) والتي أعدتها لجنة الدراسات والبحوث بمكتب المدير العام بمنطقة الشرقية شمال.

ولو نظرنا أيضا إلى الفقرة في الرتبة (7) ، " تتوفر التغذية المناسبة خلال فترة تنفيذ البرامج التدريبية " نجد أن متوسطها الحسابي (1.78) وهذا يعني أيضا أن التغذية التي تقدم في مركز التدريب التربوي أثناء عقد البرامج

التدريبية قد لا تتوفر أحيانا وقد تتوفر ولكنها غير مناسبة . وبالتالي فالتغذية أثناء عقد البرامج التدريبية مطلب هام وخاصة إذا البرنامج يستغرق فترة زمنية طويلة ، إضافة إلى أن بعض المعلمين يبعدون مسافات طويلة عن مركز التدريب مما يستدعي الأمر التحرك منذ وقت مبكر . وبعد الإطلاع على متوسطات الحسابية لهذا المحور وفق الجدول رقم (8) والتي جاءت معظمها بدرجة متوسطة وذلك حسب استجابات أفراد عينة الدراسة ، إلا أن أي من الفقرات المذكورة لم تصل إلى درجة عالية وعليه يجب مراعاة فقرات هذا المحور والعمل على تحسين وتطوير بيئة التدريب بشكل أفضل وتوفير ما يحتاجه المركز من أدوات وأجهزة ووسائل إيضاحية وخدمات أخرى ليكون المركز فاعلا بشكل أفضل وبالتالي تتحقق فاعلية البرامج التدريبية .

المحور الرابع : " المدربين "

ومن خلال نتائج الجدول رقم (9) والمتعلق بمحور " المدربين " تظهر هذه النتائج أن متوسطات فقرات المحور تراوحت بين (1.46 – 2.35) ، أي جميعها جاءت بدرجة متوسطة عدا الفقرة في الرتبة (11) جاءت بدرجة متدنية . حيث كانت أعلى الفقرات ضمن هذا المحور هي الفقرة في الرتبة (1) " يحرص المدربون على إتاحة الفرصة للمدربين لإبداء آرائهم وطرح مناقشاتهم ، وعندما تناح الفرصة للمدربين لإبداء آرائهم وطرح مناقشاتهم ، يساعد ذلك على إكساب المدربين المعارف والمهارات اللازمة وتقديم ما لديه من معارف وخبرات للآخرين إضافة إنه يشجع ويحفز المعلمين المدربين على متابعة البرنامج التدريبي . واختلفت نتيجة العبارة في الرتبة (5) مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة البحري(2006) والتي أشارت إلى أن اختيار الأساليب التدريبية المناسبة لطبيعة الموقف التدريبي "جاءت بدرجة كبيرة .

في حين جاءت الفقرة في الرتبة رقم (11) " المدربون من ذوي المؤهلات العلمية (ماجستير فأكثر) آخر المراتب بمتوسط حسابي (1.46) ، أي بدرجة متدنية ، وهذا يدل على أن معظم المدربين لا يملكون مؤهلات علمية (ماجستير فأكثر) ، حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة . وإذا لم يتوفر في مركز التدريب التربوي مدربين من ذوي الكفاءة والخبرة والمؤهل العالي ، فإن ذلك يؤثر بطبيعة الحال في تقديم البرامج التدريبية بالشكل المطلوب ويقلل من فاعليتها، وبالتالي لم يستفد المدربون كثيرا من هذه البرامج التدريبية ، وقد لا يقتنع المدرب بنفسه بأهمية مثل هذه البرامج التدريبية ، التي من المفترض أن تساعد في تحسين وتطوير أدائه ، وبالتالي لا تساعد في تحسين وتطوير العملية التعليمية التي محورها هو الطالب . بينما جاءت الفقرة في الرتبة (10) ، " يثيز المدربون لفرد أو أفراد معينين من المدربين دون غيرهم " بمتوسط حسابي (1.55) وهذا يعطي مؤشر أن بعض المدربين يثيزون لفرد أو أفراد معينين سواء من حيث التركيز عليهم أو إعطائهم فرصة أكبر للمناقشة وإبداء الرأي . لذا من الواجب على المدربين التعامل بعدالة مع جميع المدربين والعمل على إكسابهم المعارف والمهارات المطلوبة بغية تحقيق الأهداف المنشودة من البرامج التدريبية .

المحور الخامس : " التقييم "

تظهر نتائج الجدول رقم (10) المتعلقة بالمحور الخامس " التقييم " أن جميع متوسطات فقرات المحور المذكور قد تراوحت بين (1.52 – 2.43) ، أي جاءت النتائج جميعها بدرجة متوسطة ، حيث جاءت الفقرة " توزع استمارات تقييم للمدربين بعد نهاية الجلسة " بمتوسط حسابي (2.43) وهذا يعني أن بعض أفراد العينة يرون أن بعض البرامج التدريبية لا يوزع لها استمارات تقييم للتعرف على مدى فاعلية هذه البرامج ومدى اكتساب المدربين المعارف والمهارات المطلوبة . فاستمارات التقييم ضرورة أساسية لمعرفة جوانب القوة لتعزيزها وأولويات التطوير لتحسينها وتطويرها حتى تقدم البرامج التدريبية القادمة بشكل أفضل وتحقيق الأهداف المرجوة من تنفيذ هذه البرامج والمشاكل التدريبية للمعلمين .

في حين جاءت الفقرة رقم (6) الموضحة في الجدول رقم (10) وهي " تعرض نتائج التقييم على المدربين " بمتوسط حسابي (1.52) وهي أقل المتوسطات في فقرات هذا المحور ، وعلى حسب أفراد عينة الدراسة أن نتائج التقييم تعرض نادرا أو أحيانا للمعلمين المدربين ، لذا من الأفضل عرض نتائج التقييم للمدربين للتعرف على جوانب القوة وأولويات التطوير للاستفادة منها من أجل التحسين والتطوير ، وهذه الاستفادة لا تقتصر على المدربين فحسب ، بل تشمل المدربين ، والقائمين بمركز التدريب التربوي لتطوير وتحسين البرامج التدريبية القادمة . واختلفت هذه الدراسة مع دراسة البحري (2006) والتي أشارت إلى أن المدربين لديهم الإلمام بأساليب تقييم التدريب وجاءت بدرجة أداء كبيرة . وفي العبارة رقم (5) من نفس المحور " يتم متابعة أثر التدريب في

الميدان التربوي " جاءت بمتوسط حسابي (1.69) أي بدرجة متوسطة وهذا يعني أن متابعة أثر التدريب أحيانا ما يحدث في الميدان التربوي على الرغم من أهمية هذه المتابعة للتأكد من مدى تحقق أهداف البرامج التدريبية . وهذا ما اتفقت معه دراسة "فاعلية المشاغل التدريبية كما يراها المدربون والمتدربون بالمنطقة الشرقية شمال (دراسة ميدانية) 2007_2008م أعدتها لجنة الدراسات والبحوث بمكتب المدير العام بمحافظة الشرقية شمال.

المحور السادس : " الصعوبات والمشكلات "

نلاحظ أن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (11) والمتعلق بمحور " الصعوبات والمشكلات " أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات تراوحت بين (2.18 - 2.59)، أي بدرجة متوسطة حيث جاءت الفقرة " لا يؤخذ آراء المتدربين في تحديد أوقات تنفيذ البرامج التدريبية " أعلى المتوسطات في هذا المحور بمتوسط حسابي (2.59)، وهذا يدل حسب وجهة نظر أفراد العينة أن الكثير من البرامج التدريبية لا يؤخذ فيها رأي المتدربين لاختيار الوقت المناسب لتقديمها ، بينما جاءت الفقرة " لا تتوفر وسائل لنقل المتدربين من وإلى المركز " بمتوسط حسابي (2.18) وهي أقل الفقرات في هذا المحور، وهذا يدل على أنه لم تتوفر وسائل نقل لجميع المتدربين حسب وجهة نظر أفراد العينة .

وعلى الرغم من أن جميع فقرات هذا المحور جاءت بدرجة متوسطة، فعلى المسؤولين بمركز التدريب التربوي العمل لتذليل كافة الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتدربين وفق وجهة نظر أفراد عينة الدراسة نظرا لأهمية المركز في تنمية وتأهيل وتطوير الموارد البشرية والذي ينعكس ذلك على أداء العملية التعليمية..

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟ وسوف يتم مناقشة كل متغير على حده كما يأتي:

1- متغير الجنس :

من خلال نتائج الجدول رقم (12) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس لكل المحاور الستة في الدراسة ، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المتدربين من الذكور والإناث قدمتم لهم نفس المشاغل التدريبية في نفس الوقت وتحت نفس الظروف في مختلف البرامج التدريبية المقدمة . أما بالنسبة لمحو " المدربون " فقد كانت نتائجها تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث ، وهذا يرجع إلى أن الإناث يرون أن المدربون لديهم الخبرة والكفاءة في تقديم البرامج التدريبية أكثر من مما يراه المعلمون وبالتالي تكون استفادة الإناث من هذه البرامج أكثر من الذكور نظرا لقناعتهم بالمدرّبون.

2- متغير سنوات الخبرة :

تُظهر الجدول (13)، (14)، (15) والمتعلقة بمتغير الخبرة ، النتائج الخاصة بالمتغير المذكور، وذلك حسب التقسيم التالي : الخبرة القصيرة من (1 - 5) سنوات ، والخبرة المتوسطة من (6 - 10) سنوات ، والخبرة الطويلة من (11 سنة فأكثر) . حيث تم استخدام اختبار (LSD) للفروقات البعدية للتعرف على مصدر الفروق ، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق في محور الصعوبات والمشكلات فقط من بين المحاور الستة للدراسة ، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة القصيرة مقابل ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة . وتعزى النتيجة إلى أن أصحاب الخبرة القصيرة ، ويعود ذلك إلى كونهم التحقوا بالعمل منذ سنوات قليلة ولديهم الدافعية للعمل والاستفادة من البرامج التدريبية المقدمة لهم، لتحسين وتطوير أدائهم، وبالتالي لا يرون أي صعوبات قد تواجههم في مركز التدريب التربوي ، عكس ما يراه أصحاب ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة . إضافة إلى أن مركز التدريب التربوي قد استفاد من عمليات التقويم السابقة سواء من خلال التقويم الذاتي أو من خلال ملاحظات المتدربين للعمل على إيجاد حلول للمشكلات والصعوبات التي كانت تواجه المتدربين سابقا وتحسين وتطوير أداء المركز ، وهذا يظهر جليا من خلال عينة الدراسة التي جاءت لصالح الخبرة القصيرة (1-5) سنوات .

3- متغير المؤهل العلمي :

للنظر في الجدول رقم (16) والمتعلق بمتغير المؤهل العلمي ، نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي في كل المحاور الستة من محاور الدراسة ،

وتعزى هذه النتيجة أن ليس للمؤهل العلمي علاقة في تحديد واقع فاعلية البرامج التدريبية التي يقدمها مركز التدريب التربوي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي: بناء على النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

1- توصيات تتعلق بالأهداف :

- أن تراعى الرغبات الشخصية للمستهدفين قبل بناء البرامج التدريبية ، بحيث تكون أكثر فاعلية واستفادة .

2- توصيات تتعلق بمحتوى التدريب :

- على القائمين على البرامج التدريبية الجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي حيث يحقق الأخير استفادة أكثر للمستهدفين ، وزيادة الأنشطة التدريبية خلال البرنامج الواحد .
- ضرورة أن تراعى البرامج التدريبية الجودة والحداثة لمواكبة المستجدات التربوية الحديثة .

3- توصيات تتعلق ببيئة التدريب :

- ينبغي توفر الشبكة المعلوماتية في كافة القاعات التدريبية ليسهل على المتدربين البحث عن المعلومات بيسر وسهولة كلما دعت الحاجة إليها .
- ضرورة توفر التغذية المناسبة للمتدربين خلال سير البرامج التدريبية حرصا على استمرارية يقضتهم الذهنية .
- ينبغي على المسؤولين بمركز التدريب التربوي توفير الحوافز المادية والمعنوية للمتدربين لحفز دافعيتهم للمشاركة بفاعلية أكثر في البرامج التدريبية الأخرى .

4- توصيات تتعلق بالمدرسين :

- ضرورة التنوع في أساليب التدريب المستخدمة في تنفيذ البرامج التدريبية والتي تم ذكر بعضها في الفصل الثاني من هذه الدراسة .
- ينبغي على المسؤولين عن التدريب توفير المدربين من ذوي الكفاءة والخبرة والمهارة في تقديم البرامج التدريبية كحملة الماجستير والدكتوراه .

5- توصيات تتعلق بتقويم البرامج التدريبية :

- لا بد من استخدام وسائل تقويم متنوعة لتقويم البرامج التدريبية كالاستبيانات والملاحظات والاختبارات والمقابلات وغيرها حسب نوع البرنامج التدريبي المقدم وعرض نتائجها على المتدربين .
- ضرورة متابعة أثر التدريب في الميدان التربوي للتحقق العملي من اكتساب المتدربين لأهداف البرنامج التدريبي .

6- توصيات تتعلق بالصعوبات والمشكلات :

- توفير وسائل نقل للمتدربين من وإلى مركز التدريب لا سيما البرامج التي تستغرق عدة أيام أو أسابيع لضمان وصولهم في الوقت المناسب وتشجيعهم على حضور البرامج التدريبية .

المراجع

- 1- البحري، عبدالله سالم.(2006). كفايات المدرب بمراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان – دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس – سلطنة عُمان.
- 2- الزناتي، محمد محمود صالح.(2012). تقويم برنامج معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- 3- السلمي، علي.(2001). إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، القاهرة: دار غريب.
- 4- الصبحي، أحمد بن حمد.(2010). تصور مقترح لتطوير أداء المدربين في مراكز التدريب التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية المستقبلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس – سلطنة عُمان.
- 5- الطعاني، حسن.(2007). التدريب مفهومه وفعالياته، ط2، عمان: دار الشروق.
- 6- الطعاني، حسن.(2002). التدريب مفهومه وفعالياته-بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان: دار الشروق.

- 7- الطيطي، محمد عبدالإله؛ أبو سمرة، محمود أحمد. (2012). مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج التدريب في مديريات التربية و التعليم في محافظة الخليل، المجلة التربوية – جامعة الكويت، 27(105)، 141-176 .
- 8- العدوانية، نصره محمد .(2009). واقع تقويم التدريب بمراكز التدريب في المناطق التعليمية في ضوء الأسس العلمية للتقويم بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس – سلطنة عُمان.
- 9- عسكر، علي؛ جامع، حسن؛ الفراء، فاروق؛ هوانه، وليد. (2009). مقدمة في مناهج البحث العلمي: التربوي والنفسي والاجتماعي، الكويت: مكتبة الفلاح.
- 10- قشطه، هيثم محمد أحمد. (2012). دراسة تحليلية للبرامج التدريبية للأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا - مصر.
- 11- نافع، عبدالمنعم عبد المنعم محمد. (2005). مراكز تدريب المعلمين اثناء الخدمة ودورها في التنمية المهنية للمعلم دراسة حالة : مركز تدريب المعلمين ، حائل – المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية – مصر، 15(1)، 186-259.
- 12- نشوان ،يعقوب حسين؛ نشوان، جميل عمر. (2004). السلوك التنظيمي والإدارة والإشراف التربوي، ط3، أربد ،عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 13- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2001). دليل التدريب التربوي ، مسقط: دائرة التدريب والتأهيل.
- 14- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2011). دليل إرشادي حول: المدرسة وحدة للإتماء المهني ، مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية .

الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الاساسية

م.د. ابتسام راضي هادي

قسم التربية الخاصة

كلية التربية الاساسية - الجامعة المستنصرية

بغداد - العراق

الخلاصة

استهدف البحث الحالي التعرف على الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية ومعرفة الفروق في الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية على وفق متغير النوع (ذكور-إناث). واستهدف ايضا التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية كما استهدف معرفة الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية على وفق متغير النوع (ذكور-إناث). ومعرفة العلاقة بين الاندماج الجامعي وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 400 طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية وقامت الباحثة ببناء مقياس الاندماج الجامعي ومقياس قلق المستقبل واستخرجت لهما الصدق والثبات وقد اظهرت النتائج ان طلبة كلية التربية الأساسية لديهم اندماج جامعي كما انهم يشعرون بقلق المستقبل كما ان هناك فروق في الاندماج الجامعي لصالح الذكور وكذلك في قلق المستقبل كما ان هناك علاقة ضعيفة بين الاندماج الجامعي وقلق المستقبل .

University Integration and its Relation to the Future Concern of Students of the Faculty of Basic Education

ABSTRACT

The current research aimed to identify the university integration among the students of the Faculty of Basic Education and to know the differences in university integration among the students of the Faculty of Basic Education according to the gender variable. The students of the Faculty of Basic Education, according to the variable type (male - female). The study was conducted on a sample of 400 male and female students from the Faculty of Basic Education. The researcher, who is studying the program of students of the basic school, found that there is a weak relationship between university integration and the future Worry.

الفصل الاول التعريف بالبحث

مشكلة البحث :-

يعد الاندماج الجامعي للطلبة واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية واندماجه، إذ إن الطالب يقضي مدة طويلة لا تقل عن أربعة سنوات من حياته في الجامعة، وإن اندماج الطالب مع الجو الجامعي وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته، وهذا يمكن أن يساهم في تحديد مدى استعداد الطلبة في تقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلابها، والاندماج الايجابي في الحياة الجامعية يجعل الفرد متحمساً في انفعالاته، متحملاً لمسؤولياته، وفاهماً لأهدافه، ومتقبلاً للآخرين، ومبتعداً عن التمرکز حول الذات، مما يتيح له تحقيق المواءمة بينه وبين أفراد الجماعة التي ينتمي لها وهذا يؤدي إلى درجة كبيرة من النضج (القضاة، 2007: 101).

وقد تعد الجامعة بالنسبة للطلبة تجربة جديدة مختلفة عن التجارب التعليمية السابقة، ففيها كثير من المشكلات والخبرات الجديدة التي تتطلب منهم إجتيازها ومواجهتها والتوافق معها، مثل التعرف على أنظمة الجامعة، وإختيار التخصص والتوافق معه، والإختيار المهني، والإعداد للمستقبل، وما يرتبط بذلك من إتخاذ قرارات ذات أهمية بمستقبل الطلبة وحياتهم العلمية (عربيات، 2001: 1)، وقد حاول "ويلسون" (Wilson, 2003) معرفة مشكلات التوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة في "زامبيا" (Samuel, 1999: 485-488).

ويعد القلق احد مظاهر القرن الحادي والعشرين لتعقد الحياة وتطورها الهائل في كل الميادين العلمية والتقنية، ودخول الآلة إلى شتى المجالات التي يرتادها الإنسان ويتعامل معها الأمر الذي أشعره بالضعف وعدم القدرة على مسايرة هذا التطور المذهل المستمر فضلاً عن شعوره بالقلق نتيجة للضغوط التي يتعرض لها وبدا إنسان مغترب عن مجتمعه وعالمه مما جعله عرضة للإمراض النفسية (آل يحيى، 1989: 16). فقلق المستقبل احد أهم الانفعالات النفسية التي تصيب الإنسان، ولا سيما الشباب منهم، إذ أن ما يجب أن يعيه الإنسان هو أن التغيير حاصل ومستمر ومتسارع رضي الإنسان أم أبى، وكلما وعى الإنسان هذه الحقيقة وتجاوب معها سهل عليه التكيف مع المتغيرات المتلاحقة والعيش بتوافق معها، وعلى الضد من ذلك، إذا قاوم التغيير أو رفضه كما يحدث أحياناً زادت الهوة بينه وبين العصر الذي يعيش فيه وقلت قدرته على مجابهته، وضعفت ردود فعله تجاه الأحداث المستجدة (الكرمي، 1995: 355)، ويظهر قلق الشباب على مستقبلهم من عدم تحقيقهم لأهدافهم وأحلامهم، وطموحاتهم، سواء كان ذلك في إيجاد فرص العمل وتأمين السكن والزواج، أم غير ذلك وهذا ما أثبتته دراستا الأبيض اللتان أجريتا على طلاب جامعة دمشق في عامي (1967 و 1983). (كنعان والمجيد، 1999: 84).

وقد يظهر قلق المستقبل كسمة من سمات الأشخاص اليائسين ضمن الاتجاه السلبي نحو المستقبل، فضلاً عن المستقبل الغامض، وفقدان الأمل في المستقبل، والتوقع السلبي، والخوف من المستقبل، وتعميم الفشل، وتشابه الحاضر مع المستقبل (الجابري، 2007: 225) فيعد كورسيني (1996) اليأس سبباً رئيساً للقلق من المستقبل المتمثل بالتوقعات السلبية تجاه الذات والمستقبل وفقدان الدافعية والتشاؤم (معمرية، 2006: 72)، وهناك علاقة واضحة بين التوقعات السلبية نحو مستقبل مجهول وضعف الدافعية، فيرى شيوم Shiom (1995) أن الأفراد الذين لديهم أمل قليل في المستقبل القريب يظهرون دوافع ضعيفة للتعليم، وللفعاليات المدرسية، فكلما ازداد الشعور بفقدان الأمل فأن مستويات الدافعية تقل، وهو يشير إلى أن تقديرات حالة فقدان منه (العاني، 2006: 32) وتكمن مشكلة البحث الحالي بالتساؤل التالي: هل يوجد اندماج جامعي لدى طلبة الجامعة وهل يوجد لديهم قلق المستقبل؟

أهمية البحث Research Importance :-

تعد عملية الاندماج في المجتمع الجامعي مهمة وضرورية، بل تشكل مطلباً أساساً لنجاح واستمرار الطالب الجامعي، من خلال التوفيق في الجانب الأكاديمي والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والرياضية التي تقيمها الجامعة، وإقامة علاقة ودية يسودها الحب والاحترام بين الطالب والأستاذ فضلاً عن العلاقات الطيبة بين الطلبة أنفسهم، وعدم توافر هذا النوع من الاندماج يعد مؤشراً على أن هناك حاجات غير مشبعة للطلاب داخل البيئة الجامعية وعدم إشباع الحاجات سوف يؤدي إلى نقص في مستوى الاندماج الجامعي (الليل، 1991: 188). وتعد شريحة طلبة الجامعة الصفوة المختارة لأي مجتمع وبقدر ما يكونون عليه من علم وخلق وكفاية، بقدر ما يؤدي ذلك إلى تقدّم المجتمع، فهم أمل الأمة وأداة التنمية والتجديد في الجوانب الإقتصادية والإجتماعية والتربوية والتقنية، وإنّ طلبة الجامعة هم العنصر الأساس في بناء الجامعة، وهم مادتها وهدفها ويتفاعلون مع قدراتها العلمية وتوجهها التربوي بهدف إعدادهم لقيادة المجتمع في المستقبل (الجنابي، 2008: 1).

وإن إلحاق الطالب بالجامعة قد يساعده على إكتساب المهارات الإجتماعية والمعرفية والحركية والإنفعالية والصحية، وذلك من خلال ما تقدمه الجامعات من أنشطة طلابية مختلفة يختبر الطالب من خلالها حدود قدراته وإمكاناته، مما يساعده على فهم واقعي لشخصيته (الألفي، 2013: 16-17)، كما قد يتيح التعليم الجامعي فرصة للإستقلال والتميز وإثبات الذات تختلف عما تعود عليه في المراحل التعليمية السابقة (ال مشرف، 2000: 172) المشار إليه في (القاضي، 2012: 30)، لذا يمكن القول أن المستقبل الدراسي وقد يظهر قلق المستقبل كسمة من سمات الأشخاص اليائسين ضمن الاتجاه السلبي نحو المستقبل، فضلاً عن المستقبل الغامض، وفقدان الأمل في المستقبل، والتوقع السلبي، والخوف من المستقبل، وتعميم الفشل، وتشابه الحاضر مع المستقبل (الجابري، 2007: 225) فيعد كورسيني (1996) اليأس سبباً رئيساً للقلق من المستقبل المتمثل بالتوقعات السلبية تجاه الذات والمستقبل وفقدان الدافعية والتشاؤم (معمرية، 2006: 72)، وهناك علاقة واضحة بين التوقعات السلبية نحو مستقبل مجهول وضعف الدافعية، فيرى شيوم Shiom (1995) أن الأفراد الذين لديهم أمل قليل في المستقبل القريب يظهرون دوافع ضعيفة للتعلم، وللفعاليات المدرسية، فكلما ازداد الشعور بفقدان الأمل فإن مستويات الدافعية تقل، وهو يشير إلى أن تقديرات حالة فقدان منه (العاني، 2006: 32).

كما ويرتبط قلق المستقبل بأحداث الحياة التي تظهر خلال المراحل المختلفة للنمو والتطور، وغالباً ما يصيب الفرد قلق المستقبل وعجزه عن النظر إلى المستقبل نظرة متفائلة نتيجة إحباط اقتصادي أو مهني أو نتيجة مشكلات شخصية (الطويل، 1981: 90)، فقد توصلت دراسة ماكيوزوما وكيندي (2004) والتي أجريها على طلاب السنة الخامسة والسادسة في المرحلة الثانوية والتي تكونت من (423) طالباً، إلى أن قلق المستقبل يعد من أهم النتائج العالية التي تسببها الضغوط النفسية (Kouzma & Kenned, 2004 : 314-316). وتكمن أهمية البحث بما يلي:-

- 1- تناول البحث شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعة والذين هم عماد المجتمع
- 2- ما تتوصل إليه تلك الدراسة ستساهم بإثارة العديد من البحوث النظرية والميدانية التي تعزز أسس المعرفة في هذا الميدان

أهداف البحث The aims of research: يستهدف هذا البحث الحالي التعرف على:-

- 1- الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية
- 2- الفروق في الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية وفق متغير النوع (ذكور وإناث)
- 3- التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية
- 4- الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية وفق متغير النوع (ذكور وإناث).
- 5- معرفة العلاقة بين الاندماج الجامعي وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية

حدود البحث Research limits

يحدد هذا البحث بطلبة كلية التربية الأساسية، الدراسات الأولية الصباحية، لكلا الجنسين (ذكور وإناث)، في محافظة بغداد، للعام الدراسي 2017 / 2018.

تحديد المصطلحات Definitions of terms

أولاً / الاندماج الجامعي University Involvement

- 1- (دافيدوف، 1983) "محاولة التوفيق بين متطلبات الذات والبيئة الجامعية" (دافيدوف، 1983: 625).
 - 2- (Astin, 1993) "مقدار الجهد النفسي والتربوي الذي يقضيه الطالب في خبرات أكاديمية، وبذلك فإن الطالب الذي يندمج بدرجة عالية، هو الذي يحرص على أن يكون مستواه الدراسي جيداً، ويقضي وقتاً كثيراً في الحرم الجامعي" (Astin, 1993: 66).
 - 3- (Shields, 2002) "نجاح الطالب في إتمام أدواره الرسمية وغير الرسمية في الحياة الجامعية" (Shields, 2002: 368).
- التعريف النظري:** اعتمدت الباحثة تعريف "أستن" (Astin, 1993) تعريفاً نظرياً لمفهوم الاندماج الجامعي في هذا البحث، لإعتمادها على نظريته في الإطار النظري.
- التعريف الإجرائي:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على فقرات مقياس الاندماج الجامعي.
- ثالثاً- قلق المستقبل Future anxiety**

القاسم 2000: حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب المتعلقة بحوادث المستقبل وانشغال الفكر وترقب الشر. (القاسم، 2000: 147)

العكيلي 2000: حالة انفعالية غير سارة تنشأ عند الفرد لتوقعه أحداثاً تهدد وجوده أو تحول بينه وبين تحقيق إنسانيته مستقبلاً أي الحد من إشباع حاجاته المادية أو النفسية أو الاجتماعية إشباعاً مناسباً مما يثير لديه الحرص على أن يحقق إنسانيته. (العكيلي، 2000: 21)

سانتروك 2003 :- شعور مبهم وغير مرضي بشكل كبير من الخوف والشر المرتقب من المجهول . (Santrock, 2003:414)

وتعرف الباحثة قلق المستقبل نظرياً :- هو حالة انفعالية متمثلة بالتوقع مصحوبة بعدم الاطمئنان (الارتياح) لما تحمله الأيام القادمة، تدفع الفرد إلى التفكير في مستقبل حياته بجوانبها المختلفة وما سيؤول إليه في ظل ظروف حياتية متغيرة تحصل خلالها أمور غير متوقعة للفرد، تكون مبعث ألم للفرد.

الفصل الثاني إطار نظري ودراسات سابقة

نظريات فسرت الاندماج الجامعي

نظرية (Tinto, 1993): يركز "تينتو" في نظريته على العلاقة بين اندماج الطالب في الحياة الجامعية وتعلمه، والتأثير الذي يحدثه الاندماج على استمرار الطالب في الجامعة، فهناك صلة مهمة بين تعلم الطالب وإستمراره في الجامعة، وينتج ذلك من خلال التفاعل بين اندماج الطالب ونوعية جهده، فالاندماج مع الأقران، وأعضاء هيئة التدريس يرتبط إيجابياً بنوعية الجهد الذي يبذله الطالب ويؤدي إلى التعلم والمثابرة، وكلما زاد اندماج الطالب زاد احتمال بقائه في المؤسسة التعليمية (Tinto, 1993: 131)، وبعبارة أخرى أنه كلما زاد اندماج الطالب مع النظام الاجتماعي والأكاديمي في المرحلة الجامعية بما يتضمن من اندماج رسمي وغير رسمي مع هيئات التدريس والطلبة، زادت فرصة الطالب للإستمرار في الجامعة، وهذا الاندماج يجب أن يكون إيجابياً، لأن الاندماج السلبي يؤدي إلى إنقاص اندماج الطالب وإبعاده عن المجتمعات الأكاديمية والاجتماعية في البيئة الجامعية، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تهيش الطالب ومن ثم ترك الجامعة (Pascarella & Terenzini, 2005: 54)، وحدد "تينتو" نوعين من الاندماج هما:

1- الاندماج الأكاديمي -2، والاندماج الاجتماعي

نظرية (Astin, 1993):

اعتمدت هذه النظرية على اندماج الطالب وقدمت ووصفت نتائج البحث والممارسة وتم مناقشتها. ويرى "أستن" إن القراءة العرضية للأدبيات حول تطوّر الطالب في التعليم العالي يمكن أن يولد إرباكاً للقارئ، إذ أنه ليس فقط المشاكل التي تم دراستها متنوعة، ولكن أيضاً الباحثين الذين يدعون أنهم يدرسون نفس المشكلة بشكل متكرر لا ينظرون إلى نفس المتغيرات أو يستخدمون نفس المنهجيات، وحتى عندما يبحثون نفس المتغيرات، فإن باحثون مختلفون قد يستخدمون مصطلحات مختلفة بشكل تام لوصف هذه المتغيرات.

ويعرف "أستن" **الاندماج الجامعي University Involvement** بأنه مقدار الجهد النفسي والتربوي الذي يقضيه الطالب في خبرات أكاديمية، وبذلك فإن الطالب الذي يندمج بدرجة عالية، هو الذي يحرص على أن يكون مستواه الدراسي جيداً، ويقضي وقتاً كثيراً في الحرم الجامعي، ويشارك في الفعاليات الطلابية، ويتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، والطلبة الآخرين، وعلى العكس من ذلك فإن الطالب غير المندمج مع بيئته الجامعية، يكون مهملاً لدراسته، ويقضي وقتاً قليلاً في الحرم الجامعي، ويمتنع عن المشاركة في الفعاليات الطلابية، والنشاطات اللاصفية، ولا يتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، والطلبة الآخرين (Astin, 1993: 66).

ويرى "أستن" إن مفهوم الاندماج يشابه بشكل قريب المفهوم الفرويدي في "التركيز الفكري" إذ اعتقد فرويد أن الطلبة يستثمرون الطاقة النفسية في أشياء خارج أنفسهم، بمعنى أن الطلبة يستطيعون تركيز تفكيرهم بأصدقائهم، أسرهم، عملهم الدراسي، ووظائفهم. وأشار "منظروا التعلم" إلى أن الاندماج يعني اليقظة أو الإحتراس أو ما يسمى قضاء الوقت على المهمات

مجالات الاندماج الجامعي:

أولاً / الحرص على إكتساب خبرات أكاديمية Diligence on the Acquisition of Expertise Academy: ويقصد به إهتمام الطالب بدراسته، وعدد الساعات التي يقضيها في الدراسة، والإهتمام بالمنهج، والمقررات الدراسية

وعادات الدراسة الجيدة (Astin, 1993: 66). إن الاندماج الأكاديمي الشديد يؤدي إلى تغييرات في الشخصية والسلوك، فالطلبة المندمجون أكاديمياً بشكل عميق، يكونون أقل من باقي الطلبة في البحث عن المتعة، والإهتمامات الأدبية، والنشاطات الترفيهية والرياضية، وإن التغيير الوحيد الذي برز في الشخصية من خلال الاندماج الأكاديمي هو الحاجة إلى الهوية والمنزلة والمقام الذي يتمتعون به كونهم أكثر نشاطاً أكاديمياً، وذوي خبرة في تخصصهم، وحصولهم على أعلى الدرجات، وكذلك الجوائز والمكافآت التي تعزز من اندماجهم الأكاديمي، وتزيد من إهتمامهم بالدراسة. (Astin, 1999: 525).

ثانياً / **التفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية Interaction With Faculty Members**: إن التفاعل الدائم مع أعضاء الهيئة التدريسية له صلة قوية برضا الطالب عن خبرته الجامعية، فعندما يتفاعل الطالب مع أعضاء هيئة التدريس فإنه يخبر الرضا عن خبراته جميعها في المؤسسة التعليمية بدرجة أكبر من الطلبة الآخرين. (Astin, 1993: 67).

ثالثاً / **المشاركة في الفعاليات الطلابية Participation in student activities**: إن المشاركة في الفعاليات الطلابية ترتبط بزيادة أعلى من المتوسط في المتعة، الإهتمامات الفنية، حاجات المقام أو الحالة، وكذلك رضا أعلى من المتوسط عن الصداقات الطلابية، إذ أن التغيير في المواقف والسلوكيات- التي عادةً ما ترافق الدخول في الجامعة- يعزى إلى تأثيرات مجموعات الأقران.

رابعاً / **الاندماج الرياضي Athletic Involvement**: إن أنماط التأثيرات المرتبطة بالاندماج الرياضي، تتوازي بشكل قريب مع أنماط التأثيرات المرتبطة بالاندماج الأكاديمي، إذ أن الاندماج الرياضي يرتبط أيضاً مع الرضا في أربعة مجالات هي: السمعة الأكاديمية للمؤسسة، البيئة الفكرية، الصداقات الطلابية، والإدارة المؤسسية، هذه النتائج تفترض أن الاندماج الرياضي مثل الاندماج الأكاديمي يميل إلى عزل الطلبة عن تأثيرات مجموعات الأقران التي عادةً ما ترافق الدخول إلى الجامعة، للطلاب المجتهد، والمواظب على الدروس. (Astin, 1999: 525).

خامساً / **التفاعل مع الزملاء Interaction With Colleagues**: يتمثل بإقامة الطالب لعلاقات طيبة مع زملائه مما يسهم في نموه المعرفي، ويكون له صلة إيجابية في تحسين قدراته، وتعلم مهارات حل المشكلات، والقدرة على القيادة، وتعلم المهارات الإجتماعية (Astin, 1993: 66).

وقد تبنت الباحثة نظرية "أستن" في قياس الاندماج الجامعي وتفسير النتائج للأسباب الآتية:

- 1- لأنها تعتمد مساراً ومنهجاً علمياً لمفهوم الاندماج الجامعي. 2- تعد من وجهات النظر التي فسرت الاندماج الجامعي في سياق الجامعة. 3- تفسر الاندماج الجامعي بشكل واضح ومفصل، فضلاً على أنها تحقق فهماً نظرياً وعملياً لمفهوم الاندماج الجامعي أكثر من النظرية الأخرى. 5- أفادت الباحثة في تحديد مفهوم الاندماج الجامعي وصياغة فقرات المقياس فضلاً عن أنه سيستعين بها في تفسير نتائج البحث الحالي.

ثانياً:- قلق المستقبل Future anxiety

وسيتم عرض التفسيرات المختلفة التي فسرت قلق المستقبل ومنها :

التفسير النفسي لقلق المستقبل ويتمثل برأي كل من: سيجموند فرويد (1859-1939) إذ افترض أن منشأ أو أصل كل قلق هو صدمة الولادة، فالخوف من أن غرائز " الهو " لن تشبع ، هي أول تجربة للفرد مع الخوف والقلق ، ومن هذه التجربة تخلق أنماط ردود الفعل وحالات الشعور التي ستحدث عندما يتعرض الفرد لخطر في المستقبل عندما يعجز الإنسان عن التغلب على قلقه ، وعندما يكون في خطر استحواذ القلق عليه ، يقال عن القلق انه صدمي. (شلتز ، 1983 : 39). فيقول فرويد ان احد وظائف القلق (مهما كان نوعه) لاسيما الجوانب المفيدة فيه جانب التوقع (expect) إذ يحدث القلق إذا تعرض الفرد لخطر بالفعل فانه في هذه الحالة يخلق نوعاً من الاستعداد والتأهب لمواجهة المواقف والتصدي لها (الهيتي ، 1985 : 74).

في حين يرى **الفريد ادلر (1870-1937)** ان سلوك الإنسان تحدده دافعيته بدلالة توقعات المستقبل ، ويصر على ان أهداف المستقبل أكثر أهمية من إحداث الماضي (شلتز ، 1983 : 74-90) وقد أوضح ادلر رأيه حول المستقبل من خلال مقارنة بين الفرد السوي الذي يستطيع ان يحرر نفسه من تأثير التخييلات والأوهام ، ويواجه الواقع عندما تتطلب الضرورة ذلك، والفرد العصابي الذي يكون غير قادر على العمل ، هذا مع العلم بان التخييل يمكن الإنسان من القدرة على التعامل بفعالية عالية، وان توقعه للمستقبل يدفعه أكثر مما تدفعه التجارب الماضية (الكيال ، 1970 : 144) ، فتوقعات الإنسان نحو المستقبل ، انما تنظم حياته أكثر من أحداث الماضي ، وبعبارة أخرى فان أهداف المستقبل التي يتبنها الإنسان تؤثر في سلوكه الحاضر. (فهيم، 1967 : 302).

أما **التفسير الإنساني لقلق المستقبل برأي كل من: فيتمثل كارل روجرز (1902-1987)** إذ يفسر روجرز قلق المستقبل بأنه حينما يكون الفرد غير قادر على إعطاء استجابات تقود إلى النجاحات والى أروضاء الحاجات الاجتماعية (من خلال علاقاته مع الآخرين) تنشأ لديه حينئذ صراعات تؤدي بدورها إلى إثارة مشاعر قلق لاسيما القلق من المستقبل

فتنشأ مشاعر عدم الرضا عن الذات، وتتصور الذات بأنها المسؤولة عن تلك الصراعات، هذا الشعور الجديد يؤدي بدوره إلى نمو مشاعر عدم الأمن النفسي الذي يهدد الذات نفسها، وحيثما يستمر الصراع وتزداد شدة القلق يتمركز السلوك الإنساني أكثر فأكثر في خفض القلق من خلال الميكانيزمات الدفاعية، وكنتيجة لذلك تزداد ردود الفعل ذات الطبيعة الدفاعية ويتحول الصراع نحو الأفراد الآخرين المحيطين بالفرد الذين يتفاعل معهم (رمزي، 1986: 53-54)

المحور الثاني: دراسات سابقة

● دراسات تناولت الاندماج الجامعي:

لم تتمكن الباحثة من الحصول على دراسات سابقة عربية أو أجنبية تناولت الاندماج الجامعي على وفق نظرية "أستن" سوى دراسة (القاضي، 2012).

دراسة القاضي (2012): عنوان الدراسة: (الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة). استهدفت الدراسة معرفة مستوى الذكاء الوجداني و الاندماج الجامعي، والتعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي، والفروق في الذكاء الوجداني لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)، والتخصص (علمي وإنساني) خلال العام. وبلغت عينة الدراسة (340) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية في كلية التربية ومن النوعين استخدم مقياس "بار أون" (1997) للذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة الرئيسية وهي (الذكاء الشخصي، البين شخصي، التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام). وتمثل المقياس بالمجالات الآتية (مجال الزملاء، مجال المقررات الدراسية، مجال أنظمة ولوائح الكلية، مجال الأساتذة، المجال الإنفعالي، ومجال التخصص الدراسي). واستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة، و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون. **نتائج الدراسة:** أن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي وكذلك مستوى منخفض من الذكاء الوجداني كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.85) وهي درجة تشير إلى أن هناك ارتباط ايجابي بين الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي، أي كلما قلت مهارات الفرد في الذكاء الوجداني كان أقل اندماجاً في الحياة الجامعية والعكس صحيح (القاضي، 2012: 27).

ثانياً:- دراسات تناولت قلق المستقبل

العكايشي (2000)

(قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة المستنصرية)

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، والكشف عن دلالة الفروق في مستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والسكن، وبلغت عينة البحث (320) طالباً وطالبة من الجامعة المستنصرية، قامت الباحثة ببناء مقياس قلق المستقبل واستخرجت صدق المقياس وثباته واستخدمت معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين ولعينة واحدة وتحليل التباين الثلاثي تم التوصل إلى النتائج الآتية: أن طلبة الجامعة المستنصرية يعانون قلق المستقبل. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل، ومتغير الجنس ولصالح الإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ومتغير السكن ولصالح الحضر. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ومتغير التخصص. (العكايشي)

دراسة العزاوي (2002)

(قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية)

استهدفت بناء مقياس لقلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي، والتعرف على مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة، والتعرف على قلق المستقبل بالتحصيل الدراسي، والكشف عن دلالة الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور - إناث)، وبلغت عينة البحث (481) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس العلمي واستخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين التائي، توصل إلى: 1- انخفاض قلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي. 2- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين قلق المستقبل والتحصيل الدراسي. 3- وجود فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ولصالح الإناث. وجود فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل تبعاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي) ولصالح الأدبي. (العزاوي، 2002)

دراسة السبعراوي (2008)

(قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي)

استهدفت الدراسة تعرف مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بشكل عام، وعلاقة بين متغير قلق المستقبل لدى الطلبة تبعاً للجنس (طلاب - طالبات) والتخصص (علمي - إنساني)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (578) طالباً

وطالبة ، وتبنت مقياس الخالدي (2002) لقياس قلق المستقبل .و استخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ومعامل ارتباط بوينت باسير يال تم التوصل إلى النتائج الآتية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس قلق المستقبل، وهذا يعني أن مستوى قلق المستقبل منخفض .ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس ولصالح الإناث .لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي .

الفصل الثالث إجراءات البحث

اولا :-مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية والتي تضم (15) قسم وتوزعت الأقسام بواقع أربعة أقسام علمية و(11) قسم أنساني . وتضم هذه الأقسام * (4728) طالباً وطالبة في جميع المراحل والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

اعداد الطلبة الدارسين في كلية التربية الأساسية موزعين حسب القسم والنوع

المجموع	الجنس		القسم
	اناث	ذكور	
303	158	145	التربية الفنية
317	151	166	معلم الصفوف الاولى
330	95	235	التربية الرياضية
316	142	174	الارشاد النفسي
384	215	169	التربية الاسلامية
348	239	109	العلوم
397	246	151	اللغة العربية
238	166	72	التربية الاسرية
440	224	216	الجغرافية
338	250	88	الرياضيات
420	207	213	التاريخ
154	60	94	التربية الخاصة
275	201	74	اللغة الانكليزية
185	98	87	الحاسبات
283	283	0	رياض الاطفال
4728	2637	1906	المجموع

ثانيا :- عينة البحث

تألفت عينة البحث من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من المراحل الأربعة موزعين حسب متغيري الاختصاص والمرحلة والنوع . والجدول (2) يوضح ذلك.

* تم الحصول على الأرقام من وحدة التسجيل في كلية التربية الأساسية

جدول (2)
عينة البحث موزعة حسب متغيرات الاختصاص، المرحلة، النوع

الاختصاص	الكلية	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		المجموع	
		أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب
علمي	رياضيات	12	13	12	13	12	13	12	13	48	52
	حاسبات	13	12	13	12	13	12	13	12	52	48
إنساني	ارشاد نفسي	12	13	12	13	12	13	12	13	48	52
	معلم الصفوف	13	12	13	12	13	12	13	12	52	48
المجموع		50	50	50	50	50	50	50	50	200	200
المجموع الكلي		400									

ثانيا : أدوات البحث

من أجل قياس المتغيرات التي شملها البحث وهي الاندماج الجامعي وقلق المستقبل ، فقد قامت الباحثة بإعداد اداتين لقياس متغيرات البحث ، وقد مرت عملية أعداد المقاييس بسلسلة من المراحل الاتية :-

اولا :- **صياغة الفقرات** :- بعد الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة ومراعاة القواعد المتبعة في صياغة الفقرات ، تم صياغة الفقرات لكل مقياس حيث استخلصت الباحثة مجموعة من الفقرات اعتمادا على الدراسات والمقاييس السابقة وقد تضمن مقياس الاندماج الجامعي (32) فقرة فيما تضمن مقياس قلق المستقبل (42) فقرة .

ثانيا :- **أعداد تعليمات المقاييس** :- حرصت الباحثة ان تكون تعليمات المقاييس سهلة وواضحة ، اذ طلب من المستجيبين الإجابة عنها بكل صدق وصراحة لأغراض البحث العلمي ، وذكر انه لا داعي لذكر الاسم وان الإجابات لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ، كما طلب من المستجيب الإجابة وان لا يترك أي فقرة دون إجابة.

ثالثا :- **صلاحية الفقرات** :- تم عرض فقرات مقياس الاندماج الجامعي ومقياس قلق المستقبل بصيغتها الأولية (ملحق 1و2) على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (10) خبيراً لغرض الحكم على فقرات المقاييس ، وتحديد الصالح منها وغير الصالح، واجراء التعديل المناسب عليها ومدى ملائمة بدائل الاجابة لفقرات المقياس، وتم اعتماد نسبة اتفاق نسبة 80% فأكثر على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الابقاء عليها في المقياس. وفي ضوء اراء الخبراء تم الابقاء على الفقرات جميعها اذ انها حصلت على نسبة اتفاق أكثر من 80% مع تعديل في صياغة بعض فقرات المقاييس وبذلك اصبحت المقاييس بصيغته الاولى مكون من (32) فقرة مقياس الاندماج الجامعي فيما تضمن مقياس قلق المستقبل (42) فقرة .

رابعا- **تصحيح المقياس** :- تكون مقياس الاندماج الجامعي من (32) فقرة امام كل منها خمسة بدائل هي (تنطبق علي دائما ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا ، لا تنطبق علي أبداً) عند التصحيح تأخذ الاوزان (1،2،3،4،5) للفقرات وبالعكس في حالة الفقرات السلبية ، في حين تكون مقياس الهناء النفسي (42) فقرة امام كل منها خمسة بدائل هي (تقلقني دائما، تقلقني غالبا، تقلقني أحيانا، تقلقني نادراً ، لا تقلقني إطلاقاً). عند التصحيح تأخذ الاوزان (1،2،3،4،5).

خامسا- **التحليل الاحصائي لفقرات المقياس** :- حلت الباحثة الفقرات احصائيا لغرض استبعاد أي فقرة غير صالحة، وإبقاء الفقرات الصالحة في المقياس، ولأجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس تم تطبيق المقياس على مجتمع البحث البالغ (225) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الاساسية ، بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي ولغرض الإبقاء على الفقرات المميزة، اجري تحليل الفقرات باستخدام أ - أسلوب المجموعتين المتطرفتين من خلال إتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (225) استمارة/2 ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة. لتحديد المجموعتين العليا والدنيا وفي ضوء الترتيب تم اختيار 27% من الدرجات العليا و 27% من الدرجات الدنيا، وبذلك اصبحت عدد الافراد في كل مجموعة (61) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (122) استمارة . 3/ تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة ، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (120) وعلى ضوء ذلك لم يتم حذف اي فقرة من مقياس الاندماج الجامعي كما لم يتم حذف اي فقرة من مقياس قلق المستقبل ، وكما موضح في الجدول (3) والجدول (4) يوضح ذلك .

الجدول (3)
القوة التمييزية لفقرات مقياس الاندماج الجامعي

ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة
1	4.804	12	6.327	23	4.563
2	7.427	13	6.452	24	6.044
3	7.238	14	5.981	25	5.706
4	4.294	15	6.840	26	6.162
5	5.719	16	7.517	27	9.733
6	3.822	17	5.600	28	3.620
7	6.764	18	6.507	29	7.164
8	9.540	19	7.391	30	6.867
9	8.201	20	9.796	31	7.463
10	7.270	21	2.257	32	3.045
11	6.492	22	8.278		

الجدول (4)
القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق المستقبل

ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة	ت	قيمة T المحسوبة
1	15,305	11	12,396	21	13,565	32	9,66
2	11,977	12	12,597	22	11,877	33	9,296
3	14,832	13	14,367	23	2,090	34	12,259
4	13,920	14	11,656	24	13,222	35	9,001
5	12,272	15	14,311	25	12,396	36	11,464
6	10,462	16	12,965	26	10,949	37	12,271
7	11,467	17	13,451	27	11,321	38	10,016
8	10,187	18	13,337	28	11,273	39	10,772
9	7,454	19	13,661	29	12,864	40	14,382
10	10,161	20	14,743	30	12,783	41	13,215
				31	10,797	42	12,890

ب- علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس /تم اعتماد استمارات عينة التحليل الإحصائي التي تكونت من (225) استمارة، وتم ايجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Berson) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياسيين، ووفقاً لمعيار (Ebel) الذي يؤكد أن الفقرة مميزة إذا كانت قوتها التمييزية أكبر من (0.19) (Ebel, 1972: 339) وعليه لم يتم استبعاد أي فقرة من فقرات مقياس الاندماج الجامعي و مقياس قلق المستقبل، والجدول (5) و(6) يوضح ذلك.

جدول (5)
علاقة الفقرة بالمجموع الكلي لمقياس الاندماج الجامعي

ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي
1	0,71	12	0,72	23	0,75
2	0,73	13	0,58	24	0,56
3	0,72	14	0,64	25	0,76
4	0,80	15	0,78	26	0,67
5	0,79	16	0,94	27	0,67

0,70	28	0,49	17	0,72	6
0,64	29	0,61	18	0,79	7
0,87	30	0,63	19	0,60	8
0,56	31	0,73	20	0,65	9
0,72	32	0,69	21	0,64	10
		0,68	22	0,78	11

الجدول (6)
علاقة الفقرة بالمجموع الكلي لمقياس قلق المستقبل

ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي	ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي
1	0,65	11	0,78	21	0,79	32	0,89
2	0,71	12	0,85	22	0,68	33	0,76
3	0,76	13	0,67	23	0,69	34	0,59
4	0,67	14	0,67	24	0,79	35	0,45
5	0,69	15	0,75	25	0,81	36	0,35
6	0,47	16	0,78	26	0,71	37	0,96
7	0,71	17	0,77	27	0,70	38	0,56
8	0,32	18	0,64	28	0,55	39	0,47
9	0,69	19	0,72	29	0,73	40	0,39
10	0,93	20	0,76	30	0,95	41	0,67
				31	0,77	42	0,58

● **مؤشر صدق المقاييس :-** يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية كما أن المقياس الصادق هو الذي يقيس فعلاً ما يدعي قياسه، أو يفترض أن تقيس فقراته أن أفضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري ، هي عرض المقياس على مجموعة من الخبراء (المحكمين) للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها. وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الاندماج الجامعي ومقياس قلق المستقبل ، وذلك عندما عرضت فقرات المقاييس على مجموعة من الخبراء لتقويمها وللحكم على صلاحية الفقرات والبدايل .

● **مؤشر ثبات المقاييس:-** تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test – Retest ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة ، أعادت الباحثة تطبيق المقياس على عينة من أفراد البحث بلغ عددها (50) مستجيباً بواقع (30) من الذكور و(30) من الإناث ، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني عشرة أيام ثم حسب بعد ذلك معامل بيرسون Pearson بين درجات الأفراد في التطبيقين وقد بلغ (0.90) لمقياس الاندماج الجامعي و (0.88) لمقياس قلق المستقبل ، ويمكن القول أن المقاييس الحالية تتمتع بدرجة ثبات عالية ، ويشير معامل الثبات العالي بطريقة إعادة الاختبار إلى استقرار الأفراد ويسمى في الوقت نفسه الاتساق الخارجي وعدم تذبذب استجاباتهم بين تطبيق وآخر ، ومن ثم يشير إلى دقة المقياس.

رابعاً. التطبيق النهائي:

بعد أن استكملت الباحثة اعداد مقياس الاندماج الجامعي ومقياس قلق المستقبل (ملحق 4/ و 5) بشكله النهائي تم تطبيقه على عينة البحث التطبيقية والبالغة (400) طالب وطالبة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، موزعين حسب النوع .

خامساً. الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات هذا البحث فقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

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

- 2- معامل الارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient): حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- 3- الاختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة: استخدم في معرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات كل مقياس والمتوسط النظري .
- 4- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج دلالة الفروق في الاندماج الجامعي وقلق المستقبل على وفق متغير النوع.

الفصل الرابع نتائج البحث

أولاً :- عرض النتائج ومناقشتها

1- التعرف على الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية .
تحقيقاً للهدف الأول الذي تضمن التعرف على التعرف على الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية تم تطبيق المقياس على حجم العينة النهائية والبالغة (400) طالباً وطالبة ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً كان الوسط الحسابي لعينة طلبة كلية التربية الأساسية على مقياس الاندماج الجامعي (100.9200) وانحراف معياري (11.43593) ، بينما كان الوسط الفرضي (96) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (8.604) وهي ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399)، مما يشير إلى ان طلبة كلية التربية الأساسية لديهم اندماج جامعي ، وجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7)

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات الاندماج الجامعي والمتوسط الفرضي للعينة التطبيقية الرئيسة

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
طلبة جامعة	400	100.9200	11.43593	120	8.604	1.96	دالة

ووفقاً لنظرية (Astin, 1993) في الاندماج الجامعي إن الطلبة يظهرون درجات مختلفة من الاندماج في أهداف مختلفة، وأوقات مختلفة كما ان الطلبة يميلون إلى استثمار الطاقة الجسدية والنفسية في مختلف الأهداف. وتختلف النتيجة الحالية مع ما اشار اليه دراسة القاضي (2012) بأن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي

2- معرفة الفروق في الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية على وفق متغير النوع (ذكور-إناث) .
كان الوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس الاندماج الجامعي (104.2650) والانحراف المعياري (11.11225) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على نفس المقياس (97.5750) والانحراف المعياري (10.78173) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة (6.111) ، وهي غير ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) مما يشير إلى ان ليس هناك فروق دالة في الاندماج الجامعي بين الذكور والإناث ولصالح الذكور وجدول 8 يوضح ذلك .

جدول (8)

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الاندماج الجامعي على وفق متغير النوع

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
ذكور	200	104.2650	11.11225	6.111	1.96	ذات دلالة
إناث	200	97.5750	10.78173			

ويتضح من الجدول اعلاه وجود فروق بين الذكور والاناث في الاندماج الجامعي ، وهذا يعني وجود فروق دالة احصائية في درجات الطلبة على مقياس الاندماج الجامعي تعزى للنوع ولصالح الذكور . وربما تعزى الزيادة الظاهرية في مستوى الاندماج الجامعي عند الذكور عنها لدى الاناث لان الذكور اكثر تعاملًا مع المجتمع من الاناث وان الدور الذكوري في المجتمعات العربية يعد دورا بارزا على حساب دور الانثى فتلبى رغباته ويغض الطرف عن زلاته ووسائله في الوصول الى متطلباته .

3. التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية .

كان الوسط الحسابي لعينة طلبة كلية التربية الأساسية البالغ عددهم (400) على مقياس الهناء النفسي (151.4100) وانحراف معياري (20.74917) ، بينما كان الوسط الفرضي (126) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (24.493) وهي ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399)، مما يشير إلى ان طلبة كلية التربية الأساسية يشعرون بقلق نحو المستقبل ، وجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9)

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسط درجات قلق المستقبل والمتوسط الفرضي للعينة التطبيقية الرئيسية

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
طلبة جامعة	400	151.4100	20.74917	126	24.493	1.96	دالة

ووفقا لنظرية التحليل النفسي فان هورناي ربطت القلق بالوسط الذي يعيش فيه الفرد والخبرات التي يمر بها ، ورأت ان خبرات القلق في السنين الأولى تلعب دورا كبيرا في مستقبل حياة الفرد. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما اشارت اليه دراسة العكايشي (2000) أن طلبة الجامعة المستنصرية يعانون قلق المستقبل .

3- معرفة الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية على وفق متغير النوع (ذكور-اناث) .

كان الوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس قلق المستقبل (156.2400) والانحراف المعياري (13.71250) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على نفس المقياس (146.5800) والانحراف المعياري (10.32301) ، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة (2.260) ، وهي ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) مما يشير إلى ان هناك فروقا دالة في قلق المستقبل بين الذكور والإناث ولصالح الذكور وجدول 10 يوضح ذلك .

جدول (10)

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطي درجة قلق المستقبل على وفق متغير النوع

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
ذكور	200	156.2400	13.71250	4.781	1.96	ذات دلالة
إناث	200	146.5800	25.06581			

وتختلف النتيجة الحالية مع دراسة العكايشي (2000) التي اشارت الى وجود فروق في قلق المستقبل ولصالح الاناث وليس الذكور ، وتختلف النتيجة الحالية مع دراسة الهاشمي (2001) التي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في قلق المستقبل تبعا لمتغير الجنس (الذكور - الإناث).

4- معرفة العلاقة بين الاندماج الجامعي وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية

لأجل تعرف على طبيعة العلاقة بين الاندماج الجامعي وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وسيلة إحصائية في المعالجة ، وتبين وجود ارتباط ضعيف بين متغيرات البحث اذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.35) مما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ضعيفة

الاستنتاجات:- :- أن طلبة الجامعة يعانون من قلق المستقبل ، وأن الذكور أكثر قلقاً من الإناث. أن طلبة الجامعة لديهم اندماج جامعي ، وأن الذكور أكثر اندماجاً من الإناث.
توجد علاقة ضعيفة بين قلق المستقبل و الاندماج الجامعي .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالاتي :-

1. تنمية الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة ولا سيما الاناث من خلال المناهج الدراسية والأنشطة اليومية لنصل بهم إلى مستوى عال من الاندماج الجامعي.
2. التركيز على البرامج التي تخفف من حدة اعراض قلق المستقبل .
3. تشجيع أساتذة الجامعة على ان تسود روح المرح بين الطلبة مما له الاهمية في خفض التوتر والقلق، وهو ما اشارت اليه الادبيات النفسية بأنه يقوي الاندماج الجامعي .

المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة الاتي :-

1. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينات من مراحل دراسية مختلفة.
2. إجراء دراسة مقارنة مشابهة للدراسة الحالية بين طلاب الريف والمدينة.
3. إجراء دراسة حول التشوهات المعرفية ، وعلاقته بقلق المستقبل .
4. إجراء دراسة حول قلق المستقبل والضغوط النفسية .

المصادر

القرآن الكريم

1. القضاة، محمد أمين (2007). درجة تكيف الطلبة العمانين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (8)، العدد (22)، يوليو ص ص (98-116).
2. آل يحيى، معين عبد باقر (1989) : قياس قلق الامتحانات لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد، العراق.
3. -الكرمي ، محمود شمال (1995) : قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات، مجلة المستقبل العربي ، السنة 22 ، العدد249 ، مركز دراسات الوحدة العربية، دمشق ، سوريا.
4. كنعان ، عبد الرحمن (1999) : دراسات في الفلسفة الوجودية ، ط3 ، دار الثقافة ، بيروت ، الجابري ، فؤاد محمد فريح (2007) : اليأس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية ، العدد4 ، العراق
- معمرية ، بشير (2006) : تصميم استبيان لقياس الشعور باليأس لدى الراشدين ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد9
5. الليل،كردي (1991). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد (6)، العدد (4).
6. الصغير ، فلندر (2002) : القلق الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الصف الأول بجامعة الموصل ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق
7. الجنابي ، صاحب عبد مرزوك (2008) : المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي ، دار الضياء ، عمان ، الأردن.
8. الأنفي، طارق أبو العطا (2013). تطوير الإدارة الجامعية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية "تحديات وطموحات". ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
9. الحلو ، علي حسين (2002) : الانحرافات السلوكية للشباب وسبل مواجهتها ، من وقائع المؤتمر العلمي العربي الأول ، المنعقد من 25-27/6/2002، المجلد1، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد ، العراق.
10. الجابري ، فؤاد محمد فريح (2007) : اليأس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية ، العدد4 ، العراق.

- 11.العاني ، ضحى عادل (2006) : اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالتوافق النفسي - الاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية-ابن الهيثم ، جامعة بغداد ،العراق.
- 12.الطويل ، عزت عبد العظيم (1981) : بحوث ودراسات في علم النفس،دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ، مصر
- 13.Samuel L.(1999): Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects, Harper & Ro. New York.
- 14.Kagan, J. (2004): Psychology on Introduction, (2nd ed), Harcourt Brace Jovonvich, Inc.
- 15.Glasser, H. (1979) Learning Theory and Personality Dynamics, New York, The Ronald Press.
- 16.Brown, Arthur, (1984). Pluralism – with Intelligence: A Challenge to Educational and Society. Year: Dec.
- 17.راجح، عزت(2009) : الصحة النفسية ، ط1 ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، المكتبة الجامعية ، غريان ، ليبيا.
- 18.دافيدوف، لندال (1983). مدخل علم النفس. ترجمة سيد الطواب، محمود عمر ونجيب خزام، ط4، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- 19.Aston, A. W. (1993). What matters most in college? San Francisco: Jossey-Bass.
20. Secord. P.F. & et al. (1976): Understanding Social life, McGraw-Hill. Book Company, U.S.A.
- 21.القاسم ، جمال مثقال وآخرون (2000) : الاضطرابات السلوكية ، ط1 ، عمان ، الأردن.
- 22.العكيلي ، جعفر نجم نصر (2000) : الاغتراب لدى حملة الشهادات العليا،رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العراق.
- 23.Santrock, John. W. (2003): Adolescence, 9th ed., The McGraw-Hill.
- 24.Tinto(1993) Understanding Social life, McGraw-Hill. Book Company, U.S.A..
- 25.Pascar Yo go pour future mamang. Surlespresses Dee Pollina Alucon Lmprime En, Fance.
- 26.Knn(2000) The nature of anxiety in spielberger, C.D. (Ed), Anxiety current trends in theory and research, Academic Press, London.
- 27.Atsin A. W. (1993). What matters most in college? San Francisco: .
- 28.Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 40(5), 518-529.
- 44-الهيتمي،(1985) : الفكر الاجتماعي (نشأته واتجاهاته وقضاياها) ، ط1 ، دار العلوم العربية ، بيروت ، لبنان.
- 45-الكيال ، دحام (1970) : دراسات في علم النفس ، ط2 ، مؤسسة الأنوار ، الرياض ، السعودية.
- 46-فهمي ، مصطفى (1967) : علم النفس الإكلينيكي ، دار مصر للطباعة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، مصر..
- 49-رمزي ، طارق محمود (1986) : مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة المتوسطة في محافظة نينوى وعلاقته بتحصيلهم الدراسي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد14 ، العدد2 ، الكويت
- 51-العكايشي ، بشرى احمد(2000):قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية ، العراق.
- 52-الغزاوي ، نبيل رفيق محمد إبراهيم (2002) : قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية-ابن الهيثم ، جامعة بغداد

ملحق (1) إستبانة آراء المحكمين لصلاحية فقرات مقياس الإندماج الجامعي

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة

الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم.

تروم الباحثة القيام بدراستها الموسومة (الإندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة) وقد تبنت الباحثة نظرية (Astin,1993) السلوكية الذي عرف الإندماج الجامعي بأنه (مقدار الجهد النفسي والتربوي الذي يقضيه الطالب في خبرات أكاديمية وبذلك فإن الطالب الذي يندمج بدرجة عالية هو الذي يحرص على أن يكون مستواه الدراسي جيداً، ويقضي الكثير من الوقت في الحرم الجامعي، ويشارك في الفعاليات الطلابية، ويتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة الآخرين) (Astin,1993:66). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية يأمل الباحث تفضلكم بالإطلاع على مجالات المقياس والفقرات ومدى ملائمة مدرج الإجابة علماً أنه يتراوح ما بين (تنطبق عليّ دائماً , تنطبق عليّ غالباً , تنطبق عليّ أحياناً , تنطبق عليّ نادراً , لا تنطبق عليّ أبداً) بأوزانه (1,2,3,4,5) للفقرات الإيجابية، و (5,4,3,2,1) للفقرات السلبية.

الباحثة
ابتسام راضي

المجال الاول/ الحرص على إكتساب خبرات أكاديمية:- يقصد بها إهتمام الطالب بدراسته، وعدد الساعات التي يقضيها في الدراسة، والإهتمام بالمنهج، والمقررات الدراسية، والبحوث العلمية، وعادات الدراسة الجيدة (Astin, 1999: 524).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أستثمر الوقت الذي أخصصه للدراسة.			
2	لدي رغبة في كتابة البحوث العلمية.			
*3	أشعر بمتعة في عرقلة المحاضرة			
4	لدي رغبة في إنجاز واجباتي الدراسية بأسرع وقت.			
*5	أشعر بالقلق عند توجيه السؤال لي أثناء المحاضرة.			
*6	أشعر بالملل من كثرة الواجبات الدراسية.			
7	فهم المادة عندي أهم من الحصول على درجات عالية.			
8	لدي رضا عن تخصصي الدراسي.			

(*) الفقرة مصاغة بعكس قياس المفهوم

المجال الثاني/ المشاركة في الفعاليات الطلابية:- إشترك الطالب بالنشاطات الإجتماعية، والرياضية، والترفيهية، والفنية، والأدبية، وينتج عنه تغييرات في سلوك الطالب وتكوين علاقات مع الآخرين (Astin, 1999: 526).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	يسعدني الدعوة من قبل زملائي لمشاركتهم في رحلة جماعية.			
*2	أشعر بالضيق عند تواجدي في التجمعات الطلابية.			
*3	أشعر بأنني شخصية ثانوية في التنظيمات الطلابية.			
4	تفاعلي مع زملائي يكسبني سلوكيات جديدة.			
*5	أجد نفسي ضعيفاً في المشاركات الرياضية.			
6	لدي رغبة في حضور المننديات الأدبية.			
*7	أواجه صعوبة في الانسجام مع زملائي في الفعاليات الطلابية.			
*8	أجد متعة بالمشاركة مع زملائي في النشاطات الثقافية.			

(*) الفقرة مصاغة بعكس قياس المفهوم

المجال الثالث/ التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس -: يتمثل بالتواصل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس وله صلة برضا الطالب عن خبرته الجامعية، فعندما يتفاعل الطالب مع أعضاء هيئة التدريس فإنه يخبر الرضا عن جميع خبراته في المؤسسة التعليمية بدرجة أكبر من الطلبة الآخرين (Astin, 1999: 525).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أشعر بتقدير الأساتذة ومحبتهم لي.			
2	أستمتع بالمناقشة مع بعض الأساتذة.			
*3	يسعدني غياب بعض الأساتذة عن المحاضرة.			
*4	أرى أن أساتذتي يتضايقون مني.			
5	لدي تواصل إجتماعي مع الأساتذة.			
*6	أواجه صعوبة في التحدث مع أساتذتي.			
*7	أجد صعوبة في فهم طريقة تدريس بعض الأساتذة.			
*8	أرى أن الخدمات الإرشادية التي تقدم من قبل الأساتذة قليلة.			

(*) الفقرة مصاغة بعكس قياس المفهوم

المجال الرابع/ التفاعل مع الزملاء يتمثل بقيام الطالب بإقامة علاقات مع زملائه مما يسهم في نموه المعرفي والوجداني، ويكون له صلة إيجابية في تحسين قدراته، وتعلم مهارات حل المشكلات، والقدرة على القيادة، وتعلم المهارات الاجتماعية، والمعرفة العامة (Astin, 1993:)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	لدي رغبة في بناء علاقات طيبة مع الآخرين.			
2	أجد نفسي محترماً بين زملائي الطلبة.			
*3	أستمتع بإثارة المشاكل بين زملائي.			
*4	أجد صعوبة في التعرف على الجنس الآخر.			
5	لدي رغبة في تقديم المساعدة لزملائي.			
*6	أتردد عند عرض مشكلاتي على زملائي.			
7	أحافظ على علاقتي بزملائي رغم إختلاف معتقداتهم.			
*8	أفضل العمل الفردي على العمل الجماعي لإظهار جهودي المتميزة			

(*) الفقرة مصاغة بعكس قياس المفهوم

ملحق (2) استبانة مقياس قلق المستقبل المقدم للمختصين

الأستاذ الفاضل المحترم

تروم الباحثة اجراء دراستها (الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى لبة كلية التربية الاساسية). وقد عرفت الباحثة قلق المستقبل (Future Anxiety) بأنه : حالة انفعالية متمثلة بالترقب أو التوقع مصحوبة بعدم الاطمئنان (الارتياح) لما تحمله الأيام القادمة، تدفع الفرد إلى التفكير في حياته المقبلة وما ستؤول إليه في ظل ظروف حياتية متغيرة تحصل خلالها أمور غير متوقعة للفرد تكون مبعث ألم له . وتوجد جوانب هي : (الجانب الشخصي والصحي، الجانب السياسي والاجتماعي، الجانب الدراسي والمهني) . راجية أبداء رأيكم في مدى سلامة التعريف النظري ومدى صلاحية تعاريف الجوانب الثلاثة والفقرات الخاصة بكل جانب وفي مدى صلاحية بدائل الإجابة التي كانت (تقلقني دائماً، تقلقني غالباً، تقلقني أحياناً، تقلقني نادراً ، لا تقلقني إطلاقاً). وأخيراً تتقدم الباحثة بخالص شكرها وتقديرها لتعاونكم .

الباحثة

ابتسام راضي هادي

1 . الجانب الشخصي والصحي: كل ما يقلق الطلبة في الأمور التي تتعلق بحياتهم الخاصة وصحتهم العامة

ت	الفقرات	مدى صلاحية كل فقرة		المجال		التعديلات
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
1.	أخشى فقدان (موت) من أحب					
2.	أخشى أن أسلك طريقاً محرماً					
3.	أخاف أن أفقد رشاقتي وجمالي					
4.	أخاف لا أجد (شريك) حياة (مناسب - مناسبة)					
5.	أخشى أن أجبر على الزواج بالقوة					
6.	أخشى عدم الإنجاب في المستقبل					
7.	أخاف من عدم الزواج					
8.	أخاف من إيداعي بإحدى دور المسنين					
9.	أخاف الاتكال على الآخرين في تدبير أموري الشخصية عند الكبر					
10.	أخشى أن أظلم بدون سبب مستقبلاً					
11.	أخشى انخفاض قدرتي على تحقيق أهدافي في الحياة					
12.	أخاف العيش لوحدي في حياتي المتبقية					
13.	أخاف أن اتخذ قرارات تكون نتائجها وخيمة عليّ					
14.	أخاف أن أصاب بأمراض مزمنة وعاهات بدنية					
15.	أخاف أن لا أحصل على سكن في المستقبل					
16.	أخاف من الموت المفاجئ					
17.	أخشى أن لا أحقق أحلامي في المستقبل					

2 . الجانب السياسي والاجتماعي : كل ما يقلق الطلبة في الأمور التي تتعلق بواقع الوطن والمجتمع

ت	الفقرات	مدى صلاحية كل فقرة	المجال	التعديلات

	صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
18.					أخاف أن يستمر فقدان الأمن في بلدي
19.					أخشى من الفتنة الطائفية
20.					أخاف من فكرة تقسيم الوطن
21.					أخاف أن نزع في حروب أخرى
22.					أخشى أن تزداد الحوادث المؤسفة في بلدي
23.					أخاف أن تسير الأمور في مجتمعنا نحو الأسوأ
24.					أخاف أن تتبدل قيم مجتمعنا بأخرى لا تليق بنا
25.					أرى أن المستقبل غير مضمون في ظل الظروف الراهنة
26.					أشعر أن المستقبل غامض عندي في ظل هذه الظروف
27.					أخشى أن تصبح العلاقات الاجتماعية غير صادقة
28.					أخشى أن ينفذ عني الآخرون
29.					أخشى عدم التأقلم مع المعطيات الاجتماعية والراهنة

3. الجانب الدراسي والمهني: كل ما يقلق الطلبة في الأمور المتعلقة بإكمال دراستهم وحصولهم على المهنة المناسبة

ت	الفقرات	مدى صالحة كل فقرة		المجال		التعديلات
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
30.	أخاف عدم النجاح في حياتي الدراسية					
31.	أخشى أن لا أجد عملاً بعد إكمال دراستي الجامعية					
32.	أخشى أن يرقن قيدي بسبب الرسوب					
33.	أجد صعوبة في إنهاء الدراسة الجامعية					
34.	أخاف العمل بوظيفة لا أحبها					
35.	أخاف من الأحداث التي تعيق إكمال دراستي الجامعية					
36.	أخشى أن لا أوفق في مجال اختصاصي					
37.	أجد أن اختصاصي لا يشبع طموحاتي					
38.	أجد صعوبة في المناهج الدراسية					
39.	أخاف أن ينخفض مستوى تحصيلي الدراسي					
40.	أخاف من الامتحانات النهائية					
41.	يرادوني الخوف عندما أؤدي الامتحانات النهائية					
42.	أخشى من ضعف قدرتي في القيام بواجباتي المهنية					

ملحق (3) فقرات مقياس الاندماج الجامعي المقدم بصيغة النهائية

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

يرجى تفضلك بقراءة كل فقرة من الفقرات التالية بدقة ووضع علامة (√) تحت البديل يعبر عن رأيك، علماً بأن البدائل هي: (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً) هذا وأن جميع المعلومات المقدمة ستعامل بسرية تامة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي، والرجاء ملء المعلومات التالية فقط:

الباحثة

ابتسام راضي هادي

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي إطلاقاً
1	أستثمر الوقت الذي أخصصه للدراسة.					
2	لدي رغبة في كتابة البحوث العلمية.					
3	أشعر بمتعة في عرقلة المحاضرة					
4	لدي رغبة في إنجاز واجباتي الدراسية بأسرع وقت.					
5	أشعر بالقلق عند توجيه السؤال لي أثناء المحاضرة.					
6	أشعر بالملل من كثرة الواجبات الدراسية.					
7	فهم المادة عندي أهم من الحصول على درجات عالية.					
8	لدي رضا عن تخصصي الدراسي.					
9	يسعدني الدعوة من زملائي لمشاركتهم في رحلة جماعية.					
10	أشعر بالضيق عند تواجدي في التجمعات الطلابية.					
11	أشعر بأنني شخصية ثانوية في التنظيمات الطلابية.					
12	تفاعلي مع زملائي يكسبني سلوكيات جديدة.					
13	أجد نفسي ضعيفاً في المشاركات الرياضية.					
14	لدي رغبة في حضور المنتديات الأدبية.					
15	أواجه صعوبة الانسجام مع زملائي في الفعاليات الطلابية.					
16	أجد متعة بالمشاركة مع زملائي في النشاطات الثقافية.					
17	أشعر بتقدير الأساتذة ومحبتهم لي.					
18	أستمتع بالمناقشة مع بعض الأساتذة.					
19	يسعدني غياب بعض الأساتذة عن المحاضرة.					
20	أرى أن أساتذتي يتضايقون مني.					
21	لدي تواصل اجتماعي مع الأساتذة.					
22	أواجه صعوبة في التحدث مع أساتذتي.					
23	أجد صعوبة في فهم طريقة تدريس بعض الأساتذة.					
24	أرى أن الخدمات الإرشادية التي تقدم قليلة.					
25	لدي رغبة في بناء علاقات طيبة مع الآخرين.					
26	أجد نفسي محترماً بين زملائي الطلبة.					
27	أستمتع بإثارة المشاكل بين زملائي.					
28	أجد صعوبة في التعرف على الجنس الآخر.					
29	لدي رغبة في تقديم المساعدة لزملائي.					
30	أتردد عند عرض مشكلاتي على زملائي.					
31	أحافظ على علاقاتي بزملائي رغم اختلاف معتقداتهم.					
32	أفضل العمل الفردي على العمل الجماعي لامتيز					

ملحق (4) الصيغة النهائية لمقياس قلق المستقبل المقدم لعينة التطبيق النهائي

يرجى تفضلك بقراءة كل فقرة من الفقرات التالية بدقة ووضع علامة (√) تحت البديل يمثل رأيك ، علما بأن البدائل هي: (تقلقني دائما، تقلقني غالبا، تقلقني أحيانا، تقلقني نادرا، لا تقلقني إطلاقا) هذا وأن جميع المعلومات المقدمة ستعامل بسرية تامة وتستهمل لأغراض البحث العلمي.

ابتهسام راضي هادي

ت	الفقرات	تقلقني دائما	تقلقني غالبا	تقلقني أحيانا	تقلقني نادرا	لا تقلقني إطلاقا
1	أخشى فقدان (موت) من أحب					
2	أخشى أن أسلك طريقا محرما					
3	أخاف عدم القدرة على تنشئة أولادي بشكل جيد					
4	أشعر بالقلق من احتمال عدم التوافق مع الشريك مستقبلا					
5	أخشى عدم الإنجاب في المستقبل					
6	أخاف من عدم الزواج في المستقبل					
7	لا اتكل على الآخرين في تدبير أموري الشخصية					
8	أخشى الفشل مستقبلا					
9	أخشى أن أظلم بدون سبب مستقبلا					
10	أخاف العيش لوحدي في حياتي المتبقية					
11	أخاف أن اتخذ قرارات تكون نتائجها وخيمة عليّ					
12	أخاف أن أصاب بأمراض مزمنة وعاهات بدنية					
13	أخاف أن لا أحصل على سكن في المستقبل					
14	أخاف من الموت المفاجئ					
15	أخشى أن لا أحقق أهدافي في المستقبل					
16	أخاف أن يستمر فقدان الأمن في البلد					
17	أخشى من الفتنة الطائفية					
18	أخاف من فكرة تقسيم الوطن					
19	أخاف أن نزع في حروب أخرى					
20	أخشى أن تزداد الحوادث المؤسفة في البلد					
21	أخاف أن تسير الأمور في مجتمعنا نحو الأسوأ					
22	أخاف أن تتبدل قيم مجتمعنا بأخرى لا تليق بنا					
23	أرى أن المستقبل غير مضمون في ظل الظرف الحالي					
24	أشعر أن المستقبل غامض بالنسبة في ظل هذه الظروف					
25	أخشى أن تصبح العلاقات الاجتماعية غير صادقة					
26	أخشى أن ينفذ عني الآخرون					
27	لا التأقلم مع المتغيرات الاجتماعية والسياسية الراهنة					
28	أخاف عدم النجاح في حياتي الدراسية					
29	أخشى لا أجد عملاً مناسباً بعد إكمال دراستي الجامعية					
30	أخشى أن يرقن قيدي بسبب الرسوب					

التربية الجمالية واثرها في تنمية الخيال الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية

م. د. حسن جارالله جماغ

م. د. صفاء محمد نامق

بغداد - العراق

الخلاصة

تناول الفصل الاول مشكلة البحث أثر التربية الجمالية في تنمية الخيال الفني وكذلك اهمية البحث وتحديد المصطلحات اما الفصل الثاني فقد كان للاطار النظري حيث تناول التربية الجمالية والخيال الفني , اما الفصل الثالث فقد تناول منهجية البحث والفصل الرابع تناول مناقشة النتائج والاستنتاجات والمقترحات.

The Aesthetic Education and Its Impact in the Development of Artistic Imagination of Students Department of Art Education

Dr. Hassan Jarallah Chamag

Dr. Safaa Mohammed Namiq

ABSTRACT

The first chapter dealt with the problem of the study of the effect of aesthetic education in the development of artistic imagination as well as the importance of research and definition of terminology. The second chapter was the theoretical framework where he dealt with aesthetic education and artistic imagination. The third chapter dealt with the methodology of the research and the fourth chapter dealt with discussing the results, conclusions and suggestions.

الفصل الاول

مشكلة البحث

تعد الحاجة الى التربية الجمالية حاجة اساسية , فهي ليست من باب الكماليات للإنسان كما يتصوره البعض , وانما هي حاجة اساسية فطرية موروثة يولد الانسان مزودا بها , فكما يحتاج أحدنا الى أن يربي عقله ويربي نفسه ويربي جسده , فهو بحاجة الى الجمال واللذة والمتعة.

ان الكون الذي نعيش فيه ليس محصورا في المناظر الخارجية للأشياء كما أنه ليس حكرا على الاشياء المادية فقط , فانت حين تربي نفسك على الصدق والسلوك اللطيف والتعامل الجميل والكلمات الطيبة ... وغيرها , تبدو جميلا لدى الآخرين , لذا فإن التربية الجمالية تبدأ من الصغر .

على الرغم من ان الاحساس بالجمال يتسم بالتقلب عبر الزمان والمكان , فما هو جميل في زمان , قد يعد قبيحا في زمان آخر(1).

لقد تناولت الكتابات الفلسفية والأدبية والفنية مفهوم التربية الجمالية كمضمون ودلالة وهو كل ما يتعلق برعاية الذائقة الجمالية البصرية وتطويرها والتي بمقتضاها ايجاد التناغم والانسجام بين وحدة المجموعة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد والبيئة الثقافية والمادية.

لذلك تعد التربية الجمالية عملية مهمة وأساسية في بناء المجتمع اذا ما احسن استثمارها لما لها من انعكاسات حضارية على جوانب الحياة والمجتمع وفعالياته وانشطته كلها, اذ هي من اولويات المجتمعات والشعوب الانسانية قديماً وحديثاً وتعمل بشكل متواز مع تربية الفرد في جوانبه الأخرى البدنية والعقلية والعلمية والنفسية(2) .

أن الخيال هو جوهر الفن , فالتفكير والخيال يبقى سراً عند الفنان وتتم ممارسة التفكير والخيال كجزء من مساق التربية والفن وتتولد لدى العديد من الفنانين اضافة مهارات هذا التفكير والتي تمكنهم من ايجاد وتطوير أفكار خاصة بهم(3), وفي ضوء ما تقدم فان مشكلة البحث الحالي تتحدد في الاجابة على السؤال الاتي: ما أثر التربية الجمالية في تنمية الخيال الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية؟

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية:

- 1- تأكيد أهمية التربية الجمالية في تنمية قدرة المتعلم بالتمتع بكل ما هو جميل .
- 2- تسهم التربية الجمالية في تكوين اتجاهات الفرد وكذلك النهوض بالوعي الفني .
- 3- تؤكد التربية الجمالية على ضرورة تنمية الخيال من خلال التغير الموجه في كافة عناصر العملية التعليمية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

الكشف عن أثر التربية الجمالية في تنمية الخيال الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية من خلال الاجابة عنها.

فرضيات البحث:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05، 0) في الخيال الفني بين متوسطات درجات الطلبة المجموعة التجريبية حول اجاباتهم لمقياس الخيال الفني قديماً.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05، 0) في الخيال الفني بين متوسط درجات المجموعة التجريبية حول اجاباتهم لمقياس الخيال الفني حديثاً.

حدود البحث:

- 1- يقتصر البحث الحالي عن طلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية في كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2017-2018.
- 1- التربية الجمالية.
- 2- الخيال الفني.

تعريف المصطلحات :

1- التربية الجمالية:

الخوالدة والترتوري، 2006 بأنها:

"تعني الطرق والوسائل التي تتخذها الادارة التعليمية لتنمية الحس الجمالي من خلال العمل الفني"(4).
وعرفها (السعود, 2010):

" هي تربية الذوق الانساني الذي تقبله تعديل السلوك والاستدلال من خلال اكسابه القيم الجمالية "(5) .
وقد عرف الباحث التربية الجمالية اجرائياً:

هو نشاط اجتماعي يخاطب حواس التربية الفنية وايقاظ مشاعرهم واثارتهم من خلال خيالهم الفني.

2-الخيال الفني:

عرفه الشطناوي (2000) بأنه:

استعداد لتكوين وتنشيط صورة عقلية في غياب أي نموذج مدرك من الخيالي بهذا المعنى وهو يدل على قدرة تركيب الصور في لوحات متعاقبة(6).

عرفه عبد الرزاق 2004 بأنه:

القدرة الذهنية الثنائية الفعالة المكونة للتصورات والصور المستخدمة والمنظمة لعمليات التنظيم الفعلي(7).

وقد عرف الباحث الخيال الفني اجرائياً:

هو قدرة طلبة المرحلة الثالثة على تركيب ودمج مكونات الذاكرة وبين الصور العقلية التي شكلت من قبل من خلال الخبرات السابقة.

3-التربية الفنية:

عرفها العامري 1997 بأنها

مادة تخاطب قدرات المتعلمين بصفة عامة فهي تخاطب فكرة وتستحدث قدراته على التعبير عن احساسية وانفعالاته نحو الابداع والابتكار(8).

عرفها العتوم 2007:

عملية تهذيب لسلوك المتعلمين من خلال ممارستهم للأعمال الفنية(9).

التعريف الاجرائي

هي عملية تربية الفرد نفسياً وعقلياً ووجدانياً من خلال الخيال الفني.

الفصل الثاني الاطار النظري

المبحث الاول: التربية الجمالية

التربية الجمالية مصطلح قديم، ورد في كتابات الفلاسفة وعلماء الجمال، وتعني، كمضمون ودلالة، برعاية الذائقة الجمالية البصرية والسمعية والحسية وتطويرها لدى الانسان الفرد.

ان من الحقائق السيكلوجية المعروفة , ان المرء لا تتكامل شخصيته الا اذا تمتع بالعقل السليم والتفكير الراجح من جهة , وبالوجدان المبلور حول قيم دينية واخلاقية وجمالية من جهة اخرى , اما بالنسبة للقيم فان الجمال يحتل في نطاقها مكانة ممتازة . فالانسان يتأثر بما هو جميل , كما انه يبدع الجمال ويؤثر به في الآخرين , ولولا مايشعره المرء من جمال في العالم المحيط به , وفيما يقوم بابداعه من اشياء جميلة , لما استطاع ان يطبق الحياة , ولما كان لها اي مذاق يستسيغه ويستمتع به .

فكل ماهو جميل يبعث على اشاعة السرور والارتياح في النفس , ويجعل المرء مقبلا على التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله (10).

معنى التربية الجمالية :

ان التربية الجمالية كمعنى اوسع من اجتماع معنى الكلمتين التين تكونان مصطلحها , فهي عملية اعداد الانسان ليتفاعل بايجابية مع القيم التي تحيطه ويتعارف عليها مجتمعه لاسيما الجمالية منها , وبما يشكل شخصيته

الخاصة التي لها جوانبها الفردية وبما يتلائم مع الطبيعة الثقافية والقيمة للمجتمع الذي سيحيا فيه ومن دون ان تلزمه بقوالب وأطر عليه اتباعها , بل تساعد لتجعل منه متذوقا ومبتكرا , " فالتربية الجمالية هي الوسيلة الفعالة لاتاحة الفرصة امام النشئ حتى يقف على خير ماتم تحقيقه سواء في مضمار الفن او الصناعة "(11).

الهدف من التربية الجمالية :

ان اهداف اي جانب من جوانب التربية ينبغي ان تكون متوافقة مع اهداف التربية نفسها , وقد وصف افلاطون الهدف من التربية الجمالية بأنه " منح الفرد وعيا حسيا ملموسا بالتوافق والايقاع الذين يدخلان في تركيب كل الكائنات الحية والنباتات والذين يمثلان الاساس البنائي لكل الاعمال الفنية , حتى يستطيع الطفل في النهاية ان يأخذ دوره في الجمال والتسامي العضوي وعن طريق التربية يتم غرس غريزة ادراك العلاقات بحيث يتمكن الطفل من التمييز ما بين الجميل والقبيح والحسن والسئ ... "(12).

مبادئ التربية الجمالية :

ان التربية الجمالية من الامور المهمة والتي يجب ان يسارع نظامنا التعليمي في العراق على وجه التحديد وفي وطننا العربي بمختلف مراحلها الى تحقيقها , وعلى ضوء هذا المفهوم تحدد فيما يلي بعض المبادئ الاساسية التي يمكن ان تساعد عند تخطيط المناهج والبرامج التربوية :

- 1- ان تساهم كل المواد الدراسية والانشطة التربوية في مختلف المراحل الدراسية في تحقيق التربية الجمالية .
- 2- تعد التربية الجمالية ضرورة من ضروريات الحياة وهي احد اسس الشخصية المتكاملة .
- 3- التأكيد على التربية الجمالية في جميع موضوعات الدراسة وخاصة مناهج العلوم والاجتماعيات والرياضيات ... الخ .
- 4- تعد القيم الجمالية قواعد تحدد اهداف التربية الجمالية , والتي يتعين على المناهج المختلفة ان تسعى الى تحقيقها(13) .
- 5- ان الجمال ارقى مافي الحياة , ولذا يجب تنميته منذ الطفولة حتى تكون الامة راقية ومتقدمة .
- 6- ترتبط التربية الجمالية بحياة جميع افراد المجتمع وتؤثر في سلوكهم الجمالي نحو البيئة .
- 7- ان الجمال ظاهرة اصيلة وراء كل شئ في الطبيعة وفيما ينتجه الانسان .
- 8- ان ادراك جمال الوجود هو اقرب وأصدق وسيلة لادراك جمال خالق الوجود(14) .

المبحث الثاني :الخيال الفني

ان الخيال عبارة عن وجود صورة لمعنى من المعاني في مداركنا الخاصة , فقد توجد الصورة في حواسنا فيكون وجودها كذلك مكونا للاحساس بها , وقد توجد الصورة في مخيلتنا فيحصل بذلك الخيال , وقد توجد الصورة بمعناها التجريدي العام في الذهن ويسمى وجودها هذا تعقلا فالاحساس والخيال والتعقل الوان من التصور وأنحاء لوجود صور الاشياء في المدارك البشرية(15) .

فالخيال الفني يعبر في كل مرحلة عن وجود مجموعة من الصور في بعض مداركنا , فهو بصفة عامة لا يعدو ان يكون وجودا لصورة شئ ما في مداركنا سواء اكان تصورا واضحا جليا كألاحساس , أم باهتا وضئلا كالتصور والتعقل , وهو لذلك يمكن ان يشق لنا الطريق الى ما وراء هذه الصور التي نتصورها في مداركنا , وهو كافي للانتقال من المجال الذاتي الى المجال الموضوعي , لأن وجود صورة للمعنى في مداركنا شئ , ووجود ذلك المعنى بصورة موضوعية ومستقلة عنا في الخارج شئ آخر , ولذا قد يجعلنا الاحساس نتخيل امورا عديدة لا نؤمن بأن لها واقعا خارجيا مستقلا(16) .

اذ أن الفن لا يصدر عن التفكير الواعي وحده , لأن جوهره يستمد من عالم اللا شعور , اذ تلتقي قوى الابداع مع أشياء , بعضها مخزن في الوعي , مكتسب بالتجارب , وبعضها الآخر يفترضه الفنان بمخيلته ليحمله منطقيا . كما أن الخيال يخلق الرموز ذات الدلالات والمفاهيم المجردة , ويتعامل مع الحس والعقل في آن واحد , أي أنه الفكر والعاطفة , وقد امتزجا في بناء عضوي خلاق , وان كان الانسان لا يستطيع ادراك الأفكار والاحاسيس المجردة ألا من خلال مظاهر مادية ملموسة(17).

أن العمل الفني هو شئ يتم تخيله في خيال الفنان , ثم في خيال المتلقي بعده , فالاستمتاع بالأعمال الفنية ليس مجرد تجربة حسية , بل تجربه خيالية , والفنون لم تنشأ من فراغ , فهناك العديد من المصادر المهمة التي امدتها بالعوالم المثيرة , والأجواء الموهلة في الغرابة , كما امدتها أيضاً بالأشكال والعناصر المصاغة في هياكل وأوضاع تبعث على الدهشة والغرابة(18).

أن الخيال في الفن يعد من أهم مكونات العملية الابداعية، فهو يشكل نشاطاً يوجهه الفكر الابداعي عامة، والابداع الفني بصفة خاصة. لقد تلازم جانب الخيال مع التعبير الفني عامة والتشكيلي خاصة منذ فجر التاريخ، اذ يستحيل على الفنان أن يضاهي الطبيعة مضاهاة كاملة، وان سبيله الوحيد للتعبير عن أفكاره هو أعمال خياله كمدخل لترجمة أفكاره وأحاسيسه الى اللغة التشكيلية، فنجد نماذج غنية بالخيال في مختلف الحضارات، وحتى الفنون المعاصرة، كذلك الخرافات والأساطير (الميثولوجيا) حيث غدت من المصادر المهمة لفناني الخيال(19). فالخيال بشكل عام له دور مهم في تطوير الطلبة وتقدمهم، ولاسيما حين يكون الطالب واعياً، ويتمتع بقدرات علمية وثقافية عالية، فمن خلال الخيال يمكن تنمية الابداع لدى الطلبة، ومن هنا يمكن اعداد طالب الغد، وتثقيفه ثقافة مستقبلية، وتطوير قدراته الخيالية والابداعية، للتكيف مع عالم المستقبل، والاعتراب عن العالم الجديد لان الفجوة الثقافية سوف تزداد وقد تجعله في مواجهة العالم(20). اتفق معظم الباحثين على تعريف الخيال بأنه المعالجة الذهنية للصور الحسية، وبخاصة في حالة غياب المصدر الحسي الأصلي. كما ويرى (برونوسكي) أن الخيال يعني تكوين الصور وتحريكها وتحويلها داخل عقل المرء، للوصول الى تنظيمات جديدة، واعتبر الخيال أنه الجذر المشترك الذي ينبثق منه العلم والفن معاً، وينموان ويزدهران(21).

الفصل الثالث

منهجية البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي باستخدام التصميم ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية واختبار قبلي وبعدي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية في كلية التربية الأساسية. للعام الدراسي 2017-2018 والبالغ عددهم 200 طالب وطالبة. والجدول (1) يبين توزيع افراد ومجتمع البحث حسب الجنس.

جدول (1) يمثل مجتمع البحث

الجنس	العدد
ذكور	100
اناث	100
المجموع	200

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية من أفراد مجتمع البحث وهم طلبة المرحلة الثالثة ذكور واناث وكان توزيعهم كما موضح في الجدول (2) :

جدول (2) يمثل عينة البحث

المجموعة	الجنس	عدد الطلبة
المجموعة التجريبية	ذكور	25
	اناث	25
المجموعة الضابطة	ذكور	25
	اناث	25
المجموع		100

أداتا البحث:

تم في هذا البحث استخدام عدة أدوات لتحقيق هدف البحث المتمثل بالكشف عن تأثير التربية الجمالية في تنمية الخيال الفني لطلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية.

اولا: مقياس الخيال الفني:

قام الباحث باعداد مقياس الخيال الفني بالرجوع الى الادب النظري وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت الخيال والخيال الفني كتغير تابع. تكون المقياس ليقسم الى جزئين الجزء الأول. شمل على اختيار تحصيلي معرفي لتنمية تحليل مهارات عناصر وأسس العمل الفني كما في الملحق (1). أما الجزء الثاني في مقياس الخيال الفني فقد تكون من عشرة فقرات تقيس عناصر وأسس العمل الفني للطلبة كل معيار له طرفين الطرف الأدنى وتمثيله الدرجة (1) والطرف الأعلى وتمثله الدرجة (5) أي أن كل معيار جاء يتدرج خماسي (1 - 5).

هدف مقياس الخيال الفني:

وضع المقياس بجزئيه في صورته الاولى وعرض على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (9) كما في الملحق (2) مختصين في التربية الفنية وطرائق التدريس من اعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وكلية الفنون الجميلة في جامعة بغداد ومجموعة اخرى من المختصين. من حيث ملائمة مقياس الخيال الفني لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية في كلية التربية الأساسية لتصبح ملائمة ومناسبة لمقياس الخيال الفني بناء على عناصر التصميم , وبعد على حصول المقياس على نسبة اتفاق أكثر من 80% من آراء الخبراء والمحكمين تم وضعه بصورته النهائية كما في الملحق (3).

ثبات مقياس الخيال الفني:

تم عرض المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثالثة اذا بلغ عدد أفرادها (20) طالب وطالبة من خارج عينة البحث للتأكد من ثباته باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفواصل زمني مقداره اسبوعين (Test - Retest) وباستخدام معادلة (Pearson) للارتباط ثم حساب معامل ثبات مقياس الخيال الفني الذي بلغ (0,80).

ثانيا: الاختبار التحصيلي:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً معرفياً استند في بناءه على المصادر والأدبيات المتعلقة بالعمل الفني على وفق مجالات التربية الفنية فضلاً عن الدراسات والبحوث السابقة. إذ تكون الاختبار من (25 سؤال). توزعت ما بين اختيار من متعدد, واملأ الفراغات, واسئلة اخرى مختلفة, إذ تم بناء هذا الاختبار في ضوء مفردات المادة التعليمية واعطيت (2) درجة للسؤال الصحيح (0) صفر للإجابة الخاطئة وذلك يضع مجموع الدرجة الكلية (50) درجة التي يحصل عليها الطلبة خلال اجاباتهم على فقرات الاختبار كما في الملحق (1).

هدف الاختبار التحصيلي المعرفي:

للتحقق من هدف الفقرات الاختبار تم اعتماد الهدف الظاهري وهو ما يتعلق ما باستحصال الهدف الظاهري العام للاختبار من حيث نوع مفرداته وموضوع صياغتها ومناسبتها لأفراد العينة. ثم عرض فقرات الاختبار على اختصاصيين في مجال الفنون التشكيلية والتربية الفنية ومناهج البحث لبيان مدى صلاحيات الفقرات في قياس الأهداف التعليمية كما في الملحق (2).

مفتاح تصحيح مقياس الخيال الفني:

لقد بلغ عدد المعايير (10) معايير وتراوحت الدرجة على المعيار الواحد درجة واحدة (1) كنهاية صغرى ودرجة خمسة (5) كنهاية عظمى. وقد بلغ (10) درجات كنهاية صغرى للدرجة الكلية و (50) درجة نهاية عظمى للدرجة الكلية لكل طالب وطالبة.

الفصل الرابع النتائج ومناقشتها

بما أن البحث الحالي يهدف الى الكشف عن أثر التربية الجمالية في تنمية الخيال الفني لطلبة المرحلة الثالثة لقسم التربية الفنية. وللإجابة عن هذا تم حساب النتائج المتعلقة بالهدف وهو الطلبة المرحلة الثالثة قسم التربية الفنية الذين يدرسون التربية الجمالية والجدول (3) بين ذلك.

جدول (3) يبين المتوسطات الحسابية لتحصيل طلبة المرحلة الثالثة الذين يدرسون التربية الجمالية على اختيار عينة الخيال الفني باختلاف طريقة التدريس لتنمية الخيال الفني باختلاف طريقة التدريس

المجموعة	العدد	المتوسطة الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	50	34,22	5,40
ضابطة	50	32,00	7,80
المجموع	100	33,400	7,40

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام التربية الجمالية في مهارات الخيال الفني كان الأعلى إذ بلغ (22، 34)، يليه المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية إذ بلغ (00، 32) ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\infty = 0,05$) ثم أجري تحليل التباين المصاحب (Ancova) لتحديد تأثير الاختبار القبلي على نتائج الاختبار البعدي، والجدول (4) بين نتائج التحليل.

الجدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب (Ancova) للفروق بين متوسط تحصيل طلبة المرحلة الثالثة الذين يدرسون التربية الجمالية على اختبار الخيال الفني باختلاف طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
خيال قبلي	70,2	1	70,2	3,707	0,05
المجموعة	82,105	1	82,105	16,92	0,000
الخطأ	42,11	96	43,44		
الكل	44,46	98			

يظهر من الجدول (4) أن قيمة (ف) بالنسبة لأسلوب التدريس بلغت (92، 16)، وبمستوى دلالة يساوي (0,000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ($\infty = 0,05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الخيال الفني البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\infty = 0,05$)، في الخيال لأسلوب التدريس، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وتظهر النتائج في الجدول الآتي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة والاختلاف المعياري لتحصيل طلبة المرحلة الثالثة الذين يدرسون للتربية الجمالية لاختبار الخيال الفني

المجموعة	العدد	المتوسطة الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	50	34,22	5,40
ضابطة	50	32,00	7,80

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام التربية الجمالية قد بلغ (22، 34)، يليه المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا بالأسلوب الاعتيادي إذ بلغ (00، 32)، وهذا يدل على أن الفروق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التربية الجمالية.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الذي نص على: أثر التدريس باستخدام التربية الجمالية في تنمية الخيال الفني لطلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية؟

ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلبة المرحلة الثالثة الذين يدرسون التربية الجمالية على اختبار تنمية الخيال الفني باختلاف أسلوب التدريس بالتربية الجمالية اظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام التربية الجمالية في مهارات الخيال الفني كان الأعلى، يليه المتوسط

الحسابي للطلبة الذين بالطريقة الاعتيادية الدلالة ($\alpha = 0,05$) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (Ancova) لتحديد تأثير الاختبار القبلي على نتائج الاختبار البعدي. لقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار الخيال الفني البعدي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية التي نصت على: لا توجد فروق ذات احصائية ($\alpha = 0,05$) في الخيال الفني لطلبة المرحلة الثالثة الذين يدرسون التربية الجمالية يعزى لأسلوب التدريس وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة احصائية بين الطلبة الذين درسوا التربية الجمالية والطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ولصالح الطريقة التجريبية. وقد يكون مرد هذه النتيجة الى التربية الجمالية مما يتيح من طرح لتلك الأشياء بأنه يرفع المتعلم الى تخيل الأشياء المجردة غير الموجودة على أرض الواقع وبالتالي تدفع خياله الى تصور معين من أجل تحقيق غاية ما.

التوصيات:

- 1- أن محتوى التربية الجمالية في البحث الحالي بإمكانه افادة طلبة التربية الفنية للتعليم التعاوني.
- 2- افادة المؤسسات التعليمية التي تسهم بالتعليم المستمر للتدريس لتطوير مهاراتهم وزيادة كفاءتهم.

المقترحات:

- 1- فاعلية التربية الجمالية في تطوير مهارات التصور الذهني والتفكير المجرد.
- 2- أثر التربية الجمالية في مادة الانشاء التصويري لدى طلبة التربية الفنية.

المصادر

- 1- ابودبسة، فداء حسين وآخرون، علم الجمال عبر العصور، دار الاعصار العلمي، عمان، 2010، ص 21
- 2- عادل، مصطفى، دلالة الشكل دراسة في الاستيقا الشكلية وقراءة في كتاب الفن، دار النهضة العربية، بيروت، 2001، ص 56
- 3- Ran, Imagination the Missing Link in Curriculum and teaching education, 2001, p 78
- 4- الخوالدة الخوالدة، محمد عبد الله ومحمد عوض الترتوري: التربية الجمالية (علم نفس الجمال)، ط 1، الناشر دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الاردن، 2006، ص 161
- 5- السعود، خالد محمد، طرائق تدريس التربية الفنية بين النظرية والبيداغوجيا، ج 2، ط 1 دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2010 ص 146
- 6- الشطانوي، اياد خالد، استعمال مسرح الدمى في التدريس على التحصيل في مادة الرياضيات ودائرة في التفكير الابداعي والخيال، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤته عمان، 2000، ص 79
- 7- عبد الرزاق محمد، تنمية الابداع لدى الأبناء، سلسلة السفير التربوي عدد 16، القاهرة، مصر، 2004، ص 25
- 8- العامري، لبنى ثامر، رسوم الاطفال باستخدام الحاسوب وعلاقته بالتخيل، رسالة ماجستير، 2002 ص 55
- 9- العتوم، منذر سامح، طرق تدريس التربية الفنية ومفاهيمها، ط 1، جاز المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 98
- 10- الخوالدة الخوالدة، محمد عبد الله ومحمد عوض الترتوري، 2005، ص 13
- 11- عطا، خالد مصطفى، الفنان كالانسان، دار غريب، القاهرة، 1978 ص 147
- 12- أحمد، سعيد محروس، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، 1992 ص 75
- 13- الشربيني، فوزي، والطناوي عفت، تطوير المناهج التعليمية، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011 ص 95
- 14- ريد، هيربرت، التربية عن طريق الفن، المكتبة المصرية للكتاب، القاهرة، 1996 ص 16
- 15- Ran, 2001, p 25
- 16- Bevin, design through Nolit Rinchert, Neo York, 1975, p 33
- 17- عبد الحميد، شاكر، الصور العقلية والخيال الابداعي، علم النفس العام القاهرة مكتبة عربية، 1990، ص 85
- 18- العامري، لبنى ثامر، 2002، ص 74
- 19- الحداد، عبد الله عيسى والمهنا، عبد الله مهنا، تطوير رسوم الطفل التعبيرية من الطفولة الى المراهقة، مكتبة الفلاح، الكويت، 2000، ص 45
- 20- عبد الحميد، شاكر، 1990، ص 96
- 21- عبد الحميد، شاكر، 1990، ص 55

ملحق (1) اختبار تحصيلي معرفي للعمل الفني

اختبار تحصيلي معرفي للعمل الفني في التربية الجمالية

عزيزي الطالب :

عزيزتي الطالبة :

ان هدف هذا الاختبار الذي بين يديك يحدد لنا مدى كفاية التربية الجمالية في تحليل العمل الفني وبعطينا مؤشراً لبناء او تصميم أنشطة تنسجم وقدراتكم واهتماماتكم.

لذا يرجى الاطلاع على التعليمات المتعلقة بكيفية الاجابة على اسئلة الاختبار وكما يأتي:

1-قراءة السؤال جيداً قبل الاجابة عنها.

2-تكون الاجابة على ورقة الاختبار مباشرة.

3-الاجابة على جميع الاسئلة المحددة في الاختبار وعدم ترك أي سؤال بدون اجابة.

من خلال بذل الجهد المناسب لتثبيت ما تعرفونه جيداً عن محتوى الاختبار، وشاكراً تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

ضع علامة (✓) امام العبارة الصحيحة:

س1- هناك انواع من الخطوط تستخدم في بناء اللوحة الفنية هي:

- مستقيمة فقط

- مائلة، متموجة، متقطعة، مستقيمة، شاقولية

☐☐

س2- يمكن تحديد الشكل في اللوحة الفنية من خلال العناصر المكونة له:

- الخط

- المساحة، الملمس، القيمة الضوئية

☐☐

س3- تعرف القيمة الضوئية بانها:

- كمية الضوء التي يمكن ان يمتصها اللون

- كمية الضوء التي يمكن ان يعكسها ويمتصها اللون

☐☐

س4- تشكل النقطة جزءاً مهماً في العمل اذ كونها تولد:

- نمط معين يعبر عن الاتجاه والحركة

- علاقة النقطة بالخط

☐☐

س5- يعرف الخط بأنه:

- الحد الواصل بين الاشكال

- مجموعة من النقاط المتعاقبة والمتصلة مع بعضها البعض

☐☐

س6- التوازن في اللون ينتج عن طريق:

- هيمنة لون معين اساسي على مكونات اللوحة الفنية

- التوزيع المتقن للالوان

☐☐

س7- يعرف الانسجام بأنه:

- ترابط العناصر البصرية بعضها البعض بالآخر

- ترابط الالوان بالالوان الضوئية

☐☐

س8-نعني بالترباط في المساحات هو:

- تشابه المساحات داخل اطار اللوحة
- تناقص حجم ومساحات الاشكال داخل اطار اللوحة

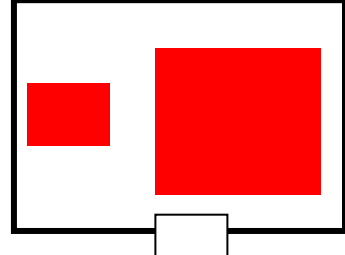
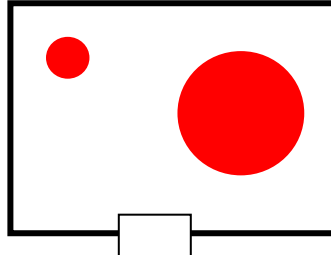
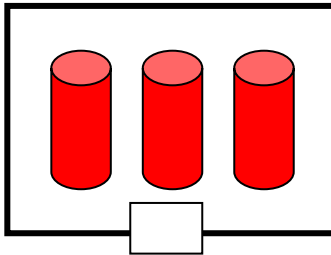


س9-يعرف التصاد في اللوحة التشكيلية بأنه التباين الذي يظهر في:

- تقاطع الخطوط لموضوع اللوحة
- الاشكال المكونة لموضوع اللوحة



س10-اشر على قوة الجذب للحجم في الاشكال الاتية:



س11-امامك مجموعة من الصور يظهر فيها انواع للملمس، المطلوب تحديد نوع الملمس.



لملمس



لملمس



لملمس

س12/املاً الفراغات بما يناسبها من المصطلحات:

الالوان الاساسية هي _____ ، _____ ، _____ .

س13-هناك الوان حيادية هي _____ ، _____ .

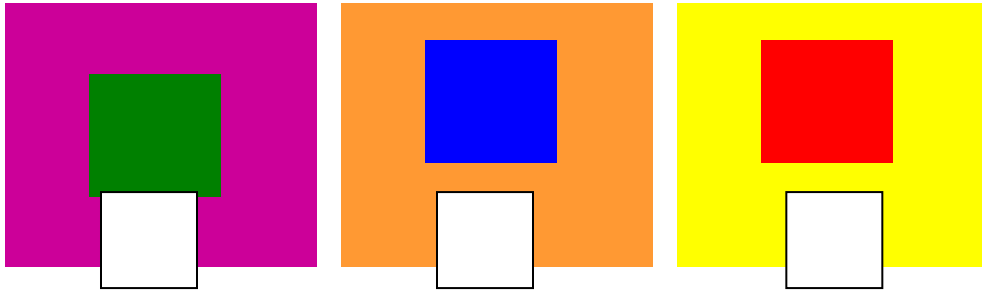
س14-نطلق تسمية الالوان الدافئة او الحارة على _____ ، _____ ، _____ .

س15-نطلق تسمية الالوان الباردة على _____ ، _____ .

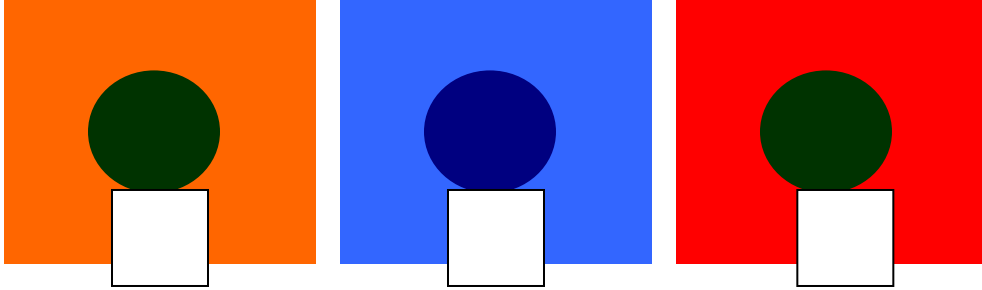
س16- هناك انواع للتكوين الفني هي 1- _____ ، 2- _____ ، 3- _____ ، 4- _____ ، 5- _____ ، 6- _____ .

س17- تنتسب سطوح الاشكال ومقاطعها على وفق ملامسها فالزجاج _____ والخشب _____ والحجر _____ والمعدن _____ والصوف _____ والطين _____ .

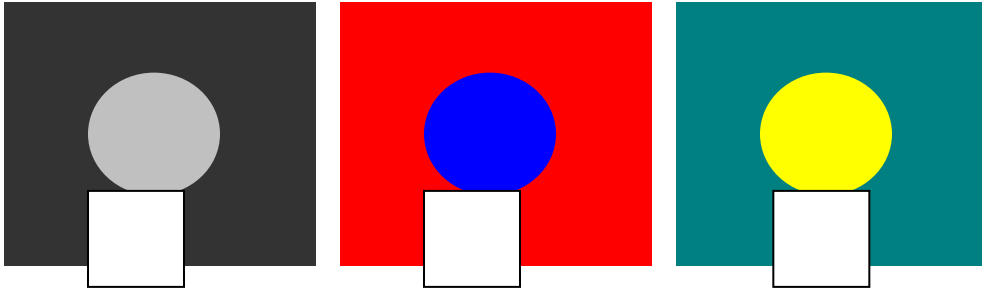
س18- ضع علامة (✓) امام الشكل الذي يمثل انسجام لوني



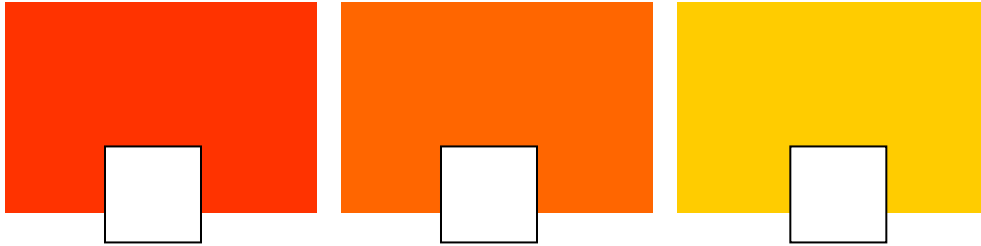
س19- ضع علامة (✓) امام الشكل الذي يمثل تضاد لوني



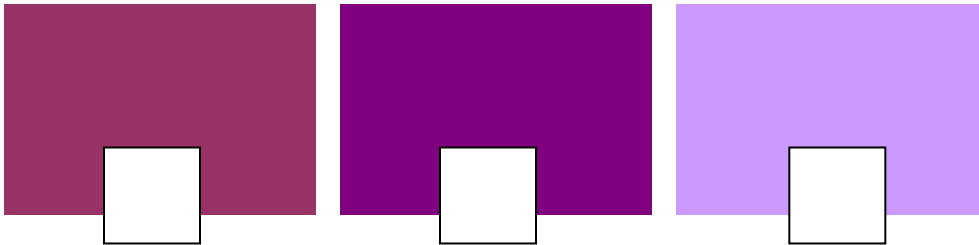
س20- ميز الالوان الحيادية



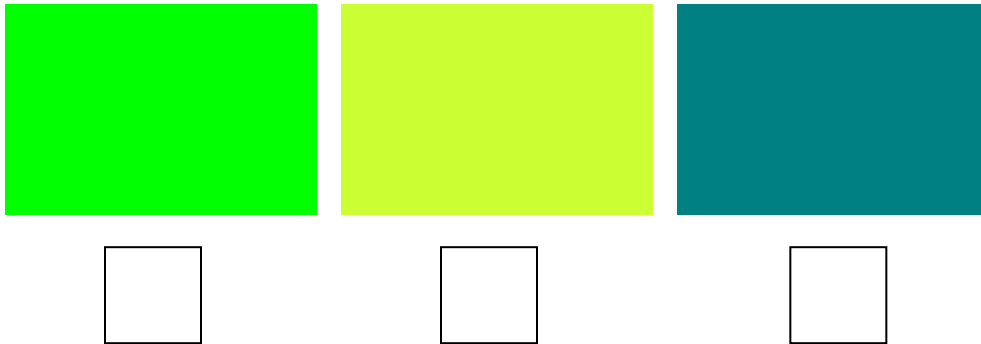
س21- ضع علامة (✓) امام لون البرتقالي المحمر



س22- ضع علامة (✓) امام لون البنفسجي المزرق



س23- ضع علامة (✓) امام لون الاخضر المصفر



س24 / السيادة عن طريق الحدة

☐

س25- السيادة عن طريق قرب الشكل من المشاهد

☐

ملحق (2)

قائمة باسمااء الخبراء الذين اعتمدتهم الباحث للتعرف على صلاحية ادوات البحث الحالي

ت	الخبر	اللقب العلمي	مكان العمل والتخصص
1	د. منير فخري الحديثي	استاذ	هيئة التعليم التقني - مركز تطوير الملاكات
2	د. ماجد نافع الكناني	استاذ	كلية الفنون الجميلة - التربية الفنية
3	د. نشعة كريم	استاذ	كلية التربية الاساسية - الارشاد التربوي
4	د. كريم حواس علي	استاذ مساعد	كلية الفنون الجميلة - التربية الفنية
5	د. نضال ناصر ديوان	استاذ مساعد	جامعة بغداد - التربية الفنية
6	د. جاسم احمد زيدان	استاذ مساعد	كلية الفنون الجميلة - التصميم
7	د. رعد زكي	استاذ مساعد	كلية التربية الاساسية - مناهج بحث
8	د. سعد عطية الغريبي	استاذ مساعد	كلية التربية الاساسية - مناهج البحث
9	د. محمد جاسم العبيدي	استاذ مساعد	كلية التربية الاساسية - فنون تشكيلية

ملحق (3)

مقياس تصحيح اختبار الخيال الفني

ضع علامة (✓) للدرجة المناسبة للمقياس.

ت	الفقرات	الدرجات				
		5	4	3	2	1
1	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يوظف النقطة لخلق عملية التوازن					
2	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يحلل عمل فني من خلال عنصر لخط					
3	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يوظف الشكل في العمل الفني.					
4	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يحدد الدلالات اللونية					
5	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يبين عوامل الاختلاف البصري في الملمس					
6	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يوظف الفضاء في اظهار متطلبات العمل الفني					
7	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يضيف شيء جديد					
8	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يقرب الصورة من الحدث					
9	هل استطاع الطالب بخياله الفني ان يستخدم الالوان المناسبة					
10	هل يتوافق الرسم مع تسلسل الحدث في العمل الفني					
	المجموع					

الدرجة العليا = 50

الدرجة الدنيا = 10

توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية

أ. زليخة بنت رمضان بن علي البلوشي

وزارة التربية والتعليم

سلطنة عُمان

الخلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة دراسة الماجستير تخصص تكنولوجيا التعليم الدفعة الثالثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحاور الدراسة ككل جاءت بدرجة عالية بشكل عام، كما جاءت عالية في جميع محاور الدراسة وهي: أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم، وتطبيقات الويب 2.0، والفصول الافتراضية، وشبكات التواصل الاجتماعي.

Utilization of Technological Applications in the Development of Creative Thinking for Students of Master of Education Technology at the Faculty of Education

Zlikha bint Ramadan bin Ali Al Balushi
Ministry of Education
Sultanate of Oman

ABSTRACT

The present study aimed to Utilize of technological applications in the development of creative thinking for students of Master of Education Technology at the Faculty of Education, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (30) students of the master's degree in the technology of education the third class. The results of the study showed that the reality of Utilizing technological applications in the development of creative thinking for the students of the Master of Education Technology in the Faculty of Education for the study fields as a whole was generally high and was high in all the study fields: The importance of Utilizing technological applications in education, applications of wep 2.0, virtual classes, and social networking.

المقدمة:

يشهد عالم اليوم تقدماً مذهلاً في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عامة، وفي الشبكة العنكبوتية العالمية المعروفة بالانترنت خاصة، وفي اتجاهها لأن تكون طريق الحصول على المعلومات السريع، فهذا العصر هو العصر التكنولوجي القائم على التغيير والديناميكية وسرعة التطور والانطلاق في طريق العولمة وإلغاء الحدود والحواجز الاقتصادية والثقافية، وهذا العصر هو عصر السرعة في اتخاذ القرار والارتقاء بالعقل ومهارات التفكير، فكل عقل يتمسك بالمناهج التقليدية وبالأاليب القديمة حتماً سوف يفشل في مواجهة هذا العالم الجديد بكل متغيراته و تطلعاته.

ويهدف التعليم الجامعي عامة وبرامج الماجستير خاصة إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التعامل بكفاءة وفعالية مع متغيرات العصر وتطوراته، وتنمية التفكير الإبداعي والابتكاري لديهم من خلال توظيف التطبيقات التكنولوجية الحديثة، ومن ثم توظيفه في مختلف مجالات الحياة.

والتطبيقات التكنولوجية هي علم ظهر حديثاً مع الحاجة للتطوير الشامل للعملية التعليمية يهدف إلى إيجاد علاقة أو صلة بين المتعلم ومصادر التعلم بأنواعها وأشكالها المختلفة، يتم ذلك عن طريق تصميم وإنتاج واستخدام وصيانة وإدارة المستحدثات التكنولوجية والقدرة على التعامل مع الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت وتوظيفهما بما يخدم العملية التعليمية بهدف سهولة توصيل المعلومة للمتعلم بأقل مجهود وبأقل وقت مما يساعده على تنمية اتجاهاته وقدراته نحو عملية التعلم بصفة عامة والتعلم الذاتي والمستمر بصفة خاصة كذلك لم يغفل مجال تكنولوجيا التعليم خدمة الفئات الخاصة من موهوبين ومعاقين، وذلك بإعداد برامج تناسب قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، يتم تطبيق هذا العلم في المكتبات ومراكز المعلومات من خلال أخصائي تكنولوجيا التعليم. (زايد، 2010، 45).

وأشارت العيدروسية (2010) إلى أن التطبيقات التكنولوجية لها أهمية كبيرة في مجال تعليم وتعلم الطلبة حيث تساهم في الارتقاء بجودة التعليم، ومراعاة الفروق الفردية، وتحسين مخرجات التعليم، والاهتمام برفع كفاءة العملية التعليمية، ومسايرة التغير المعاصر ويزوِّغ مفاهيم حسية نتيجة للتغير التكنولوجي، واختصار الوقت والجهد، والقضاء على حاجز الزمان والمكان والتقييد بها في العملية التعليمية، ومعالجة مشكلات التعلم مثل صعوبات التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة.

وتناولت الطحان (2010) استخدام المعلم للتطبيقات التكنولوجية في عملية التعليم بكفاءة وفعالية تتطلب معرفة العمليات العقلية للمتعلم مثل: الانتباه الذي يتضمن تركيز الشعور على المثيرات المعروضة عن طريق الحواس بحيث تعمل التطبيقات التكنولوجية هنا على تنشيط استخدام هذه الحواس، والإدراك ويتناول إعطاء المتعلم معنى للمثيرات التي يستقبلها والإدراك نوعان الحسي وهو شعور المتعلم بما حوله وإدراك باطني يتم به تمييز المادة العلمية وتحديدتها وتنظيمها وذلك من خلال الخبرات السابقة ودرجة استقبال الطالب للمثير، والتفكير وهو الحالة الذهنية المنظمة للأنشطة والعمليات العقلية التي يقوم بها الطالب والتي تستخدم الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والإشارات والتغييرات والإيحاءات حيث تقوم التطبيقات التكنولوجية على تدريب الطالب على عمليات التفكير المتنوعة، والتعلم أي حدوث التغير المرغوب في سلوك الطالب حيث تساعد التطبيقات التكنولوجية على بقاء عملية التعلم لدى المتعلم وتثير أكثر من حاسه لديه وتنشط التفكير والإدراك والانتباه.

وتوجد نماذج لتصميم برامج تعليمية وتدريبية ومنها نماذج تصميم البرامج والتصميم على الويب، ويمر نموذج التصميم على مراحل أهمها الدراسة والتحليل والتصميم وصياغة وتحديد استراتيجيات التعلم والتقويم والاستخدام والنشر، ومن أهم النماذج نموذج تصميم برامج الوسائط المتعددة ويقوم على التفاعلية بين جمع عناصره من خلال عمليات التغذية الراجعة والتعديل ويمر بخمس مراحل رئيسة هي: الدراسة والتحليل، والتصميم، والإنتاج والإنشاء، والتقويم، الاستخدام. (البسيوني، 2012)

وأشار كامل (2010) إلى وجود علاقة وثيقة بين النظرية المعرفية والتفكير الإبداعي وتكنولوجيا التعليم والتعلم حيث تمكن المعلم من مناقشة الطلاب والتفاعل معهم من خلالها وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم، وتتيح التعلم الذاتي والتقدم في عمليات التفكير المختلفة حسب الفروق الفردية بين الطلاب، وتتيح الفهم المطلق والتمكن من المادة العلمية بدلاً من مجرد الحفظ، كما تشجع الطالب على التقدم نحو تحقيق أهدافه حسب قدراته وميوله، وتعمل على استثارة الدافعية والتقدم من خلال عمليات البحث والتحري والتجول داخل المصادر التعليمية المبرمجة مثل الفصول الافتراضية، ومؤتمرات الفيديو، والوسائط المتعددة، وتساعد على تنويع خصائص تفكير المتعلمين واتجاهاتهم واستعداداتهم وقدراتهم، كما تساعد على تحديث معلومات المعلم والمتعلم بشكل مستمر من خلال التعلم والبحث لتوسيع مداركه وقدراته وإمكاناته.

وأصبح من الضروري في القرن الواحد والعشرين أن يمتلك الطلبة مهارات تكنولوجيا التعليم حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات والتغيرات والتحولات العالمية المعاصرة بكفاءة وتميز، وتتضمن هذه المهارات **التفاعل مع الذات** وتتضمن التوجيه الذاتي وإدارة الوقت واتخاذ القرار التفكير المرن ، **ومهارات التفاعل مع المجتمع** مثل: الاتصال والتعاون مع الآخرين والتخطيط الجماعي ، وإدارة المصادر والعمل التعاوني والتسويق كمهارة الاعلان عن الذات والاعلام عن امكانات الفرد للحصول على فرص أفضل داخل المجتمع ، **ومهارات التفاعل مع العالم** مثل: المواطنة العالمية وما تتضمنه من مهارات التواصل والمشاركة والتقييم واحترام الآخر، ومهارات التفاعل مع المعلومات مثل: الاستقصاء ومهارات التقييم للمعلومات، ومهارات البقاء والتطور مثل التنافس والدعاية والمواجهة والإقناع. (الشاعر، 2012)

وتوجد كثير من الأنواع للتطبيقات التكنولوجية في التعليم، فمنها الفصول الافتراضية Virtual Class كما يسمى احيانا بمؤتمرات الويب Web Conferencing وهي عبارة عن برنامج يمكن من التواصل مع الآخرين عبر الانترنت بشكل مباشر سواء بالكتابة النصية أو الصوت أو الفيديو أو عبر مشاركة العروض والوثائق الالكترونية (السلوم ، 2011)، كما أنها فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب ، ولكنها على الشبكة العالمية للمعلومات ، حيث لا تنقيد بزمان أو مكان ، وعن طريقها يتم استحداث بيئات افتراضية بحيث يستطيع الطلاب التجمع بواسطة الشبكات للمشاركة في حالات تعلم تعاونية، ولها مسميات أخرى منها الفصول الالكترونية والفصول الذكية وفصول الشبكة العالمية للمعلومات والفصول التخيلية. (عامر ، 2012)

ومن التطبيقات التكنولوجية أيضاً وسائل التواصل الاجتماعي وهي شبكات لنقل الأفكار والتجارب وتبادل الخبرات والمعارف بين الأفراد والمجموعات بواسطة التفاعل الإيجابي مع الشبكات الاجتماعية عبر الويب عن طريق رسائل تتم بين المرسل والمتلقي بغرض تحقيق أهداف التعلم. (العبد سكر ، 2011).

وهناك عدة مميزات لشبكات التواصل الاجتماعي تتمثل في المرونة ، والتفاعلية ، والفعالية العالية في عملية التعلم بهذه الشبكات ، وإمكانية تكرار الرجوع إليها للتأكد من المعلومات والأفكار أو مراجعتها ، والراحة المجانية في حصول الطالب على المعلومة ، وتعرف عضو هيئة التدريس على احتياجات الطلاب مبكراً وإتاحتها بسرعه ، مع قدرة لا نهائية من المعلومات والملفات التي يمكن أن تحمل عليها، وتمكن الطالب أن يتعلم حسب قدراته الفردية و حسب مستواه التعليمي وحسب ظروفه الخاصة، وتبادل المادة العلمية بسهولة بين الطلاب بعضهم البعض ، وتساعد عضو هيئة التدريس على توجيه التعليمي الفوري و المباشر لطلابه خارج فصول الدراسة ، وزيادة شعور الطالب بالإنجاز من خلال مساعدته لزملائه الآخرين ، وسرعة واستمرارية الاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حتى خارج أوقات العمل الرسمية و كذلك بين الطلاب وبعضهم البعض. (إبراهيم ، 2014)

ولشبكات التواصل الاجتماعي دور متميز في تنمية التفكير الإبداعي للطلبة حيث يتم من خلالها تكوين مجموعات الدراسة وتمكنهم من عرض الأفكار ووجهات النظر فيما يتعلق ببعض الموضوعات فضلاً عن إنتاج ومشاركة الملفات النصية أو ملفات الصور ومقاطع الفيديو للعديد من الظواهر الطبيعية والبشرية حول العالم و التعليق عليها و تكوين رؤية مشتركة بشأنها. (أبو درب، عبد الجابر ، 2014)

ويُعتبر تعريف الويب 2.0 من أهم التطبيقات التكنولوجية أيضاً حيث إنه فلسفة أو أسلوب جديد لتقديم خدمات الجيل الثاني من الأنترنت و التي تعتمد على دعم الاتصال بين مستخدمي الأنترنت و تعظيم دور المستخدم في إثراء المحتوى الرقمي على الأنترنت و التعاون بين مختلف مستخدمي الأنترنت في بناء مجتمعات الكترونية و تنعكس تلك الفلسفة في عدد من التطبيقات التي تحقق سمات و خصائص الويب 2.0 و أبرزها المدونات Blogs التأليف الحر Content Tagging وصف المحتوى الشبكات الاجتماعية Online Social Networks الملخص الوافي للموقع Rss. (العريمية ، 2011)

ولتقنيات الويب 2.0 في التعليم دور متميز في تنمية التفكير الإبداعي للطلبة تتمثل في التفاعلية والمرونة التي من شأنها أن تنتقل بالتعليم و تجعل الطالب متلقي ومرسل فاعل لا متلقي سلبي، و تساهم في جعل التعليم تكاملي وتشاركي بين الطلاب، و تساهم في تبادل الخبرات بين الطلاب إلكترونياً وفي رفع دافعية الطلاب وتشجيعهم على المشاركة في التعليم والتعلم ، و تتيح للمتعلم إبداء الرأي وتساعد على تجديد المعلومات ، وتغطي مجالاً خصباً للبحث والاستكشاف وتنوع وتعدد الخبرات التي يحصل عليها المتعلم حسب نمط تعلمه ونمط تفكيره . (العريمية ، 2011)

وتأسيساً على ما سبق يتضح وجود دور مهم للتطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الابداعي يتمثل في التفاعل مع المحتوى التعليمي والمشاركة الايجابية للطلاب من خلالها، والتعبير عن الآراء والأفكار ونتائجها، والمناقشة والتحليل للمعلومات، وتقبل آراء الآخرين ووجهات النظر، وتحقيق الدافعية للتعلم، وإثارة التفكير التأملية الناقد لدى الطلاب، واتخاذ القرار بشأن ماذا يحتاج الطالب من المعلومات لتكوين خبراته وبناء أفكاره والوصل الى نتيجة ايجابية أو حل المقترح، وإثارة التفكير العلمي المنطقي لحل المشكلات التي يواجهها الطالب في المقررات الدراسية.

مشكلة الدراسة:

باعتبار أن الإعداد التربوي والتعليمي السليم يعتبر أساساً ضرورياً في أي مجتمع إنساني في القرن الحادي والعشرين، خصوصاً وقد انعكس عصر الثورة الصناعية على الثورة التعليمية والتكنولوجية، وهذا ما يتطلب عملية تغيير جذري في فلسفة ومحتوى وبرامج ومؤسسات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة من هذا المنطلق ظهرت العديد من المشاكل التي باتت تؤرق المجتمع التربوي ومنها كيفية الارتقاء بفكر الأجيال الناشئة بما أنهم يشكلون اللبنة الأساسية التي تنهض بها الحضارات الإنسانية ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التحصيل العلمي والمعرفي. ويعتبر التحصيل المعرفي واكتساب المهارات هما العنصرين الأساسيين لدى الطلاب فيتعاملهم مع المقررات الدراسية ببرامج الماجستير في الجامعة والذي ساعد على ذلك، طبيعة ونمط التدريس باستخدام المحاضرة الذي يتم استخدامه، لذلك بدأ جليا أن الطلاب يفقدون فرصاً كبيرة، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

1. ما واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الابداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية؟
2. ما التطبيقات التكنولوجية المقترحة تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الابداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية.
2. وضع تطبيقات تكنولوجية مقترحة يمكن تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في التربية .

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:

- يمكن لهذه الدراسة أن تكون نتاج علمي تستشرف فيه الجامعة الاحتياجات المستقبلية من التطبيقات التكنولوجية التي يمكن العمل بها والاستفادة منها حسب نظرة الطلاب أنفسهم .
- يمكن اعتبار الدراسة مرجعاً علمياً لكل فرد يبحث في مجال التطبيقات التكنولوجية وتوظيفها لتنمية التفكير الإبداعي .
- تعطي تصوراً مقترحاً لأي أكاديمي حول توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب .
- يمكن الاستفادة منها في الحقل التربوي من حيث توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير المبدع والتأمل لدى الطالب .
- تقديم تعلم يتفق مع القدرات الشخصية التي تميز الأفراد عن بعضهم ، وتشجيع الطلاب على بناء معارفهم حسب المواقف التي يتعرضون لها.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

1. الحدود الموضوعية: حيث اقتصرت على التطبيقات التكنولوجية والتفكير الإبداعي لطلبة.
2. الحدود البشرية: اقتصر الدراسة على طلبة دراسة الماجستير تخصص تكنولوجيا التعليم الدفعة الثالثة.
3. الحدود المكانية: كلية التربية.
4. الحدود الزمنية: حيث أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني عام 2016م.

مصطلحات الدراسة:

1- التفكير الابداعي:

هو إيجاد أفكار غير مألوفة نتيجة إعمال العقل وإعادة بناء المعلومات وتجهيتها ومعالجتها وربطها وتنظيمها وتقييمها وبالتالي التوصل إلى حلول جديدة غير تقليدية للمشكلات التي تعترض الشخص سواء كانت علمية أو عملية.

2- التطبيقات التكنولوجية:

هي كل الأجهزة وبرامج الحاسب الآلي وشبكة الأنترنت المستخدمة في إحداث التعلم سواء كان تعلم داخل المؤسسات التعليمية أو التعلم عن بعد بنوعيه المتزامن وغير المتزامن مثل تطبيقات الويب 2.0 ، والتعلم الافتراضي، وشبكات التواصل الاجتماعي.

الدراسات السابقة:

- 1- دراسة العجلوني والحرمان (2009) بعنوان "أثر تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في تنمية التفكير الابداعي عند المدارس الاستكشافية في الأردن" ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدى إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي الأصالة ، والمرونة ، والطلاقة عند الطلبة .
- 2- دراسة كامل (2010) بعنوان "عنوانها الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميمي بالتعلم الإلكتروني التعاوني و أثره على تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقف التعليمية لدى الطلاب أخصائي تكنولوجيا التعليم" ، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام برامج التعلم الإلكتروني له أثر فعال في تنمية التحصيل الدراسي أدى هذا البرنامج إلى تحسين مهارات الاتصال بالآخرين بدلا من الانطواء في التعليم الفردي كما أدى إلى احترام آراء الآخرين و تنمية مهارات الاستماع ، المناقشة ، تبادل الأفكار والآراء وهي من الشروط اللازمة للتعلم .
- 3- دراسة الإمام (2010) بعنوان "فعالية برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الصم" ، وأكدت النتائج أن طبيعة البرنامج الإلكتروني واستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التدريس عملا على زيادة الاستكشاف وإثارة الدافعية والاهتمام و تحفيز الإبداع لدى الطلاب والذي أدى إلى زيادة النتيجة عامل التقدم في السن -المرحلة التعليمية - فطلاب الصف العاشر كانوا أكثر إيجابية في تنمية التفكير الإبداعي و توليد أفكار أكثر جدية و حادثة من طلاب الصف التاسع بسبب خبراتهم السابقة التي كانوا يمتلكونها في المقرر .
- 4- دراسة الحدادي والجاجي (2011) بعنوان " أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين " ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الروبوت في التدريب والتعليم أثبت فعالية في تنمية مهارات التفكير العلمي و الإبداعي لدى الطلبة .
- 5- دراسة أبو ججوح وحسونة (2011) بعنوان "فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه بالفيديو في تنمية التفكير العلمي و الاتجاهات نحوه لدى طلبة الجامعة" ، وأبرزت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا الكترونيا بالفيديو عبر (الويب) ساعدهم ذلك في تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم بغض النظر عن جنس المتعلمين مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة .
- 6- دراسة عبد ربه (2012) بعنوان " توظيف المعامل الافتراضية داخل بيئة تعلم الكترونية في مقرر المتاحف و المعارض لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم" ، فقد أظهرت نتائجها أن استخدام المتاحف الافتراضية في التدريس العملي ساعد الطلاب على اكتساب المهارات العملية بشكل كامل و أكد الطلاب على استخدام أدوات النقاش و التفاعل و تبادل الأفكار - التركيب ، التحليل ، التصنيف ، الربط - وأيضا ساعدهم على تطبيق الجزء العملي للمقرر بطريقة جيدة جداً و ذلك بعد دراسة المقرر الإلكتروني.

7- دراسة مبارك (2012) بعنوان "فاعلية برنامج الالكتروني قائم على خرائط المفاهيم لتنمية التفكير الابداعي والتحصيل الدراسي لمادة الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الكمبيوترى القائم على خرائط المفاهيم التربوية ساعد على تكوين صور ذهنية للمفاهيم مما أدى الى جعل المحتوى يمكن الاستفادة منه في الاستدعاء والفهم واضفاء معنى على التعلم كما اسهم في تشجيع التلاميذ على التعلم برغبة ايجابية كما ساعد على توضيح المعلومات وتنظيم الأفكار بصورة صحيحة فضلا على توفير حقيقية للمناقشة والحوار الايجابي من خلال الدراسة والبريد الالكتروني يرى الباحث أن التقنيات الحديثة التي يوفرها برنامج الأدوات فوتوشوب تساعد على ارتباط الفوتوشوب بالأساليب الابتكارية الحديثة في المجالات الفنية ويساعد على إطلاق الأفكار الجديدة وتحقيق معاني جديدة بصورة غير مألوفة ومبتكرة من خلال مجموعة من المهارات والعمليات الفنية والتقنية التي تستخدم بما يتناسب مع الأهداف الفنية ، ويساعد في الكشف عن رؤى فنية جديدة.

8- دراسة صالح (2014) بعنوان "فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي و التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية" ، وكشفت نتائج الدراسة زيادة نسبة الاستيعاب و تنمية مهارة التفكير التأملي والتفكير النقدي لدى الطالبات عند استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية و التعليم عبر الأنترنت .

وبعد عرض الدراسات السابقة يتضح أن التطبيقات التكنولوجية على اختلاف أنواعها لها دور كبير في تنمية وإثراء التفكير الإبداعي لدى الطلبة وتحفزهم على الابتكار والتجديد، وتكسبهم المزيد من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو التعليم والعمل المُنتج.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتتمثل تلك الإجراءات فيما يأتي:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يتضمن وصف دقيق لما تقوم الباحثة بدراسته من ظاهرات، حيث يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور. ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها وغنما يمضي إلى أبعد من ذلك وهو تفسير هذه البيانات، وذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالقياس والتصنيف والتفسير والمقارنة. (العنزي وآخرين، 2010، 121).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب ماجستير تكنولوجيا التعليم من مختلف الدفعات في كلية التربية

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (30) طالباً وطالبة ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (30) استبانة ، أي بنسبة (100%) وجميعها صالح للتحليل

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثة بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة ، وتكونت من أربعة محاور، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات حيث تكونت الاستبانة من (29) فقرة بعد التحكيم. والجدول (1) يوضح المحاور الأربعة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (1)
توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية (%)
1	أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم	6	20.6%
2	تطبيقات الويب 2.0	10	34.4%
3	الفصول الافتراضية	8	27.6%
4	شبكات التواصل الإجتماعي	5	17.4%
	المجموع	29	100%

صدق أداة للدراسة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجال الدراسة ، وبلغ عددهم خمسة محكمين، وذلك في كلية التربية ، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملانمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (2) توضح ذلك.

جدول (2)
معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم	6	0.82
2	تطبيقات الويب 2.0	10	0.87
3	الفصول الافتراضية	8	0.78
4	شبكات التواصل الإجتماعي	5	0.80
	المجموع	29	0.81

يوضح الجدول (4) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (0.81)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.

- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية ؟
تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقاً للمعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (2=1-3) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (2÷3=0.66)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

المتوسط الحسابي (طول الخلية)	درجة الموافقة
من 1 إلى أقل من 1.66	قليلة
من 1.66 إلى أقل من 2.33	متوسطة
من 2.33 إلى 3	كبيرة

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفرغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المعايير السبعة للدراسة، والجدول (3) أدناه يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الدراسة

الرتبة	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	1	أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم	2.93	.14	كبيرة
4	2	تطبيقات الويب 2.0	2.76	.31	كبيرة
3	3	الفصول الافتراضية	2.79	.34	كبيرة
2	4	شبكات التواصل الاجتماعي	2.85	.23	كبيرة
		المجموع الكلي العام	2.83	.26	كبيرة

يتضح من الجدول (3) أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحاور الدراسة ككل كان ضمن الدرجة الكبيرة حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (2.83) ، والانحرافات المعيارية (0.26)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (2.93 - 2.76) والانحرافات المعيارية بين (0.34 - 0.14) أي بدرجة توظيف كبيرة ، وجاء في المرتبة

الأولى محور أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم بمتوسط حسابي بلغ (2.93) وانحراف معياري قدره (0.14) وبدرجة تطبيق كبيرة، يليه في المرتبة الثانية محور شبكات التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (2.85) وانحراف معياري قدره (0.23) وبدرجة تطبيق كبيرة، أما محور الفصول الافتراضية فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.79) وانحراف معياري قدره (0.34) وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاء محور تطبيقات الويب 2.0 في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وانحراف معياري قدره (0.31) وبدرجة توافر كبيرة أيضاً.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:
المحور الأول: أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم:

ويوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوظيف والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوظيف والرتبة بالنسبة لفقرات محور أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	1	استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على زيادة فاعلية التعلم	3.00	.00	كبيرة
2	2	استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على الارتقاء بمستوى الطالب التحصيلي	2.97	.18	كبيرة
4	3	استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على الارتقاء بمستويات التفكير العليا	2.86	.35	كبيرة
3	4	استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على ربط وتحليل المعلومات	2.93	.25	كبيرة
1	5	استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على الابداع والتجديد في الأفكار	3.00	.000	كبيرة
5	6	استخدام التطبيقات التكنولوجية يعلم مهارات جديدة متقدمة وغير مألوفة	2.83	.46	كبيرة
		المجموع الكلي العام	2.93	.15	كبيرة

يتضح من الجدول (4) أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم تراوح متوسطاته الحسابية بين (3.01 - 2.83) وانحرافات المعيارية بين (0.46 - 0.00) وجميعها بدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرتين (1)، (5) التي نصهما " استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على زيادة فاعلية التعلم " " استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على الإبداع والتجديد في الأفكار " في المرتبة الأولى وحصلتا على أعلى متوسط حسابي قيمته (3.00) وانحراف معياري قدره (0.00) وبدرجة توظيف كبيرة، بينما جاءت الفقرة (6) التي نصها " استخدم التطبيقات التكنولوجية يعلم مهارات جديدة متقدمة وغير مألوفة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (2.83) وانحراف معياري قدره (0.46) ولكن بدرجة تطبيق كبيرة أيضاً.

المحور الثاني: تطبيقات الويب 2.0:

ويوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة بالنسبة لفقرات محور تطبيقات الويب 2.0

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
7	1	تطبيقات الويب 20 يشجع المتعلم على المناقشة الجماعية التي ترتبط باستراتيجيات التفكير	2.73	.52	كبيرة
5	2	استخدم تطبيقات الويب 20 مشاركة المتعلم في أنشطة متنوعة تتطلب من الطلبة التفكير بالطلاقة	2.77	.43	كبيرة
9	3	استخدم تطبيقات الويب 20 يساعد على تغير حالة الذهن لدى الفرد بتغير الموقف	2.67	.48	كبيرة
2	4	تطبيقات الويب 20 تنمي قدرات المتعلم في الانتقال من عمليات التفكير المعتاد الى الاستجابة وادراك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوع	2.81	.41	كبيرة
4	5	استخدم تطبيقات الويب 20 ينمي لدى المتعلم المرونة التلقائية بمعنى قدرة الفرد السريعة على انتاج أكبر عدد ممكن من الاتجاهات والأفكار التي ترتبط بموقف معين	2.79	.41	كبيرة
1	6	استخدم تطبيقات الويب 20 يساعد على تحويل المفاهيم المجردة الى أشياء محسوسة بواسطة الصور والرسومات والفيديو ويوسع من خيال المتعلم على التأمل	2.83	.46	كبيرة
8	7	استخدم تطبيقات الويب 20 يساعد المتعلم على التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ الى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار	2.70	.54	كبيرة
6	8	استخدم تطبيقات الويب 20 تنمي لدى المتعلم قدرة الفهم استيعاب الأمور بعمق وأصالة وذلك يؤدي الى ايجاد أفكار أصيلة واخرى جديدة	2.76	.44	كبيرة
3	9	بواسطة استخدام الويب 20 يقوم المتعلم بتطوير العمليات الفكرية لديه واختبار مدى فاعليتها	2.80	.41	كبيرة
7	10	استخدم تطبيقات الويب 20 تشجيع الطلبة على كتابة مقال أو موضوع برؤية جديدة لموضوع ما واطهار الأصالة في التفكير	2.73	.52	كبيرة
		المجموع الكلي العام	2.76	.31	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور تطبيقات الويب 2.0 تراوح متوسطاته الحسابية بين (2.67 - 2.83) وانحرافات المعيارية بين (0.41 - 0.54) وجميعها بدرجة تطبيق كبيرة ، وجاءت الفقرة (6) التي نصها " استخدم تطبيقات الويب 20 يساعد على تحويل المفاهيم المجردة الى أشياء محسوسة بواسطة الصور والرسومات والفيديو ويوسع من خيال المتعلم على التأمل " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (2.83) وانحراف معياري قدره (0.46) وبدرجة توظيف كبيرة ، بينما جاءت الفقرة (3) التي نصها " استخدم

تطبيقات الويب 20 يساعد على تغير حالة الذهنية لدى الفرد بتغير الموقف " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (2.67) وانحراف معياري قدره (0.48) ولكن بدرجة تطبيق كبيرة أيضاً.

المحور الثالث: الفصول الافتراضية:

ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التطبيق والرتبة بالنسبة لمحور الفصول الافتراضية

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
4	1	الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب مهارة النقد والتحليل من خلال التفاعل مع الميديا المفروضة	2.77	.50	كبيرة
1	2	الفصول الافتراضية ترتقي بأفكار الطالب الابتكارية من خلال طرق عرض المحتوى	2.87	.35	كبيرة
1	3	الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب خبرات ما وراء المعرفة وتساعده في استحضار الأفكار	2.87	.35	كبيرة
5	4	الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب اتخاذ القرارات السريعة بالمشكلات المطروحة	2.73	.58	كبيرة
3	5	الفصول الافتراضية تساعد الطالب على تسجيل أفكاره واثارة أفكار أخرى جديدة لديه ذات علاقة	2.79	.41	كبيرة
4	6	الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب مهارة التصرف بالموقف الصعب بطريقة جديدة ومكان مختلف ووقت جديد	2.77	.43	كبيرة
4	7	الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب ربط الموضوع أو الموقف الصعب بالخبرات السابقة	2.77	.50	كبيرة
4	8	الفصول الافتراضية تزيد قدرة الطالب على تغيير اتجاه فكره من وقت لآخر كجزء من التفكير التشعبي أو التباعي	2.77	.43	كبيرة
		المجموع الكلي العام	2.79	.34	كبيرة

يتضح من الجدول (6) أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور الفصول الافتراضية تراوح متوسطاته الحسابية بين (2.73 - 2.87) وانحرافات المعيارية بين (0.35 - 0.58) وجميعها بدرجة تطبيق كبيرة ، وجاءت الفقرتين (2)، و(3) التي نصهما " الفصول الافتراضية ترتقي بأفكار الطالب الابتكارية من خلال طرق عرض المحتوى "، و " الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب خبرات ما وراء المعرفة وتساعده في استحضار الأفكار " في المرتبة الأولى وحصلتا على أعلى متوسط حسابي قيمته (2.87) وانحراف معياري قدره (0.35) وبدرجة توظيف كبيرة ، بينما جاءت الفقرة (5) التي نصها " الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب اتخاذ القرارات السريعة بالمشكلات المطروحة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (2.73) وانحراف معياري قدره (0.58) ولكن بدرجة تطبيق كبيرة أيضاً.

المحور الرابع: شبكات التواصل الاجتماعي:

ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوظيف والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوظيف والرتبة بالنسبة لفقرات محور شبكات التواصل الاجتماعي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	1	وسائل التواصل تنمي لدى الطالب الميل الى التميز والتجديد فيما يطرحه من أقوال وما يقوم به من أفعال	2.90	.31	كبيرة
1	2	وسائل التواصل تعزز لدى الطالب قيمة القراءات والأنشطة المختلفة في توليد استجابات عديدة تتناسب مع سرعة واختيار الموضوع	2.90	.31	كبيرة
1	3	وسائل التواصل تسمح للطالب بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى	2.90	.31	كبيرة
2	4	وسائل التواصل تعزز لدى الطالب تصنيف الأفكار والنظر الى أفكار جديدة ذات عمق	2.80	.48	كبيرة
3	5	وسائل التواصل تساعد المتعلم على اقتراح أفكارا فريدة من نوعها	2.77	.50	كبيرة
		المجموع الكلي العام	2.86	.23	كبيرة

يتضح من الجدول (7) أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور شبكات التواصل الاجتماعي تراوح متوسطاته الحسابية بين (2.90 - 2.77) وانحرافات المعيارية بين (0.50 - 0.31) وجميعها بدرجة تطبيق كبيرة، وجاءت الفقرات (1)، و(2)، و(3) التي نصها " وسائل التواصل تنمي لدى الطالب الميل الى التميز والتجديد فيما يطرحه من أقوال وما يقوم به من أفعال"، و " وسائل التواصل تعزز لدى الطالب قيمة القراءات والأنشطة المختلفة في توليد استجابات عديدة تتناسب مع سرعة واختيار الموضوع"، و " وسائل التواصل تسمح للطالب بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى" في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (2.90) وانحراف معياري قدره (0.31) وبدرجة توظيف كبيرة، بينما جاءت الفقرة (5) التي نصها " وسائل التواصل تساعد المتعلم على اقتراح أفكارا فريدة من نوعها" في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (2.77) وانحراف معياري قدره (0.50) ولكن بدرجة تطبيق كبيرة أيضاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه ما التطبيقات التكنولوجية المقترحة تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية؟
تم وضع خطة مقترحة تتضمن التطبيقات التكنولوجية المقترحة تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية في الجدول الآتي:

جدول (8)
يوضح خطة مقترحة تتضمن التطبيقات التكنولوجية المقترح تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية

م	مراحل توظيف التكنولوجيا	أمثلة على الأدوات والتطبيقات التكنولوجية	وظيفة او خاصية أو دور التكنولوجيا
1	التمكين وزيادة السعة الاستيعابية	- الفصول الافتراضية - لمجتمعات الافتراضية - المساحات الافتراضية - المنصات التكنولوجية - منصات النشر	- زيادة السعة الاستيعابية وتسهيل الوصول للطلاب في المناطق النائية. - توفير موارد تعليمية خصبه. - بناء مجتمعات للمتعلمين وتوفير التوجيه والارشاد.
2	تعزيز وتحسين جودة التعليم	- أدوات التقييم - أدوات الاستعلام والتقصي - الأدوات التعليمية - أدوات الإنتاج - أدوات العرض	- تحسين مهارات التشخيص. - ميزة التعلم حسب القدرة والسرعة الممكنة. - التعلم القائم على البحث والتقصي. - التعلم القائم على المشاريع. - ميزة التوجيه الذاتي وتعزيز التفكير الناقد.
3	التحويل والنقلة النوعية لأنماط التعليم	- الانظمة التعليمية التكنولوجية - الواسعة التي تتميز بالتكيف والمواءمة. - البيئات الالكترونية المباشرة التي تمكن من التعاون والابتكار الجماعي	- توفير فرص متعددة لتنمية الموهوبين وتطوير الابداع. - توفير فرص تعليم تتواءم مع الاحتياجات الفردية. - توفير فرص لبناء المعرفة الجماعية في المجتمعات التعليمية.

ويتضح من الجدول (7) وجود خطة مقترحة تتضمن التطبيقات التكنولوجية المقترح تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية تشتمل على ثلاثة مراحل يمكن بيانها على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: التمكين

تتمثل هذه المرحلة او الوظيفة في إمكانية التطبيقات التكنولوجية في تسهيل الوصول وتوسعة القدرة الاستيعابية وزيادة الفاعلية . فعلى سبيل المثال تقدم التعلم الى اكبر عدد ممكن من الناس تفوق قدرة استيعاب المدارس والجامعات كما تمكن المنصات التكنولوجية من استيعاب والوصول للطلبة في أي مكان .

المرحلة الثانية: التعزيز والتحسين

بإمكان التكنولوجيا العمل على تحسين جودة التعليم عبر تعزيز المحتوى التعليمي والعروض والخصائص التعليمية الأخرى ، فمثلا استخدام ألعاب الكمبيوتر وأنشطة حل المشكلات يساهم في تحسين المخرجات وتحقيق الاهداف التعليمية . ويتمثل دور التطبيقات التكنولوجية بأهداف المرحلة في إثراء المنهج التعليمي عبر توفير موارد تعليمية متعددة فمثلا يمكن استخدام بيئات التعلم الافتراضية للوصول الى مواقع مثل المتاحف والمواقع الصناعية والتعرف على العمليات والأنشطة الصناعية عبر هذه البيئات وفي الغالب فان مجمل التطبيقات التكنولوجية تتوقف عند مرحلتها التمكين والتحسين إلا أن الباحثين يقترحون إضافة مرحلة ثالثة تتمثل في التحويل أو النقلة النوعية . في الجانب الآخر فان أدوات الويب مثل الويكي ، والشبكات الاجتماعية ، والبودكاست ، والمدونات الصغيرة يمكن أن تساهم في إثراء المنهج التعليمي عبر مشاركة المحتوى والمواد التعليمية ونشر المعلومات .

المرحلة الثالثة : التحويل والنقلة النوعية

لا تقتصر قدرات التطبيقات التكنولوجية على زيادة السعة الاستيعابية وتحسين جودة التعليم بل تتعدى ذلك لتشمل تحويل نمط التعليم ، فعلى سبيل المثال تمكن التطبيقات التكنولوجية من بناء أنظمة تعليمية واسعة وتوزيعها بحيث يمكن المزج بين التعلم الرسمي وغير الرسمي في المدارس والمنازل والمجتمعات والانترنت وعلى هذا

الأساس لا تقتصر شبكات التعلم على الصف الدراسي أو الجامعة بل تتعدى ذلك لتشمل الارتباط بشبكات ومجموعات تعليمية عبر الانترنت تتشارك في الاهتمامات والأنشطة؛ وفي هذه المرحلة ، فإن تركيز الأدوات التكنولوجية ينقل إلى دور الطالب ذاته في الإرتقاء بالتحصيل التعليمي عبر اختيار موضوعات تتناسب واهتماماته وشغفه لتطوير مهارات وقدرات التفكير العليا .

فعلى سبيل المثال ، فإن الأنظمة التعليمية التكنولوجية التي تتواءم مع الاحتياجات الفردية توفر للطالب ملف شخصي خاص به يشمل مواطن القوة الاكاديمية لديه ، اهتماماته ، وأنماط التعلم ، والطرائق المفضلة للتعبير ، ومن ثم يرتبط النظام بمحرك بحث يقوم بالبحث في مصادر الانترنت التي تتواءم مع الملف الشخصي للطالب كما يتوفر للطالب برنامج يقوم بإشارة لاختيار البحوث والمشاريع الإبداعية التي تناسبه في المقابل فإن هذه الأنظمة التعليمية توفر طرق تكنولوجية مثل اختبارات الحاسوب التكميلية (CAT) والتي تضم أسئلة تتدرج في الصعوبة بحسب قدرات الطالب ، فمثلاً اذا أجاب الطالب على السؤال بشكل صحيح فإن السؤال التالي يزداد في الصعوبة والعكس صحيح ، علاوة على الوظائف الرئيسية للتكنولوجيا في تسهيل الوصول وتوفير الموارد التعليمية للطلبة ، فإن التكنولوجيا تساهم في تطوير المعلم جراء التعامل مع مختلف الأدوات والتطبيقات التكنولوجية بحيث يتمكن المتعلم من إعداد خطة للتطوير المهني لنفسه والحصول على المواد اللازمة لتطوير مهارته كمعلم .

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا في كلية التربية ؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحاور الدراسة ككل وكل محور على حده كان ضمن الدرجة الكبيرة، وجاء في المرتبة الأولى محور أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم بدرجة تطبيق كبيرة، يليه في المرتبة الثانية محور شبكات التواصل الاجتماعي بدرجة تطبيق كبيرة ، أما محور الفصول الافتراضية فقد جاء في المرتبة الثالثة وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاء محور تطبيقات الويب 2.0 في المرتبة الرابعة والأخيرة وبدرجة توافر كبيرة أيضاً. وقد يُعزى ذلك وجود اهتمام متميز من كلية التربية في توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم مواكبة للتغيرات والتحولات العالمية المعاصرة، والرغبة في تحقيق الجودة في الأداء.

ولمزيد من التعمق في مناقشة نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم:

كشفت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية جاء بدرجة تطبيق كبيرة ، وجاءت الفقرتين (1)، (5) التي نصهما " استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على زيادة فاعلية التعلم " " استخدام التطبيقات التكنولوجية يساعد على الإبداع والتجديد في الأفكار " في المرتبة الأولى وبدرجة تطبيق كبيرة ، بينما جاءت الفقرة (6) التي نصها " استخدم التطبيقات التكنولوجية يعلم مهارات جديدة متقدمة وغير مألوفة " في المرتبة الأخيرة وبدرجة تطبيق كبيرة أيضاً. وقد يُعزى ذلك إلى أن توظيف التطبيقات التكنولوجية يساعد على زيادة فاعلية التعليم لدى الطلاب و يحقق غرض التعلم بحيث يساهم في تنمية الجوانب الإبداعية لدى المتعلم.

المحور الثاني: تطبيقات الويب 2.0:

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور تطبيقات الويب 2.0 جاء بدرجة تطبيق كبيرة ، وجاءت الفقرة (6) التي نصها " استخدم تطبيقات الويب 20 يساعد على تحويل المفاهيم المجردة الى أشياء محسوسة بواسطة الصور والرسومات والفيديو ويوسع من خيال المتعلم على التأمل " في المرتبة الأولى وبدرجة تطبيق كبيرة ، بينما جاءت الفقرة (3) التي نصها " استخدم تطبيقات الويب 20 يساعد على تغيير حالة الذهن لدى الفرد بتغيير الموقف " في المرتبة الأخيرة ولكن بدرجة تطبيق كبيرة أيضاً. وربما يرجع ذلك إلى أن تطبيقات الويب 2.0 تساهم بشكل كبير في إثراء عمليات التفكير و إعطاء التعلم صفة التجديد والحداثة بالإضافة إلى أصالة التفكير و مرونته.

المحور الثالث: الفصول الافتراضية:

أوضحت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور الفصول الافتراضية جاء بدرجة تطبيق كبيرة ، وجاءت الفقرتان (2)، و (3) التي نصهما " الفصول الافتراضية ترتقي بأفكار الطالب الابتكارية من خلال طرق عرض المحتوى "، و " الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب خبرات ما وراء المعرفة وتساعد في استحضار الأفكار " في المرتبة الأولى وحصلتا على أعلى متوسط حسابي وبدرجة توظيف كبيرة ، بينما جاءت الفقرة (5) التي نصها " الفصول الافتراضية تنمي لدى الطالب اتخاذ القرارات السريعة بالمشكلات المطروحة " في المرتبة الأخيرة ولكن بدرجة تطبيق كبيرة أيضاً. وقد يُعزى ذلك إلى أن الفصول الافتراضية تساهم في توليد الأفكار والإبتكار والتفاعل كما أنها تساعد على تغيير فكر واتجاه الطلاب و حل المشكلات العلمية.

المحور الرابع: شبكات التواصل الاجتماعي:

توصلت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالنسبة لمحور شبكات التواصل الاجتماعي جاءت بدرجة تطبيق كبيرة ، وجاءت الفقرات (1)، و (2)، و (3) التي نصها " وسائل التواصل تنمي لدى الطالب الميل الى التميز والتجديد فيما بطرحة من أقوال وما يقوم به من أفعال "، و " وسائل التواصل تعزز لدى الطالب قيمة القراءات والأنشطة المختلفة في توليد استجابات عديدة تتناسب مع سرعة واختيار الموضوع "، " وسائل التواصل تسمح للطلاب بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى " في المرتبة الأولى وبدرجة توظيف كبيرة ، بينما جاءت الفقرة (5) التي نصها " وسائل التواصل تساعد المتعلم على اقتراح أفكارا فريدة من نوعها " في المرتبة الأخيرة ولكن بدرجة تطبيق كبيرة أيضاً. وربما يرجع ذلك إلى أن لوسائل التواصل الاجتماعي دوراً كبيراً في تبادل الآراء و تقبل وجهات النظر المختلفة التي تساعد على توليد المزيد من الأفكار وبالتالي إقتراح حلول جديدة لمشكلات عديدة مع القدرة على الإطلاع على كل ما هو جديد ومفيد من الناحية العلمية لإثراء الخبرة الشخصية للمتعلم و تكوين البناء المعرفي لديه.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما التطبيقات التكنولوجية المقترح تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية؟

خلُصت نتائج الدراسة إلى وضع خطة مقترحة تتضمن التطبيقات التكنولوجية المقترح تطبيقها لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية تتضمن ثلاث مراحل، الأولى التمكين وزيادة السعة الاستيعابية، والثانية تعزيز وتحسين جودة التعليم، والثالثة التحويل والنقلة النوعية لأنماط التعليم. وقد يرجع ذلك إلى تحقيق النظرة الشاملة المُتكاملة لتوظيف التطبيقات التكنولوجية في التعليم وفق أسس علمية سليمة وفي خطوات مدروسة متتابعة تُراعي الإمكانيات المادية والبشرية والتوجهات والتطورات العالمية المعاصرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- التأكيد على زيادة اهتمام كلية التربية في الاعتماد على التعلم الالكتروني لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم لتستطيع بذلك تخريج أفواج من طلابها قادرين على مواجهة احتياجات سوق العمل، بما يتوافق مع التطورات المعاصرة في مجال الثورة المعلوماتية والتكنولوجية.
- زيادة الاهتمام بالتطبيقات التكنولوجية الحديثة لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية مثل: تطبيقات الويب 2.0، والفصول الافتراضية، شبكات التواصل الاجتماعي التي سوف تساهم في رفع كفاءة التعليم ، وترتقي بالمستويات العقلية لطلبة كلية التربية من حيث الاعتماد على مهارات التفكير الإبداعي ، والتفكير النقدي وتساهم بشكل فاعل في خدمة المجتمع .
- تشجيع الطلبة الدارسين لماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية على الإبداع التكنولوجي وإتاحة الفرص لتسويق إبداعاتهم من خلال المُلتقيات والمُنديات والمسابقات.
- التركيز على التطبيقات التكنولوجية في الأنشطة والمشروعات البحثية المُصاحبة لتدريس جميع المواد الدراسية لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية .

- التمكين وزيادة السعة الاستيعابية للتطبيقات التكنولوجية لتسهيل الوصول لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية في المناطق النائية، وتوفير موارد تعليمية خصبة، وبناء مجتمعات للمتعلمين وتوفير التوجيه والارشاد.
- تعزيز وتحسين جودة التعليم لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية من خلال تحسين مهارات التشخيص، وميزة التعلم حسب القدرة والسرعة الممكنة، والتعلم القائم على البحث والتقصي، والتعلم القائم على المشاريع، وميزة التوجيه الذاتي وتعزيز التفكير الناقد.
- التحويل والنقلة النوعية لأنماط التعليم لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم في كلية التربية من خلال توفير فرص متعددة لتنمية الموهوبين وتطوير الابداع، وتوفير فرص تعليم تتواءم مع الاحتياجات الفردية، وتوفير فرص لبناء المعرفة الجماعية في المجتمعات التعليمية.

المراجع

- 1- إبراهيم ، خديجة . (2014) . واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعات صعيد مصر: دراسة ميدانية ، العلوم التربوية - مصر، 2(3)، 413 - 476.
- 2- أبو جحوح، يحيى محمد؛ حسونة، إسماعيل عمر.(2011). فاعلية التعليم الالكتروني الموجه بالفيديو في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلبة الجامعة ، دراسات تربوية ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر ، 3(5)، 137 - 186.
- 3- أبو درب، علام علي محمد. (2014) . أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية التحصيل المعرفي و بعض مهارات التواصل الالكتروني في الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية ،مجلة الثقافة و التنمية- مصر، 15(86)، 1 - 64.
- 4- الإمام، محمد صالح.(2010). فعالية برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الصم ، دراسات تربوية ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر ، (66)، 207 - 262.
- 5- بسيوني، محمد.(2012) . تطوير بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نظريات التعلم البنائية لتنمية مهارات البرمجة الكائنية لدى طلاب معلمي الحاسب ، مجلة كلية التربية بالمنصورة- مصر، 2(87)، 293 - 371.
- 6- الحداوي، داود عبد الملك، الجاجي، رجاء محمد ديب.(2011). أثر التدريب في بناء وبرمجة الروبوت على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير العلمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين ، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين - الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - الأردن ، 507 - 544.
- 7- زايد، أميرة عبدالسلام .(2010). التقدم العلمي والتكنولوجي وأثره في اعداد المعلم، كفر الشيخ، مصر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- 8- سكر، ماجد رجب العبد.(2011). التواصل الاجتماعي أنواعه - ضوابطه - معوقاته: دراسة قرآنية موضوعية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- 9- السلوم ، عثمان .(2011). الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام ادارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، مجلة دراسات المعلومات، (11)، 111-127.
- 10- الشاعر ، حنان (2012) ، مهارات تكنولوجيا التعليم للقرن الواحد والعشرين ، المؤتمر العلمي الثالث عشر ، تكنولوجيا التعليم الالكتروني اتجاهات وقضايا معاصرة ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، مصر، 23 - 27.
- 11- الطحان ، نسرين كامل. (2010). تكنولوجيا المعلومات والعمليات التعليمية ، مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية-العراق، (2)، 442 - 467.
- 12- عامر ، نادية فهد سليمان (2012). دراسة تقويمية لتجربة جامعة القدس المفتوحة في استخدام تقنية الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، المؤتمر الدولي العلمي التاسع - التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحادثة التطبيق - الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - مصر، 407 - 441.

- 13- عبد ربه، وائل ربيع سعد.(2012). توظيف المعامل الافتراضية داخل بيئة تعلم إلكترونية في مقرر المتاحف والمعارض لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم ، المؤتمر الدولي العلمي التاسع - التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق - الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - مصر ، 719 - 743.
- 14- العجلوني، خالد بن إبراهيم؛ الحمران، محمد خالد. (2009). أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين، 10(1)، 221-244.
- 15- العريمية ، بدرية ناصر .(2012). أدوات التواصل الألكترونية و توظيفها تربويا ، مجلة التطوير التربوي - سلطنة عمان ، 10 (67)، 1 - 15.
- 16- العنزي، يوسف؛ يونس، سمير؛ سلامه، عبدالرحيم؛ الرشيد، سعد. (2010). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، الرياض: مكتبة الفلاح.
- 17- عيدروس، أسماء بنت علي بن محمد (2010)، تكنولوجيا التعليم أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس ، رسالة التربية - سلطنة عمان، (23)، 83-90.
- 18- كامل، عماد بديع. (2010). الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميمي بالتعلم الإلكتروني التعاوني وأثره على تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقع ،مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية جامعة المنوفية- مصر، 25(2)، 212 – 257.
- 19- كامل، عماد بديع.(2010). الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميمي بالتعلم الإلكتروني التعاوني وأثره على تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقع ،مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية جامعة المنوفية- مصر، 25(2)، 212 – 257.
- 20- مبارك هدى مبارك سمان.(2012). فاعلية برنامج الكتروني قائم على خرائط المفاهيم لتنمية التفكير الإبداعي و التحصيل الدراسي لمادة الكمبيوتر لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، المؤتمر الدولي العلمي التاسع - التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق - الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - مصر، 695 - 717 .

تأثير استخدام استراتيجيات التعلم البنائي والطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب تحصيل مادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي و تنمية أساليب التعلم لديهن بمدينة أربيل⁽¹⁾

م.تانيا نورالدين صابر
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضية
جامعة صلاح الدين
اربيل - العراق

أ.م.د. ريزان علي ابراهيم
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضية
جامعة صلاح الدين
اربيل - العراق

أ.د. حسين سعدي ابراهيم
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضية
جامعة صلاح الدين
اربيل - العراق

hussein.ibrahim@su.edu.krd

الخلاصة

هدف البحث الحالي إلى معرفة ((تأثير استخدام استراتيجيات التعلم البنائي والطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب تحصيل مادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي و تنمية أساليب التعلم لديهن بمدينة أربيل)) . و لتحقيق من أهداف و فرضيات البحث أختير قصدياً طالبات الصف الحادي العشر الاعيادي كعينة البحث والتي تكونت (53) طالبة ، و تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية التي درست على وفق استراتيجيات التعلم البنائي و أخرى ضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة. و بعد تكافؤ المجموعتين في مجموعة من المتغيرات ، جرى تطبيق البعدي لأدوات البحث بعد التأكد من صدقهما و ثباتهما . و أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لإختبار التحصيلي ، و مقياس أساليب التعلم و لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجد الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإختبار مقياس أساليب التعلم و لصالح التطبيق البعدي ، وقّدت توصيات عدة منها: التأكيد على استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في تدريس مادة التاريخ وتدريب معلمها على استخدامها، كما اقترحت إجراء دراسات مماثلة لمتغيرات وصفوف ومواد أخرى.

(1) بحث مسّئل من اطروحة الدكتوراه للطالبة (تانيا نورالدين صابر)

The Impact of Using Generative and Constructive Learning Strategies On the 11th grade Students' Achievement in History Subject and On the Development of their Learning Methods in Erbil City Schools

ABSTRACT

The objective of this research is to know the effect of using the constructive learning strategy and the ordinary, conventional learning method on the 11th grade students' achievement in history subject, and on developing their learning methods in Erbil city schools. In order to achieve the goals and hypotheses of the research, 53 female students of grade 11 were selected as the sample of the research. The sample students were divided into two groups, one experimental which were taught in accordance with the constructive learning strategy, the other group of students, the real established one, were taught according to the ordinary, conventional method. The groups were compared in terms of a set of variables. After the verification of the validity and reliability of the research tools, post-test administration was conducted. The results showed statistically significant difference at the level of statistical significance (0,05) between the average scores of the experimental group and the average score of the students of the ordinary group in the post-administration of the achievement test, and between the learning methods scales of both groups in favor of the experimental group. And differences were found between the average scores of the experimental group's students in both pre- and post-test administration of the learning methods scales in which the results were in the benefit of the post-test. This research has made several recommendations, including emphasizing the use of the constructive learning strategy in teaching the history subject and training history teachers to use such a strategy. It has also been suggested to do similar researches on different variables, grades and subjects than those in this current research.

التعريف بالبحث

مقدمة البحث

يعيش العالم اليوم عصر الإقتصاد المعرفي الذي تنمو فيه المعرفة بشكل متسارع ، و يزداد الحراك الإجتماعي وإنحصار الثروات المعرفية وما يعيشه العالم في الوقت الراهن من جملة من المستحدثات التقنية والتغيرات المتلاحقة التي تؤثر على النظم التعليمية ، ومن منظور مستقبلي تتلاحق فيه تلك التغيرات والمستحدثات تحتم على المربين النظر إلى العملية التعليمية لمواكبة التطور وبخاصة نحن الآن نعيش في عالم جديد ألا وهو عالم السرعة الذي سيفتح الآفاق أمام الكثير من العلماء لإكتشاف أسرار الحياة ومعرفة نواميس الكون ، فنحن نحتاج إلى التطور المعرفي الذي يواكب الحاجات التعليمية الضرورية لتمكين الفرد من التكيف مع بيئته ، ومع ما يستجد في تلك البيئة من تغيرات متلاحقة .

ورغم أن البنية المعرفية ليست صورة للواقع وإنما يقوم الفرد بإنشائها من خلال تفاعله النشط مع الواقع ، الذي يعيش فيه بحيث يتكيف معها ، فهذا التكيف والتفاعل النشط يتطلب من القائمين على العملية التعليمية أن ينقبوا عن إستراتيجيات حديثة لتعليم الأبناء كي نرتقي بهم سوية ونصل إلى ما نصبوا إليه ونرفع شأن البلاد ونفخر بحضارتنا أمام شعوب العالم .

لم يعد دور المدرس قاصراً على نقل المعارف والمعلومات إلى أذهان الطلاب ولكنه تعدى ذلك إلى توجيه الطلاب ومراعاة طبيعتهم وما بينهم من فروق فردية ، و تشخيص صعوبات التعلم لديهم ، وفي ضوء ذلك يقوم باختيار وسائل و ادوات التعليمية المناسبة ، وإثارة التفاعل بين الطلاب ، وتقويم تعلمهم باستخدام أساليب ووسائل التقويم المناسبة .

فالمدرس اليوم يمكن إعتباره مثبثاً للتعلم ، ومنظماً له ، ومعدلاً له و موجهاً له و مقوماً له ، وعلى ذلك أصبحت عملية التدريس تمثل فن إحداث التعلم حيث يقوم المدرس بتوجيه الطلاب إلى القيام بأنشطة تعليمية يحصلون من خلالها على المعلومات بأنفسهم عن طريق التفاعل مع المواقف والبيئات التعليمية المناسبة ، ويتم ذلك من خلال تحديد إستراتيجية تدريس مناسبة تساعد على تحقيق الأهداف التي يحددها المدرس (الطناوي ، 2013 : ص 167) .

يعتمد الاهتمام والتطوير في العملية التعليمية في البحث عن الاستراتيجيات التي تتناسب مع متطلبات ومتغيرات العصر الحديث، كما ويؤكد المفهوم الحديث لاستراتيجيات التدريس ضرورة ملائمتها للموقف التعليمي المتمثل بطبيعة المادة العلمية والمستوى العمري للطلاب وخبراتهم التعليمية السابقة وميولهم واتجاهاتهم ومحتوياته بيناتهم الدراسية من ظروف و اوضاع وامكانيات وهذا يحتم علينا اتباع طرائق واساليب متنوعة مراعين في ذلك تباين العوامل السابقة واختلافها (أحمد، 2003: ص 105).

فلم تعد عملية التعلم تشير إلى إكتساب الطالب مجموعة من المعارف والمهارات فحسب ، وإنما أصبحت تشير إلى عملية تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك الطلاب ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية استثماراً إبداعياً إلى أقصى الدرجات والحدود (عبدالسلام ، 2006 : ص 105) .

يعد التدريس نشاطاً متواصلاً يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم إستغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل وسيطاً في إطار موقف تربوي – تعليمي ، و يفترض التربويون أن التدريس علم له طرائقه وتقنياته ، وأشكال تنظيم مواقفه التي يتفاعل معها الطالب بغية تحقيق أهداف منشودة ، ويعتمد نجاح عملية التدريس على مدى نجاح التفاعل والتواصل الإيجابي بين مجموعة العناصر السابقة ، فالتواصل الفعال بين المدرس والطلاب يكتمل بمدى إدراك كل منهما لأدواره التي يمارسها من أجل تحقيق أهداف مخطط لها وهو المفتاح الأساسي لإنجاح عملية التدريس (طالبة وآخرون ، 2010 : ص 19-20) .

لذلك كان لا بد من حدوث تحول أساسي واسع النطاق في نظرة التربية إلى الطالب ، فلم يعد حكمها على تفوقه بمقدار حفظه من معلومات وما كتبه في الإمتحان ، فهذه النظرية أهدرت قدرات الطالب وإمكانياته ، فأصبح التعليم

تلقينا يعتمد على الحفظ والإستظهار دون أن يترك المجال لعقول الطلاب أن تفكر وتبدع ويكون لديها القدرة في المواقف والمشكلات المختلفة (همام ، 2001 : ص 179) .

كما وان معرفة المدرس الواسعة باستراتيجيات التدريس وطرائق التعلم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (عفيى ، 2004: ص25).

ويعد التعلم البنائي استراتيجية من استراتيجيات للنظرية البنائية ، وقد تم تعديله وتطويره ليصبح بصورته الحالية ، التركيز على جعل الطالب محور العملية التعليمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها ثم يقوم بمناقشة الحلول والإجراءات المقترحة مع باقي أفراد المجموعة ، ثم بحث إمكانية تطبيق هذه الحلول . ويقوم الطالب بالدور الرئيسي في عملية التعلم البنائي ، فالطالب يقوم بانتقاء وتكوين الفرضيات واتخاذ القرارات معتمداً على المركبات الذهنية التي تمكنه من القيام بذلك .

والتعلم البنائي يعتمد بدرجة أساسية على الفهم . فالطلاب القادرون على الفهم يستفيدون من الأنواع المناسبة من الخبرات التي يوفرها لهم المدرس ، والتي تمكنهم من تقييم تفكيرهم وتفكير الآخرين ، ويساعدهم ذلك بدرجة كبيرة على بناء معرفتهم بأنفسهم .

ولأن طرائق التدريس ينبغي أن تكون متنوعة وتشكل بدائل متاحة أمام المدرس ليستخدم المناسب منها وفقاً للمحتوى المراد تعليمه ، ولحاجة مقرر التاريخ إلى طرق تدريسية أكثر فاعلية ، ولعدم وجود بحث – على حد علم الباحثة – تظهر أثر التدريس باستخدام التعلم البنائي في إكتساب تحصيل و تنمية أساليب التعلم لمادة التاريخ لدى طالبات الصف الحادي العشر الإعدادي .

يستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها الطالب أثناء تفاعله مع مواقف التعلم ، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون الطالب المعرفي ، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (عاطف ، 2004 : ص3).

ويعرف كولب Kolb (1984) أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم ، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي : التقاربي **Converger** ، التباعدى **Diverger** ، والاستيعابي **Assimilator** ، والتكيفي **Accommodator** وتتبنى البحث الحالية هذا التعريف لكولب لأساليب التعلم ، وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكارثي .

مشكلة البحث

من المؤلف أن نرى التعليم في كثير من مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية يقوم على عرض المدرس للحقائق والمفاهيم والتعميمات بشكل مباشر ، وعلى تكليف طلاب بكل بعض من الاسئلة وتطبيق بعض القواعد في مواقف عملية، ويشير الادب التربوي إلى أننا عندما نعلم غالباً ما نستحضر الصورة التي لانحملها عن الطريقة التي تعلمنا بها، فناريخنا الشخصي يزودنا بنماذج عقلية للتدريسي تشكل سلوكنا بطريقة فاعلة، وبالتالي فات كثير من المدرسين في الوقت الحاضر هم نسخة مشابهة للمدرسين الذين علموهم من حيث الطريقة التي يعملون بها والافكار التي يحملونها، إن الطريقة التدريسية الإعتيادية لم تعد قادر على تأدية دورها في توصيل المعارف إلى طلاب وتنمية تفكيرهم وإتجاهاتهم نحو مادة التاريخ لأن قدراتهم تنمو وتتطور بمستويات مختلفة في المرحلة النمائية الواحدة .

وقد يرجع أحد الأسباب إلى أن المدرس لم يستطيع التغلغل بالمعلومات في نفوس طالبه ولم يستطيع التأثير فيهم تأثيراً ملموساً ، بسبب قلة إهتمام عدد من المدرسين بطريقة إصال مادة التاريخ إيصلاً يتفاعل مع تفكيرهم ، فضلاً عن أن أسلوب تقديم المادة وطريقة شرحها التقليدية هي السبب في نفور الكثير من طلاب عن مادة الدراسة .

لم تعد هذه الصورة المتبعة للصف مقبولة لدى التربويين في الوقت الحاضر حيث أن إستخدام أفضل وأحدث الاستراتيجيات التدريسية في توصيل الجانب المعرفي المرتبط بمادة التاريخ له مردودات علمية معرفية ايجابية، وعلى الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية على دور الطالب على أنه محور العملية التعليمية، إلا أنه لا يزال كما في المنهج المتبع سلبياً في العملية التعليمية ويقتصر دوره على الاستماع والتلقي، لذا لا بد من العمل على تهيئة الفرص امام طلاب لاكتساب الخبرات عن طريق التفكير والعمل الجماعي والتفاعل فيما بينهم، ولا بد من تغيير طرائق التدريس الاعتيادي لتجعل الطالب عنصراً فعالاً.

وسعياً من الباحث ومن باب المعرفة العلمية الدقيقة والمساهمة الاكاديمية في اختيار أنسب الاستراتيجيات والنماذج التي تتناسب مع المفاهيم التي يدرسها، ومن بين هذه الاستراتيجية هو استراتيجية التعلم البنائي التي يتبناها التربويون حيث أنها ليست طريقة في التدريس، بل هي ثقافة تربوية كاملة مبنية على الاعتقاد بأن طلاب يبنون المعرفة ويفسرونها كل بطريقة الخاصة من خلال التفاعل مع الظواهر الطبيعية ومع الآخرين من حوله.

لذا من المبررات التي دعت إلى إجراء هذا البحث أن الباحثة رأى من الاهمية أن يقوم بتجريب أنسب الاستراتيجيات التدريسية لاكتساب مادة التاريخ و من هذه المبررات :

- 1 . الحاجة إلى وضع نموذج بنائي لجعل عملية التعلم ذاتية تقوم الطالبة من خلالها بإدماج المعرفة الجديدة إلى بنيتها المعرفية السابقة .
- 2 . الحاجة إلى مساندة المدرسة للطالبة بشكل مكثف عند بداية تقديم المعلومات والمهمات ، حتى يتسنى لها تحمل المسؤولية في تعلمها القادم .

لذا يمكن أن تصاغ المشكلة البحث بالسؤالين الاتيين:-

- هل من الممكن الحصول على نتائج أفضل في إستخدام إستراتيجية التعلم البنائي في أكتساب تحصيل مادة التاريخ لطالبات الصف حادي عشر إعدادي ؟
- هل لإستخدام إستراتيجية التعلم البنائي تأثير في تنمية أساليب التعلم لديهن بمدينة أربيل لدى الطالبات ؟

أهمية البحث

لعل أهم ظاهرتين ميزت القرن الحادي والعشرين عن كل القرون التي مرت بها الإنسانية ، هي ظاهرتي الانفجار المعرفي والسكاني ، مما كان لهما الأثر الكبير في دفع العديد من المجتمعات إلى ادخال الكثير من التغيرات الجذرية في طرائق التدريس الحديثة من اجل مسايرة التقدم الحضاري .

لقد تطر التدريس وطرائقه وإستراتيجياته تطوراً سريعاً ، إذ رافق التطورات التكنولوجية ، والتقنيات التربوية تطوراً في هذا المجال التعليمي الحيوي ، يزداد على ذلك أن طرائق التدريس و استراتيجيات التدريس تطورت نتيجة تطور البحوث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وفلسفاتها (الدليمي ، 2005 : ص 79) .

أن عملية التدريس منذ وجدت ، تسير وفق منظومة مجتمعية عامة ، تتأثر بما يؤثر في تلك المجتمعات من تغير إجتماعي وفكري وعلمي وتتقدم بتقدمه (إبراهيم ، 2002 : ص 13) .

وقد أولى التربويين إعتماً متزايداً في السنوات الأخيرة للطرائق التدريسية والأساليب والأنشطة والفعاليات التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية ، وقد أثبتت عديد من الدراسات أن الطلاب يتعلمون حوالي (20 %) مما يسمعون و (30 %) مما يشاهدون و (50 %) مما يسمعون ويشاهدون و (70 %) مما يعملون ويقولون ،

لذلك المدرس الناجح جعل طلابه يعملون و يتكلمون ويفكرون في الوقت نفسه ، فالتعليم الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على إكتساب الخبرات وإستخلاص الحقائق بنفسه (عبدالكريم ، 2007 : ص 105) .

فالتعلم البنائي هو مدخل التعليم والتعلم الذي يتضمن مشكلة ما تواجه الطالب فيتصدى لها ، ويحاول حلها من خلال إكتشافه المفاهيم والمبادئ بنفسه وتفاعله مع الموقف ، ويكون الطالب دائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه ، مع البنى المعرفية للطالب ، وبذلك يكون التعلم أكثر قابلية للإستبقاء والإستدعاء وأقدر على تلبية حاجات الطالب (أبو جادو ، 2006 : ص 139) .

ويستند التعلم البنائي على خبرتنا الذاتية والتي منه ننشئ مفهومنا الخاص للعالم الذي نعيش فيه ، كل منا يضع قوانينه الخاصة وأمثله الذهنية والفكرية أصبح قادراً على تعديل سلوكه نحو الفضل والانخراط في المجتمع ، وفي كل الأحوال يبقى المنهج وسيلة لتحقيق الغاية وهي اداة التعلم (على ، 2012 : ص 52) .

وقد توصلت بعض الدراسات التي تناولت تأثير التعلم البنائي إلى تنمية وزيادة أساليب التعلم و التحصيل الدراسي للمتعلم موازنة بالتعلم التقليدي ، و نمو التحصيل المؤجل ، وتنمية القدرات العقلية وزيادة الخبرات وإتخاذ القرارات ونمو التفكير الإبتكاري والناقد والعلمي (عبدالكريم ، 2007 : ص 78) .

وأن أهمية البحث تكمن في الجوانب الآتية:-

- صعوبة اختيار أنسب الاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي .
 - كثرة استخدام طريقة الالقاء في تعليم الدروس النظرية بشكل عام ومادة التاريخ بشكل خاص .
 - الالمام غير كافي لمدرس الدروس النظرية باستراتيجيات الحديثة لتدريس المواد النظرية كاستراتيجية التعلم البنائي.
 - مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في مجال التربية وتوجيههم بأهمية استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والتي تعمل على تفعيل دور الطالب وتنشيطه وتيسير عملية التعلم.
 - قد تفيد القائمين على بناء المناهج الدراسية في إدراج خبرات وأنشطة تعليمية على أساس التعلم البنائي .
 - قد يستفيد من نتائج هذا البحث المشرفين الإختصاصيين والتربويين في توجيه المدرسين لآخذ بالطرائق التدريسية الحديثة في تدريس مادة التاريخ .
- تتوقع الباحثين أن هذه البحث ستفتح آفاقاً جديدة للباحثين من خلال نتائجها لإجراء العديد من الدراسات الأخرى للإهتمام بالتربية والتدريس .

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن :

- 1- تأثير إستخدام استراتيجية التعلم البنائي والطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب تحصيل مادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي و تنمية أساليب التعلم لديهن بمدينة أربيل .
- 2 . الفروق بين استراتيجية التعلم البنائي والطريقة الاعتيادية المتبعة في الاختبار البعدي لاكتساب تحصيل مادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي.
- 2- الفروق بين استراتيجية التعلم البنائي والطريقة الاعتيادية المتبعة في الاختبار البعدي لمقياس أساليب التعلم.
- 3- الكشف عن دلالة الفروق بين استراتيجية التعلم البنائي والطريقة الاعتيادية المتبعة في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس أساليب التعلم.

فرضيات البحث

هي إحدى خطوات لإختيار مشكلة البحث وصياغتها بشكل محدد وواضح هي وضع فرضيات البحث . تصف الفرضية النتيجة التي يتوقع الباحث أن تفسر عنها البحث ، لكن نتائج البحث الفعلية قد تؤيد الفرضية وقد لا تؤيدها ، فالفرضية تصور مسبق لدى الباحث ، له ما يبرره في أدب الموضوع النظري أو في نتائج دراسات سابقة ، عما يمكن

أن ينتهي إليه بحث المشكلة ، ويجد تصميم البحث بشكل أساسي لإختيار صحة الفرضية أو الفرضيات التي يطرحها الباحثين ، إلا إذا كانت البحث إستطلاعية أو كانت البحث في دراسات سابقة متناقضة لا يتحدد فيها إتجاه واضح لما يمكن أن تفسر عنه النتائج (الكيلاني ، 2016 : ص 42) .

الفرضية الرئيسية الاولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم مادة التاريخ باستخدام التعلم البنائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسها على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في أكتساب التحصيل المعرفي لمادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي بمدينة أربيل بالاختبار البعدي.

الفرضية الفرعية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم مادة التاريخ باستخدام التعلم البنائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب التحصيل المعرفي لمادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي بمدينة أربيل بالاختبار البعدي.

الفرضية الرئيسية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم باستخدام التعلم البنائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية أساليب التعلم لديهم.

الفرضية الفرعية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم باستخدام التعلم البنائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في تنمية اساليب التعلم لديهم .

حدود البحث

يقتصر البحث على:-

المجال البشري : طالبات الصف الحادي العشر الاعدادى في إحدى المدارس النهارية للبنات في مركز محافظة أربيل.

المجال الزماني : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017-2018) .

المجال المكاني : فصل الاول من مادة التاريخ ضمن كتاب التاريخ الحديث -المقرر الدراسي -للصف الحادي العشر الاعدادى في مدارس إقليم كردستان العراق للسنة الدراسية (2017-2018). الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017-2018) .

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي تم إتباعها في هذه البحث والتي شملت منهج البحث المتبع في البحث ، ووصف لمجتمع وعينة البحث و أسلوب إختيارها ، و بيان بناء أداة البحث ، و إيجاد صدقها و ثباتها ، و إتساقها الداخلي والتصميم التجريبي ، و ضبط المتغيرات كما يحتوي على كيفية تنفيذ البحث و إجراءاتها ، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات و فيما يلي تفصيل ذلك :

1 . التصميم التجريبي :

وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة حالة من إدخال تغيرات في أحد العوامل وتفسير نتائج هذا التغيير (الأغا ، 1997 : ص 83) .

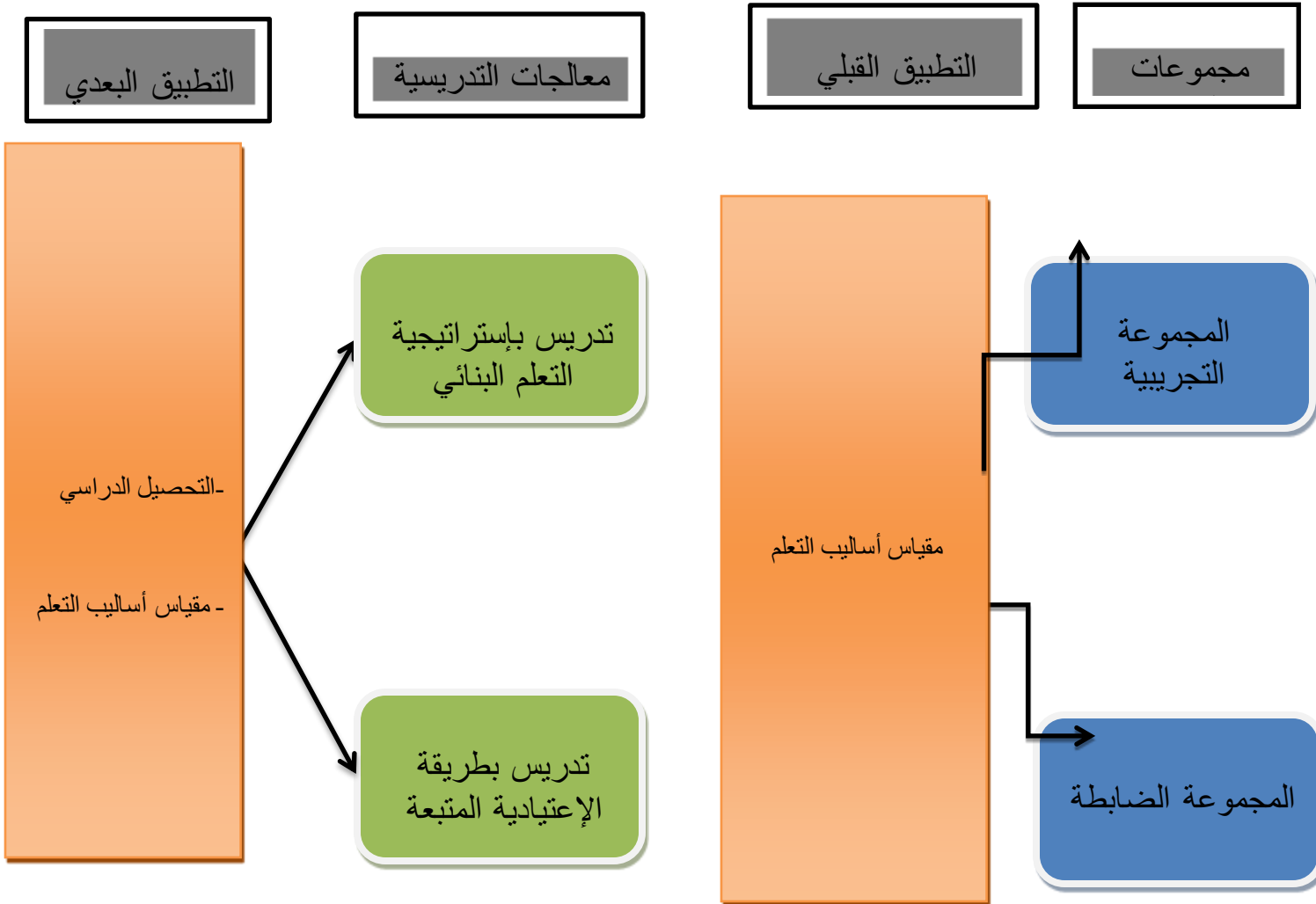
ولقد اتبع الباحثين المنهج التجريبي الذي يعد المنهج المناسب لهذا النوع من البحوث ، حيث يقوم على ضبط المتغيرات وذلك لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي بنتائج الاختبار البعدي .

و أتبع الباحثين هذا المنهج التجريبي الذي هو عبارة عن " إستخدام التجربة في إثبات الفروض عن طريق التجريب ، و يتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى" (عبيدات و آخرون ، 1984 : ص 197) .
والتصميمات التجريبية عبارة عن استراتيجيات يتخذها الباحث للتحكم في التباين والوصول إلى أقل خطأ و تقديرات غير متحيزة لأثر العوامل محل البحث ، و توجيه بناء التجربة العملية من خلال وضع مخطط عام لها يتضمن عدد المتغيرات المستقلة و مستوياتها ، وكيف تتوزع وحدات التجربة على كل معالجة أو عامل (الغامدي ، 1999 : ص 7) .

من أولى المهام التي يجب أن يقوم بها الباحث يعد اختيار التصميم التجريبي هو وضع تصميم خاص لكل بحث تجريبي لضمان سلامته ، و دقة نتائجه ن و يتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة و ظروف العينة ، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم التجريبي يبلغ الكمال من الضبط لأن ضبط المتغيرات أمر صعب جداً نتيجة لطبيعة الظواهر التربوية المعقدة (فان دالين ، 1985 : ص 381) .

حيث أخضع الباحثين المتغير المستقل في هذه البحث و هو : إستراتيجية التعلم البنائي " لقياس أثرها على المتغيرين التابعيين ، الأول هو (التحصيل المعرفي) ، والمتغير التابع الثاني وهو (أساليب التعلم) ، لدى طالبات الصف الحادي العشر الإعدادي حيث يعتبر المنهج التجريبي ملائماً لموضوع البحث فتم إتباع أسلوب تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة المتكافئتين ، حيث درست المجموعة التجريبية "إستراتيجية التعلم البنائي" و درست المجموعة الضابطة بالطريقة " التعلم المتبع في التدريس " .

والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث :



شكل رقم (1)
التصميم التجريبي للمجموعتين

مجتمع البحث وعينته :

أ. تحديد مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من (41) مدرسة ، و عدد طالبات الصف الحادي العشر الإعدادي (الأدبي) فيها (1775) طالبة واختيرت مدرسة واحدة من بين مدارس الإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة أربيل للعام الدراسي (2017 – 2018) بحيث لا يقل عدد شعب الصف الحادي العشر الإعدادي من ثلاث شعب تم مراجعة قسم التخطيط في مديرية تربية أربيل .

ب . عينة البحث :

يقصد بعينة البحث " ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي تشتق منه ، و تمثل إنعكاساً شاملاً لصفات و خصائص مجتمع البحث " (العساف ، 2004 : ص 93) .

عينة المدارس :

قام الباحثين باختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية لمديرية تربية محافظة أربيل ، فقد اختارت مدرسة (نالاً) للبنات قصدياً من مجتمع المدراس ، ومن أسباب إختيار هذه المدرسة ما يأتي :

- 1 . إيداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحثين و هيئتها التدريسية في إجراء تجربة دراستها على طالبات المدرسة .
 - 2 . وجود التقنيات التعليمية المناسبة ومستلزمات التطبيق التي تتم إستخدامها في التجربة .
 - 3 . وجود عدة شعب دراسية للصف الحادي العشر الإعدادي في المدرسة (4 شعب) .
- مما يسهل عملية التعيين العشوائي لمجموعتين التجريبية والضابطة .

• عينة الطالبات :

بعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة الصادرة من المديرية العامة لتربية محافظة أربيل المرقم (15639 بتاريخ 12 / 9 / 2017) ، أختارت الباحثة بطريقة عشوائية شعبتين (ب - ج) في المدرسة المعينة ، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (ب) لتمثيل المجموعة التجريبية التي ستعرض طالباتها إلى المتغير المستقل وهو إستراتيجية (التعلم البنائي) عند تدريس مادة التاريخ ، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة التاريخ بالطريقة التعلم المتبع عند تدريس مادة التاريخ .

بلغ عدد طالبات الشعبتين (53) طالبة بواقع (27) طالبة في شعبة (ب) ، و (26) طالبة في شعبة (ج) ، والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

يبين عدد طالبات مجموعتين البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	ب	27
الضابطة	ج	26
المجموع		53

متغيرات البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة تأثير استخدام التعلم البنائي في إكتساب التحصيل و أساليب التعلم في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الحادي العشر الإعدادي في مركز محافظة أربيل ، لذلك فإن متغيرات البحث هي :

أ . المتغير المستقل (المتغير التجريبي) Independent Variable :

هو " العامل الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره في الموقف " (عبيدات و آخرون ، 2007 : ص 220) و يتمثل في استخدام إستراتيجية التعلم البنائي في التدريس .

ب . المتغير التابع (المتغير الناتج) Dependent Variable :

هو " العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل " (عبيدات و آخرون ، 2007 : ص 220) و يمثل في :

- التحصيل المعرفي
- أساليب التعلم .

تكافؤ مجموعات البحث :

من إجراءات الضبط التجريبي أن تتوفر في العينة المستلزمات الموضوعية لضبط جميع المتغيرات الدخيلة في التجربة التي قد تؤثر في السلامة الداخلية والخارجية وفي نتائج البحث ، لذلك أجروا الباحثين عملية التكافؤ بين مجموعتين البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع ، لذلك حرصوا الباحثين على تكافؤ مجموعتين البحث و إتاحة الفرصة للمتغير المستقل في أن يؤثر في المتغير التابع بشكل دقيق ، و فيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائية في المتغيرات التي خضعت لعملية التكافؤ :

- 1 . العمر الزمني للطلّبات محسوباً بالأشهر .
- 2 . درجات الطّالّبات لمادة التاريخ للصف العاشر الإعدادي للعام الدراسي (2016 – 2017) .
- 3 . المعدل العام لدرجات طالّبات للصف العاشر الإعدادي للعام الدراسي (2016 – 2017) .
- 4 . مستوى الذكاء .
- 5 . التحصيل الدراسي للأباء .
- 6 . التحصيل الدراسي للأمهات .
- 7 . أساليب التعلم .

1 . العمر الزمني للطلّبات محسوباً بالأشهر :

قامت الباحثة بتسجيل أعمار الطالّبات من سجلات الباحثة الإجتماعية في المدرسة و بعد حساب متغير العمر الزمني محسوباً بالأشهر لطلّبات مجموعتين البحث ، ثم إستخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية و هي كما في الجدول (2) .

الجدول (2)

يبين الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمتغير العمر الزمني لطلّبات مجموعتين البحث

الدالة الإحصائية	قيمة t		الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	القيمة الاحتمالية (Sig)	المحسوبة				
غير معنوي	0.211	1.266	1.154	17.111	27	التجريبية
			0.764	16.796	26	الضابطة

2 . درجات الطالّبات لمادة التاريخ للصف العاشر الإعدادي للعام الدراسي (2016 – 2017) :

أما فيما يخص متغير درجة العام الماضي لأفراد العينة البحث تم الحصول على درجاتهن من سجلات المدرسة ، و بعد الحصول على الدرجات استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ، وهي كما في الجدول (3) .

الجدول (3)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير درجات في مادة التاريخ للصف العاشر الإعدادي لمجموعتين البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig)	
التجريبية	27	61.740	11.497	0.492	0.625	غير معنوي
الضابطة	26	60.076	13.081			

3. المعدل العام لدرجات طالبات للصف العاشر الإعدادي للعام الدراسي (2016-2017):

حصلت الباحثة على المعدل العام لطالبات المجموعتان للصف العاشر الإعدادي من سجلات المدرسة ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، كما هي في الجدول (4) .

الجدول (4)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير المعدل العام لمجموعتين البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig)	
التجريبية	27	59.333	13.881	1.209	0.232	غير معنوي
الضابطة	26	55.461	8.750			

4. مستوى الذكاء :

قام الباحثين بتطبيق اختبار (رافن - Raven) للمصفوفات المتتابعة القياسية الملونة (SPM) الذي صممه (جي . سي . رافن) والمقنن للبيئة العراقية ، ومن الجدير بالذكر أنه يمكن تطبيقه على اعداد كبيرة في آن واحد و هو من الاختبارات غير المتحيزة ، وقد طبق الباحثين هذا الاختبار على وفق ما ورد في كراسة التعليمات المرفقة . حيث و اعطيت لكل طالب نسخة من الاختبار مع الورقة للإجابة ، وهي تتكون من ثلاث أقسام هي (أ) ، (أب) ، (ب) ، و يشمل كل منها (12) بنداً ، و يتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين و تحته ستة أجزاء يختار من بينها المصفوف الجزء الذي يكمل فراغ في الشكل الأساسي (أبو حماد ، 2007 : ص 248 - 249) ، (الدباغ و آخرون ، 1983 : ص 6) .

ويمكن تطبيقه على الفئات العمرية خاصة بالبحث و بأعداد كبيرة في وقت واحد ، و طبقت الاختبار على أفراد المجموعتين على وفق تعليمات تطبيق المقياس و بعد تطبيقه في يوم (الثلاثاء) المصادف (10 / 10 / 2017) و تم تصحيح الإجابات بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة و صف للإجابة الخاطئة أو التي لم تجب الطالبة عليها و

تتراوح درجات بين (صفر - 36) درجة ، و أحصيت النتائج . و إستخرجت المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية و هي كما في الجدول (5) .

الجدول (5)

يبين المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمتغير حاصل الذكاء لمجموعتين البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة t		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig)	
التجريبية	27	28.407	6.271	0.130	0.897	غير معنوي
الضابطة	26	28.192	5.706			

5 . التحصيل الدراسي للآباء :

قسمت مستويات تحصيل للآباء تبعاً إلى نوع الشهادة التعليمية إلى (أربعة) مستويات هي (أمي ، ابتدائية ، متوسطة ، إعدادية فما فوق) ، و لتحقيق ضبط هذا المتغير إستخدم الباحثين مربع كاي لمعاملة البيانات الخاصة بهذا المتغير (ملحم ، 2002 : ص 208) .

مع البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للآباء طالبات مجموعتين البحث ، و أظهرت النتائج أن القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى دلالة (0,05) و هذا يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتين البحث في التحصيل الدراسي للآباء و بذلك تعد المجموعتين متكافئة في هذا المتغير ، كما هي في الجدول (6) .

الجدول (6)

يبين قيمة مربع كاي لدلالة الفرق بين التحصيل الدراسي للآباء طالبات مجموعتين البحث

المجموعة	مستوى تحصيل الدراسي				قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية
	أمي	إبتدائية	متوسطة	فما فوق	المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig)	
التجريبية	9	6	8	4	0.171	0.870	غير معنوي
الضابطة	8	8	4	6			

6 . التحصيل الدراسي للأمهات :

قسمت مستويات تحصيل للآباء تبعاً إلى نوع الشهادة التعليمية إلى (أربعة) مستويات هي (أمي ، ابتدائية ، متوسطة ، إعدادية فما فوق) ، و أجرت التعامل الإحصائي بإستخدام مربع كاي مع البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأمهات طالبات مجموعتين البحث ، و أظهرت النتائج أن القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى دلالة (0,05) و هذا يعني عدم وجود الفرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتين البحث في التحصيل الدراسي للأمهات و بذلك تعد المجموعات متكافئة في هذا المتغير ، كما هي في الجدول (7) .

الجدول (7)

يبين قيمة مربع كاي لدلالة الفرق بين التحصيل الدراسي للأهات طالبات مجموعتين البحث

الدلالة الإحصائية	قيمة مربع كاي		مستوى تحصيل الدراسي				المجموعة
	القيمة الاحتمالية (Sig)	المحسوبة	فما فوق	متوسطة	إبتدائية	أمي	
غير معنوي	0.954	0.060	2	3	7	15	التجريبية
			2	3	6	15	الضابطة

أساليب التعلم :

طبقت الباحثة مقياس أساليب التعلم ، والذي أعدته لأغراض البحث الحالي على طالبات مجموعتين البحث ، و استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، و هي كما في الجدول (8) .

الجدول (8)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير أساليب التعلم

الدلالة الإحصائية	قيمة t		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	القيمة الاحتمالية (Sig)	المحسوبة				
غير معنوي	0.802	0.252	26.912	177.222	27	التجريبية
			28.295	175.307	26	الضابطة

أدوات و مستلزمات البحث :

تعد أدوات البحث وسيلة يتم بها جمع البيانات المتعلقة بالبحث ، فيعرفها (العساف ، 2004 : ص 100) بأنها " الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث أو اختبار فروضه و لتحقيق أهداف البحث و فرضياته قام الباحثين بإعداد و استخدام أدوات البحث التي تمثلت في :

- الإختبار التحصيلي الدراسي في التاريخ المتمثل في مستويات المعرفة الستة (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) .
- مقياس أساليب التعلم
- و فيما يلي وصف تفصيلي لكيفية إعداد أدوات البحث كالاتي :

الإختبار التحصيلي :

تم إعداد الإختبار التحصيلي وفقاً للخطوات الآتية :

تحديد المادة :

تم إختيار فصل الاول من مادة التاريخ ، أما مفرداتها و صفحاتها فهي كما في ضمن كتاب التاريخ الحديث -المقرر الدراسي -للفصل الحادي عشر الاعدادي في مدارس إقليم كردستان العراق للسنة الدراسية (2017-2018) .

إشتقاق الأهداف السلوكية و صياغتها :

أن تحقيق الأهداف محددة يتطلب أن يمر العمل التربوي بعدة خطوات ، و أول هذه الخطوات هي بلورة تلك الهدف و ترتيبها و تنظيمها لتصبح أقل عموماً و أكثر تحديداً ، ثم يلي ذلك إختيار طرق و الوسائل التي تساعد في الوصول إلى تلك الأهداف ، و أخيراً يجب ترجمة تلك الأهداف إلى أغراض محددة يسهل تحقيقها و قياسها ، كالأغراض السلوكية والمعرفية والحركية التي يسعى المدرسون إلى تحقيقها في طالبهم (أبو حويج ، 2004 : ص 46) .

و تساعد الأهداف التعليمية ، المدرسين و غيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم على تقويم العملية التعليمية ، و على تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي (سعادة ، 2001 : ص 140) .
و يعد وضوح الهدف من الإختبار أمراً في غاية الأهمية ، و ذلك حتى تكون أسئلة الإختبار محققة للغرض الذي بني من أجله ، استخرجت الأهداف السلوكية من المادة التعليمية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة ، إذ بلغ عدد الأهداف السلوكية (96) هدفاً سلوكياً ، معتمدة على تصنيف (بلوم - Bloom) في المجال المعرفي ذي المستويات الستة (التذكر ، الفهم ، التطبيقي ، التحليل ، التركيب ، التقويم) (السكران ، 2002 : ص 89 - 90) .
و عرضت الأهداف السلوكية على لجنة المحكمين من المختصين في مجال التربية و علم النفس و طرائق تدريس مرفقة بكتاب التاريخ للفصل الحادي عشر الإعدادي ، لمعرفة مدى تغطيتها للمادة و مدى صحة مستوى الهدف ضمن مستويات الخمسة لتصنيف (بلوم - Bloom) ، و قد أخذت بملاحظاتهم و تعديلاتهم ، و بشأن اعتماد الهدف من عدمه إعتدت نسبة إتفاق (80 %) فأكثر .
و قد حظى (93) هدفاً منها بواقع (25) هدفاً في مستوى التذكر و (7) أهداف في مستوى الفهم و (11) أهداف في مستوى التطبيق و (30) في مستوى التحليل و (10) في مستوى التركيب و (10) في مستوى التقويم بالموافقة و تم إبقاؤها ، في حين لم يحظ (3) أهداف بالموافقة بهذه النسبة فتم حذفها .

إعداد جدول المواصفات (الخارطة الإختبارية) :

تعرف (أبو شنب ، 2010 : ص 11) جدول المواصفات هو " عبارة عن مخطط تفصيلي يحدد محتوى الإختبار ، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية ، و يبين الوزن النسبي للموضوعات والأهداف السلوكية ، كما يمكن تحديد عدد الأسئلة و درجاتها باستخدام تلك الأوزان ، و معرفة إجمالي عدد الأسئلة في الإختبار ، والدرجة الكلية المخصصة للإختبار " و لذلك قام الباحثين بإعداد جدول مواصفات للإختبار .
فقد حددوا الباحثين (44) فقرة و صاغتها بموجب وزن أهمية كل من المحتوى والأهداف السلوكية و بحسب المستويات الستة من تصنيف (بلوم - Bloom) في المجال المعرفي (التذكر ، الفهم ، التطبيقي ، التحليل ، التركيب ، التقويم) ، و كما يأتي :

$$\text{وزن المحتوى} = \frac{\text{عدد دروس الفصل الدراسي}}{100} \times$$

عدد دروس المادة الدراسية
(سمارة وآخرون ، 1989 : ص 53)

$$\text{نسبة التركيز الأهداف السلوكية في المستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف في المستوى}}{100 \times \text{العدد الكلي للأهداف}}$$

عدد الفقرات في الخلية = وزن المحتوى (نسبة التركيز للمحتوى) X نسبة التركيز للأهداف السلوكية X عدد فقرات الإختبار الكلي

(العزوي ، 2007 : ص 66-67)

وكما موضح في الجدول (9)

الجدول (9)
يبين الخريطة الإختبارية للأهداف السلوكية الخاصة بالإختبار التحصيلي

ت	البند	المحتوى	عدد الدروس	نسبة التركيز (أهمية المحتوى)	أهمية الأهداف السلوكية*						مجموع فقرات الإختبار
					التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
					%26,881	%7,526	%11,827	%32,258	%10,752	%10,752	
1	الأول	الإستكشافات الجغرافية والإصلاحات الدينية في أوروبا والثورة الفرنسية	16	66,666	8	2	3	9	3	3	28
2	الثاني	نابليون بونابرت	8	33,333	4	1	2	5	2	2	16
	المجموع		24		12	3	5	14	5	5	44

والجدول (10) يوضح أرقام السؤال و نوع السؤال و عدد الفقرات لكل السؤال الإختبار التحصيلي .

الجدول (10)
نوع و عدد فقرات لكل سؤال في الإختبار التحصيلي

رقم السؤال	نوع السؤال	عدد فقرات السؤال
1	إختيار من متعدد	7
2	فراغات	5
3	صح والخطأ	10
4	علل	5
5	تكملة	10
6	مزاوجة	5
7	مقارنة	2
مجموع	7	44

صياغة فقرات الإختبار :

تعد الإختبارات إحدى الوسائل الشائعة المستخدمة في قياس و تقويم التحصيل لأنها الأداة التي توضح مدى تحقيق أهداف المادة الدراسية و مساعدة المدرس في معرفة مقدار المعلومات التي إكتسبها الطالبات فضلاً عن إمكانية استخدام نتائج الإختبارات في عملية تقويم طرائق التدريس المستخدمة .
و نظراً لعدم وجود إختبار تحصيلي مقنن يحقق أغراض البحث الحالية إقتضى ذلك إعداد إختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق و الثبات والموضوعية والشمولية على وفق المفردات المقررة للطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي .

وبما أن البحث يتطلب إختباراً لقياس تحصيل الطلاب مجموعتين البحث بعد إنتهاء مدة التجربة لمعرفة مدى تأثير إستراتيجية التعلم البنائي التي تديرها المدرسة / الباحثة وتشارك فيها والطريقة الإعتيادية في التحصيل الدراسي للطلاب.

وأنها شاملة ولا تخرج عن رأي المصحح ، و لا تتدخل فيها آراء وإتجاهاته، بحيث يضع العلامة دون تحيز الإيجابي أو سلبي وليس لديه أثر واضح على علامة الطلاب (عبد الهادي ، 2002 : ص 57-58).
بينما تمنح الفقرات المقالية حرية الإبداع للطالب وأن يدلي بما عنده من معلومات أو يمارس عمليات تفكير وفق ما يقتضيه نوع الأسئلة كأن يطلب من الطالب شرح أو تعليل أو تعداد أو تعريف أو غير ذلك (العزاوي ، 2007 : ص 40) ، وتساعد الطالب على تنظيم أفكارهم وتحفز مستويات عالية من التفكير . وبناءً على ذلك تم تنويع أسئلة الإختبار وفقراته فكانت الأسئلة (1 ، 2 ، 3 ، 6) من نوع الأسئلة ذات الإجابة الموضوعية، أما السؤال (4 ، 5 ، 7) فكان من نوع الأسئلة المقالية (محددة الإجابة و ذات الإجابة قصيرة) (عباس ، 2007 : ص 259).

*تم تقريب الجزء من الكسر في هذا المستوى عمداً وذلك لقلّة عدد الفقرات فيها .

لصياغة فقرات الإختبار لابد من الإنتباه إلى خصوصية كل شكل من أشكال الفقرات و قبل البدء بصياغة الفقرات لابد من إتخاذ مجموعة من القرارات المهمة مثل :

- ترتيب المواضيع الرئيسية للمادة التي يقيسها الإختبار .
- تحديد أشكال الفقرات التي يتكون منها الإختبار .
- الأخذ في الإعتبار التدرج في ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب .
- الأخذ بعين الإعتبار الوقت المخصص للإختبار .
- تقسيم الدرجات على الفقرات .
- الأخذ في الإعتبار مناسبة الفقرات لمستوى الطلاب (المحاسنة ، 2009 : ص 128) .

مؤشرات صدق الإختبار التحصيلي :

وتم التحقق منه كالآتي :

- صدق المحكمين (صدق الظاهري) :

هو الصدق الذي يدل على ما يبدو أن الإختبار يقيسه ظاهرياً و ليس ما يقيسه الإختبار بالفعل أي المظهر العام للإختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس ، أي أنه يدل على ملائمة الإختبار للطلاب ووضوح تعليماته و دقتها (العجيلي و آخرون ، 1990 : ص 73) .

قام الباحثين بالتأكد من صدق الإختبار من خلال عرضه على عدد من المختصين من أعضاء هيئة التدريس من قسم المناهج و طرق التدريس و عدد من المدرسين و مدرسات لمادة (التاريخ) ، ثم الأخذ بالتوجيهات التي أدلى بها المحكمون سواء بإعادة صياغة بعض مفردات الإختبار أو إلغائها لتقيس السلوك الذي وضع لقياسه ظن و في ضوء آرائهم و ملاحظاتهم و بعد تحليل إستجابات المحكمين والتي إعتمدوا الباحثين على نسبة إتفاق (80 %) فأكثر بين المحكمين معياراً لصلاحية فقرات الإختبار و ملائمته ، وفي ضوء آرائهم و ملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات و بناءً على ذلك تحقق الصدق الظاهري للإختبار .

- صدق المحتوى :

يقصد بصدق المحتوى الحكم على مدى تمثيل الإختبار أي أن فكرة الصدق المحتوى تقوم في جوهرها على إختيار أسئلة الإختبار على قياس ما وضع من أجله أو قادراً على قياس مجال محدد من السلوك و يقصد بها إجراء فحص منظم لمجموع المنبهات و الفقرات التي يتضمنها الإختبار لتقدير مدى تمثيله للمجال السلوكي المعين الذي أعد الإختبار لقياسه (كوافحة ، 2004 : ص 105) (العزاوي ، 2007 : ص 93) .

- صدق الترجمة :

بعد التأكد من صدق الفقرات (الإختبار التحصيلي باللغة العربية) ، قام الباحثين بعرض فقرات الإختبار التحصيلي على الخبراء و ترجمت تعليمات و فقرات النسخة العربية للإختبار التحصيلي إلى اللغة الكوردية ، وتم عرضه على مختصين في اللغة الكوردية ، ثم على مختصين في اللغة العربية و قام الباحثين بمقارنة الإختبار الأصلي (باللغة العربية) مع الإختبار المترجم إلى العربية ، فكانت متقاربة جداً ، ولم يؤثر الإختلاف البسيط في معناه على حسب ما أكده الخبراء ، مما يدل على إعتبار الترجمة صادقة ويمكن الوثوق بها .

تجريب الإختبار على العينة الإستطلاعية :

بغية التثبيت من وضوح فقرات الإختبار و مستوى صعوبتها و قوة تمييزها و فعالية بدائلها غير الصحيحة والزمن الذي يستغرق في الإجابة عنها ، طبقت الإختبار على عينة إستطلاعية مماثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً ، إذ أختبرت من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث عينها ، و طبق الباحثين الإختبار على عينة

إستطلاعية إختيرت عشوائياً من مدرسة إعدادية (ضوار ضرا) بلغت (34) طالبة ، و بعد تصحيح الأوراق و جمع الدرجات تم ترتيب الدرجات تنازلياً و قسمت إلى نصفين النصف العلوي (17) إجابة ، والنصف السفلي (17) إجابة .

التحليل الإحصائي لفقرات الإختبار التحصيلي :

- معامل الصعوبة لفقرات الإختبار التحصيلي :

و يشير إلى النسبة المئوية للمفحوصين الذين أجابو على الفقرة إجابة صحيحة (الظاهر و آخرون ، 1999 : ص 128) .

ولحساب معامل السهولة والصعوبة قام الباحثين بالإجراءات الآتية :

1 . ترتيب درجات الطالبات تنازلياً حسب العلامة الكلية الإختبار .

2 . أخذ أعلى (27%) من الطالبات و أدنى (27%) منهم .

و استخرجت مستوى صعوبة و سهولة كل فقرة من فقرات الإختبار و وجدت أن مستوى الصعوبة تتراوح بين (0,24 – 0,68) ، و بما أن فقرات الإختبار التحصيلي تعد فقرات جيدة إذ تراوحت مستوى صعوبتها بين (0,20 – 0,80) (الكبيسي ، 2007 : ص 170) لذا تعد فقرات الإختبار جيدة و يعد مستوى صعوبتها و سهولتها مقبولاً ولم تحذف أية فقرة من فقرات الإختبار التحصيلي .

- معامل قوة تمييز الفقرة :

يستخدم للتمييز بين الطالب الذين يحصلون علامات مرتفعة والذين يحصلون على علامات منخفضة في الإختبار .

وهو قدرة المفردة على التمييز بين الطالبة الممتازة والطالبة الضعيفة في الإجابة عن الإختبار و كلما اقترب معامل التمييز للمفردة من الواحد الصحيح ، فإن ذلك يدل على قدرة هذه المفردة على التمييز بين المجموعات (الممتازات و الضعيفات) ، وكلما اقترب معامل تمييز المفردة من الصفر قل تمييز المفردة (زيتون ، 2009 : ص 571) .

عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة الدنيا

$$\text{معامل التمييز} = \frac{100 \times \text{عدد طالبات ثلاث مجاميع}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة الدنيا}}$$

و بعد استخراج قوة التمييزية لفقرات الإختبار ، وجدت أنها تتراوح بين (0,43 – 0,79) ، و هي تعد مميزة ، لأن القوة التمييزية لفقرات الإختبار تعد مميزة إذا بلغت (0,40 فأعلى) .

فعالية البدائل الخاطئة :

ذكر (البغدادي ، 1998 : ص 129) يكون البديل الخاطيء فاعلاً عندما يجذب إليه عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من عدد طالبات المجموعة العليا (علي ، 2012 : 132) .

ويشير (عودة ، 1999) إلى أنه يمكن أن بعد مموه بأنه جيداً إذا كان يتميز بإتجاه معاكس لمعامل تمييز الفقرة ، بمعنى أن يكون عدد الذين اختاروه في النصف السفلي أكبر من عدد الذين اختاروه في النصف العلوي ، أن يكون الفرق لا يقل من (5%) إذا حدثت عكس ذلك ، أو لم يتم اختاروه في النصف العلوي أحد من المجموعتين فينبغي أن يعدل أو يحذف (عودة ، 1999 : ص 291) .

ومن أجل ذلك قام الباحثين بإستخراج معامل فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الإختبار التحصيلي وترتيب الإجابات الخاطئة للطالبات حسب الحدود العليا والدنيا ، ووجدت أن البدائل الصحيحة لفقرات الإختبار التحصيلي قد جذبت

إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من عدد طالبات المجموعة العليا ، وأن نسبة الفرق أكثر من (5 %) ، وهذا يعني أن كل بديل من البدائل الخاطئة في الفقرات كافة كان جيداً وجذاباً .

- تحديد الزمن ووضوح تعليمات الاختبار :

إضافة إلى التحليلات الإحصائية المسبقة حسب الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار و ذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقتها أول طالبة (أسرع طالبة) أنهت الإجابة وكانت (55) دقيقة والزمن الذي استغرقتها آخر طالبة (أبطأ طالبة) أنهت الإجابة هو (65) دقيقة ، وتم حساب متوسط الوقت ، وبهذا يكون متوسط الزمن المستغرق (60) دقيقة ، وهو الزمن المحدد للإجابة ومن خلال التجربة الإستطلاعية إتضحت أن فقرات الاختبار و تعليمات الإجابة عنها كانت واضحة و مفهومة للطالبات فقد تم التحقق منها من خلال ملاحظة الباحثين للإستفسارات القليلة التي وجهتها الطالبات حول الفقرات في أثناء الإجابة .

ثبات فقرات الاختبار التحصيلي :

يعد الثبات من أهم صفات الاختبار الجيد ، لأنه من المفروض أن يكون الاختبار ثابتاً ، بحيث يعطي النتائج نفسها في حالة إستخدامه أكثر من مرة (عبدالهادي ، 2002 ص 128) .
و يتصف الاختبار الجيد بالثبات ، والاختبار الثابت هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة بعد اسبوعين أو ثلاثة أسابيع (عبيدات و آخرون ، 2004 : ص 169) .
وقام الباحثين بإختيار طريقة واحدة لحساب ثبات فقرات الاختبار التحصيلي و هو (طريقة إعادة الإختبار) ، و قد إعتمدت لإخراج ثبات الإختبار معادلة (كودر – رينشر دسون / K-R20) (الكبيسي ، 2007 : ص 206) .
و بعد إجراء التعامل مع إجابات العينة الإستطلاعية و البالغة (34) إجابة تبين معامل الثبات قد بلغ (0 , 86) و هو معامل ثبات جيد (عبدالهادي ، 2002 : ص 129) ، و بعد هذه الإجراءات إتخذ الإختبار الصيغة النهائية و أصبح جاهزاً للتطبيق .

مقياس أساليب التعلم :

إستخدم الباحثين مقياس أساليب التعلم الذي قامت بإعداده بما يتفق مع البيئة الكردستانية ، الذي تم إختيار عباراته من عدد من المقاييس التي تقيس أساليب التعلم ، حيث أصبح المقياس يتكون من (46) فقرة ، تقيس الأبعاد الأربعة (الخبرة المحسوسة ، الملاحظة التأملية ، المفاهيم المجردة ، التجريب الفعال) ، وتم إتباع الخطوات الآتية في إعداد مقياس أساليب التعلم وكما يأتي :

أ . مراجعة بعض المقاييس والدراسات والأدبيات المتعلقة بأساليب التعلم :

قام الباحثين بالإطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت (أساليب التعلم) ، ونظراً للتشابه بين المقاييس السابقة والتي بنيت على أساس نظرية (كولب) فإن الباحثة قد إعتمد على مفهوم أسلوب التعلم بأنه " الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك و معالجة المعلومات أثناء عملية التعلم " وينطوي نموذج كولب على أربعة أبعاد وهي :
(الخبرة المحسوسة ، الملاحظة التأملية ، المفاهيم المجردة ، التجريب الفعال) ، و أربعة أساليب للتعلم وهي (الأسلوب التباعدي ، التمثيلي ، التقاربي ، التكيفي) .

ب . إختبار عبارات مقياس أساليب التعلم :

أختار الباحثين عدداً من عبارات المقاييس السابق ذكرها مع تعديل العبارات بما يتفق مع المجتمع الكردي ومع المرحلة التي سيطبق عليها المقياس، وهي المرحلة الاعدادية، وقد حرص الباحثين على اختيار العبارات التي تتفق

مع الأبعاد التي حددها في مقياسها. وأصبح المقياس الحالي متكوناً من (46) عبارة. تقيس أربعة أبعاد للتعليم (الخبرة المحسوسة، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال).

وأعتمد الباحثين في صياغة الفقرات على مجموعة من الأسس وهي:

1. أن تكون قصيرة ولغتها مفهومة.
 2. أن تكون كل فقرة معبرة عن فكرة واحدة.
- يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة ، والتي يتم من خلالها إستخراج درجة الأساليب .

الجدول (11)

يبين توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الأربعة

الأبعاد	الفقرات	عدد
الخبرة المحسوسة	1-2-6-13-16-17-20-22-23-27-31-35-36-41-44	15
الملاحظة التأملية	3-7-10-18-24-28-32-37-40-42	10
المفاهيم المجردة	4-11-14-25-29-30-33-38-43-46	10
التجريب الفعال	5-8-9-12-15-19-21-26-34-39-45	11
مجموع الكلي		46

طريقة القياس و التصحيح :

تم التصحيح المقياس وفق مقياس تقدير خماسي ، بحيث تعطي الدرجة (1) للإختيار لا تنطبق على تماماً ، و تعطي الدرجة (5) للإختيار تنطبق على تماماً ، و عليه تم الحصول على درجة إستجابة كل طالبة من طالبات العينة الإستطلاعية لفقرات المقياس و أعطيت للفقرات أوزان أو درجات كما يأتي :

لا تنطبق علي تماماً	درجة واحدة
تنطبق علي قليلاً	درجتان
تنطبق علي أحياناً	ثلاث درجات
تنطبق علي كثيراً	أربع درجات
تنطبق علي تماماً	خمس درجات

مؤشرات صدق المقياس :

المقياس الصادق هو المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (الزوبعي و آخرون ، 1985 : ص 39) .

- الصدق الظاهري :

و هو إشارة إلى مدى قياس فقرات المقياس للغرض الذي وضع من أجله ظاهرياً ، ويتم التوصل إليه من خلال توافق تقديرات المحكمين على درجة قياس المقياس للسمة ، والصدق الظاهري يقصد به المظهر العام للقياس من حيث المفردات و كيفية صياغتها ، ومدى وضوحها ، وكذلك يتناول تعليمات و دقتها و درجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة المقياس للغرض الذي وضع من أجله (العزاوي ، 2007 : ص 94) .
لتحقيق هذا النوع من الصدق قام الباحثين بعرض القياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين ، للتأكد من صلاحية بنودها و صدقه .

- صدق الترجمة :

بعد تأكد من صدق فقرات (المقياس باللغة العربية) ، قام الباحثين بعرض المقياس على المحكمين وترجمت تعليمات وفقرات النسخة العربية للمقياس إلى اللغة الكوردية ، و تم عرضه على مختصين في اللغة الكوردية ، ثم على مختصين في اللغة العربية ، فكانت مقاربة جداً ، ولم يؤثر الاختلاف البسيط في معناه على حسب ما أكده الخبراء ، مما يدل على اعتبار الترجمة صادقة ويمكن والثوق بها .

تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية :

بغية التثبيت وضوح فقرات المقياس ، طبقت المقياس على مجموعة من الطالبات البالغة عددها (34) من طالبات الصف الحادي العشر الإعدادي في مدرسة (إعدادية ضوار ضرا) ، وبعد تصحيح الإجابات وترتيبها من أعلى درجة إلى أدناها ، قسمت على نصفين العلوي (17) إستمارة إجابة والنصف السفلي (17) إستمارة إجابة ، ثم طبقت الإختبار التائي لعينتين المستقلتين على الفقرات (منسي ، 1994 : ص 322) . ووقت الإجابة التي يبلغ (35) دقيقة يعد وقتاً مناسباً .

ثبات المقياس :

قام الباحثين بإختيار طريقة واحدة لحساب ثبات فقرات مقياس أساليب التعلم و كالاتي :

- طريقة إعادة الإختبار لحساب معامل الثبات :

قام الباحثين بتطبيق الفقرات المقياس على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (34) طالبة من طالبات الصف الحادي العشر الإعدادي في مدرسة (إعدادية سازان للبنات) ثم أعادت التطبيق بفترة زمنية مدتها (أسبوعين) ثم تم تصحيح إجابات فقرات المقياس واستخرجوا الباحثين النتائج الثبات و تبين أن معامل الثبات قد بلغ (85.) وهو معامل ثبات جيد (علام ، 2006 : ص 229) .

وبذلك إتخذ المقياس الصورة النهائية وأصبح جاهزاً للتطبيق ، حيث اشتمل على (46) فقرة بواقع (15) فقرة في البعد (الخبرة المحسوسة) و (10) فقرة في البعد (الملاحظة التأملية) و (10) فقرة في البعد المفاهيم المجردة و (11) فقرة في البعد التجريب الفعال ، و كل فقرة لها خمسة بدائل للإجابة هي (لا تنطبق علي تماماً ، تنطبق علي قليلاً ، تنطبق علي أحياناً ، تنطبق علي كثيراً ، تنطبق علي تماماً) .

السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي :

السلامة الداخلية :

تتم سلامة البحث داخلياً بشكل يمكن من خلالها أن يعزي الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلى تأثير المتغير المستقل وليس إلى عوامل دخيلة ، وهذا ما يطلق عليه بالسلامة الداخلية (عبدالرحمن ، 2007 : ص 478) ، وتتحقق السلامة الداخلية لأي تصميم تجريبي عندما تسيطر الباحثين على العوامل الدخيلة في التجربة بحيث لا تحدث أثراً في المتغيرات التابعة غيير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل بالفعل ، وقد حرصت قدر الإمكان السيطرة على مجموعة من هذه العوامل هي :

1 . الفروق بين أفراد العينة :

تمت السيطرة على هذا المتغير من خلال إجراء عملية التكافؤ المجموعتين في العمر الزمني محسوباً بالأشهر و درجات الطالبات لمادة التاريخ للعام الماضي وحاصل الذكاء والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات والتحصيل الدراسي و أساليب التعلم .

2 . ظروف التجربة والحوادث المصابة لها :

لم يحدث أي حادث طاريء من شأنه أن يعرقل سير التجربة طيلة فترة تطبيقها ، لذا يمكن القول أن تأثير هذا العامل قد تم تفاديه .

3 . عامل النضج :

هو عمليات النمو الجسمي والفكري والاجتماعي للطلبة الخاضعين للتجريب (الزوبعي و آخرون ، 1985 : ص 95) .
فإن تأثيرها هنا يكون معدوماً وذلك لأن النمو الذي يمكن أن يحدث فإنه تحدث لطلبات المجموعتين وبشكل متقارب تقريباً .

4 . الإندثار التجريبي :

لم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو إنقطاع أحد أفرادها ، أو إنتقال من المدرسة أو إليها ، إلا بعض التغيب الفردية وبشكل يكاد يكون متساوياً في المجموعتين .

5 . أدوات المقياس :

تم التحكم هذا العامل من خلال إستخدام الباحثين الأدوات عينها مع المجموعتين البحث.

السلامة الخارجية :

وتعني بالسلامة الخارجية أن يكون البحث صادقاً بالدرجة التي تمكن الباحثين من تعميم نتائجهم على المجتمع الظروف والإجراءات التجريبية نفسها وهذه ما تسمى بالسلامة الخارجية ، وقد أوضحها كاي (1990 Gay) بأنها مجموعة عوامل تؤثر على السلامة الخارجية للبحث ومنها (عبدالرحمان و عدنان ، 2007 : ص 479) :

1 . تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات الإختبار :

تمت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع العشوائي لأفراد العينة فضلاً على إجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات بين المجموعتان .

2 . أثر الإختبار القبلي :

حدث من تأثير هذا العامل بالنسبة لأساليب التعلم ، حيث طبقت في بداية التجربة على طالبات مجموعتين البحث ، أعيد تطبيقه في نهاية التجربة على طالبات المجموعتين ذاتها .

3 . أثر الإجراءات التجريبية :

حاولوا الباحثين قدر المستطاع الحد من أثر هذا المتغير في سير التجربة وتمثل ذلك في :

أ . سرية البحث :

لغرض ضبط هذا المتغير إتفق الباحثين مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات والهيئة التدريسية بطبيعة المهمة التي تقوم بها ، وذلك بإخبارهن بأنها مدرسة منتسب إلى ملاك المدرسة حرصاً على سير التجربة بشكل طبيعي وللوصول إلى نتائج دقيقة .

ب . المدرسة :

فيما يتعلق بإحتمال تدخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درس الباحثين نفسها طالبات مجموعتين البحث ، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لأن أفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل فقد تعزي إلى تمكن أحد الطالبات من المادة أكثر من الأخرى أو إلى صفاتها الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل .

ج . المادة التعليمية :

كانت المادة الخاضعة للتجربة هي نفسها التي تدرس لطلبات مجموعتين البحث.

د . توزيع الحصص :

حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتين البحث ، واتفقت مع إدارة المدرسة على تنظيم توزيع الحصص الأسبوعية المخصصة لمادة التاريخ ولمجموعتين البحث .

هـ . مدة التجربة :

تطبيق التجربة بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم البنائي والمجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية المتبعة ولمدة ثمانية أسابيع متتالية ، و ذلك ابتداءً من يوم (الأحد) مصادف بتاريخ (8 / 10 / 2017) إلى يوم (الخميس) مصادف بتاريخ (7 / 12 / 2017)
و . بنائية المدرسة :

طبق التجربة في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ، ومتشابهة من حيث المساحة و عدد الشبايبك والمقاعد

الجدول (12)

يبين توزيع الحصص في جدول الدروس الأسبوعية

اليوم	الدرس الأول	الدرس الثاني	الدرس الثالث	الدرس الرابع	الدرس الخامس	الدرس السادس
السبت						
الأحد	أ		ب	ج		
الاثنين						
الثلاثاء	ب		ج	أ		
الأربعاء		ج	أ	ب		
الخميس						

* وتمت إجراءات البحث تبعاً للخطوات الآتية :

- 1 . الحصول على خطاب من مديرية التربية والتعليم للبنات في محافظة أربيل للموافقة على تطبيق البحث .
- 2 . زيارة مدرسة التطبيق للتنسيق مع مديرة المدرسة و مدرسة مادة التاريخ للصف الحادي العشر الإعدادي لتوضيح الهدف من البحث و إجراءات تطبيق البحث .
- 3 . الإتفاق مع مدرسة التاريخ و إدارة المدرسة بعدم تغيير الحصص للفصول المختارة عشوائياً لتطبيق التجربة .
- 4 . الإختيار العشوائي للمجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية .
- 5 . تطبيق الإختبار التحصيلي البعدي على عينة البحث كما هو موضح في الجدول (18) .
- 6 . بعد الإنتهاء من التجربة مباشرة تم تطبيق الإختبار البعدي للإختبار التحصيلي البعدي على كل من المجموعتين البحث كما هو موضح في الجدول (13) .
- 7 . التحليل الإحصائي للبيانات الناتجة للخروج بنتائج البحث .

الجدول (13)

يبين التوقيت الزمني لتطبيق البحث

التطبيق	نوع الإختبار	التجريبية	الضابطة
الإختبار القبلي	مقياس أساليب التعلم	الأحد - 2017/10/8	الأحد - 2017/10/8
تطبيق التجربة	بدءاً من الأحد - 2017 / 10 / 8 إلى الخميس - 2017 / 12 / 7		
الإختبار البعدي	الإختبار التحصيلي	الاثنين - 2017 / 12 / 11	الاثنين - 2017 / 12 / 11
	مقياس أساليب التعلم	الثلاثاء - 2017 / 12 / 12	الثلاثاء - 2017 / 12 / 12

مستلزمات البحث :

إن من مستلزمات التجربة إعداد دليل المدرسة و الخطط التدريسية لأنها تعد من الكفايات المهنية المهمة للطلاب ومن عوامل نجاح تدريسه ، وهو مجموعة خطوات والإجراءات والتدابير التي تخذها المدرسة مسبقاً قبل تنفيذ الدرس ، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل وتعلم أفضل (عبيدات ، 2007 : ص 9) .

فقد أعدوا الباحثين الدليل للمدرسة و خطط تدريسية لكل من : أو حسب استراتيجية التعلم البنائي وبالطريقة الإعتيادية المتبعة، وقد عرضت تلك الدليل و الخطط على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، فقد عدت صالحة بعد إن حصلت على موافقة (80%) فما فوق من آراء المحكمين، لذا أبقوا الباحثين عليها، مع إجراء بعض التعديلات .

تنفيذ التجربة :

اتبع الباحثين في أثناء تنفيذ التجربة ما يأتي :

1. باشرؤ الباحثين بتنفيذ التجربة على طالبات مجموعتين البحث يوم (الأحد - 2017/10/8) بتدريس (3) دروس لكل مجموعة أسبوعياً وأنتت التجربة يوم (الخميس - 2017 / 12 / 7) .
2. وضَّح الباحثين في اليوم الأول من تنفيذ التجربة، وقبل التدريس الفعلي لطالبات المجموعة التجريبية كيفية تدريس حسب الإستراتيجية التعلم البنائي وهدف منها عند تدريس مادة التاريخ ، ووضحت لطالبات المجموعة الضابطة خطوات الطريقة الإعتيادية المتبعة.
3. درَّس الباحثين طالبات المجموعتين مادة التاريخ إستناداً إلى دليل المدرس وضعتها بنفسها من الإستراتيجية التعلم البنائي والخطط التدريسية لطريقة الإعتيادية المتبعة.

تطبيق أداتي البحث وتصحيحها :

أ / تطبيق الأدوات :

1. الإختبار التحصيلي :

طبق الباحثين الإختبار التحصيلي على مجموعتين البحث في وقت * واحد بتاريخ (2017/12/11) بمساعدة مدرسة المادة وبحضور الباحثين لمراقبة سير تطبيق الإختبار، بعد إختبار طالبات مجموعتين البحث بموعد الإمتحان النهائي قبل سبعة أيام من إجرائه و ذلك لتحقيق التكافؤ بين الطالبات في الإستعداد للإختبار وتم تصحيحه على وفق أنموذج الذي أعد للتصحيح.

2. مقياس أساليب التعلم :

طبقت مقياس أساليب التعلم على مجموعتين البحث في وقت واحد * و بتاريخ (2017/12/12) .

ب/ تصحيح الأدوات :

1. الإختبار التحصيلي :

إتخذت الخطوات الآتية عند تصحيح فقرات الإختبار التحصيلي :

- أ . إعداد حل نمونجي (مفتاح التصحيح) لكل فقرة من فقرات الإختبار التحصيلي.
- ب . عدم محاسبة طالبات عن أخطائهن الإملائية أو جودة خطهن من عدمها عند التصحيح.
- ج . تصحيح جميع الإجابات لسؤال واحد قبل الإنتقال إلى تصحيح جميع الإجابات للسؤال الآتي.
- د . ومن أجل عملية ثبات التصحيح، قام الباحثين بتقديم الإجابات لإختبارات التحصيلية المقالية لشخصين مختصين في التاريخ التي وزعتها في التجربة الإستطلاعية كل من المدرسة (سازطار طه حمه شريف) تدريسية في مدرسة الإعدادية بيجان) في الإختصاص التاريخ والكتورة (هلز عنتر ولي) في (كلية التربية الأساسية/ جامعة صلاح الدين) في الإختصاص التاريخ وذلك لثبات عملية التصحيح للسؤال (4،5) لأن تلك الأسئلة من نوع الإختبار المقالية

(محددة الإجابة و ذات الإجابة القصيرة) و تتأكد الباحثين بأن الطلاب حصلوا على درجات متطابقة مع النتيجة والدرجات التي قام الباحثين بتصحيحها من قبل. وهذا يعني أن عملية التصحيح تكون جيدة ومناسبة.

1. مقياس أساليب التعلم :

سبق وإن صحح الباحثين هذا المقياس بعد تطبيقه لغرض التكافؤ والبحث الإستطلاعية حيث أعطت البدائل (لا تنطبق علي تماماً)، (تنطبق علي قليلاً)، (تنطبق علي أحياناً)، (تنطبق علي كثيراً)، (تنطبق علي تماماً) وعليه تم الحصول على درجة إستجابة كل طالبة من الطالبات العينة الإستطلاعية لفقرات المقياس وأعطيت للفقرات أوزان أو درجات كما يأتي :

لا تنطبق علي تماماً	درجة واحدة
تنطبق علي قليلاً	درجتان
تنطبق علي أحياناً	ثلاث درجات
تنطبق علي كثيراً	أربع درجات
تنطبق علي تماماً	خمس درجات

وحيث أن فقرات المقياس يبلغ (46) فقرة، فإن درجته تتراوح بين (46-230) درجة.

الوسائل الإحصائية :

تم استخدام (t.test) لاستخراج التكافؤ و استخراج النتائج

عرض النتائج وتفسيرها

1. نتائج البحث

نستعرض في هذا الفصل النتائج التي توصل إليه البحث مبنياً على فرضياته من خلال المقارنة بين متوسطات تحصيل طالبات مجموعتين البحث في الإختبار التحصيلي ومقياس أساليب التعلم الذي طبق في نهاية التجربة وتفسير تلك النتائج التي يمكن أن تفيد في تحسين وتطوير التدريس بشكل عام و بعد تطبيق أدوات البحث والمتمثل في إختبار التحصيل ومقياس أساليب التعلم على المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) بعد التجريب .

و فيما يلي عرض نتائج التحليل الإحصائي لإختبار فروض البحث ، و تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وفقاً لتساؤلاتها و فروضها .

2. عرض النتائج

سيتم عرض النتائج على وفق هذه الفرضيات على النحو الآتي :

• الفرضية الرئيسية الأولى:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام التعلم البنائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسها على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب التحصيل المعرفي لمادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي بمدينة أربيل بالاختبار البعدي)) .

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج t.test للفرق بين متوسطات مجموعتين البحث ، وكانت النتائج كما هي في الجدول (14) .

* القصد هو أن طبقت الإختبار التحصيلي بتاريخ (2017/12/11) على مجموعتين البحث في وقت واحد و ساعة واحدة.
* القصد هو أن طبقت مقياس أساليب التعلم بتاريخ (2017/12/12) على مجموعتين البحث في وقت واحد و ساعة واحدة

الجدول (14)

يبين المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمتغير اختبار التحصيل النهائي

الدلالة الإحصائية	قيمة t		الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	القيمة الاحتمالية (Sig)	المحسوبة				
معنوي	0.002	3.202	8.947	71.296	27	التجريبية
			13.403	61.307	26	الضابطة

*معنوي عند قيمة خطأ $\leq (0,05)$.

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (14) إن القيمة التائية المحسوبة البالغة (3 , 202) أكبر من قيمتها الإحصائية (Sig) البالغة (0 , 002) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتين البحث في التحصيل ، بذلك ترفض هذه الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات البحث في التحصيل).

- الفرضية الفرعية :

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم مادة التاريخ باستخدام تعلم البنائي و ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب التحصيل لمادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي بمدينة أربيل بالاختبار البعدي)) .

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (14) ، إن قيمة التائية المحسوبة من المقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية اللائي دُرسن بإستخدام التعلم البنائي والمجموعة الضابطة اللائي دُرسن على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة، قد بلغت (3 ، 202) وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لمصلحة المجموعة التجريبية ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تعني(توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

وتعزو الباحثون تفوق الطالبات اللائي دُرسن بإستخدام التعلم البنائي في التحصيل في مادة التاريخ على أقرانهن اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة و بدلالة معنوية، إلى طبيعة هذه الاستراتيجية وآليات تنفيذها تجعل الطالبة تؤدي دوراً إيجابياً فعالاً في عمليتي التعليم والتعلم لأن الطلاب يشاركون في عملية التعليم أكثر من حاسة واحدة مثل حاسة البصرية والسمعية الذي يجذب إنتباههم أكثر إلى عملية التعليم والتعلم.

الجدول رقم (15)

يبين معالج الاحصائية للاختبارين القبلي والبعدي لمقياس أساليب التعلم لطلبة المجموعة التجريبية

مستوى الدلالة	القيمة الفائية		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المجموعة
	الجدولية	المحسوبة	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1,001	2,05	*3,641	15,423	194,370	26,912	177,222	التجريبية

* معنوي عند خطأ $\leq 0,05$ و امام درجة حرجة (26=1-27) القيمة الجدولية = 2,05

توجد فروق بين الإختبارين القبلي والبدي و لصالح الإختبار البدي

الجدول رقم (16)

يبين معالج الاحصائية للإختبارين القبلي والبدي لمقياس أساليب التعلم لطلبة المجموعة الضابطة

مستوى الدلالة	القيمة الفائية		الاختبار البدي		الاختبار القبلي		المجموعة
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0,001	2,05	*3,576	22,258	182,846	28,295	175,308	الضابطة

* معنوي عند خطأ $0,05 \leq$ و امام درجة حرجة (25=1-26) القيمة الجدولية = 2,05

توجد فروق بين الإختبارين القبلي والبدي و لصالح الإختبار البدي

• الفرضية الرئيسية الثانية:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسهم باستخدام التعلم البنائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في تنمية أساليب التعلم لديهن)) .

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج t.test للفرق بين متوسط درجات أساليب التعلم لدى طالبات مجموعتين البحث ، وكانت النتائج كما هي في الجدول (17) .

الجدول (17)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير مقياس أساليب التعلم النهائي

الدلالة الإحصائية	قيمة t		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	القيمة الاحتمالية (Sig)	المحسوبة				
معنوي	0.03	2.198	15.422	194.370	27	التجريبية
			22.257	182.846	26	الضابطة

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (17) أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (2,198) أكبر من قيمتها الإحصائية (Sig) البالغة (0,03) عند مستوى (0.05) و درجة حرية (75+2) و هذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتين البحث في أساليب التعلم و بذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تعني (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات البحث في أساليب التعلم)

و لغرض التحقق من الفرضيات الفرعية التابعة لهذه الفرضية الرئيسية و التحري عن الفرق، طبقت إختبار شذيفية البعدي لإجراء المقارنات الزوجية بين المجاميع، وكانت النتائج كما هي مدرجة في الجدول (17) .

- الفرضية الفرعية:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تم تدريسهم مادة التاريخ باستخدام التعلم البنائي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة في إكتساب التحصيل المعرفي لمادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي بمدينة أربيل بالاختبار البعدي)) .

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (17) إن قيمة التائية المحسوبة من المقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية اللآئي دُرسن بإستخدام التعلم البنائي و المجموعة الضابطة اللآئي دُرسن على وفق الطريقة الإعتيادية المتبعة قد بلغت (182,846) و هذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين لمصلحة المجموعة التجريبية ،وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تعني (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

وتعزو الباحثة تفوق الطالبات اللآئي دُرسن بإستخدام التعلم البنائي في أساليب التعلم، على أقرانهم اللآئي دُرسن على وفق الطريقة الإعتيادية المتبعة و بدلالة معنوية، إلى كونها إجراءات تعليمية _ تعليمية لم تألفها الطالبات اللآئي تعودن إلى التدريس الإعتيادي، نظراً لخروجهن لطريقة الإعتيادية الروتينية المتبعة نحو إستراتيجية جديدة مثل التعلم البنائي بمشاركتها و تصميمها.

و هذه إجراءات دفعت الطالبات إلى التعامل معها بإهتمام و رغبة، و بالتالي تكوين نوع من أساليب التعلم بشكل عام، خاصة بعد أن وجدن جدوى تطبيقها و إستعمالها في معظم المقررات بحسب ما ذكرن ذلك.

الفصل الخامس

تمهيد:

تتناول الباحثين في هذا الفصل ملخصاً لنتائج الدراسة و عرضاً لتوصيات ومقترحات و بعض الملاحظات أثناء التطبيق :

1. الإستنتاجات

في ضوء نتائج البحث إستنبط الباحثين الإستنتاجات الآتية :

1. إستخدام التعلم البنائي أثّرت وبشكل إيجابي في تحصيل طالبات الصف الحادي العشر الإعدادي في مادة التاريخ موازنة بالطريقة الإعتيادية المتبعة.
- 2 . إستخدام التعلم البنائي في مادة التاريخ لطالبات الصف الحادي العشر الإعدادي لها فاعليتها وأثرها الإيجابي في أساليب التعلم موازنة مع الطريقة الإعتيادية المتبعة.
- 3 . تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى بإستخدام التعلم البنائي على المجموعة الضابطة اللآئي درسن على وفق الطريقة الإعتيادية المتبعة في أساليب التعلم .
- 4 . تقارب فاعلية إستخدام الإستراتيجية (التعلم البنائي) من قبل طالبات المجموعتين في إستخدام أساليب التعلم .
- 5 . تفوق المجموعتين (التجريبية – والضابطة) في الإختبار البعدي على الإختبار القبلي لمقياس أساليب التعلم .

2. التوصيات

- وفي ضوء هذه النتائج أوصت البحث الحالية بما يلي :
- 1 . ضرورة تدريب معلمي و معلمات مادة التاريخ بمراحل الإعدادية على إستخدام استراتيجية (التعلم البنائي) حديثة في تدريس مادة التاريخ و خاصة تدريس تاريخ أوروبا .
 - 2 . بناء دليل المعلم في مادة التاريخ الحالية وبناء معارفها بحيث تساعد في توظيف تنفيذ إستراتيجية (التعلم البنائي) في تعلم مادة التاريخ .
 - 3 . ضرورة عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على إستخدام والإستراتيجيات و الأساليب الحديثة في التدريس حيث الطرق و الأساليب المستخدمة لاتزال هي الطريقة المتبعة في التدريس .
 - 4 . إتاحة الفرصة للطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية تامة نظراً لأهمية في رفع المستوى العلمي والثقافي لدى المتعلمين أثناء العملية التدريسية .
 - 5 . الإهتمام بتغيير بيئة الصف الدراسية التقليدية إلى بيئة بنائية من خلال مكوناتها المادية والمعنوية .
 - 6 . الإهتمام بتفعيل النظرية البنائية من خلال إستخدام طرق و أساليب حديثة في تدريس .
 - 7 . ضرورة إعادة صياغة محتوى الكتب المدرسية في ضوء النظرية البنائية بحيث تراعي إفتراضات و مبادئ النظرية البنائية .
 - 8 . تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل خلال إجراء الأنشطة والتجارب المختلفة .
 - 9 . ضرورة إقتراح نماذج و إستراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية الإتجاهات التعاونية لدى المتعلمين .
 - 10 . البعد عن الأساليب القديمة في التدريس و إستخدام استراتيجيات الحديثة التي تعتمد على مشاركة المتعلم في عملية التعليمية .
 - 11 . الإهتمام بالتعرف على أساليب التعلم لدى المتعلم في جميع المراحل الدراسية ، و خاصة المرحلة الإعدادية ، حيث تعتبر أساس العملية التعليمية للمتعلم .
 - 12 . الإهتمام بمعرفة أساليب التعلم السائدة في ضوء نماذج أساليب التعلم وبالتالي إستخدام المناسبة في التدريس والتنوع فيها .
 - 13 . إجراء بعض الدراسات التجريبية لبحث إمكانية تعديل أساليب تعلم الطلاب من خلال تعديل بعض العوامل المرتبطة بها .

3. المقترحات

- إستكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي ، يمكن إقتراح الدراسات والبحوث الآتية :
- 1 . فاعلية إستخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس التاريخ على متغيرات أخرى لدى متعلم مراحل الأخرى .
 - 2 . إجراء دراسة للتعرف على كفاءة المعلمين وقدرتهم على تطبيق استراتيجية التعلم البنائي .
 - 3 . المعوقات التي تواجه المعلمين لدى تدريسهم للمناهج المقرر مستخدمين استراتيجية التعلم البنائي .

المصادر

- 1 . ابراهيم ، توفيق محمود غازي ، (2002) ، العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية و مهارات طرح الأسئلة ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الأول .
- 2 . احمد ، ابراهيم ابراهيم ، (2003) ، وجهات الهدف واساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، دراسة تنبؤية ، مجلة كلية التربية ، جزء (3) ، العدد (27) .
- 3 . الآغا ، إحسان (1997) ، البحث التربوي ، عناصره ، مناهجه ، أدواته ، ط 2 ، مطبعة المقداد ، غزة - فلسطين .

- 4 . أبو جادو ، محمود محمد ، (2006) ، نظرية الذكاء الناجح ، الذكاء التحليلي والابداعي والعملية برنامج تطبيقي ، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 5 . أبو حماد ، ناصر الدين (2007) ، إختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية : تطبيق ميداني ، ط1 ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 6 . أبو حويج ، مروان و سمير أبو مغلي (2004) ، المدخل إلى علم النفس التربوي ، ط 1 ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 7 . أبو شنب ، سهير (2010) ، تحليل محتوى المقرر الدراسي ، صياغة الأهداف السلوكية جدول المواصفات ، نشرة تربوية ، مديرية التربية والتعليم ، منطقة رفع التعليمية .
- 8 . الدباغ ، فخري و آخرون (1983) ، إختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين ، مطبعة جامعة الموصل ، موصل - العراق .
- 9 . الدليمي ، خالد جمال حمدي (2001) ، المستويات المعرفية للأسئلة الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للسداس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى .
- 10 . زيتون ، كمال عبد الحميد (2009) ، التدريس نماذج و مهاراته ، ط 2 ، القاهرة : عالم الكتب .
- 11 . الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (1985) ، الإختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة موصل ، جمهورية العراق .
- 12 . السكران ، محمد (2002) ، أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية ، ط1 ، الإصدار الثالث ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 13 . سعادة ، جودت أحمد (2001) ، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية ، ط 1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 14 . سمارة ، عزيز وآخرون (1989) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 15 . الطناوي ، عفت مصطفى ، (2013) التدريس الفعال (تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 16 . طوالبه ، هادي ، و باسم الصرايرة ، و نسرين الشمايلة ، و خالد الصرايرة ، (2010) ، طرائق التدريس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 17 . الظاهر ، زكريا أحمد ، وآخرون (1999) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
- 18 . عاطف ، محمد سعيد ، (2004) ، أثر استخدام مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البائية على التحصيل تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس ، القاهرة - مصر .
- 19 . عباس ، محمود خليل وآخرون (2007) ، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن .
- 20 . عبدالسلام ، مصطفى عبدالسلام ، (2006) ، تدريس العلوم ومتطلبات العصر ، ط (1) ، دار الفكر العربي ، القاهرة - مصر .
- 21 . عبدالكريم ، نبيل عبدالعزيز ، (2007) ، أساليب التفكير و علاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية ، العدد (10) ، المجلد (14) .
- 22 . عبدالهادي، نبيل (2002)، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان - الأردن .
- 23 . عبيدات ، ذوقان و آخرون (1984) ، البحث العلمي مفهومه - أدواته - أساليبه ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

- 24 . عبيدات و ، ذوقان وآخرون (2004) ، البحث العلمي : مفهومه و أدواته و أساليبه ، ط 8 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- 25 . عبيدات ، ذوقان (2007) ، إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين : دليل المعلم المشرف التربوي ، ط 1 ، دار الفكر ، عمان – الأردن .
- 26 . العجيلي ، صباح حسين ، وآخرون (1990) ، القياس والتقويم ، دار الحكمة ، بغداد – العراق .
- 27 . العزاوي ، رحيم يونس كرو (2007) ، المنهل في العلوم التربوية:القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط 1 ، دار مجلة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- 28 . العساف ، صالح حمد (2004) ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، ط 2 ، الرياض : شركة العبيكان للنشر والتوزيع .
- 29 . عففي ، أميمة محمد ، (2004) ، فاعلية التدريس وفق نموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري و دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة القاهرة ، القاهرة – مصر .
- 30 . علي ، رياض حسين و انتصار كيطان هزاع (2012) ، أثر السبر التشجيعي والتبريري في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به ، مجلة الفتح ، العدد التاسع والاربعون .
- 31 . عودة ، أحمد (1999) ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط 2 ، الإصدار الثالث ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد – الأردن .
- 32 . الغامدي ، عبداللطيف محمد هجران (1999) ، تصميم الدراسات التجريبية : مشروع تحليل و إستقراء (ثلاثة جداول للتصميمات التجريبية) من حيث " البناء ، التطوير ، المقارنة ، ضوابط عوائق الصدق الداخلي والخارجي " لمرحلة الماجستير تخصص " إحصاء و بحوث " كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- 33 . فان دالين ، ديوبولنب (1985) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط 3 ، ترجمة محمد نبيل نوفل و آخرون ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة – جمهورية مصر العربية .
- 34 . الكبيسي ، عبدالواحد (2007) ، القياس والتقويم :تجديدات ومناقشات ، ط 1 ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- 35 . . كوافحة ، تيسير مفلح (2004) ، علم النفس التربوي ، ط 1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .
- 36 . الكيلاني ، عبدالله زيد ، و نضال كمال الشريفيين ، (2016) ، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والإجتماعية (أساسياته – مناهجه – تصاميمه – أساليبه الإحصائية) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- 37 . المحاسنة ، ابراهيم محمد و عبدالحكيم علي مهيدات (2009) ، القياس والتقويم الصفي ، ط 1 ، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- 38 . محمد ، ناهد عبدالراضي ، (2003) ، فاعلية استخدام نموذجين لتدريس المفاهيم على إكتساب مفاهيم العلوم والاحتفاظ بها لتلاميذ المرحلة المتوسطة – نظرة تجريبية ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطة ، العدد (19) ، ديسمبر .
- 39 . ملحم ، سامي محمد (2002) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، (كلية العلوم التربوية) ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الأردن .

اثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في اكتساب المفاهيم التاريخية عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ

م.د. محمد طعمة كاظم
المديرية العامة لتربية محافظة القادسية
وزارة التربية
محافظة القادسية - العراق

الخلاصة

يهدف البحث إلى التعرف على اثر استعمال نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ، ولجل التحقق من هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية (لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج ايزنكرافت و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية، كما اقتصر البحث على طلاب الصف الثاني متوسط في محافظة القادسية (قضاء الديوانية) للفصل الدراسي الاول من عام (2017-2018) اذ تكونت عينة البحث من 65 طالب موزعين على مجموعتين، كانت الاولى تجريبية ودرست وفق نموذج ايزنكرافت الاستقصائي والآخرى ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية ، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ، وكافى الباحث مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تكون ذات تأثير في المتغير المستقل: (العمر الزمني - اختبار تحصيل الطلاب في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط (العام السابق) - تحصيل الأبوين)، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة، وقد أعد الباحث اختباراً لاكتساب المفاهيم التاريخية مكوناً من (45) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتم التحقق من صدقه وثباته ، وفعالية البدائل الخاطئة ، وبعد تطبيق التجربة على عينة البحث ومعالجة النتائج احصائياً اظهرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق إنموذج (ايزنكرافت الاستقصائي) في اكتساب المفاهيم التاريخية وفي ضوء النتائج والاستنتاجات قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات .

Effect of the Eisenkraft Survey Model in the Acquisition of Historical Concepts for Students in the Second Grade Intermediate in History

ABSTRACT

The aim of the research is to identify the effect of using the Eisenkraft model in the acquisition of historical concepts among the second grade students in the history subject. In order to verify the objective of the research, the null hypothesis was formulated (there are no statistically significant differences at the level of (0.05) The students of the experimental group studied according to the Eisenkraft model and the average score of the students of the control group, which is taught according to the usual method in the test of acquisition of historical concepts. The research was also limited to the second grade students in Qadisiyah governorate (Diwaniya district) for the first semester of 2017-2018 , The research sample consisted of 65 students divided into two groups. The first was experimental and studied according to the Eisenkraft survey model and the other was studied according to the usual method. The researcher used experimental design with partial adjustment. The researcher used two research groups in some variables that may have an effect in the independent variable: The researcher used a statistical test to obtain the historical concepts, consisting of (45) paragraphs of the type of multiple choice, Ge and stability, and the effectiveness of wrong alternatives, After the application of the experiment on the sample and the treatment of results statistically, the results showed the superiority of the experimental group studied according to the model (Eisenkraft survey) in the acquisition of historical concepts and in the light of the results and conclusions, the researcher made a number of recommendations and proposals.

الفصل الاول التعريف بالبحث

أولاً:- مشكلة البحث (Problem of the Research)

ان المتتبع لأهداف المواد الاجتماعية يجد أنها تهدف إلى إعداد الطلبة لحياة مستقبلية تساعد على التعلم مدى الحياة وتطوير القدرات العقلية المتمثلة بالتفكير العلمي وقد غيببت هذه الأهداف في ظل الطرائق والأساليب المعتمدة على الحفظ والتلقين (خضر، 2006:19).

ولان التاريخ يتضمن الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يصعب فهمها إذا ما قدمت بصورة مجردة كوت تدريس مادة التاريخ يعتمد بدرجة كبيرة على الطريقة التقليدية القائمة على الدور الفاعل للمدرس والمتعلم فيها متلق للمعلومات والحقائق للمادة الدراسية .

(حلاق ، 2006 : ص 89)

وهذا ما كدته الاستبانة الاستطلاعية التي عرضها الباحث على عينة من مدرسي مادة التاريخ فظهر ان نسبة (90%) منهم لا يعتمدون استراتيجيات ونماذج حديثة ومنها نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تدريسهم للمادة، فهم لا يعرفون خطوات هذا النموذج مما يؤكد على عدم استعمالهم لهذا النموذج في التدريس، واقتصرهم على الطرائق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين مما يؤدي إلى حرمان المتعلم من الوقت الكافي لكي يفكر ويبدع.

وقد أصبح من الضروري على مدرس التاريخ اتباع الاساليب الحديثة في التدريس لان مهمته لم تعد مقتصرة على الالقاء والشرح وتلقين الطلاب وحفظها، بل أصبحت تلقى على عاتقه مسؤولية توظيف طرائق التدريس الحديثة لتحقيق اهداف التعلم وعلى الرغم من أن تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية المفاهيم وضرورة تعلم الطلبة لها واكتسابها الا أن كثيراً من مدرسي التاريخ لا يدركون هذه الأهمية (شهيدي، 2012: 9) ولعل من العوامل التي تساعد على تحسين اكتساب المفاهيم التاريخية، أداء الطلبة اعتماد نماذج تعليمية التي تجعل الطالب يفكر تفكيراً مفاهيمياً عقلياً مترابطاً منطقياً للعلاقات التي تربط بينها مما يجعله أكثر فعالية في اكتساب المفاهيم وتعبير عنها. (القاعود، 1991:30)، لذلك ظهرت نماذج واستراتيجيات عدة، قائمة على اساس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق في داخل قاعة الدرس، وتتوقف فاعلية هذه النماذج والاستراتيجيات على مدى وعي مدرس التاريخ بالموقف الملائم لتطبيقها ومدى مهارته في استعمالها وتوضيحها وتوظيفها بالشكل الصحيح (ابو زينة، 1987: 45)

مما سبق تتجلى مشكلة البحث في السؤال الاتي:-

ما أثر انموذج ايزنكرافت الاستقصائي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ؟

ثانياً:- أهمية البحث (Importance of the Research)

يتمتع العالم في وقتنا الحالي بثورة معرفية واسعة النطاق ، لذلك أصبح امام المتعلمين تحديات كبيرة فرضت عليهم لمواجهة مشكلات العصر الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي ، وبهذا فإن النظرة الى التعلم والتعليم قد تغيرت حتى عرف هذا العصر بعصر الثورة المعرفية ، وتعد المعرفة اليوم الوسيلة الأكثر إثراء في بناء شخصية الفرد من جميع جوانبها، ومن هذا المنطلق لابد للفرد أن يضع نفسه في دائرة المسؤولية تجاه تعليم نفسه وإثرائها ، ويتم ذلك عن طريق التربية التي توفر أهم عناصر تنمية المجتمع وازدهاره ، وذلك عبر إعداد الكوادر البشرية المدربة والمؤهلة (التل وآخرون، 1993: 27).

والتعليم بصفته الأداة التي يمكن عن طريقها أن تحقق اهداف التربية ، اذ به يتفاعل عقل الناشئ مع المواد التعليمية تفاعلاً يؤدي إلى اكتساب المعرفة اكتساباً حقيقياً يؤدي إلى النمو العقلي وسلامة التفكير واتساع الأفق، فلتعليم يعد افضل وسائل التربية وأدواتها الفعالة ، لذا فهو أفضل المهن الإنتاجية في المجتمع، لأنه ينتج القوى البشرية الضرورية لبناء المجتمع وتطوره (جامل ، 2007: 16) (الربيعي، 2006: 274-277) .

والمنهج الوسيلة الفاعلة بين الوسائل التعليمية المختلفة التي تترجم الفلسفات الى واقع حياتي ، اذ يعد صلة الربط بين المعلم والطالب ، ويمثل بحد ذاته مجموع السلوكيات المطلوبة والمرغوبة لهذا فقد اختلفت أساسيات بنائه من مستوى لآخر ومن مرحلة عمرية. فلمنهج الملائم للمجتمع هو الذي يأخذ بعين الاعتبار كل عناصر المجتمع ومدخلاته وموارده وتاريخه وثقافته والمخزون المعرفي والحضاري لأخرى (الزند وعبيدات، 2010: 17) (قطامي، 2010 :

(23

347

رابعاً: فرضية البحث: - (Hypotheses of the Research)

(لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج ايزنكرافت الاستقصائي و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية).

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

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- الحدود البشرية: - طلاب الصف الثاني المتوسط.
- 2- الحدود الزمانية: - الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2017-2018).
- 3- الحدود المكانية: - متوسطة الرازي للبنين.
- 4- الحدود المعرفية: - الفصول الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية، ط9، لسنة (2017 - 2018)

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

أولاً: الأثر: - Effect

- 1- عرفه ابن منظور (2003) بأنه: " بقية الشيء: والتأثير إبقاء الأثر في الشيء: أي ترك فيه أثراً والآثار الإعلام والأثير من الدواب العظيمة الأثر في الأرض" (ابن منظور، 2003: 6).
- 2- عرفه شحاته وزينب (2003) بأنه: " مقدار تغيير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث لدى المتعلم نتيجة لعملية التعلم " (شحاته وزينب ، 2003 : 22).

ويتفق الباحث مع تعريف (شحاته وزينب 2003) لأنه يحقق هدف بحثه.

اما التعريف الاجرائي Operational Definition

فهو مقدار تأثير في استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي مقارنة بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ثانياً: نموذج ايزنكرافت الاستقصائي عرفه: -

- 1- (Judson & Lawon.2007) بأنه: "نموذج تعليمي – تعليمي يتضمن سبع خطوات متسلسلة ومنظمة ، يوظفها المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف ليكتسب من خلاله الفرد المتعلم خبراته وتفاعلاته مع عناصر العالم ومتغيراته."

(Judson & Lawon.2007:p491)

- 2- (Kursat & Mehmet . 2008) بأنه : نموذج تعليمي متسلسل هرميا يركز على اكتشاف المفاهيم ، ويساعد الطلاب على بناء المعرفة بصورة منتظمة ، ويشجعهم على طرح التساؤلات والاستفسارات حولها بهدف اكتشاف معارف جديدة

(Kursat & Mehmet. 2008:p 50)

ويتفق الباحث مع تعريف (Kursat & Mehmet . 2008) لأنه يحقق هدف بحثه.

اما التعريف الإجرائي :

نموذج تدريسي يعتمد على الباحث في تدريس موضوعات التاريخ يتضمن خطوات متسلسلة هي (التهيئة ، الانشغال ، الاستكشاف ، التفسير ، التفضيل ، التقويم ، التوسع) يعمل المدرس على تطبيقها داخل غرفة الصف مع المجموعة التجريبية لمساعدة الطلاب على تحقيق الاهداف التعليمية المطلوبة .

ثالثاً : الاكتساب، عرّفه كل من :-

- 1- (reigeluth, 1997) بأنه: "عملية تساعد المتعلم على جمع الامثلة الدالة على المفهوم وتصنيفه بطريقة تمكنه من التوصل الى المفهوم المنشود" (reigeluth, 1997:p 18) .
- 2- (السلطي، 2004) بأنه: " قدرة الفرد على تمثيل السلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية ، وتشكيل ترابطات تشابكية جديدة ، وتعتمد تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة" (السلطي، 2004: 104) .

ويتفق الباحث مع تعريف (السلطي، 2004) لأنه يحقق هدف بحثه.

اما التعريف الاجرائي:

(مقدرة طلاب الصف الثاني المتوسط على معرفة المفاهيم التاريخية المتضمنة في كتاب التاريخ العربي الاسلامي وفهمها وتطبيقها، وتقاس هذه المقدرة بالدرجات التي يحصلون عليها في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية الذي اعده الباحث).

رابعاً: المفاهيم التاريخية، عرفها كل من :

1- (نزال، 2001) بأنها : " تصور عقلي للعلاقات التي تربط بين مجموعة من الحقائق التاريخية التي تقدم للفرد على شكل صورة ذهنية يستطيع أن يتصورها عن موضوع او حدث معين، سواء كان هذا التصور محسوساً او مجرداً (نزال، 2001: 37)

2- (خضر، 2006) بانه : " مصطلح أو رمز يدل على اشياء معينة ذات خصائص مشتركة ذو طبيعة متغيرة يقوم على ايجاد علاقة بين الاشياء والحقائق والاحداث التاريخية ويصاغ في صورة وصفية لفظية" (خضر، 2006: 33)

ويتفق الباحث مع تعريف (نزال، 2001) لأنه يحقق هدف بحثه.

التعريف الاجرائي :

تصور عقلي يستند الى فهم العلاقة بين الحقائق والاحداث والمواقف التاريخية بعد تبويبها على اساس الخصائص والصفات المشتركة بينها لتوضيحها، وجعلها ذات معنى بالنسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي.

رابعاً: التاريخ:- History

عرفه كل :

1- (Krag, 1976) بانه: "علم يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية تبعاً لنشأتها وتطورها والنتائج المترتبة على هذا التطور". (Krag, 1976: P.45)

2- عرفه عبد الهادي (2007) بأنه: "التاريخ هو علم تفسير الحوادث والاهتداء الى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع بين شتاتها وتجعل منها وحدة متماسكة الحلقات متفاعلة الجزيئات ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان والمكان" (عبد الهادي، 2007:2).

خامساً: الصف الثاني المتوسط : وهي السنة الثانية من المرحلة المتوسطة في العراق ، والتي تأتي بعد المرحلة الابتدائية ، وقبل المرحلة الاعدادية. (جمهورية العراق، 1984: 88)

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: خلفية نظرية:

يدرك الباحثون ان معظم الناس يتعلمون من خلال الخبرات الشخصية، وذلك بربط المعلومات الجديدة بما يخبزون من معارف سابقة ونتيجة لذلك فالمتعلمون بحاجة الى بناء معرفتهم من خلال طرح الاسئلة ، وتخطيط الاستقصائيات ، وتحليل البيانات ، والتواصل مع الآخرين ، وباختصار فان المتعلمون يبنون معارفهم ومفاهيمهم عن طريق النشاط ، وهم مسؤولين عن تعلمهم كمبدأ رئيسي في التعلم والتعليم بالاستقصاء . (زيتون، 2007: 325)

ويرى الباحث ان الاستقصاء هو الطريقة الطبيعية التي يتعلم الافراد عندما يتركون لوحدهم يتعلمون ، فهم يطرحون الاسئلة ، ويلحظون ، ويصنفون ، ويقيسون ، وينقلون افكارهم ومعارفهم الى بعضهم بعضا في ضوء مستواهم العقلي من جهة ، وميولهم ، واهتماماتهم من جهة اخرى .

لقد ظهرت عدة نماذج للتعلم القائم على الاستقصاء تركز على ايجابية المتعلم ونشاطه أثناء عملية التعلم من خلال استخدام قدراته العقلية في عملية التقصي والاكتشاف، وقيامه بالأنشطة والتجارب العملية كعالم ناضج يمارس طرق العلم ومهارات التفكير المختلفة بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة لهذه الأنشطة، ومن هذه النماذج نموذج الاستقصاء الدوري.

وقد أعد بيرت رام بروس Bertram Bruce وزملائه بجامعة الليبوي بالولايات المتحدة الأمريكية هذا النموذج بهدف تطوير تدريس العلوم ليكون الدور الأكبر للمتعلم في اكتشاف المعرفة بنفسه خلال مراحل الاستقصاء المختلفة حيث يتم إثارة ذهن المتعلم حول فكرة معينة أو - مفهوم أو مشكلة ما، وتشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسارات حولها، ثم الإجابة عنها من خلال جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى اكتشاف المتعلم المعارف الجديدة بنفسه (Bruce & Davidson, 1996, p 64).

مراحل نموذج ايزنكرافت الاستقصائي:

يتكون نموذج ايزنكرافت الاستقصائي من سبع مراحل جميعها تؤكد على ايجابية المتعلم ، وتتمثل مراحل هذا النموذج فيما يلي

المرحلة الاولى : الاستثارة او التهينة (Elicitation)

وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم بإثارة انتباه الطلاب لموضوع الدرس من خلال اثارة فضولهم ، ويقوم المتعلمون باظهار اهتمامهم بموضوع الدرس من خلال التساؤل الذاتي .

المرحلة الثانية : الانهماك والانشغال (Engagement)

وفيها يتعرض المتعلمون لموقف او مشكلة او سؤال يستثير تفكيرهم ، ويتطلب منهم حل التناقض المعرفي الناشيء بين مألدهم من خبرات سابقة ، والمعلومات الجديدة .

المرحلة الثالثة : الاستكشاف (Exploration)

تمثل هذه المرحلة جوهر هذا النموذج حيث يقوم المتعلمون بعملية استكشاف الخبرات والمعارف الجديدة بانفسهم ، فيمارسون العديد من مهارات التفكير المختلفة للوصول الى نتائج سليمة ، كما ويقومون بتدوين الملاحظات والافكار كافة ، واختبار صحة توقعاتهم عن الموضوع المدروس .

المرحلة الرابعة : الشرح والتفسير (Explanation)

يقوم المتعلمون في هذه المرحلة بعملية التفكير والتأمل والنقد بهدف الاجابة عن الاسئلة المحددة او تفسير الظاهرة المدروسة ، وتحليل البيانات والمعلومات ، واكتشاف مفاهيم جديدة .

المرحلة الخامسة : التفصيل (Elaboration)

وفيها يبدأ الطلاب في الاطلاع على مصادر التعلم المرتبطة بموضوع الدرس ، وفحصها بشكل دقيق ، ومن ثم تعبير الطلاب شفهيًا عما تعلموه من مفاهيم ومعلومات .

المرحلة السادسة : التقويم (Evaluation)

يتم التقويم هنا من خلال مراحل عملية الاستقصاء ، فيتعرف المدرس من خلاله على كيفية تعلم الطلاب ، وكيفية سير الدرس كما مخطط له من اجل تصحيح الاخطاء المبكرة ، وقد يكون في صورة اسئلة تقدم للطلاب ، او عن طريق التقويم الذاتي الذي يتم من خلال المناقشات التي تدور بين الطلاب انفسهم .

المرحلة السابعة : التوسع (Extension)

وفي هذه المرحلة يطبق المتعلمون المفاهيم، والمهارات المتعلمة في مواقف جديدة تتعلق بموضوع الدرس (Eisenkraft, 2003, p57)

دور المدرس في نموذج ايزنكرافت الاستقصائي

يتحدد دور المدرس في هذا النموذج بالنقاط الاتية :-

- 1- يقوم بتوجيه بعض الاسئلة للمتعلمين للتعرف على خبراتهم ومعارفهم السابقة .
- 2- يساعد في استخدام المتعلمين للوسائل التعليمية والنماذج بهدف استثارة عقولهم ، وزيادة دافعيته نحو موضوع الدرس .
- 3- تشجيع الطلاب على العمل الجماعي في اطار مجموعات متعاونة ، ومتابعتهم خلال القيام بعملية الاستقصاء .
- 4- توجيه الطلاب من اجل تقديم التوضيحات والتبريرات حول الموضوع المدروس ، وتشجيعهم على شرح المعارف والمفاهيم الجديدة .
- 5- يعمل على اتاحة المجال للطلاب للتعبير عما تعلموه في صورة لفظية ، وملاحظتهم خلال عرضهم للمفاهيم الجديدة .
- 6- تقييم المعارف والمفاهيم الجديدة التي تعلمها الطلاب خلال المراحل السابقة .

(العدوان وآخرون، 2016: 7-8)

ثانياً: دراسات سابقة

1- دراسة (عمران، 2012)

أجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت إلى التعرف أثر استخدام نموذج أيزنكرافت الاستقصائي في تدريس الدراسات الاجتماعية علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، وتكونت عينة الدراسة من عينة بلغت (٩٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، وقد تكونت أداة البحث من اختباراً تحصيلياً في الوحدة المختارة وعرضه على مجموعة من المحكمين وتم ضبطه إحصائياً، واختباراً لمهارات التفكير الجغرافي، وعرضه على مجموعة من المحكمين وتم ضبطه إحصائياً ، و قد عولجت البيانات إحصائياً باستعمال برنامج (SPSS) الإحصائي، وقد أظهرت النتائج أن استخدام نموذج أيزنكرافت الاستقصائي في التدريس كان له أثر كبير في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، اوصت الدراسة: بضرورة الاهتمام باستخدام نموذج أيزنكرافت الاستقصائي في تدريس الدراسات الاجتماعية (عمران ، 2012 : 7).

2- دراسة (البلي، 2010)

هدفت الدراسة الى قياس فعالية استخدام نموذج إيزنكرافت الاستقصائي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية و كما تمثلت نتائج البحث فيما يلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين التحصيل في مادة العلوم والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المجموعة الضابطة (البلي ، 2010 : ملخص) .

2- دراسة كينج وآخرون (Qing&yan,Jing, 2010)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة ، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد ، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً من الطلاب المعلمين قبل الخدمة بجامعة شانكسي بالصين ، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس التجارب العملية وفق التعلم الاستقصائي ، والأخرى ضابطة تدرس نفس التجارب بالطريقة التقليدية ، وتم تطبيق اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد قبلها وبعدياً على مجموعتي الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة.

(Qing&yan,Jing, 2010: p1-200)

• الاستفادة من الدراسات السابقة:

استعان الباحث بالدراسات السابقة لاجل :

- 1- ادراك اهمية النماذج الاستقصائية في اكتساب المفاهيمز
- 2- الاطلاع على خطوات انموذج ايزنكرافت الاستقصائي.
- 3- الاستعانة بنتائج الدراسات السابقة لاجل صياغة الفروض الحاليةز
- 4- بناء اداة الدراسة الحالية .
- 5- استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة.

الفصل الثالث منهجية البحث و إجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحث لاجل التحقق من هدف البحث وفرضياته الصفرية وكما في الشكل الآتي:-

منهج البحث والتصميم التجريبي:

اعتمد الباحث المنهج التجريبي لأنه أكثر ملائمة لطبيعة هذا البحث وهو المنهج المناسب لتحقيق هدفه، إذ يعد المنهج المناسب ومن أكثر مناهج البحث دقة وكفاءة لحل المشكلات بالطريقة العلمية، وعن طريقه اختبار الفروض التي تتعلق بعلاقات السبب والنتيجة.

(ملح، 2009 : 288)

وعندما يختار الباحث نوع التصميم لانجاز بحثه عليه أن يكون على بيئة من كفاية تصميمه التجريبي الذي اختاره لتكون النتائج التي يحصل عليها من خلال تحليل البيانات، أكثر دقة وأكثر صدقاً وموضوعية (عبد الرحمن وزنكنه، 2007: 484)

لذلك اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم وفق المخطط (1)

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	نوع الاختبار
التجريبية	نموذج ايزنكرافت الاستقصائي	اكتساب المفاهيم	اختبار اكتساب
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التاريخية	المفاهيم التاريخية

• إجراءات البحث:

اولاً: مجتمع البحث وعينه

1- مجتمع البحث:

ويقصد بمجتمع البحث جميع الافراد أو الاشياء أو المجموعات الذين يشكلون موضوع الدراسة (عباس وآخرون، 2009: 217) يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الرسمية للبنين في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي (2017 – 2018) ومن اجل التعرف على اعداد المدارس زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية، وبأسلوب العشوائي البسيط تم اختيار (متوسطة الرازي) لتكون عينة البحث الحالي ومجالاً لتطبيق التجربة، وكانت تحتوي على اربع شعب للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2016 – 2017) وهي (أ – ب – ج – د) وبطريقة السحب العشوائي اختار الباحث شعبتي (أ) و (ج) لتكون مجموعتي البحث، وب نفس الطريقة اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (34 طالبا) والتي سيدرس طلابها بالطريقة الاعتيادية من دون التعرض لمتغير مستقل، ومثلت شعبة (ج) المجموعة التجريبية وعدد طلابها (33 طالبا) والتي سيتعرض طلابها الى المتغير المستقل (نموذج ايزنكرافت الاستقصائي).

وبلغ المجموع الكلي لطلاب عينة البحث مبدئياً (67 طالبا) وتم الحصول على معلومات حول الوضع الدراسي للطلاب من السجلات الرسمية فوجدت حالات رسوب سابقة في الصف الاول المتوسط ضمن مجموعتي البحث، إذ وجد (4 حالات رسوب ضمن طلاب المجموعة الضابطة، و (3 حالات رسوب ضمن طلاب المجموعة التجريبية، إذ بلغ مجموع الطلاب الراسبين ضمن مجموعتي البحث (7 طلاب) وقد عولجت حالات الطلاب الراسبين باستبعادهم احصائياً فقط مع استمرارهم في الدراسة ضمن المجموعات حفاظاً على نظام المدرسة، وبذلك اصبح العدد النهائي لعينة البحث (60 طالبا) كما هو موضح في الجدول (2).

عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده (جدول 2)

المجموعة والشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية (ج)	33	3	30
الضابطة (أ)	34	4	30
المجموع	67	7	60

2 - تكافؤ مجموعتي البحث:

حصل الباحث على المعلومات المراد اجراء التكافؤ فيها عن طريق استمارة المعلومات التي وزعت على الطلاب وبالإعتماد على البطاقة المدرسية في الحصول على بعض المعلومات، اذ كافيء الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات الاتية: (الذكاء - التحصيل السابق - المعرفة السابقة - العمر الزمني) ، وتشير النتائج الى تكافؤهما في جميع هذه المتغيرات ، والجدول (3) يوضح ذلك:-

جدول (3)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين طلاب مجموعتي البحث في (التحصيل السابق- الذكاء - المعرفة السابقة - العمر محسوباً بالشهر)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة عند (0.5)
التحصيل السابق	تجريبية	30	64.5667	214.047	1.142	2	غير دال احصائياً
	ضابطة	30	69.1	165.886			
الذكاء	تجريبية	30	19.9667	64.447	0.409	2	
	ضابطة	30	20.1	67.851			
المعرفة السابقة	تجريبية	30	11.033	7.34	0.129	2	
	ضابطة	30	10.933	8.7			
العمر محسوباً بالشهر	تجريبية	30	166.63	37.41	0.482	2	
	ضابطة	30	165.83	44.97			

3 - ضبط المتغيرات الدخيلة

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من الخطوات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي وحتى يستطيع الباحث من ان يعزو معظم النتائج الى المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات اخرى (ملحم، 2010: 73).

اي تثبيت جميع العوامل ما عدا العامل الذي يراد معرفة اثره والواقع تحت سيطرة الباحث وبذلك يكسب ثقة عالية بدراسته ، وتؤدي الى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي على الباحث ان يتعرف على المتغيرات والعوامل الدخيلة التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها

(رؤوف، 2001: 22)

رابعاً:- مستلزمات البحث

1- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية التي سيدرسها، وقد تضمنت الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2017-2018)

2 صياغة الأهداف السلوكية:

أن الهدف السلوكي نوع من الصياغة اللغوية يصف السلوك النهائي للمتعلم أكثر مما يصف الوسائل المستعملة في الوصول إلى هذا السلوك ، وتعد صياغة الأهداف السلوكية الخطوة الأساس في بناء أي برنامج وإن عملية تحديدها ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية.

(ابو جادو، 2003: 53)

وبعد الاطلاع على الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ اعد الباحث أهداف سلوكية في ضوء المفاهيم الرئيسة الذي حددها ضمن الفصول الثلاثة الأولى في مادة التاريخ العربي الإسلامي البالغ عددها (15) مفهوماً تاريخياً، وفق ثلاث عمليات (تعريف المفهوم، تمييز المفهوم، تطبيق المفهوم)، واصبح العدد الكلي هو (45) هدفاً لتلك المفاهيم الرئيسة، وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين ، وبعد تحليل استبيانات الخبراء قام الباحث بتعديل قسماً من الأهداف وإعادة صياغة أهداف أخرى .

3- تحديد مفاهيم المادة:

لحصر المفاهيم في الموضوعات المتضمنة في الفصول الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ العربي الإسلامي، أجرى الباحث تحليلاً شاملاً لمحتوى المادة وتجزأتها إلى ما تضمنه من مفاهيم قابلة للتجريب وبشكل يتفق والخصائص العقلية للطلاب ولأجله حددت المفاهيم المرتبطة بموضوعات الفصول الثلاثة من المادة العلمية، إذ بلغ عددها (15) مفهوماً، وعدت مناسبة وتغطي الموضوعات جميعاً. ويعود السبب إلى أن كل مفهوم يقدم إلى الطالب بثلاث عمليات (التعريف، التمييز، التطبيق)، بمعنى أن كل مفهوم له ثلاثة أهداف وثلاث فقرات اختبارية، إذ يصبح العدد (45) هدفاً سلوكياً، يقابله (45) فقرة اختبارية، وقد عُرضت على مجموعة من المتخصصين في مجال التاريخ وطرائق التدريس، وفي ضوء آرائهم لم يحذف أو يضاف أي مفهوم آخر واعتبروها صالحة .

4- إعداد الخطط التدريسية:

الخطة التدريسية هي تصورات مسبقة لتحديد محتوى المادة الدراسية، والإجراءات التدريسية ، والوسائل التعليمية المتاحة واستخدامها بحيث تؤدي إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة للعملية التعليمية (عليان، 2010: 213) ، لذا فهي توصيف شامل للكتاب المدرسي الذي يدرس من حيث الفئة الطلابية المستهدفة ، ومجموعة الأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقها من خلاله ، والموضوعات التي يتناولها وتوزيعها على مدة الدراسة وأهم الوسائل التعليمية المستخدمة (علي ، 2011: 19) . وقد أعد الباحث (35) خطة لموضوعات التاريخ العربي الإسلامي التي ستدرس في اثناء التجربة، في ضوء محتوى المادة ، والأهداف السلوكية المصاغة التي أقرها الخبراء، وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المحكمين ، وعدلت وفق ملاحظاتهم.

خامساً: اداة البحث:

أعد الباحث اختباراً لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية على وفق الخطوات الآتية:

1- صياغة فقرات الاختبار

تم اعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية لقياس مدى اكتساب افراد العينة قيد الدراسة للمفاهيم لاجل التعرف على مدى تحقق هدف البحث وفرضيته ، وقد قام الباحث بأعداد اختبار لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية من نوع

الاختبار من متعدد مكون من (45) فقرة اذ كل مفهوم رئيسيتم قياسه بثلاث فقرات اختبارية هي (تعريف المفهوم ، وتمييزه ، وتطبيقه) .

2- تعليمات الاختبار:

اعد الباحث قبل اجراء التجربة التعليمات الخاصة باختبار وشملت كيفية الاجابة على الاختبار مع اعطاء مثال توضيحي .

3- تصحيح الاختبار :

اعتمدت الباحث في تصحيح الاختبار على ان تعطى درجة واحدة للطلاب عند اجابته إجابة صحيحة عن الفقرة ، وصفر عند إجابته إجابة خاطئة عن الفقرة او في حالة اختيار أكثر من بديل في الفقرة الواحدة ، أو ترك الفقرة بدون إجابة ، وبذلك تحدد الدرجة الكلية لفقرات الاختبار بـ (صفر -45) .

4- صدق الاختبار:

عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس التاريخ ، وفي العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم ، وفي ضوء ذلك عدل الباحث بعض الفقرات ، واصبح الاختبار بصيغته النهائية يتكون من (45) فقرة.

5- التطبيق الاستطلاعي لاختبار الاكتساب:

للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وصلاحيته وتحليل فقراته احصائياً ، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مشابهة للعينة الاساسية للبحث.

● التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

● تحديد معامل الصعوبة

وفق الادبيات أن أية فقرة في ضمن توزيع معاملات الصعوبة تتراوح بين (0.20-0.80) تعد مقبولة (Anastasia, 1976: 209)، وتبين بعد حساب معامل صعوبة الفقرات باستعمال معادلة (معامل الصعوبة) لفقرات الاختبار انها تتراوح بين (0.36-0.76) لذا فجميع فقرات الاختبار تعد مقبولة.

● معامل تمييز الفقرة

يرى ايبيل (Ebel,1972) ان الفقرة ذات معامل تمييز اكبر من 0.19 تعتبر ذات تمييز مقبول . (العبيسي، 2010: 208) ، وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار بحسب معادلة التمييز الخاصة بها وجد ان قوتها التمييزية تتراوح بين (0.33 - 0.73) لذلك تعد جميع فقرات الاختبار جيدة ومقبولة .

● فعالية البدائل المخطوءة:

يفضل عندما يكون الاختبار من نوع الاختبار من متعدد ان يكون البديل الخاطئ جذاب بغية تحقيق الدور الموكل إليه في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة.

(امطالنبوس، 1997: 101)

وبعد اجراء العمليات الإحصائية اللازمة تبين، أن البدائل الخاطئة من فقرات اختبار اكتساب المفاهيم قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تم الإبقاء عليها جميعاً من دون حذف أو تعديل .

● الثبات:

الثبات يشير الى أن الاختبار يعطي نتائج متقاربة او نفس النتائج اذا طبق اكثر من مرة في ظروف مماثلة ، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية استخرج الباحث معامل ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كبودر- ريشاردسون 20) (KR-20) لحساب ثبات الفقرات الموضوعية من نوع الاختبار من متعدد اذ بلغ معامل الثبات (0.82) ، وتبين انه معامل ثبات جيد حسب رأي نيلسون (Nelson.1978) (Nelson.1978.p:11)

سادساً: تطبيق التجربة

طبق الباحث التجربة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017-2018 بعد ان استكمل الباحث متطلبات إجراء التجربة. بدأ بتطبيق التجربة يوم الثلاثاء 17-10-2017 وانتهت يوم الاربعاء الموافق 2017/12/20 إذ أنهيت التجربة بتطبيق اداة البحث (اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية).

سابعاً: الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث في تحليل النتائج الوسائل الاحصائية الآتية: مستعينا بالحزمة الاحصائية (spss-10) وبرنامج (Microsoft excel):-

- الاختبار التائي: (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين لاستخراج التكافؤ بين افراد المجموعتين ، والنتائج النهائية للبحث .
- معادلة الصعوبة: لاستخراج معاملات الصعوبة للفقرات الموضوعية ، و معادلة التمييز للفقرات .
- معادلة كيودرريتشاردسون-20: لاستخراج الثبات

الفصل الخامس عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

بعد اتمام التجربة، حل الباحث النتائج التي توصل إليها لمعرفة أثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ، ومن ثم التحقق من فرضية البحث .

: لغرض التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على أنه:

(لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج ايزنكرافت الاستقصائي و متوسط درجات طلاب و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية. وبعد تصحيح أوراق إجابات الطلاب ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين وكما مبين في الجدول (4) اذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (33.93) وبانحراف معياري مقداره (5.69) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (27.76) وبانحراف معياري مقداره (7.06)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اتضح ان الفرق بينهما كان دالاً احصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3,71) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2) وبدرجة حرية (58) ، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الاولى أي أنه :

يوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج ايزنكرافت الاستقصائي و متوسط درجات طلاب و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

جدول (4)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية لطلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية
التجريبية	30	33.93	5.69	58	3.71	2
الضابطة	30	27.76	7.06			

ثانياً: تفسير النتائج :-

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج ايزنكرافت الاستقصائي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية ، وقد ارجع الباحث هذه النتائج الى الاثر الايجابي لانموذج ايزنكرافت الاستقصائي ، ويعزى ذلك الى ان التدريس وفق هذا الانموذج شد انتباه الطلاب ، وزاد من تركيزهم على المادة المدروسة باعتباره من النماذج التدريسية الحديثة التي تؤكد على دور المتعلم ، وهذا مايتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة ، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي تناولت النماذج الاستقصائية ومنها دراسة (البعلي، 2010) ، ودراسة (Qing & Yan: 2010) ، ودراسة (عمران : 2012) ، الى جانب اتاحة الفرصة لطلاب للعمل على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأنفسهم والتعبير عن افكارهم الامر الذي يساعد علي تحسين عاداتهم الدراسية ، وتنظيم افكارهم وإدراكهم وعملياتهم العقلية ومن ثم مستواهم الفكري والأكاديمي ، كما ساهم في زيادة مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم التاريخية ، فضلاً عن اهميته في مساعدتهم على ربط المفاهيم التاريخية مع بعضها البعض ،

ثالثاً: الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث استنتج ما يأتي:

- 1- إن انموذج (ايزنكرافت الاستقصائي) اثبت فاعليته وتفوقه على الطريقة التقليدية في اكتساب طلاب الصف الثاني المتوسط للمفاهيم التاريخية.
- 2- اسهم الانموذج في جذب انتباه الطلاب إلى المادة العلمية المطلوبة ومتابعة متطلباتها .
- 3- إن التدريس وفقاً لانموذج (ايزنكرافت الاستقصائي) يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم كما انه من النماذج التي تساعد المتعلمين على التركيز على المعلومات ، وتساهم في الربط الفعال لعناصر المادة المقروءة .
- 4- رغبة الطلاب بمعرفة المفاهيم التاريخية ذات الصلة بحياتهم أكثر من رغبتهم بدراسة المفاهيم غير المتصلة بحياتهم اليومية

رابعاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بما يأتي:

- 1- اعتماد انموذج (ايزنكرافت الاستقصائي) في تدريس مادة التاريخ الاسلامي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط لما لها من فوائد عديدة كت تنمية التفكير وتنظيم المادة العلمية فضلاً عن استخدامها لتنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلمين اذ انها تساعد على حفظ وتذكر ما يتم قراءته .وبالتالي يساعد في تعلم المفاهيم التاريخية
- 2- تدريب مدرسي التاريخ على التدريس على وفق انموذج (ايزنكرافت الاستقصائي) من خلال اشراكهم في دورات تدريبية وندوات تربوية.

- 3- إعداد دليل يوضح طريقة تدريس المفاهيم على وفق هذه الانموذج .
- 4- تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية الاساسية وكليات التربية بأسس وخطوات انموذج (ايزنكرافت الاستقصائي)
- 5- التأكيد على اهتمام مدرسي مادة التاريخ بالعملية التعليمية وتعليم المفاهيم التاريخية مستخدمين لطرائق تدريس فعالة تساعد الطلبة على تنميتها ، فضلا عن ضرورة الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

خامساً: المقترحات:

يقترح الباحث استكمالاً لدراسته اجراء الدراسات الآتية :

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى في مادة التاريخ.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية بمتغيرات أخرى مثل (القيم ، الاتجاهات ، تنمية حب الاستطلاع).
- 3- إجراء دراسة لمعرفة أثر استعمال (النموذج ايزنكرافت الاستقصائي) في تنمية التفكير بأنواعه (الإستدلالي ، الابداعي ، الناقد ، المنطقي..... الخ) في مادة التاريخ .

المصادر

المصادر والمراجع العربية

1. ابن منظور، جمال الدين ابي الفضل محمد بن مكرم (2003) لسان العرب، ط1، دار الكتب العلمية، ج3، بيروت - لبنان.
2. أبو زينة ، فريد كامل(1987) الرياضيات منهاجها وأصول تدريسها، ط3، عمان، دار فركان للنشر والتوزيع
3. الأزيرجاوي ، فاضل محسن (1991) أسس علم النفس، دار الكتب _____ تب للنشر والتوزيع ، العراق.
4. أمطانيوس ، ميخائيل (1997) القياس والتقويم في التربية الحديثة ، جامعة دمشق ، دمشق .
5. البعلي ، ابراهيم (2010) فاعلية استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية ،(بحث منشور) ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، العدد (154) ، ص (176-204) .
6. التل، سعيد وآخرون(1993) المرجع في مبادئ التربية ، ط1 دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن،.
7. جامل، عبد الرحمن(2007) طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط2، دار المناهج عمان – الاردن.
8. الجمهورية العراقية، وزارة التربية والتعليم (1979) اصول تدريس التربية الوطنية والاجتماعية ، بغداد – العراق،.
9. حلاق ، حسان (2006) طرائق ومناهج التدريس ، العلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح ، الطبعة الاولى ، دار النهضة للتوزيع والنشر ، بيروت .
10. حميدة ، إمام مختار (2000) تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ، مكتبة زهراء الشرق، عمان.
11. خضر، فخري رشيد(2006) طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان – الاردن.
12. رضوان، برنس أحمد، أحمد حسين اللقاني(1974) تدريس المواد الاجتماعية، ط1، مطبعة مخيمر، القاهرة.
13. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (2001) التصميم التجريبي في الدراسات النفسية والتربوية، ط1، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. الزند، وليد وخضر وهادي حتمل عبيدان (2010) المناهج التعليمية – تصميمها – تنفيذها – تقويمها – تطويرها، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
15. زيتون، حسن حسين (2008) تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ، ط3 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
16. السلطي، نادر سميح (2004) العلم المستند إلى الدماغ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1 عمان، الأردن.
17. شحاتة ، حسن وزينب النجار (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية واللبنانية ، القاهرة
18. شهيد، ياسمين مهدي(2012) أثر أنموذج دروزه في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-ابن رشد، جامعة بغداد ، .
19. عباس، محمد خليل وآخرون (2009) مدخل إلى مناهج البحث من التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
20. عبد الهادي، جمال(2007) قراءة التاريخ، سلسلة مقالات تربوية، الرياض.
21. العيسي، محمد مصطفى.(2010) طرق تدريس الرياضيات لنوي الاحتياجات الخاصة ، ط1، دار المسيرة للطبع والتوزيع، عمان، الأردن.

22. العنوان ، شيرين صالح. واخرون (2016) اثر نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في مادة التاريخ ، (بحث منشور) ، مجلة جامعة القدس المفتوحة ، العدد الرابعون .
23. علوان، عامر ابراهيم واخرون(2011) الكفايات تدريسية وتقنيات التدريس مفاهيم وتطبيقات، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
24. علي , محمد السيد (2011) موسوعة المصطلحات التربوية ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.
25. عليان، شاهر ربحي. (2010) مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق) ، دار المسيرة ، عمان.
26. عمران ، خالد عبد اللطيف محمد (2012) اثر استخدام نموذج ايزنكرافت الاستقصائي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدايي ، (بحث منشور) ، المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة اسبوط ، العدد (7) ، ص (77-133) .
27. عوض ، فائزة السيد محمد (2003) الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها ، دار اترك للنشر والتوزيع ، القاهرة .
28. عوض ، هناء محمد(2001) الخيال في الرسوم وعلاقته بالإبداع لدى الجنسين من سن 6 إلى 16 سنة ، (رسالة ماجــــــــــــستير غير منشورة)، جامعة حلوان.
29. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004) كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
30. القاعدو، إبراهيم (1991) المعاصر في تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، طه، عمان.
31. قطامي، يوسف (1989) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن.
32. ملحم ، سامي محمد (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
33. ملحم ، سامي محمد (2009) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الطبعة الرابعة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
34. ملحم، سامي محمد(2010) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
35. نزال ، شكري حامد (2001) : مدى إكتساب تلامذة الصفوف الرابع والخامس والسادس للمفاهيم الواردة في الكتب المدرسية للدراسات الاجتماعية المقررة للعام الدراسي 1999-2000 وأثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ،(بحث منشور) مجلة العلوم التربوية دراسات ، المجلد (29) ، العدد (1) الجامعة الاردنية .

المصادر الاجنبية:

36. Anastasi, A. (1976): Psychological testing, Macmillan publishi New York .
37. Bruce, B. & Bishop, A. (2002). Using The Web to Support Inquiry-Based Literacy Development. *Journal Of Adolescent And Adult Literacy*, 45(8), 706-714.
38. Bruce, B. & Davidson, J. (1996). An Inquiry Model for Literacy Across The Curriculum. *Journal Of Curriculum Studies*, 28(3), 281-300.
39. Eisenkraft, A. (2003) . »Expanding the 5E Model”. A proposed 7E modele mphasizes “transfer of learning” and the importance of eliciting prior understanding, *Science Teacher*. Vol. 70. No (6) . pp. 56–59.
- Judson, E. and Lawson, A. (2007) . What is the role of constructivist teachers with in faculty communication networks. *Journal of research in science teaching*. Vol 44. No (3) . Pp. 490- 505.
40. -Kürşat YENİLMEZ & Mehmet ERSOY, 2008, opinions of mathematics teacher candidates towards applying 7E instructional model on computer aided instruction environments, *International Journal of Instruction*, January Vol.1, No.1.
41. Nelson, B. j. (1978) Correlational relationship between the role of the elementary teacher while teaching science teaching practices used , *science education* , Vol (62) .
42. Qing ,Z. & Jing ,G ,& Yan ,W. (2010). Promoting Preservice Teachers’ Critical Thinking Skills by Inquiry-Based Chemical Experiment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2 , 597–603.
43. Reigeluth ,C.M. ,1997, Scope and sequence decision for quality

فاعلية استراتيجية التعلم للتمكن على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الفنية

أ.م.د. فارس محسن ثامر
متوسطة الغربية
المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى
وزارة التربية
بغداد - العراق

الخلاصة

استهدفت الدراسة إلى بناء خطط تدريسية على وفق استراتيجية التعلم للتمكن وقياس فاعليته من خلال تطبيقه على عينة تجريبية من طلاب الصف الأول المتوسط. تكونت عينة البحث من طلاب الصف الأول المتوسط والبالغ عددهم (20) طالباً. تم اعتماد التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار المهاري البعدي. وتم اعتماد الخطط التدريسية على وفق استراتيجية التعلم للتمكن في الاختبار المهاري البعدي من خلال استمارة تقويم الأداء المهاري. استعمل الباحث العديد من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات. وظهرت تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار المهاري البعدي، وذلك لثبوت فاعلية طريقة التدريس المعدة على وفق استراتيجية التعلم للتمكن من حيث تسلسل وتنظيم المعلومات وخطوات تنفيذ مهارات التربية الفنية.

The Impact of Using the Strategy of Mastery Learning on First Intermediate Grade in Art Subject

ABSTRACT

The aim of this research to build an academic plan according to the mastery learning and measure the effect of it for the first year intermediate school. The sample was (20) student in (2) samples consisted of (10) subject equivalent between (2) groups was done according to experiment study plan was used to test the ability of student before and after teaching many statistical program used to find the result which shows there have been significant statistical differences between before and after mastery learning.

الفصل الاول التعريف بالبحث

مشكلة البحث: -

لاحظ الباحث تدنياً واضحاً وكبيراً في مستوى الطلاب في مادة التربية الفنية وجاءت هذه الملاحظة من خلال عمله في التدريس لمدة عشر سنوات، وكما لاحظ أن هناك قسماً من الطلاب يتهبون من دروس التربية الفنية ولا يحذونه وأكد ذلك عدد من المشرفين الاختصاصيين الذين رأوا تدنياً واضحاً من خلال المشاركة في المعارض الفنية المحلية والقطرية والدولية للنجاح في المدارس في مادة التربية الفنية مما أعطى للباحث الدافعية في البحث عن أسباب هذا النفور والضعف الذي قد يرجع في بعض جوانبه إلى سوء استعمال طرائق التدريس من قبل المدرسين. لذا أراد الباحث أن يستعمل طريقة حديثة في التدريس الذي قد يؤدي في نتائجه إلى جعل دروس مادة التربية الفنية من الدروس المحببة إلى نفوس الطلاب فكان اختياره لاستعمال التعلم للتمكن كونها استراتيجية حديثة في التدريس ووسيلة ناجعة قد تساعد الطلاب في زيادة تحسين تحصيلهم في مادة التربية الفنية.

أهمية البحث:

تعد التربية أداة لنقل العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات والمعلومات من جيل إلى جيل لجعل التواصل مع الآخرين أمراً ممكناً⁽¹⁾، وهي ضرورية بالنسبة للفرد والمجتمع ولا يمكن الاستغناء عنها وكلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة زادت حاجته إلى التربية⁽²⁾، وقد انعكست آثار هذا التقدم العلمي والتكنولوجي في المناهج وأساليب التعليم وطرائقها التي استعملت التقنيات الحديثة في العملية التربوية وأصبحت جزءاً لا يتجزأ منها⁽³⁾، ولهذا التطور الأثر الكبير في تطور الفكر التربوي وإعادة النظر في الكثير من أهداف التربية فلم تعد التربية مجرد تحصيل للمعلومات بل أصبح لها دور شامل يسعى إلى مساعدة المتعلم⁽⁴⁾. لذا فإن نوعية تعليمه وتثقيفه وتدريبه هي التي تحدد نجاح النظم التعليمية في تحقيق الغايات التي نطمح لها مثل نشر الثقافة العلمية ويعتمد كل ذلك على نوعية التعليم⁽⁵⁾.

وتتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية: -

1. إن البحث يتناول تجريب اتجاه حديث في مجال طرائق تدريس التربية الفنية يتمثل باستعمال التعلم للتمكن في تحصيل الطلاب في التربية الفنية لدى طلاب الصف الأول المتوسط لمعرفة فاعليته.
2. قد يسهم البحث بنتائجه في تشجيع المدرسين على استعمال طرائق تدريسية حديثة وزيادة إدراكهم بأهمية استعمالها في ظل المستجدات التربوية المعاصرة.
3. في حدود علم الباحث لم يتم تناول دراسة أثر التعلم للتمكن في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في التربية الفنية على المستوى القطري ومن هنا فإن البحث يمكن أن يكون محاولة تسهم في توسيع آفاق البحث في هذا المجال.

هدف البحث: -

- يهدف البحث إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم للتمكن على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الفنية، لتحقيق هذا الهدف وضع الباحث الهدفين الفرعيين الآتيين:
1. بناء خطط تدريسية في مادة التربية الفنية وتطبيقها باستعمال استراتيجية التمكن.
 2. قياس فاعلية الخطط التدريسية من خلال تطبيقها على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط / مدرسة الغربية المتوسطة.
- لتحقيق هدف البحث وضع الباحث فرضيتين صفريتين لقياس المتغير التابع (المهارات الفنية).

فرضيتا البحث: -

1. الفرضية الصفريّة الأولى: -
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في اختبار الأداء المهاري قبلياً.
2. الفرضية الصفريّة الثانية: -
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في اختبار الأداء المهاري بعدياً.

حدود البحث: -

يقتصر البحث على: -

1. طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية للبنين في محافظة بغداد / المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى.
2. الفصل الأول من العام الدراسي 2018 – 2019.

تحديد المصطلحات: -

أولاً / الفاعلية:

التعريف الإجرائي للفاعلية:

مقدار التغيير الذي يحدثه محتوى الخطط التدريسية المبني على وفق استراتيجية التعلم للتمكن في تحصيل طلاب صف الأول المتوسط في مادة التربية الفنية.

ثانياً / الاستراتيجية: عرفه

❖ (محمد ومجيد، 1991) على أنها:

(الأهداف التعليمية والتحركات التي يقوم بها المدرس وينظمها ليسيّر وفقها في التدريس).⁽⁶⁾
تبني الباحث التعريف أعلاه ليتماشى مع أهداف وإجراءات بحثه.

ثالثاً / التعلم للتمكن: عرفه

❖ (Wilson, 1978) بأنه " فلسفة عن الدراسة واستراتيجية تعليمية يمكن أن تطبق الفلسفة في داخل غرفة الصف وهذه الفلسفة تؤكد على أنه وفي ظروف تعليمية ملائمة تقريباً باستطاعة كل طالب أن يتعلم كل ما يتم تعليمه له".⁽⁷⁾

تبني الباحث التعريف أعلاه ليتماشى مع أهداف وإجراءات بحثه.

رابعاً / التحصيل: -

التعريف الإجرائي للتحصيل:

" مقدار ما يحصل عليه الطلاب عيّنة البحث من الذين درسوا باستعمال استراتيجية التعلم للتمكن والذين درسوا بالطريقة الاعتيادية من درجات في الاختبار الأداء المهاري الذي أعده الباحث لهذا الغرض".

الفصل الثاني الإطار النظري

التعلم للتمكن:

أن فكرة التعلم للتمكن قد أگدها عدة مربين مثل كومينوس في القرن السابع عشر وبستولوزي في القرن الثامن عشر وهربرت في القرن التاسع عشر (8) وفي القرن العشرين بدأ الاهتمام بهذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية إذ قدم التعلم للتمكن في خطة "وينتيكا" من قبل كارلتون عام "1922" وكما قدم في المدرسة التجريبية لجامعة شيكاغو عام "1926" من قبل موريشون وبقي استعمال هاتين الخطتين حتى الثلاثينيات (9).

ثم اختفت هذه الفكرة لعدم التوصل إلى إستراتيجية فاعلة لها في الثلاثينيات من القرن العشرين إلا أنها عادت إلى الظهور مرة أخرى في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات مع ظهور التعليم المبرمج (10). حيث قدم "سكنر" هذه الفكرة وكانت القاعدة التي أعتمد عليها هذا التعليم هي تقسيم الفكرة المعقدة إلى أقسام صغيرة كي يتم إتقانها وكانت بذلك خطوة أولية على طريق التعلم للتمكن (11).

وضع كارول في عام "1963" خطة تعليمية يمكن تطبيقها في المدارس تستند إلى فكرة التعلم للتمكن إذ بدأ العمل بهذه الفكرة ينتشر في مناطق متعددة ففي ولاية فيلادلفيا الأمريكية استعمل التعلم للتمكن الذي يصاحبه التقويم التكويني لغرض تحسين الدراسة في المدارس وفي كوريا الجنوبية انتشرت إستراتيجية بلوم بطريقة التعلم للتمكن إنتشاراً كبيراً كما قام العديد من الباحثين بإجراء الدراسات والبحوث حول أثر إستراتيجية التعلم للتمكن في المجال الإدراكي المعرفي للتعلم وكان لهذه الخطة التعليمية أثر كبير في بناء إستراتيجية بلوم للتعلم للتمكن "1968" (12).

إذ تستند نظرية كارول على الفكرة القائلة بأن المتعلمين جميعهم يمكن أن تكون لديهم المقدرة الذهنية على تعلم أية مادة معطاة شريطة أن يعطوا فترات متباينة من الوقت للقيام بذلك (Guskey, 1997) لكن بعض المعارضين لنظرية كارول يعتقدون أن الأولوية المعطاة للزمن تمثل إشكالاً في حد ذاته إذ أن الزمن المخصص للواجب هو مفهوم يفتقد إلى المحتوى السايكولوجي كما أن التعلم يتطلب من الطالب وقتاً أطول من الوقت المخصص للواجب لذا فإن التربويين بدأوا يهتمون بالكيفية التي يقضي بها الطلبة زمن التعلم أكثر من اهتمامهم بالزمن الذي يقضيه هؤلاء في التعلم (13).

يقول كارول بأن الاستعداد أو القدرة الكامنة هي المعيار لتحديد الوقت المطلوب للتعلم (Carroll, 1989) كما أنه حدد عاملين اثنين يؤثران في معدل تعلم الطالب وهي مثابرة الطالب وفرصة التعلم ويتم التحكم بالعامل الأول من الطالب نفسه وهو يشير إلى الوقت الذي يمضيه الطالب في التعلم وأما العامل الثاني فيشير إلى الوقت الذي يمنحه الصف للتعلم ثم إن فكرة التعلم للتمكن قد أحدثت تغييراً كبيراً وذلك بإلقاء المسؤولية على عاتق التدريسي أي أن فشل الطالب في التعلم يُعزى إلى التدريسي وليس إلى نقص المقدرة لدى المتعلم وذلك بسبب توفير الوقت الكافي مع تبني إستراتيجيات تعليمية حديثة تمكن الطلبة من الوصول إلى المستوى نفسه من التعلم (Levine, 1995).

لقد استطاع بلوم "1968" تحويل أنموذج كارول للتعلم المدرسي الذي أوضح فيه العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاح المتعلمين وكيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها إلى أنموذج إجرائي للتعلم للتمكن يمكن استعماله داخل قاعة الدرس ومن هنا فقد وضع أسس التعلم للتمكن كل من كارول وبلوم عام "1971" انطلاقاً من مُسلمة أساسية هي أن معظم التلاميذ إن لم يكن جميعهم يمكنهم بالفعل إتقان ما تُقدمه المدرسة عندما تهيأ الظروف التي تساعد على الإتقان (14)، وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين بدأت العناية تزداد لدى الباحثين في التأكيد على أهمية هذه الإستراتيجية وذلك بسبب التقدم الكبير الذي طرأ على نتائج الطلبة في مناطق متعددة ومواد دراسية مختلفة مما أكد قيمتها بوصفها أداة جيدة لتحسين التعلم (Abadir, 1993) إذ توفر إستراتيجية التعلم للتمكن للمعلمين الأساليب العلاجية للطلاب الضعفاء غير المتمكنين وتراعي الفروق الفردية في الصف بغض النظر عن الطريقة المستعملة في الصف كما أنها تعطي وقتاً إضافياً وتعززاً للمفاهيم والمبادئ العلمية وتوضحها فضلاً عن أن التعلم للتمكن ينسجم مع النظريات التربوية الحديثة في التدريس التي تؤكد أن التفاعل الإيجابي بين المدرس والطالب يزيد من استعداد الطالب للتعلم (15).

الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلم للتمكن: -

- يعتمد التعلم للتمكن على مجموعة من الأسس والمبادئ منها ما يأتي: -
1. أن يكون التعلم تراكمياً إذ يستفيد المتعلم من خبراته السابقة في الخبرات اللاحقة.
2. أن تكون أهداف التعلم محددة بوضوح وأن تصاغ بطريقة إجرائية تظهر السلوك النهائي الذي يتوقع أن يظهره الطالب ويجب أن يعد لها مقدماً.
3. توفير العديد من البدائل التعليمية للطلاب فمنهم من يمر بالدورة التعليمية العادية ومنهم من يمر بمواد التعلم الإثرائية الإضافية ومنهم من يمر بمواد التعلم العلاجية الذاتية.
4. أن يكون المحتوى متتابعاً.
5. أن يُقَوِّم المتعلم تقوياً مستمراً تلازمه تغذية راجعة فورية وأن يكون التقويم في التعلم للتمكن محكي المرجع ويعني ذلك في ضوء ما يحققه من أهداف وغالباً ما تسمى الاختبارات المستعملة في هذا التقويم بالاختبارات المرجعية الأهداف لأن بنودها تتسق اتساقاً كاملاً مع الأهداف (16).

النماذج الأساسية في التعلم للتمكن: -

هناك ثلاثة نماذج رئيسة في التعلم للتمكن وهي نماذج كل من كارول 1963 وكيلر 1963 وبلوم 1971 وفيما يأتي عرض لنموذج كارول: -

نموذج كارول: -

وضع كارول عام 1963 أنموذجاً للتعلم المدرسي يستند على فكرة التعلم للتمكن وهذا الأنموذج هو صياغة نظرية تشير إلى أن درجة التعلم تتحدد بمقدار الوقت الذي يخصصه الطالب في تعلم مهمة تعليمية ما قياساً بالوقت الضروري لإتقان تلك المهمة⁽¹⁷⁾، وكانت أفكاره هذه معززة بأفكار "برونر وكلاسر وكودلان وأندرسون وسكنر وسيوبس"⁽¹⁸⁾، وقد ربط كارول في هذا الأنموذج بين تأثير عامل الوقت ونوع التعليم من جهة وتحصيل المتعلمين من جهة أخرى موضحاً فيه أن الطلبة يتوزعون توزيعاً اعتدالياً من حيث الاستعداد لتعلم بعض المواد الدراسية مثل العلوم والآداب وإذا ما قُمت لجميعهم هذه المواد بالظروف نفسها فستكون نتيجة تحصيلهم موزعة توزيعاً اعتدالياً وعكس ذلك يحدث عندما يكون الطلبة موزعين توزيعاً اعتدالياً من حيث الاستعداد وقدم لكل منهم تعليمًا يتناسب مع قدراته واحتياجاته مراعين عامل الوقت المتاح للتعلم وكم التدريس ونوعه فإننا نتوقع عندئذ الوصول إلى التمكن في التعلم، ويرتبط التعلم في أنموذج كارول بنوعين من العوامل هما:

1. عوامل متصلة بالمتعلم.
2. عوامل متصلة بظروف التعلم.

وقد حصر كارول النوع الأول من العوامل في ثلاثة عوامل هي: -

أ- القدرة على فهم التدريس: -

يقصد بها قدرة الدارس على فهم طبيعة المهمة التي هو بصددتها والإجراءات التي ينبغي إتباعها في تعلم هذه المهمة وترتبط هذه القدرة بالقدرات اللفظية للمتعلمين لأن التدريس المؤلف غالباً ما يعتمد على الألفاظ ومن ثم فإن قدرة الطالب على فهمه تستوجب توافر قدرة لفظية في استيعاب المعلومات مسموعة أو مقروءة.

ب- المثابرة: -

هي المدة الزمنية التي يقضيها المتعلم نشطاً في التعلم ويميز كارول بين الوقت الكلي المستهلك في التعلم والوقت الذي يكون فيه المتعلم نشطاً في التعلم إذ أن الوقت الذي يقضيه المتعلم مثابراً على التعلم لا يساوي بالضرورة مجمل الوقت المستغرق في ذلك وتختلف المثابرة من شخص إلى آخر على وفق الموضوع الدراسي.

ج- القدرة: -

تشير إلى مقدار الوقت اللازم لتعلم مهمة تعليمية على وفق طرائق تعليمية محددة وتختلف القدرة من متعلم إلى آخر على وفق الخبرات السابقة.

أما العوامل المتصلة بظروف التعلم فقد حدّدها كارول بنوعين من العوامل هما:

أ- نوعية التعليم: -

يعرّفها كارول بأنها درجة اقتراب عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية من الوضع الأمثل لدارس معين ويتطلب ذلك من المعلم ربط طريقة تدريسه بالفروق الفردية بين المتعلمين بغية تمكّن كل منهم من المادة الدراسية فقد يحتاج قسم من المتعلمين إلى إعطاء أمثلة ملموسة في حين يحتاج القسم الآخر إلى تكرار عرض المادة أكثر من مرة.

ب- فرصة التعلم: -

يقصد بها الوقت المسموح به للتعلم ويعده كارول مفتاحاً للتمكّن لأن معظم الطلبة يختلفون في درجة استعدادهم مما يؤثر في مقدار الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التعلم وعليه فإن فرض وقت محدد للجميع يعدّ إجحافاً بحق بطيء التعلم وإحباطاً لسريعي التعلم ولذا تصبح مشكلة تحديد الوقت المناسب للتمكّن من مهمة التحصيل من غير هدر مزيد منه سدى أو نقصانه ليؤدي إلى نقص التعلم وكما تنتقي العلاقة بين الإستعداد والتحصيل إذ يصبح الإستعداد هنا هو مقدار الوقت المتاح للتعلم على وفق سرعة كل متعلم، وبجمع العوامل السابقة المؤثرة في التعلم للتمكّن حدّد كارول درجة التعلم بالمعادلة الآتية:

الزمن الحقيقي (المثابرة + الوقت الفعلي المتاح للتعلم)

= درجة التعلم

الزمن اللازم (القدرة + نوعية التعليم + فهم التدريس)

(19)

ويحتمل أن تتأثر كمية الوقت التي يحتاجها الطالب بدرجة استعداده وبقدراته اللفظية وبنوعية التدريس الذي يتلقاه في المدرسة وبنوعية المساعدة التي يتلقاها خارج الصف ومهمة التعلم للتمكّن هي إيجاد طرائق لإعطاء كل طالب الوقت الذي يحتاجه في التعلم⁽²⁰⁾، وفي ضوء أنموذج كارول نشطت المؤسسات التربوية وقامت بوضع الأهداف التعليمية الخاصة لكل مادة دراسية تقدم للطلبة وعملت على بناء الأدوات للتحقق من مدى الوصول إلى الهدف والتي تقوم على إجراء اختبارات وبناء نتائج على هذه الاختبارات فيقرر من خلالها فيما إذا تمكّن الطلبة من الوصول إلى المستوى المحدّد للتمكّن أم لم يصلوا، فعند عدم الوصول إلى مستوى التمكن يعرض على الطلبة أنشطة متنوعة تتمثل في إعادة شرح المادة الدراسية لهم وتستعمل إستراتيجيات تعليمية لإيصالهم إلى مستوى التمكن⁽²¹⁾.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اعتمد الباحث المنهج التجريبي في تصميم إجراءات بحثه لتحقيق هدفا البحث المتوخاة منه كونه أكثر المناهج العلمية ملائمة له.

التصميم التجريبي:

بما أن الباحث اعتمد المنهج التجريبي، لذلك يتوجب تحديد نوع التصميم التجريبي الذي يمكن من خلاله بناء إجراءات البحث، وعليه تم اختيار التصميم التجريبي ذو العينتين المستقلتين ذات الاختبارين (القبلي - البعدي) كونه يتلاءم مع إجراءات البحث في تحقيق أهدافه والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

يوضح التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث في تصميم إجراءات بحثه

المتغير التابع	الاختبار البعدي	المتغير المستقل	الاختبار القبلي	المجموعة	طلاب الصف الأول المتوسط
	مهاري		مهاري		
التحصيل المهاري في التربية الفنية	×	استراتيجية التمكن	×	التجريبية	
	×	الطريقة الاعتيادية	×	الضابطة	

لقد استعمل الباحث هذا النوع من التصميم التجريبية، وذلك للأسباب الآتية:

1. قياس مدى التطور الحاصل في مهارات طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الفنية البعدي.
2. قياس فاعلية استراتيجية التمكن في تطوير طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التربية الفنية البعدي.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الأول المتوسط / في المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى / في مادة التربية الفنية للعام الدراسي (2018 – 2019)، البالغ عددهم (80) طالباً، إذ تم اختيار عينة عشوائية بلغت (20) طالباً شكلت نسبة مقدارها (25 %) تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ت، ض) بحيث توزع الطلاب بواقع (10) طلاب في كل مجموعة.

متغيرات البحث: تم تحديد متغيرات البحث وكالاتي:

1. المتغير المستقل: يتضمن أسلوب التدريس على وفق استراتيجية التعلم للتمكن التي صممت لها خطط تدريسية في مادة التربية الفنية، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق محتويات هذه الخطط من قبل الباحث.
2. المتغير التابع: وهو المتغير الملاحظ في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في أداء مهارات التربية الفنية وتقوم على وفق استمارة تقويم الأداء المهاري.
3. المتغيرات الخفية: وهي متغيرات قد تظهر بشكل مفاجئ أو طارئ (غير خاضعة للتجربة) ولم تحدد مسبقاً مما قد تؤثر في نتائج التجربة، لذلك يتطلب من الباحث تحديدها والسيطرة عليها لتحقيق السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي.

الخبرات السابقة: تم ضبط متغير الخبرات السابقة من خلال اختبار طلاب المجموعتين في الاختبار القبلي المهاري للتعرف على مستوى قدراتهم قبل عملية إدخال المتغير المستقل (استراتيجية التعلم للتمكن) في امتلاكهم لتلك الخبرات في مادة التربية الفنية.

الفرضية الصفريّة (1)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين رتب درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الأداء المهاري قبلياً.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحث معادلة اختبار (مان ويتني) إذ تم حساب معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) للتعرف على معنوية الفروق بين إجابات طلاب المجموعتين (ت، ض) في الاختبار الأداء المهاري قبلياً وكما موضح في الجدول (2).

جدول (2)

يوضح معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية حول إجابات طالبات المجموعتين (ت، ض) في الاختبار الأداء المهاري قبلياً

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	معامل الرتب (R)	قيمة (ي) المحسوبة		قيمة (ي) الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
				الكبيرة	الصغيرة		
التجريبية	10	20.7	115	60	40	19	دالة إحصائية
الضابطة	10	12.3	95				

ومن خلال النظر إلى نتائج الجدول (2) يتضح أن هناك قيمتين لـ (ي) المحسوبة أحدهما صغيرة مقدارها (40) والأخرى كبيرة (60) وعند مقارنة هذه القيم مع القيمة الجدولية لـ (ي) التي تساوي (19) يلاحظ أن القيمة الجدولية لـ (ي) أصغر من القيمة المحسوبة (ي) الصغيرة عند مستوى دلالة (0.05) لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تدل على تكافؤ أفراد العينة في متغير الأداء المهاري.

مراحل إعداد الخطط التدريسية:

بما أن البحث الحالي يهدف إلى تطوير مهارات طلاب الصف الأول المتوسط / في مادة التربية الفنية، لذلك تم إعداد خطة دراسية صممت على وفق طبيعة المادة التعليمية، إذ تضمنت هذه المراحل تحديد هدف تعليمي واشتقاق أهداف سلوكية ملائمة لمحتوى المادة وتحديد طريقة التدريس استراتيجية التعلم للتمكن المناسبة للمادة ومراحل تنفيذها وأجراء عملية تطبيق فعلي لكيفية تطبيق مهارات هذه المادة، كما في الملحق (1).

الهدف التعليمي والأهداف السلوكية:

تعدّ عملية تحديد وصياغة الهدف التعليمي والأهداف السلوكية الأساس الذي يبني عليه تصميم الأنموذج التعليمي وتعيين شروط التعلم الموائمة لكل هدف، أي أن الأهداف هي التي تدلنا على ما علينا تحقيقه بصورة نتائج قابلة للقياس والتقويم بوصفها مردودات العملية التعليمية.

بناءً على ذلك قام (الباحث) بتحديد ما ينبغي أن يحصل عليه من متابعة محتوى الخطط التدريسية واختيار استراتيجية التعلم للتمكن لتدريس مهارات التربية الفنية وانتقاء النشاطات والفعاليات التعليمية التي تعمل على تحقيق الهدف التعليمي وتهيئة البيئة التعليمية الملائمة من الجانب السايكولوجي والتربوي للطلاب، إذ تم تحديد هدف تعليمي واحد لمحتوى الخطة التدريسية و (12) هدفاً سلوكياً يتم تحقيقها من خلال عملية التدريس.

تصميم استمارة تقويم الأداء المهاري:

لغرض قياس مستوى المهارات التي تمتلكها طلاب الصف الأول المتوسط/ في مادة التربية الفنية تم تصميم استمارة لتقويم الأداء المهاري تكونت من (10) فقرات وحدد لها مقياس خماسي لقياس مستوى المهارة وبذلك تصبح الدرجة العليا التي تحصل عليها الطالبة بعد أدائها للمهارات تساوي (50) درجة والدنيا التي تحصل عليها الطالب تساوي (10) درجة، كما في الملحق (2).

تم عرض الصيغ الأولية للاختبار الأداء المهاري واستمارة تقويم الأداء على مجموعة من الخبراء في تخصصات طرائق التدريس والتصميم والقياس والتقويم والتربية الفنية في التعرف على صلاحية مكوناتها لقياس الهدف الذي وضعت لأجل قياسه، ثم تم التحقق من معامل الثبات الذي بلغ (0,83) لاستمارة تقويم الأداء المهاري، وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق وقياس الهدف من البحث.

خطوات التطبيق النهائي لإجراءات البحث:

تم تطبيق إجراءات البحث للمدة ما بين يوم الأحد الموافق 2018/10/7 ولغاية يوم الخميس الموافق 2018/11/8 على عينة البحث من خلال توجيههم من قبل الباحث، إذ تم تطبيق الخطة التدريسية في مادة التربية الفنية. الوسائل الإحصائية: اعتمد الحقيبة الإحصائية (SPSS) لإظهار نتائج البحث.

الفصل الرابع عرض النتائج ومناقشتها

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استعمل الباحث معادلة اختبار (مان ويتني) إذ تم حساب معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) للتعرف على معنوية الفروق بين أداء طلاب المجموعتين (ت، ض) في الاختبار التحصيلي المهاري بعدياً وكما موضح في الجدول (3).

جدول (3)

يوضح معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية حول أداء طلاب المجموعتين (ت، ض) في الاختبار المهاري بعدياً

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	معامل الرتب (R)	قيمة (ي) المحسوبة		قيمة (ي) الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
				الكبيرة	الصغيرة		
التجريبية	10	25.7	154	100	1	15	دالة إحصائية
الضابطة	10	15.4	55				

ومن خلال النظر إلى نتائج الجدول (3) يتضح أن هناك قيمتين لـ (ي) المحسوبة أحدهما صغيرة مقدارها (1) والأخرى كبيرة (100) وعند مقارنة هذه القيم مع القيمة الجدولية لـ (ي) التي تساوي (15) يلاحظ أن القيمة الجدولية لـ (ي) أكبر من القيمة المحسوبة (ي) الصغيرة وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طالبات المجموعتين (ت، ض) لصالح المجموعة التجريبية وذلك لأن معامل الرتب للأداء المهاري عند طلاب المجموعة التجريبية الذي يساوي (154) وهو أكبر من معامل الرتب للأداء المهاري عند طلاب المجموعة الضابطة الذي يساوي (55) وهذا يعني فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية التعلم للتمكن في تطوير مهارات الطلاب في مادة التربية الفنية من خلال ما أظهرته نتائج طلاب المجموعتين.

الاستنتاجات

بناءً على النتائج التي أظهرها الباحث يستنتج الآتي:

1. أن محتوى الخطة التدريسية لمادة التربية الفنية قد أسهم في تطوير مهارات طلاب المجموعة التجريبية نتيجة لتنظيم هذا المحتوى بعرض خطوات المهارات الفنية متسلسلة وواضحة.
2. أن الموضوعات التي تم تحديدها في محتوى الخطة التدريسية جاءت على وفق حاجات ومتطلبات الفئة المستهدفة مما ولد ذلك حافزاً قوياً لتعلم الخبرات التعليمية المهارية.
3. هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر بالمناهج وأساليب التدريس التقليدية التي تجعل من المتعلم الموهوب في موقع المتلقي السلبي وتحرمه من الأبداع لإنتاج الأفكار المبتكرة في التصميم.

التوصيات

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثان يوصيان بالآتي: -

1. ضرورة استعمال استراتيجيات تدريس حديثة بشكل عام ومنها استراتيجيات التعلم للتمكن في تدريس مادة التربية الفنية لثبوت فاعليتها مقارنة بتدريس هذه المادة على وفق الطريقة الاعتيادية.
2. تدريب مدرسي ومدرسات مادة التربية الفنية على مهارات استعمال استراتيجيات التعلم للتمكن في التدريس بمقدورها أن تطور مهارات المتعلمين الفنية.

المصادر

1. أبو جادو، صالح محمد علي (1998) " سيكولوجية التنشئة الاجتماعية "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص9.
2. العميرة، محمد حسن (1999) " أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية "، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص12.
3. الكخن، أمين (2009) " دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي "، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص9.
4. المقدم، اروي إسماعيل محمد (1999) " المهارات العملية لمدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية ومدى مراعاتها في برامج أعدادهم في كليات التربية في اليمن "، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ص2.
5. طه، حسن جميل ومروان أبو صوريح (1997) " آراء طلبة الجامعات الأهلية المختلطة في منطقة عمان الكبرى حول برامج تعليمهم الجامعي "، مجلة البصائر، مج (1)، العدد (2)، ص93.
6. محمد، داود ماهر ومحمد، مجيد مهدي (1991) " أساسيات في طرائق التدريس العامة "، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، ص48.
7. Wilson, L. Graiy (1978): School leadership today: Strategies for the education: Allyn and Bacon, P: 313.
8. مقدادي، محمد فخري (1988) " التعلم للإتقان "، مجلة رسالة المعلم، مج (29)، العدد (2)، الأردن، ص62.
9. Guskey, T.R. and Pigott, T.D. (1988): research on group-based, Mastery Learning programs, Ameta-Analysis. The journal of Education Research, 81, No. (4), P: 197.
10. الصادق، إسماعيل محمد الأمين محمد (2001) " طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مصر، ص256.
11. رجب، مصطفى (1986) " أثر استخدام التقويم التكويني والتعلم العلاجي في مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعليم "، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد (5)، دمشق، ص45.
12. شيت، أياد محمد (1994) " أثر التلم للتمكن في اكتساب بعض المهارات الأساسية في كرة اليد "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، ص24 - 25.
13. أندرسون، لورين (1994) " أنماء فعالية المدرسين "، تعريب احمد شبشوي، مراجعة محمد بن فاطمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص59.
14. الصادق، إسماعيل محمد الأمين محمد (2001) " طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مصر، ص256.
15. إبراهيم، فاضل خليل (2002) " استراتيجيات التعلم من أجل التمكن، مفهوما، نماذجها، فاعليتها "، مجلة رسالة التربية، العدد الأول، سلطنة عمان، ص98.
16. الصادق، إسماعيل محمد الأمين محمد (2001) " طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات "، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مصر، ص256.
17. إبراهيم، فاضل خليل (2002) " استراتيجيات التعلم من أجل التمكن، مفهوما، نماذجها، فاعليتها "، مجلة رسالة التربية، العدد الأول، سلطنة عمان، ص96.
18. شيت، أياد محمد (1994) " أثر التلم للتمكن في اكتساب بعض المهارات الأساسية في كرة اليد "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، ص26.
19. سرکز، العجيلي وناجي خليل (1996) " نظريات التعلم "، الطبعة الثانية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي،

- ص 117 – 120.
20. إبراهيم، فاضل خليل (2002) " استراتيجية التعلم من اجل التمكن، مفهوما، نماذجها، فاعليتها"، مجلة رسالة التربية، العدد الأول، سلطنة عمان، ص96.
21. الطائي، بيداء سعيد قاسم (2001) " أثر استخدام استراتيجية التعلم للتمكن في لاكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط لبعض المهارات الجغرافية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، ص17.

الملحق (1) استمارة تقويم الاداء المهاري

الوقت: اسم المهارة:					اسم الطالب: المجموعة:
ضعيف (1)	متوسط (2)	جيد (3)	جيد جداً (4)	ممتاز (5)	الفقرات
					1 ينفذ عملاً فنياً أولياً للموضوع.
					2 يحدد العناصر المكونة للموضوع.
					3 يلون العمل الفني.
					4 يوزع المكونات داخل فضاء الموضوع.
					5 يراعي استعمال أقل عدد ممكن من الألوان
					6 يحدد القياسات المحددة للموضوع
					7 يستعمل ادوات الرسم الهندسي بشكل.
					8 يبرز عناصر الفضاء بين المكونات اذا اقتضى الموضوع
					9 يستعمل الكولاج في العمل الفني
					10 يبرز وحدة العمل الفني

الدرجة العليا = $5 \times 10 = 50$

الدرجة الدنيا = $1 \times 10 = 10$

أثر برنامج نفسي باستخدام نظرية تريز لتطوير التفكير الإبداعي لدى المدارس الكروية في محافظة أربيل

م. مةلوان شيركو محمد الجاف
كلية التربية البدنية والعلوم الرياضية
جامعة صلاح الدين
أربيل - العراق

أ.م.د. سعيد نزار سعيد
كلية التربية البدنية والعلوم الرياضية
جامعة صلاح الدين
أربيل - العراق

الخلاصة

هذا البحث يختص بإعداد برنامج نفسي باستخدام نظرية تريز TRIZ لتطوير التفكير الإبداعي للاعبين المدارس الكروية في إقليم كردستان العراق بكرة القدم. وتمثل مجتمع البحث بلاعبين المدارس الكروية في إقليم كردستان العراق - في لعبة (كرة القدم)، وقام الباحث بتطبيق برنامج نفسي قائم على نظريته تريز TRIZ لمعرفة تأثيره في تطوير التفكير الإبداعي لمدرسة (الكورد) الكروية للفئات العمرية (16-17) سنة في محافظة أربيل بكرة القدم. وقد اختيرت هذه العينة بالطريقة العمدية، وقد تم استبعاد (12) لاعب بسبب العمر، وعدم تواجدهم المستمر بالتدريبات الفريق ومن مجموع (40) لاعبا من مدرسة الكورد الكروية، وبذلك تكونت العينة الأساسية للتطبيق من (28) لاعباً، قسموا على مجموعتين كل مجموعة يتكون من (14) لاعباً، وبنسبة (70%)، حيث تم إتباع أسلوب تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بحيث تتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج القائم على نظرية تريز TRIZ للتفكير الإبداعي، والمعد من قبل الباحثان وتتبع المجموعة الضابطة الأسلوب التقليدي الاعتيادي من قبل المدرسة الكروية. قبل البدء بتطبيق البرنامج قام الباحثان بإجراء الاختبار القبلي على اللاعبين من خلال المقياس النفسي المعد من قبل الباحثان، ثم تم تطبيق البرنامج النفسي حيث استغرق (50) يوماً وإبتداءً من يوم السبت الموافق 2017/12/2 ولغاية يوم السبت الموافق 2018/1/20، إذ تم خلال هذه المدة تطبيق البرنامج النفسي بالإعتماد على الأسلوب الجماعي بطريقة المناقشة. وتم تطبيق جلستين نفسيتين وبواقع (2) جلسة في كل أسبوع يومي السبت والثلاثاء، مدة كل جلسة إرشادية (60) دقيقة، وكان عدد الجلسات النفسية (14) جلسة، وقد قام الباحثان بالإستعانة بعدد من الأساتذة في علم النفس الرياضي الذين قاموا بالقاء المحاضرات النفسية على أفراد عينة البحث وكانت الجلسات تقام في قاعة نادي بروسك الرياضي، وبعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج النفسي تم إجراء الإختبار البعدي على مجموعتي البحث وتحت الظروف نفسها التي تم فيها إجراء الإختبار القبلي، وبعد جمع البيانات وتفرغها تم استخدام الوسائل الإحصائية مع نظام الحقيبة الإحصائية (SPSS-Vertian-22) في تحليل النتائج وباعتماد على ما يأتي (إختبار t لعينتين مستقلتين، إختبار t لعينة واحدة ذو الاختبار القبلي والبعدي والوسط الحسابي، وبيرسون والنسبة المئوية). وكانت النتائج للبرنامج النفسي المقترح والقائم على بعض استراتيجيات تريز TRIZ من قبل الباحثان تأثيراً واضحاً في تحسين وتطوير التفكير الإبداعي للاعبين المدرسة الكروية (الكورد).

Effect of Psychological Program Using TRIZ Theory to Develop Creative Thinking the Schools of Football in the Province of Erbil

ABSTRACT

The Research society represented the players of the football schools in the Kurdistan. The researcher applied a psychological program based on the theory TRIZ to know its effect in the development of creative thinking of the school (Dalkord) football for the age groups (16-17) year in the province of Arbil football ,Region of Iraq - in the game and was chosen this sample deliberately. Players were excluded because of age or lack of continuing for attending the sessions, out of a total of (12). (40) Players from DalKurd school, thus (28) players were taken as basic samples for the applying the program, dividing them into two groups each group consists of (14) and by the ratio of (70%)... The design was followed by the experimental and control groups so that the experimental group of the program based on TREZ theory of creative thinking which was prepared by the researcher and the control groups followed traditional and normal methods by football schools. 12 players were excluded because of age or lack of continuing for attending the sessions, out of a total of (40). %. Before the application of the program, the researcher conducted the pre-test for the players through the psychological scale prepared by the researcher, and then the psychological program was applied, which took 50 days from Saturday, (2/12/2017) until Saturday (20/1/2018). During this period, the psychological program was applied by relying on group discussion method.(2) Sessions per week on Saturday and Tuesday, the duration of each training session(60) minutes, and the number of psychological sessions (14) session, and the researcher used a number of professors in sports psychology who gave lectures. Psychological tests were conducted on the members of the research population. The sessions were held in the Brosk Sports Club hall. After the completion of the psychological program, the post-test was conducted on two research groups under the same conditions as the pre-test. After collecting and unloading the data.(SPSS-Vertian-22) used for analysis of the results based on (t test for two independent samples, t test for one sample with a pre-test and post and the arithmetic mean, Pearson and percentage). The results were the proposed psychological program based on some of the strategies of TRIZ by the researchers has a clear impact on the improvement and development of creative thinking of the players of the school (Dalkord) football.

1-التعريف بالبحث

1-1 المقدمة وأهمية البحث

كانت الحاجة الى التفكير الأبداعي ملحة في كل عصر من العصور الماضية، ولولا المبدعون لما أصبح لدينا هذا الكم الهائل من الاختراعات والاكتشافات، والانجازات العلمية في مجالات كثيرة ومتعددة، والرياضة كباقي العلوم الاخرى كان له النصيب الكبير من هذا التطور السريع في تحقيق المستويات الرياضية العالية في جميع الألعاب الرياضية لم يكن وليد الصدفة، ولكن جاء نتيجة التخطيط السليم المبني على أسس علمية واضحة في مجال التدريب الرياضي، والاهتمام بتكامل إعداد الرياضيين إعداداً جيداً في النواحي المهارية والبدنية والخطية والنفسية.

والبرنامج النفسي الرياضي هو أحد مجالات النفسية تتجلى خصوصيته من خلال معرفتنا بالكفاءات المقترحة لأجل توجيه وارشاد رياضي ناجح وخاصة الناشئين والتي تتلخص في مهارات تشتمل على برامج تطوير الرياضيين وتسهيل تعزيز الاداء ومساعدته على حل المشاكل النفسية التي قد تعوقه عن أدائه سواء كانت في مجالات الحياة العامة والرياضية بشكل خاص. فمن خلال مطالعة الباحثان للعديد من المقالات والبحوث وجد أن نظرية تريز أستخدمت في شتى المجالات المختلفة والمتنوعة. "فنظرية تريز TRIZ ليس أسلوباً في حل المشكلات، بل إن النظرية أكثر من ذلك، أنها فلسفة وأسلوب وحياة ومنهجية وطريقة في التفكير عندما يمتلك الانسان أدواتها ويتشرب مفاهيمها" (أبو جادو ونوفل، 2007، 409)، وأن تريز تستخدم في إيجاد حل غير تقليدي لمشكلة طال أمدّها. إذ تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة في تنمية التفكير، والعالم يتجه نحو تطبيق هذه النظرية في مختلف نواحي الحياة، حيث تتضمن مجموعة غنية من الطرائق لحل المشكلات بطريقة أبداعية وتتكون من أربعين استراتيجية أوجدتها هنري التشرلر، وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعليتها في تطوير وتنمية مهارات التفكير المختلفة، ومن خلال البحث الدائم وواقع حاجات مجتمعنا الحالية قد تولد لدى الباحثان في ضعف اللاعبين في التفكير الأبداعي أثناء ممارسة الرياضة لذا تولد الرغبة في إيجاد برنامج نفسي مقترح لتطوير التفكير الأبداعي في ضوء نظرية تريز TRIZ للاعبين المدرسة الكروية دالكورد للفئات العمرية (16-17) سنة، مما يساعد على تنمية وتطوير مهاراتهم الأبداعية. لأن هذه المرحلة تعتبر فترة النمو العقلي السريع، حيث يصبح فيها الفرد قادراً على التفسير والتوافق مع ذاته ومع بيئة، حيث يبدأ الفرد بالتفكير والتأمل وتبرز قدراته على الأبداع والقدرة على اتخاذ القرارات والتخطيط للمستقبل.

وفي ضوء ما سبق رأى الباحثان أنه من المجدي تطبيق برنامج نفسي على شكل جلسات نفسية بأستخدام نظرية تريز TRIZ لتطوير مهارات التفكير الإبداعي للاعبين المدارس الكروية في الاندية الرياضية بكرة القدم في (اقليم كردستان – العراق) من خلال تطوير قدرات اللاعبين على استخدام الاستراتيجيات الأبداعية في حل المشكلات الرياضية والتي تساهم بدورها في تنمية المهارات لديهم بغية الوصول إلى مستوى الأداء الأمثل.

1-2 مشكلة البحث:

تستند معظم البرامج النفسية إلى اختيار الأسلوب المناسب لتحقيق الأهداف السلوكية التي يحاول فيها الباحث ان يصل إليها. وانطلاقاً من حقيقة أن الأساليب التقليدية لم تعد تواكب متطلبات العملية التعليمية والتدريبية في وقتنا الحاضر، والبحث عن أساليب جديدة قد أثبتت فاعليتها في مجالات أخرى، ومن هذا المنطلق رأى الباحثان انه لا بد من استخدام أسلوب جديد أكثر فاعلية من الأساليب الاخرى وخاصة في مجال كرة القدم في زيادة ثقة اللاعب بقدرته وعلى تحمل المسؤولية من خلال تعويده على التفكير العلمي في حل المشكلات النابعة من حياته الواقعية وتنمية الشعور بالثقة بقدرته على التجديد والإبداع وتوفير معلومات المعرفية الصحيحة وتكوين صورة متكاملة عن أنفسهم وعن كرة القدم. لذا تحدثت مشكلة البحث في دراسة اثر نظرية TRIZ لتطوير التفكير الأبداعي من حيث كونه أحد الأساليب التي تدعو إلى ذاتية اللاعب في الحصول على المعارف والخبرات والمهارات فضلاً عن استخدامه الطريقة العلمية في التفكير والتدريب على توليد الأفكار ليس بهدف تنمية وتطوير العمليات المعرفية والقدرات العقلية التي يعتمد عليها التفكير الإبداعي فحسب وانما أثره في مستواه النفسي والمهاري والمعرفي، وعلى حد علم الباحثان فإن استراتيجيات نظرية

تريز TRIZ لم يتم تطبيقها على الفئات العمرية من 16-17 سنة لتطوير التفكير الابداعي للمشكلات تواجههم، وبالتالي مما يفسح لهم المجال للابتكار والإبداع من اجل توظيف نتائج البحث في خدمة العملية التعليمية والتدريبية في مجال كرة القدم.

وتنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج نفسي مقترح في ضوء مبادئ نظرية تريز TRIZ لتطوير التفكير الإبداعي لدى المدارس الكروية للفئات العمرية (16-17) عام في محافظة اربيل بكرة القدم.

3-1 هدف البحث:

1. إعداد برنامج نفسي بأستخدام نظرية تريز TRIZ لتطوير التفكير الابداعي للاعبين المدارس الكروية في إقليم كردستان العراق بكرة القدم.
2. التعرف على أثر البرنامج النفسي (جلسات نفسية بأستخدام نظرية تريز TRIZ) في تطوير التفكير الابداعي للاعبين مدرسة(الكورد) الكروية في محافظة اربيل بكرة القدم.
3. التعرف على الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بأستخدام نظرية تريز TRIZ لتطوير التفكير الابداعي للاعبين ناشئين مدرسة(الكورد) الكروية في محافظة اربيل بكرة القدم.

4-1 فرضا البحث:

1. هناك أثر للبرنامج النفسي (جلسات نفسية بأستخدام نظرية تريز TRIZ) في تحسين التفكير الابداعي للاعبين مدرسة(الكورد) الكروية في محافظة اربيل بكرة القدم.
2. هناك فروقات ذات معنوية في أثر برنامج النفسي بأستخدام نظرية تريز TRIZ لتطوير التفكير الابداعي بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية للاعبين مدرسة(الكورد) الكروية في محافظة اربيل بكرة القدم.

4-1 مجالات البحث :

- المجال البشري : للاعبين المدارس الكروية في الاندية الرياضية بكرة القدم في(اقليم كردستان – العراق).
- المجال الزمني : الفترة من 26/10/2017 ولغاية 22/1/2018.
- المجال المكاني : القاعة الرياضية التابعة للمدرسة الكروية ل(الكورد) بكرة القدم في اقليم كردستان-العراق.

3-اجراءات البحث

3-1المنهج المستخدم

استخدام المنهج التجريبي عند محاولة التطوير المقصود لدى لاعبي كرة القدم في ضوء متغيرات البحث، والمنهج التجريبي هو "محاولة لضبط كل العوامل الاساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عاملاً واحداً يتحكم فيه الباحثان ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة"(الشوك، والكبيسي، 2004، 58).

3-2 مجتمع البحث وعينته:

أن الأختيار الجيد للعينة يعد من الخطوات المهمة في البحث؛ إذ يبعد الباحثان عن الوقوع في الأخطاء، مما يعطي للبيانات المستخلصة الدقة والصحة، وأن العينة المختارة "هي الجزء الذي يمثل مجتمع الأصل أو النموذج الذي يجري الباحثان مجمل ومحمور عمله عليه"(علاوي و راتب، 1999، 139).

استخدم الباحثان المنهج التجريبي وهو "المنهج الذي يتم فيه التحكم في المتغيرات المؤثرة في ظاهرة ما باستثناء متغير واحد يقوم الباحثان بضبطه وتغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة"(زيتون، حسن، 2004، 164)، تم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة من(28) لاعبا، وقد اختيرت هذه العينة بالطريقة العمدية، وقد تم استبعاد(12) لاعب بسبب العمر، وعدم تواجدهم المستمر بالتدريبات الفريق ومن مجموع(40) لاعبا من مدرسة

دالكورد الكروية، وبذلك تكونت العينة الاساسية للتطبيق من (28) لاعباً، قسموا على مجموعتين كل مجموعة يتكون من (14) لاعباً، وبنسبة (70%)، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

يبين عدد اللاعبين ونوع عينة البحث

ت	المدرسة الكروية	المحافظة	عدد اللاعبين	نوع العينة في البحث
1	دالكور	أربيل	28	لتطبيق البرنامج
2	هندرين	أربيل	12	للتجارب الاستطلاعية
	المجموع الكلي		40	

الادوات والوسائل جمع المعلومات والاجهزة المستعملة في البحث:

3-3-1 الأدوات المستخدمة في البحث:

لغرض الوصول الى هدف البحث تطلب الخطوات التالية:

1- أعداد برنامج نفسي لتطوير التفكير الابداعي قائم على نظرية تريز TRIZ للمدارس الكروية في إقليم كورستان العراق بكرة القدم..

3-3-2 الوسائل المستخدمة:

- المصادر والمراجع العربية والأجنبية، المقياس، الملاحظة والتجريب، أستمارة تسجيل وتفرغ البيانات، شبكة المعلومات الدولية (Enter net)، المقابلات الشخصية، أستمارة الاستبيان الخاصة بالتفكير الابداعي، أستمارة رأي الخبراء والمختصين، التجربة الاستطلاعية.

3-3-3 الأجهزة المستخدمة في البحث:

ميزان طبي لقياس الوزن (الكتلة)، حاسبة إلكترونية (كمبيوتر) عدد واحد نوع hp بنتيوم، جهاز عرض (Data Show) مع شاشة عرض عدد (1)، طابعة فليكس (1).

3-3-4 مقياس التفكير الابداعي

يتكون مقياس التفكير الابداعي من (59) فقرة، وذات (5) بدائل (أنتف - تماماً - أنتف - أنتف إلى حد ما - لا أنتف - لا أنتف إطلاقاً)، كما في الملحق (1)، وموزعة على (4) أبعاد وكلها فقرات إيجابية في إتجاه البعد والجدول (2) يبين الأبعاد وعدد الفقرات المنتمية لكل بعد، وهي كالآتي:

الجدول (2)

يبين الأبعاد وعدد الفقرات المنتمية لكل بعد

ت	الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الأسئلة المنتمية للأبعاد
1	الطلاقة	14	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14
2	المرونة	15	15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29
3	الأصالة	16	30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45

4	حل المشكلات	14	46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59
	المجموع	59	

وتنحصر الدرجة المقياس مابين(59- 295) درجة، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي وحسب الجدول(3).

الجدول (3)
يبين الموافقة على البدائل ودرجة

ت	البدائل
1	أتفق تماماً
	أتفق
	أتفق إلى حد ما
	لا أتفق
	لا أتفق إطلاقاً
الدرجة	5
	4
	3
	2
	1

3-5 التجانس والتكافؤ بين مجموعتي البحث

3-5-1 التجانس بين مجموعتي البحث في متغيرات (العمر، الطول، الوزن/ الكتلة)

قام الباحثان بإيجاد التجانس لأفراد العينة وذلك من خلال المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التجريبي وبالتالي قد تؤثر في نتائج البحث في الفروق الفردية الموجودة لدى اللاعبين الناشئين والتوصل الى مستوى واحد ومتساوٍ للعينة، وهذه المتغيرات هي (العمر، الطول، الوزن أو (الكتلة))، وذلك لتجنب تأثير العوامل في نتائج التجربة، والتي تمثل مواصفات العينة ولغرض التأكد من تجانسها في تلك المتغيرات التي تعد مؤثرة في التجربة والتي لا بد من ان يتم ضبطها، وتم إيجاد التجانس باستخدام إختبار (معامل الإلتواء)، وعليه تعد العينة موزعة توزيعاً طبيعياً إذ أنه "كلما أنحصرت قيم معامل الألتواء بين (1±)، كانت العينة متجانسة" (التكريتي والعبيدي، 1999، 178)، وكما يبين الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

يبين التجانس في المجموعتين للاعبين عينة البحث في متغيرات العمر والطول والكتلة/الوزن

ت	المتغيرات	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
		معامل الإلتواء	س	± ع	معامل الإلتواء	س	± ع
1	العمر (سنة)	0.213	16.4545	0.52223	0.237	16.5701	0.55843
2	الطول (متر)	0.135	1.6627	0.05120	0.124	1.6455	0.05203
3	كتلة الجسم (كغم)	0.770	61.1818	1.99089	1.168	60.8182	2.04050

من خلال الجدول (4) يبين بأن قيمة (معامل الإلتواء) للمجموعة التجريبية لكل من (العمر، الطول، الوزن/الكتلة) كانت (0.213، 0.135، 0.770) على التوالي، بينما كانت قيمة (معامل الإلتواء) للمجموعة الضابطة لكل من متغيرات (العمر، الطول، الوزن أو (الكتلة)) (0.237، 0.124، 1.168)، على التوالي وهي أقل من (1±) مما يدل على أن أفراد المجموعتين متجانسون في هذه المتغيرات.

3-5-2 التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير (التفكير الابداعي)

ولكي يتم إيجاد التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة، تم اختيارها العينة بالطريقة العشوائية فقد قام الباحثان بإجراء مقارنة بين المجموعتين في المتغير المدروس والمتمثل بالتفكير الابداعي، والتي تم إختيار العينة على أساس هذا المتغير، وتم إيجاد التكافؤ بإستخدام إختبار (t.test) وكما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

يبين التكافؤ بين مجموع لاعبي عينة البحث في المتغير النفسي (للتفكير الابداعي) والمؤشرات الإحصائية وقيمة (t) المحسوبة وقيمة الاحتمالية (sig) ودلالة الفروق للاختبارين (قبلي- قبلي) للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير النفسي	الاختبارات				قيمة (t) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	دلالة الفروق
	التجريبية		الضابطة				
	س	ع±	س	ع±			
التفكير الابداعي	245.714	18.779	244.000	17.659	0.249	0.805	غير معنوي

من خلال الجدول (5) يتضح بأن الفروق كانت غير معنوية بين أفراد مجموعتي البحث في المتغير النفسي (التفكير الابداعي)، وبما أن قيم الاحتمالية هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) لهذا المتغير، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة).

3-6 التصميم التجريبي

"إن البحث التجريبي هو إثبات الفروض عن طريق التجريب، معنى ذلك أن إثبات الفروض يتطلب (تصميم التجربة) أو (التخطيط الدقيق لعملية إثبات الفروض)، لذا فإن الباحثان الذي يريد أن يثبت فروضه عن طريق التجريب يحتاج إلى أن يصمم عن طريق إتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب، ولهذا إستخدم الباحثان التصميم التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين (التجريبية والضابطة) عشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي، ويتم في هذا التصميم إدخال العامل التجريبي (المستقل) وهو البرنامج النفسي للتفكير الابداعي باستخدام نظرية تريز TRIZ على المجموعة التجريبية، وترك المجموعة الضابطة في ظروفها الاعتيادية (الشوك والكبيسي، 2004، 66).

3-7 متغيرات البحث وكيفية ضبطها:

إن من مميزات العمل التجريبي كما يشير الخوخي نقلا عن فاندالين إلى أنه "يقوم الباحثان بفحص خططه التجريبية فحصا دقيقا لكي يتأكد فيما إذا كان هناك مؤثرات خارجية ومتغيرات ترجع إلى الإجراءات التجريبية ومتغيرات ترجع إلى العينة تؤثر في المتغير التابع، وعليه أن يبذل كل الجهد المستطاع لضبط المتغيرات التي يتبناها" (الخوخي، 2005، 52)، وأعتمد البحث وتصميمه التجريبي على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة:

ويقصد بالمتغير المستقل "ذلك المتغير الذي يؤثر على نتائج التجربة ويقع تحت سيطرة الباحثان (متغير المعالجة)" (التل، 2006، 28)، والمتغير المستقل في الدراسة الحالية هو:

- البرنامج النفسي المستند الى نظرية تريز TRIZ للتفكير الابداعي للمجموعة التجريبية.

ب- المتغيرات التابعة:

ويقصد بالمتغير التابع "هو المتغير الذي يتغير ويتأثر نتيجة تأثير المتغير المستقل" (عويس، 1999، 125)، وشمل البحث المتغيرات التابعة الآتية:

- المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية وتتمثل في بعض مهارات التفكير الأبداعي: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، حل المشكلات).

ج- المتغيرات غير التجريبية (الدخيلة) أو الوسيطة:

تتعرض كل تجربة لمتغيرات دخيلة لا بد من عزلها لإمكانية إرجاع التغير الحاصل في المتغير التابع إلى تأثير المتغير المستقل إذ يعرف المتغير الدخيل بأنه "متغير شبيه بالمتغير المستقل يؤثر في المتغير التابع أو الظاهرة قيد الدراسة، ولكنه ليس موضع اهتمام من قبل الباحثين (الريماوي، 2006، 57)، عليه ينبغي تحديد المتغيرات والسيطرة عليها" ومن المتفق عليه أن سلامة التصميم التجريبي لها جانبان أحدهما داخلي والآخر خارجي "الزوبعي والغنام، 1981، 95)، وفيما يأتي عرض لأهم المتغيرات التي تهدد السلامة الداخلية والخارجية للبحث:

3-7-1 السلامة الداخلية للتصميم

تتحقق السلامة الداخلية عندما يتأكد الباحثان من انه يتمكن من السيطرة على المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع وعليه قام الباحثان بضبط المتغيرات الآتية:

1- العمليات المتعلقة بالنضج:

"هو العوامل الفسيولوجية والتشريحية والنفسية التي تحدث للانسان في مدة زمنية معينة" (عثمان والشرقاوي، 1978، 129)، ويتم ضبط هذا المتغير بتحقيق التجانس في العمر والكتلة والطول، فضلا عن إن أفراد العينة جميعهم يتعرضون إلى عمليات نمو واحدة.

2- **ظروف التجربة والعوامل المصاحبة:** ويقصد بها كل الحوادث التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة، من تأريخ بدء تنفيذ التجربة ولغاية انتهائها ويكون لها أثر في المتغيرات الى جانب المتغيرات المستقلة، إذ لم يتعرض البحث طوال مدة التجربة لأي حادث يذكر يؤثر سلبياً في التجربة طوال مدة التجربة.

3- أدوات القياس:

تمت السيطرة على هذا العامل باستخدام الأدوات نفسها مثل المقياس النفسية المستخدمة في البحث مع مجموعتي البحث.

4- الفروق في اختيار أفراد التجربة:

تتم السيطرة على هذا المتغير بتحقيق التجانس والتكافؤ بين المجموعتين، وفصلاً عن ذلك استخدم الباحثان الطريقة القرعة الاختيار العشوائي في اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة.

5- الإندثار التجريبي (التاركون للتجربة)

يقصد به الأثر الناتج عن انقطاع بعض اللاعبين وتركهم ضمن إحدى مجموعات البحث، مما يؤثر في مستوى اللاعبين، حيث لم يسجل أي غيابات أو ترك من قبل لاعبي المجموعتين (الضابطة - التجريبية).

3-7-2 السلامة الخارجية للتصميم

لغرض تحقيق السلامة الخارجية للتصميم من الضروري جداً السيطرة على تأثير العوامل الخارجية وعليه عمل الباحثان للسيطرة على هذه العوامل من خلال إتباع وضبط العوامل الآتية:

1- تفاعل تأثير المتغير التجريبي (المستقل) مع اختيار العينة

ليس لهذا العامل أو المتغير أي تأثير، وذلك لاختيار عينة البحث بالطريقة القرعة العشوائية، وذلك لتحقيق التكافؤ بين مجاميع البحث كما ذكر سابقاً.

2- أثر الاختبار القبلي

تم إزالة تأثير هذا المتغير وذلك من خلال كون المدة مابين الاختبارين القبلي والبعدي (50) يوماً.

3- أثر التفاعل بين عاملين أو أكثر أو تداخل المواقف التجريبية

ويعني المحاولات المبذولة من قبل الباحثان لإزالة تأثير أي متغير دخیل عدا المتغير المستقل الذي يمكن أن تؤثر على المتغير التابع، إذ لم يتعرض أفراد عينة البحث (التجريبية والضابطة) إلى إجراءات تجارب أخرى خلال الفترة الزمنية نفسها للتجربة وبالتالي انعدام تأثير هذا العامل.

4- أثر الإجراءات التجريبية

لم يخبر الباحثان اللاعبون بأهداف البحث، وحرص الباحثان على عدم إبلاغ أفراد العينة بأن أنماط سلوكهم تخضع لتجربة أو لعملية القياس والتقويم حتى لا يؤثر في درجة انساق مثل هذا السلوك أو تغير في صفات الأفراد، فضلاً عما تقدم يتطلب العمل التجريبي في البحث ضبط عوامل أخرى تتعلق بإجراءات تجريبية حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي من أثارها ومن هذه العوامل:

أ- البرنامج النفسي المستند الى نظرية تريز TRIZ للتفكير الابداعي

بعد الاطلاع على الأدبيات والمراجع العلمية المتعلقة بالمناهج النفسية تم إعداد برنامج نفسي للتفكير الابداعي، والذي تم عرضه على (مجموعة من ذوي الخبرة والأختصاص في مجال علم النفس العام وعلم النفس الرياضي والقياس والتقويم) الملحق (2) للتحقق من مدى صلاحية محتوى الجلسات النفسية الملحق (3)، ويستند البرنامج النفسي الى تطوير الحل الابداعي للمشكلات باستخدام نظرية تريز TRIZ، وهي تعتبر من النظريات الحديثة في التفكير الابداع ولم تعرف على نطاق واسع إلا في العقد الأخير من القرن العشرين بعد انهيار الاتحاد السوفيتي سابقاً، ومن مميزات البرنامج الذي استخدمه الباحثان في هذه الدراسة : 1- البساطة ومرونة التطبيق. 2- لا يحتاج الى معرفة سابقة ضرورية. 3- مستقل في جلساته. 4- يتطلب عمل الجماعي. 5- تعطى حرية الرأي في ابداء آراءهم.

وقد عمل الباحثان الإجراءات الآتية عند تطبيق البرنامج

أ- تتكون البرنامج من (14) جلسة نفسية جماعية بمعدل جلستين في الأسبوع وزمن كل جلسة (60) دقيقة ولفترة سبعة أسابيع.

ب- أتباع أسلوب العصف الذهني والعمل الجماعي والحوار والمناقشة والبحث والاستقصاء والتغذية الراجعة والواجبات البيتية.

ت- تحديد عدد الجلسات (14) جلسة نفسية، بحيث يخصص لكل جلسة استراتيجية معينة أو أكثر من إستراتيجية حسب ما تقتضيه الجلسة.

ث- أتباع الاستراتيجيات الآتية في كل جلسة نفسية لحل المشكلة وفق نظرية تريز TRIZ.

ج- تحديد المشكلة وصياغة الحل النهائي الأمثل للمشكلة.

ح- اقتراح الحلول أخرى مناسبة للمشكلة حسب المهارة المتعمدة في الجلسة.

خ- تقييم جميع الحلول المقترحة.

وقد أعتمد الباحثان على الاستراتيجيات الآتية المقترحة في كل الجلسات النفسية؛ كمحور رئيسي لتطوير وإعداد اللاعبين لحل المشاكل وفق نظرية تريز TRIZ، وقد أقتصر البرنامج على ستة استراتيجيات فقط من الاستراتيجيات الأربعون لنظرية تريز بسبب.

- صعوبة تطبيق الاستراتيجيات الأربعين من قبل باحث واحد، لأنها تحتاج إلى فترة زمنية طويلة.

- بعض المبادئ لا تناسب أفراد العينة لكونها تطبق في مجالات تكنولوجية وإدارية غير تربوية ورياضية. وفيما يلي عرض لهذه الاستراتيجيات: - (استراتيجية التقسيم / التجزئة Segmentation - إستراتيجية التغذية الراجعة Feed Back - إستراتيجية الأجراءات التمهيديّة) (القبلية) أو العمل القبلي Preliminary Action - إستراتيجيه المواجهه المسبقة للاختلالات Cushion in advance - إستراتيجيه الدينامية (المرونة) Dynamics - إستراتيجيه العمل الفترى المنقطع أو (الدوري) Periodic Action).

ب- اختيار محتوى البرنامج

بعد مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت نظرية تريز TRIZ، وبعد تحديد كل من الأهداف العامة والخاصة للبرنامج، وتحديد مبادئ نظرية تريز، تم اختيار محتوى البرنامج وتقديمها بطريق سايكلوجية، **ملحق (3)**، حيث تم عرضها على الخبراء والمختصين **الملحق (2)** لبيان رأيهم حول محتويات البرنامج والوقت المستغرق للجلسات، حيث تم عرض الخبرات والمهارات بطريقة متسلسلة ومتدرجة ومرتبطة بالخبرات السابقة للاعبين، وتلائم مع ميولهم واهتماماتهم وتراعي الاستمرارية والتكامل، وحسب الأهمية المواضيع النفسية، وقد روعي تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المصاحبة للبرنامج كأن تكون مناسبة لمستوى اللاعبين من ناحية العمر الزمني، وأن تعمل على تطوير مهارات التفكير، وأن تكون ممكنة التحقيق، وغير معقدة، وفي ضوء الأمكانيات المتاحة.

ج- لقاء المادة النفسية

القيت المحاضرات النفسية من قبل السادة المختصين في علم النفس الرياضي كما مبين في **الملحق (4)**.

د- مكان الجلسات النفسية

طبقت وحدات البرنامج النفسي جميعها على المجموعة التجريبية في مكان واحد وهو قاعة المدرسة الكروية (الكورد) التابعة لنادي بروسك الرياضي في محافظة اربيل، من بداية تنفيذ التجربة وحتى نهايتها، إذ قام الباحثان بالتنسيق مع السادة المختصين في علم النفس الرياضي، بتطبيق وحدات البرنامج النفسي وتنظيم الجدول الأسبوعي لإعطائها.

هـ- الفترة الزمنية للتجربة

تمت السيطرة على هذا المتغير بإخضاع عينة البحث في المجموعة التجريبية لمدة زمنية واحدة إذ بدأت بتاريخ (2017/12/2)، وانتهت بتاريخ (2018 /1/20) بواقع (14) جلسة نفسية وبواقع (2) جلستين لكل أسبوع يومي السبت والثلاثاء، وأستغرقت (50) يوما ولمدة (7) أسابيع، وأتبع المجموعة الضابطة البرنامج الاعتيادي المتبع من قبل المدرسة الكروية في نفس الفترة الزمنية.

و- المحكمون

قام الباحثان بإجراء الإختبارات القبلية والبعديّة لعينة البحث، وذلك بمساعدة فريق عمل المساعد متكامل من ذوي الخبرة والاختصاص **الملحق (5)** تبين ذلك.

3-8 البرنامج النفسي للتفكير الابداعي: لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي في بناء البرنامج النفسي للتفكير

الابداعي الذي يهدف إلى معرفة تأثير البرنامج على لاعبي المدرسة الكروية (الكورد) لكرة القدم، فقد تبنى الباحثان نظرية تريز TRIZ، وبعد الإطلاع على أنموذجات متعددة من البرامج النفسية.

3-8-1 إجراءات بناء البرنامج النفسي للتفكير الابداعي

في بناء البرنامج النفسي للتفكير الابداعي تم الاعتماد على الاجراءات الآتية:

أ- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالبرنامج النفسي. ب- تخطيط البرنامج النفسي (Counseling program plan in) وإعتمد الباحثان على خطوات متعددة في تخطيط البرنامج النفسي للتفكير الابداعي، وهي كما يأتي:

1- تحديد الحاجات Select needs

الخطوة الأولى في عملية بناء البرنامج النفسي هو إعداد أسبقيات يتضمن عناوين ومواضيع ومحتويات الجلسات النفسية* معتمدة على الأدبيات والدراسات السابقة، وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين** في مجال التربية وعلم النفس وعلم النفس الرياضي، القياس والتقويم، وبعد مناقشة السادة المتخصصين، تم الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم حولها، وليكون البرنامج النفسي*** بصيغته النهائية، إذ كانت هناك نسبة إتفاق أكثر من (76.47 %) على تسلسل الجلسات في حين إتفق الجميع وبنسبة (100 %) على زمن (60) دقيقة للجلسة الواحدة، الملحق(7).

2- إختيار الأولويات Select ptorit

بعد جمع الاستبيانات، تم تفريغ إجابات الخبراء والمختصين، ووضعها في جدول تكراري إذ رتبت عناوين الجلسات النفسية ترتيباً تنازلياً حسب رأيهم، في ترتيبها مع الأخذ بنظر الاعتبار ملاحظاتهم حول عناوين بعض الجلسات.

3- تحديد الأهداف Select goals

إذ حدد الهدف العام للبرنامج، وهو أثر برنامج نفسي باستخدام نظرية تريز TRIZ لتطوير التفكير الإبداعي والاداء المهاري لدى المدارس الكروية في محافظة اربيل، ولتحقيق ذلك تم تحديد اهداف خاصة لكل جلسة نفسية تنسجم مع موضوع الجلسة.

4- إيجاد نشاطات لتحقيق الأهداف Develop actives

يحتوي البرنامج النفسي على مجموعة من النشاطات التي وظيفها الباحثان من أجل تحقيق الأهداف لـ(تطوير التفكير الابداعي ومهاراته الطلاقة والمرونة والاصالة وحل المشكلات) وهي:-

المحاضرة (lecture)

تمثل المحاضرة ما يطلق عليه التوجيه المباشر والتربية، فالفرد قد يفكر بطريقة إنهازمية تدعو لليأس أو الاكتئاب لأنه لا يعرف البدائل الصحيحة من التفكير البناء، والهدف من المحاضرة هو شرح وتوضيح المتغيرات والعوامل النفسية المتعلقة بالتفكير الإبداعي ومناقشتها مع اللاعبين، وماهي الأساليب والطرق التي يتمكن اللاعب من خلالها من مواجهة الحياة وكيفية وصوله الى التوافق النفسي، والتعامل مع الحالات التي تواجهه داخل الملعب وخارجه. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاءالمجموعة التجريبية عن التفكير الإبداعي وأبعاد من حيث: مفهوما، أسبابها، أنواعها، ودور التفكير الإبداعي في تطوير مهارات التفكير.

ب- المناقشة الجماعية (Group discussion)

تعمل المناقشة على الفض المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع، مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة، كما تمكنه من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لدية، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه الاجتماعي والنفسي، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي والتحاور حول موضوع المحاضرة، يؤدي إلى تغيير المعرفة بشكل دينامي وتعديل الأفكار الخاطئة لأعضاء المجموعة الإرشادية، وتعزيز التواصل بين أعضاء المجموعة الإرشادية.

ج- الأحاديث الذاتية (Self-talk)

تعمل هذه الفنية على إتاحة الفرصة للعميل بتحديد معتقداته وزيادة الثقة بنفسه، وتقييمه لذاته على الأفكار من خلال

* الملحق(3).

** الملحق(2).

*** الملحق(6).

المحاضرات التي تم إعداده من قبل الباحثان مما يساعده على دحض هذه الأفكار، وتفنيد لها. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تطوير الجانب المعرفي والذهني للمسترشد، وتعديل بعض الأفكار السلبية التي لديه، وتشجيع المسترشد على التفكير بنفسه كأحد الأسباب المهمة للتخلص من التوتر وعدم الثقة بالنفس إزاء بعض المواقف والأحداث وتحويلها الى أفكار أبداعية جديدة وغير مؤلوفة.

د- لعب الدور (Play role)

وتعمل هذه الفنية على التدريب في مواجهه المواقف والأحداث غير التوافقية التي تتولد في الفرد عن طريق الأشخاص الآخرين أثناء العلاقات المباشرة معهم، مما يؤدي إلى كف السلوك الإنسحابي. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة المسترشد على التعبير عن اتجاه جديد أو معتقداته وإيمانه بنفسه ومحاولة على حل المشكلات التي تواجهه في مختلف المجالات سواء كان داخل الملعب أو خارجه، وأن يعيد ويكرر ذلك، وعليه فإن الاتجاه الجديد سيتحول إلى خاصية دائمة، مما يساعده على الدخول في المواقف الجديدة بثقة اكبر.

هـ- الواجبات المنزلية (Homeworks)

وتعمل هذه الفنية على توجيه المسترشد وتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية، مما يمكنه من تعميم التغييرات الايجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد. ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف اللاعب بواجبات منزلية يسعى من خلالها إلى ممارسة الأفكار المنطقية التي اكتسبها عمداً وفي مواقف حية.

و- الاسترخاء (Relax)

أثبت العديد من الدراسات في مجال العلاج السلوكي كفاءة هذه الفنية في تقدم العلاج، إذ كان المرشد يؤكد للمسترشدين على المداومة على إجراء تمارين الاسترخاء، ضمن الواجب المنزلي، فضلاً عن إلى ممارسة الباحثان مع بداية كل جلسة بعد أن تم تدريب الأعضاء عليها في الجلسة.

5- تقويم النتائج (Evaluate Results)

تم تقويم البرنامج من خلال المقارنة بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لمقياسي البحث (التفكير الأبداعي باستخدام نظرية تريز (TRIZ).

3-9 التجربة الرئيسية

3-9-1 الاختبار القبلي

بعد تحديد عينة البحث الأساسية المتمثلة بالمجموعة التجريبية والضابطة، قام الباحثان بتاريخ 2017/11/30 بإجراء الإختبار القبلي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) والذي تم فيه توزيع مقياسي (التفكير الأبداعي) على العينة في منزع اللاعبين في المدرسة الكروية الكورد في أربيل، إذ تم إعتداد تطبيق المقياس لأول مرة على مجتمع البحث، وذلك لكي لا يتم توزيع المقياس لمرتين متتاليتين على العينة لغرض تذكر العينة لفقرات المقياس.

3-9-2 تطبيق البرنامج النفسي للمجموعة التجريبية

بعد أن هباً الباحثان الظروف لتنفيذ المنهج النفسي للتفكير الأبداعي، باشر بتطبيق البرنامج وبالتعاون مع السادة المحاضرين (المرشدين) (*) على المجموعة التجريبية، وقد إستغرق تطبيق البرنامج النفسي (50) يوماً، وإبتداءً من يوم السبت الموافق 2017/12/2، ولغاية يوم الثلاثاء الموافق 2018/1/20، إذ تم خلال هذه المدة تطبيق البرنامج النفسي بالإعتماد على الأسلوب الجماعي بطريقة المناقشة والمحاضرة، وتم تطبيق جلستين نفسيين في كل أسبوع، مدة كل جلسة نفسية (60) دقيقة، وكان عدد الجلسات (14) جلسة (*)، وتبدأ الجلسات عصاراً في الساعة (2-3)، وقد قام

* الملحق (4).

* الملحق (6).

الباحثان بالإستعانة بعدد من الأساتذة في علم النفس الرياضي قاموا بالقاء المحاضرات النفسية على أفراد عينة البحث عن طريق عرض كل النشاطات (المقروءة والمرئية والمسموعة) بجهاز (داتاشو) والتي أشتملت على استخدام (الصور والالغاز والفيديو والموسيقى) وبالأعتماد على المشاهدة الجماعية، وكانت الجلسات تقام في قاعة مدرسة الكروية (الكورد) التابعة لنادي بروسك الرياضي في محافظة أربيل.

3-9-3 تطبيق الاختبار البعدي للعينة

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج النفسي المقترح، قام الباحثان بتاريخ 2018/1/ 22-21 بتطبيق الإختبار البعدي لعينة التطبيق البالغ (28) لاعباً من مدرسة الكروية دالكورد، وعلى نفس المتغيرات السابقة، وبنفس الطريقة وفي نفس الوقت وحسب ترتيبها، وهم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتحت الظروف نفسها التي تم فيها إجراء الإختبار القبلي على مجموعتي البحث في مقياس (التفكير الإبداعي).

10-3 الوسائل الإحصائية المستخدمة

تم استخدام الوسائل الإحصائية مع نظام (SPSS-Vertian 22) الحقيبة الإحصائية في تحليل النتائج.

4- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

يتضمن هذا الباب عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها لغرض التأكد من مدى تحقيق أهداف البحث وفروضه، وبعد جمع البيانات قام الباحث بمعالجتها إحصائياً لتحقيق أهداف البحث وإختبار فرضياته وكما يأتي:-

1-4 عرض نتائج الأختبارات القبليّة والبعديّة للتفكير الإبداعي للمجموعة (التجريبية والضابطة) وتحليلها ومناقشتها

1-1-4 عرض نتائج إختبار (قبلي-بعدي) للتفكير الإبداعي للمجموعة (التجريبية) وتحليلها ومناقشتها

الجدول (6)

يبين المؤشرات الاحصائية وقيمة (t) وقيمة (sig) المحسوبة للاختبارين (القبلي والبعدي) في التفكير الابداعي للمجموعة التجريبية

المتغير	الاختبارات				قيمة (t) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	دلالة الفروق
	القبليّة		البعديّة				
	سّ	ع±	سّ	ع±			
المجموعة التجريبية	244.000	17.659	264.000	10.756	51.699	0.000	معنوي

* تكون قيمة (T) معنوية عندما تكون الاحتمالية $\geq$ من مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول (6) أن الفروق كانت معنوية بين الإختبارات القبليّة والبعديّة للمجموعة التجريبية في التفكير الإبداعي عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيمة (T) المحسوبة هي (51.699) وقيمة الإحتمالية (0.000)، وبما أن قيم الإحتمالية للمتغير هي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذاً توجد فروق ذات دلالة معنوية في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بين أفراد المجموعة التجريبية، ولقد كانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية بين الإختبارين القبلي والبعدي ولصالح الإختبار البعدي.

ويرى الباحثان وبشكل عام نتائج هذه الدراسة جاءت ايجابية وتحسن جيد ويعود سبب هذا الفرق إلى أهمية البرنامج النفسي الجماعي الذي كان ذا فاعلية إذ ساعد اللاعبين المدارس الكروية على ذلك ازداد لديهم مستوى التفكير الإبداعي بشكل أفضل، مما يعني أن البرنامج كان له أثر إيجاباً عليهم في تطوير وتنمية قدرات التفكير الإبداعي العامة لدى المجموعة التجريبية، وإلى الاهتمام بعرض المشكلات واقعية عن حياة اللاعب اليومية والمتوافقة مع قدراته العقلية وأعطائه الحرية في طرح ما لديه من الأفكار وحلول حول المشكلات من خلال توفير المناخ والبيئة المحفزة على العمل والابداع والابتكار والتي ممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وأمكانيات الفرد الفردية والجماعية وإلى تكيف لاعبو المجموعة التجريبية في ابتكار حركات جديدة في اثناء أداء المهارات، والتخلي بالأتران والتفاعل الإيجابي مع البرنامج وأنعكاسه على اللاعب في الموقف التنافسي والضبط الانفعالي خلال المنافسة، إذ ان الابتكار او الإبداع الحركي يعد كقدرة عقلية في مجال الحركة الذي بدوره يعتمد على المكونات الأساسية للإبداع وهي(الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والاصالة الحركية وحل المشكلات)، وهذا ما اكدته(عمر، منى، 2000، 217)، إذ تميزت المجموعة التجريبية بارتفاع درجات الطلاقة ومرونة والاصالة وحل المشكلات لأبأس بها من خلال رغبة اللاعبين في اداء الحركات الجديدة والاصيلة والتي جاءت نتيجة تنوع الأنشطة المقدمة سواء كان فردية أو جماعية، ومن مناقشة وحوار ومن مشاهدة بعض أفلام الفيديو المتعلقة بالمهارات للاعبين السابقين، وأبداعات من قبل اللاعبين في التركيب وحل المشكلات والسرعة البديهة في اتخاذ القرارات والمتعلقة بكرة القدم، وكذلك طرح الكثير من المشكلات اليومية التي قد تواجههم، والتي تستدعي التفكير في فترة زمنية بسيطة لمشكلة واحدة وأعطاء أكثر من حل لها من قبل اللاعبين. وبالتالي أدى إلى تطوير شعور اللاعبين بالثقة بالنفس والحرية والانسجام مع الكرة وتحمل المسؤولية، بحيث اتاحت الفرصة لكل لاعب للتعبير بمفردها عما بداخلها من افكار في كيفية الاداء والحركة واستخدام التكنولوجيا الحديثة في كيفية أداء المهارات، والتي تظهر من خلال استجاباتها الحركية الإبداعية والتي توصلت إليها بمجهودها الذاتي، وبالاعتماد على خبراتها وامكانياتها لكي تستطيع ان تتكيف في المواقف الجديدة بالاعتماد على نفسها في التفكير مما وفر ذلك جوً من الجد والحماس بين اللاعبين. وتظهر أهمية هذا البرنامج المعد القائم على نظرية تريز TRIZ بأنه يسمح بأشتراك عدد كبير من اللاعبين في العملية التعليمية وتوفير بيئة تعاونية تسمح لهم بالبحث والاستكشاف بأنفسهم من خلال أعطائهم القدر الكبير من الحرية في التفاعل مع بعضهم البعض في التعبير عن آرائهم بحرية وبتبادل المعلومات لان التفكير الإبداعي في المجال الرياضي يعد من القدرات العقلية والذهنية، ولكن بجانب هذه القدرات لابد من توافر عدد من العوامل الدافعة عند الفرد مثل الميل نحو التفكير الحر من دون الضغوطات كي يتمكن من التعامل مع المواقف التنافسية والسيطرة أثناء المباريات، مما تساعده على مواجهة المواقف الصعبة والمعقدة، وأيضاً عدداً الأبداع من العوامل الأنفعالية مثل الثقة بالنفس والميل إلى المخاطرة والاستقلال في التفكير كل ذلك من خلال استخدام استراتيجيات نظرية تريز لحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات داخل الملعب وتولد الأفكار وفق استراتيجيات أظهرت فاعليتها مع الكثير من الأفراد الآخرين مما ساعد على فتح آفاق جديدة للاعبين لطرح أفكار متعددة مهما بدت سخيفة لتشجيع المترددين أو الخائفين من اللاعبين على المشاركة والدعم وأشعارهم أن كل الأفكار موضع ترحيب وليس هناك أفكار جيدة أو غير جيدة وإيجاد العلاقة بين أشياء لم يسبق أن قيل وطرح المشكلات متعددة من خلال المناقشات الجماعية والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة وهي إحدى قنوات التي تظهر من خلالها الإنتاج الإبداعي، وتوفير أجواء الجدل والنقاش والثقة المتبادلة والمرح ودعم الأفكار والاستقلالية في العمل وروح التحدي بين اللاعبين في طرح أفكارهم للمشرفين(المحاضرين)، مما ساعد في الخروج من الأنماط التقليدية السابقة من المناخ المغلق واللامبالاة والتسيب التي كانت تنبع، والتي قد يكون ساهم هذا الأسلوب في رفع روح المعنوية للاعبين وأشباع حاجاتهم الاجتماعية وفي تطوير التفكير الإبداعي لديهم وهذا يتفق إلى ما ذهب إليه(صقر، 1998) نقلاً عن(بنورة، 2014، 15) في "أن الإبداع عملية تطوير وتنمية آراء إبداعية جديدة وخيالية للمواقف المختلفة التي تتضمن العملية الإبداعية أربعة وهي: الأعداد والتحضير والتكوين والاستبصار والمراجعة". وهذا يتفق مع رأي جيلفورد في أهمية البيئة لتنمية قدرات التفكير الإبداعي وان الفرد لا يستطيع ان ينتج انتاجا ابداعيا الا اذا اتاحت له البيئة فرص ملائمة لان يقدم تلك النتائج(عبد الغفار، 1977، 179).

2-1-4 عرض نتائج إختبار (قبلي - بعدي) للتفكير الابداعي للمجموعة (الضابطة) وتحليلها ومناقشتها

الجدول (7)

يبين المؤشرات الاحصائية وقيمة (t) المحسوبة وقيمة (sig) للاختبارين (القبلي والبعدي) في التفكير الابداعي للمجموعة الضابطة

المتغيرات	الاختبارات				قيمة (t) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	دلالة الفروق
	القبليّة		البعديّة				
	س	ع±	س	ع±			
المجموعة الضابطة	245.714	18.779	246.214	17.339	48.956	0.000	معنوي

* تكون قيمة (T) معنوية عندما تكون الاحتمالية $\geq$ من مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (7) أن الفروق كانت معنوية بين الإختبارات القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في التفكير الابداعي عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيمة (T) المحتسبة هي (48.956) وقيمة الاحتمالية (0.000)، وبما أن قيم الاحتمالية للمتغيرين هي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذاً توجد فروق ذات دلالة معنوية بين الإختبارين القبلي والبعدي ولصالح الإختبار البعدي. ويعزوا الباحث عن السبب ذلك في أنه قد يعود الى أن هناك عوامل أخرى قد ساعدت على ظهور النتائج بهذا الشكل لأفراد المجموعة الضابطة، وأن التحسن كان بشكل ملحوظ بسبب تركيز المدرسة الكروية على البرنامج التقليدي المتبع وعدم الأهتمام بالبرامج النفسية المبنية على اسس علمية صحيحة، وإنما تركز على البرنامج التدريبات بشكل عام، والوصول بمستوى اللاعبين الى الدرجة التي تمكنهم من تحقيق متطلبات اللعب الحديثة بعناصره المختلفة، وهذا يتفق مع مذهب اليه كلاً من (شعلان وعفيفي) في أن "يستلزم تأسيس اللاعب منذ الصغر وفق برامج مقننة بدنياً، ومهارياً، وخططياً، ونفسياً، وذهنياً، بالإضافة لمحتوى أكثر تطوراً من التدريبات التي تتلائم مع قدرات الناشئين وإمكانياتهم، والتي تضع الأساس الصحيح لبناء القاعدة للناشئين، وبما يخلق منهم مواهب والقدرات الخاصة" (شعلان وعفيفي، 2001، 126).

3-1-4 عرض نتائج أختبار (بعدي - بعدي) للتفكير الابداعي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وتحليلها ومناقشتها

جدول (8)

يبين المؤشرات الإحصائية وقيمة (t) المحسوبة وقيمة (sig) للاختبارين (بعدي - بعدي)
في اختبار التفكير الابداعي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات	الاختبارات				قيمة (t) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (sig)	دلالة الفروق
	التجريبية		الضابطة				
	س	ع±	س	ع±			
التفكير الابداعي	246.214	17.339	264.000	10.756	3.261	0.000	معنوي

* تكون قيمة (T) معنوية عندما تكون الاحتمالية $\geq$ من مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (8) أن الفروق كانت معنوية بين الاختبارات القبالية والبعدية للمجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الابداعي عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيمة (T) المحتسبة هي (3.261)، وقيمة الاحتمالية (0.000)، وبما أن قيمة الاحتمالية للمتغير هي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذاً توجد فروق ذات دلالة معنوية بين الاختبارين البعدي-البعدي ولصالح الاختبار البعدي. وبشكل عام يرى الباحث أن نتائج الدراسة جاءت متفقة مع نتائج دراسات كل من (نعومي، 2002)، و(أل عامر، 2008)، و(عمرو والعززي، 2009)، ويؤكدوا على أهمية استراتيجيات المستخدمة والتي خضعت فيها الأفراد العينة للبرنامج النفسي، وهذا يدل على أن مستوى استجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الابداعي جاءت جيدة بشكل عام وأن للاستراتيجية دور أيجابي في تطوير مستويات الاعبين المعرفية والفكرية والمهارية، وأعطاهم الوقت الكافي واللازم لتأمل أجزاء المهارة واكتشاف أخطاءه، ونقاط الضعف والقوة من خلال مشاهدته لأخطاء زملائه الآخرين والمساعدة في حلها مما يساعده في الوصول للأداء الأمثل. والعمل على تنميتها في مختلف المواقف الحياتية اليومية العملية، وبالتالي زيادة الثقة بالنفس والشعور بالرضى والتوافق النفسي، وهذا ما سعى اليه الباحثان من خلال التنوع في استخدام الأدوات ورسوم التوضيحية والوسائل المساعدة في عرض المادة العلمية من قبل المحاضرين في كل الجلسات النفسية والتي يساهم الى حد كبير في قدرة اللاعبين على سرعة التعلم وأتقان المهارات النفسية ويتولد لديهم أفق جديدة في التفكير، عند تطبيق البرامج المقترحة وبطريقة المناقشة والحوار وتبادل الادوار واستخدام الأجهزة. لأن الابداع ليس حكرًا على الخبراء والعلماء والأخصائيين فقط، بل أن كل انسان عاقل سوي هو انسان مبدع وتنطوي شخصيته على عناصر الابداع سواء علم بذلك أم لا، ولكن توجد هناك فروقات فردية بين الأفراد من حيث القدرات العقلية الموجودة لدى بالفطرة وحسب البيئة التي يعيش فيها ويتأثر بها، فقد تكون بيئة مشجعة على الابداع والابتكار أو بيئة لا تساعد على ذلك. وهذا يتحقق من خلال فتح المجال أمام أي بوادر إبداعية قد تظهر وتقوم المؤسسات المختصة بتوظيفها ورعايتها وتطويرها. وأن هذه النتيجة الى حقيقة أن المناخ التعليمي هو الحضانة الأساسية لتوفير الابداع الرياضي، وجعل وشعور اللاعب بان المشكلات التي يتعاملون معها هي مشكلاتهم، فطبيعة النشاطات الرياضية تتطلب قدرات ابداعية حقيقة، فيصبح لديهم الرغبة الشديدة في ابراز مواهبهم وفي عدم شعورهم بالخوف، من شأنها وصول اللاعبين الى مرحلة النضج العقلي وقدرتهم على التفكير بحرية تامة وتحمل مسؤولياتهم داخل وخارج الملعب، لمواجهة المواقف الرياضة المختلفة، وهذا ما أكد عليه دراسات كل من (الحايك والويس، 2010 و 2005)، وبالتالي يؤدي ذلك الى تعزيز إتجاهات اللاعبين نحو رياضة كرة القدم، والوعي بفائدته من النواحي النفسية في الرياضة، والتي لن تتحقق الا بتوافر المناخ الملائم والمناسب لدعم الابداع.

5- الاستنتاجات والتوصيات

1-5 الاستنتاجات:

- 1- في ضوء النتائج التي حصل عليها الباحثان تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية:-
1- البرنامج النفسي المقترح والقائم على بعض استراتيجيات تريز TRIZ من قبل الباحثان تأثيراً واضحاً في تحسين وتطوير التفكير الإبداعي للاعبين المدرسة الكروية (الكورد).
- 2- هنالك أفضلية للبرنامج النفسي المقترح والقائم على بعض استراتيجيات تريز TRIZ على البرنامج المتبع من قبل المدرسة، للاعبين المدرسة الكروية (الكورد).

2-5 التوصيات:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من استنتاجات، يوصي الباحثان بما يلي :
- 1- ضرورة تدريب اللاعبين الناشئين على مهارات التفكير الإبداعي المختلفة، والابتعاد عن التقليدية في تدريب، أو استخدام الاستراتيجيات والطرق الحديثة التي تساعد على تطوير وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
 - 2- توفير بيئة تعليمية مشوقة وأمنة تعمل على تشجيع الأبداع وتطوير وتنمية التفكير الإبداعي.
 - 3- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية وعلى مراحل عمرية أخرى متقدمين ومستويات عليا.
 - 4- العمل على تعميم البرنامج وتطبيقه في جميع المدارس الكروية والمراكز الرياضية التي تقدم الخدمات المتنوعة للموهوبين لمن له من آثار إيجابية على الشريحة المستهدفة المعنية بالدراسة.

المصادر والمراجع

1. أبو جادو، صالح ونوفل، محمد؛ تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، ط 1: (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007).
2. بنورة، مراد فرح عيسى؛ العلاقة بين المناخ التنظيمي ومستوى الإبداع الإداري في الاندية الرياضية في فلسطين: (رسالة ماجستير في التربية الرياضية، الضفة الغربية، جامعة النجاح، 2014).
3. التكريتي، وديع ياسين والعبيدي، محمد حسن؛ التطبيقات الاحصائية وأستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية، ط2: (الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1999).
4. النل، سعيد و(آخرون)؛ مناهج البحث العلمي- الكتاب الثاني- الإحصاء في البحث العلمي: (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2006).
5. الخوي، فراس محمود علي؛ الانتقاء على وفق المستوى البدني والاتجاه النفسي وأثره في تعلم بعض المهارات الأساسية لكرة اليد: (رسالة ماجستير، جامعة الموصل، كلية التربية الرياضية، 2005).
6. الريماوي، محمد عودة و(آخرون)؛ علم النفس العام، ط2: (الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2006).
7. الزوبعي، عبد الجليل والغنام، محمد احمد؛ مناهج البحث في التربية: (بغداد، مطبعة جامعة بغداد، 1981).
8. زيتون، حسن حسين؛ تعليم التفكير رؤية في تفكير العقول المفكرة: (القاهرة، عالم الكتب، 2003).
9. شعلان، إبراهيم والعفيفي، محمد ؛ كرة القدم للناشئين: (القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2001).
10. الشوك، نوري والكبيسي، رافع صالح؛ (دليل البحوث لكتابة الأبحاث في التربية الرياضية، بغداد، دار الشهيد للطباعة، 2004).
11. عبدالغفار، عبد السلام؛ التفوق العقلي والابتكاري: (القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، 1977).
12. علاوي، محمد حسن وراتب، أسامه كامل؛ البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس، ط2: (القاهرة، دار الفكر العربي، 1999).
13. عمر، منى محمود عبد الحليم؛ ديناميكية نمو القدرة على الابتكار الحركي في الجمباز الإيقاعي لتلميذات المرحلة السنية (9-12) سنة: (المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، جامعة الإسكندرية، العدد (18)، 2000).
14. عويس، خير الدين علي؛ دليل البحث العلمي: (القاهرة ، دار الفكر العربي، 1999).

الملحق (1) مقياس التفكير الابداعي

ت	الفقرات	أتفق تماماً	أتفق	أتفق الى حد ما	لا أتفق	لا أتفق إطلاقاً
1	إعطاء اللاعبين بعض الألعاب الترفيهية التي تنمي روح الدعاية والسرور والحب والانسجام بين أفراد الفريق.					
2	أرغب وأفضل أن أسمع، عند أتقاني لأداء مهارات كرة القدم، كلمات مرادفة مثل، شجاع، جريء، مميز، مبدع.					
3	أناقش الموضوعات الخاصة بكرة القدم بأفكار واضحة ومتعددة وطبيعية لحل مشاكل الفريق.					
4	أبتكر تمرينات تساعدني على تسريع تعلمي لمهارات كرة القدم.					
5	أستطيع تجاوز كل خلافاتي مع مدرب الفريق بمجرد بدء اللعب لغرض الوصول الى الهدف.					
6	أحياناً تراودني الأفكار المختلفة خارج إرادتي.					
7	يهمني كثيراً أن يتم اعتباري عضوا مهماً لتكملة المباراة.					
8	أستمتع كثيراً عندما أأخذع المنافس أثناء اللعب.					
9	أنظم المعلومات التي أجمعها عن كل مايتعلق بكرة القدم.					
10	عندما تقوم مجموعة بطرح أفكار كثيرة في موضوع ما أكون أكثرهم مقدرة على تقديم أفكار أكثر وبسرعة.					
11	أشعر بالثقة بالنفس أثناء أداء المهارات مهما كانت نتيجة المباريات.					
12	لا أفضل مدرب كرة القدم الذي يقمع لاعبيه لأنه يقتل فيهم روح الإبداع والتخيل.					
13	أطبق خطوات الأداء المهاري التي تستند الى مرجع علمي.					
14	أحاول تقديم الأفكار الجديدة والغير المألوفة أثناء التدريب.					
15	أعتقد ان برنامج اعدادي كلاعب ينمي الإبداع لدي.					
16	أطلع على جميع المواضيع القانونية والفنية والمهارية التي تتعلق بكرة القدم.					
17	أحاول باستمرار على تغيير أسلوب التدريب في تعلم المهارة.					
18	أستطيع التكيف بسهولة مع المدربين واللاعبين ذوي أنماط وسمات مختلفة في مجال كرة القدم.					
19	أفضل العمل الجماعي على العمل الفردي بالتعامل مع الآخرين.					
20	لدي استجابات مختلفة ومتنوعة لزملائي اللاعبين أثناء التدريب.					
21	أراجع نفسي غالباً عندما أخرج مشاعر زملائي.					
22	اعمل ما هو صحيح ولا يهمني النقد من الآخرين.					

23	غالباً ما تنتابني أفضل الأفكار وأنا على مقاعد البدلاء.
24	أحافظ على دافعتي وحماسي في التدريب والمنافسة حتى في وجود المشاكل والعقبات.
25	أتبع الحركات الصعبة والغير المألوفة لتحسين المهارات لدي.
26	أنتقد الأفكار الغير الصحيحة لدى اللاعبين في سبيل الوصول الى الحل في جميع مواقف التدريبية عن طريق المناقشة.
27	أمتلك القدرة على التكيف والتهيئة مع كافة الظروف والمواقف للعب المختلفة أثناء المباريات وإستيعابها.
28	أعيش بسهولة مع زملائي الذين هم في مستويات إجتماعيه وثقافية مختلفة.
29	أقبل توجيهات مدربي كرة القدم وأبق دائماً على إتصال معهم.
30	أدخل في نقاش مع من لديهم الخبرة في كرة القدم أكثر مني.
31	لدي القدرة على الاندماج وإكمال المباراة في أي مركز لو تتطلب الأمر ذلك.
32	من المستحسن أن يجري اللاعب زملائه اللاعبون في الفريق عاداتهم وتقاليدهم بغض النظر عن هذه العادات.
33	حياة لاعبي كرة القدم ومستوى إنجازاتهم تجذبني وتثير دافعتي لتحسين أدائي.
34	أميل الى رأي الأغلبية في معظم الموضوعات التي يناقشها أفراد الفريق.
35	أستطيع إبتكار تمارين جديدة تساعدني في تعلم المهارات وخاصة الصعبة والمركبة.
36	أقضي وقتاً طويلاً في التفكير بخطط اللعب وأقارنها بالخطط السابقة.
37	أنا بحاجة الى التدريب على الأسترخاء لأنمي قابليتي الخطئية.
38	أشعر بأن ممارسة التدريب الشاق هو الأساس للفوز بالمباريات.
39	أقضي وقتاً طويلاً لتحليل مباراة الفريق المنافس قبل اللعب معهم للوصول الى أفضلها.
40	أطرح كثير من الأسئلة التي تحقق الوصول الى خطط لعب جديدة.
41	أحياناً أتحمس للعب الفردي بشكل كبير.
42	إذا كنت رأي أو أسلوباً أو طريقة حول تعلم مهارة من مهارات كرة القدم لا يهمني لو خالفني اللاعبون الآخرون.
43	أرغب في ممارسة كرة القدم والمتابعة بشكل دوري ومستمر.
44	أحب البرامج التعليمية والتدريبية المميزة في لعبة كرة القدم.
45	أمتلك قدرة عالية في التعرف على اللاعبين المبدعين في الفريق.

46	أستطيع أن أحل مشاكلي إذا ما إتبعنا طريقة منطقية متدرجة.				
47	أفضي وقتاً طويلاً في التفكير العميق لأنه يساعدني في حل الكثير من مشكلاتي.				
48	عند حدوث مشكلة مع المدرب أحاول تجاوز كل الخلافات بمجرد بدء اللعب.				
49	أستطيع أن أتحمّل المشكلات لفترات زمنية طويلة.				
50	أتأني في تنظيم المعلومات التي أجمعها لإخراجها بأحسن صورة ممكنة.				
51	أحياناً أقع في المشكلات بسبب حب الاستطلاع للمواضيع.				
52	أعتمد على أحاسيسي الداخلية وتخميناتي في الصح والخطأ عندما أكون في طور الوصول لحل المشكلة.				
53	عندما أحس بوجود مشكلة فأنني أبدأ العمل بحل المشكلة.				
54	يملك اللاعبون إمكانية الأحساس بالمشكلات التي تواجههم والخاصة بعملهم في داخل الفريق.				
55	متى توليت العمل في مشروع ما، فأنني أسعى بجد للنجاح فيه والتخلص من العقبات.				
56	أستطيع أن أحل الكثير من المشاكل التي تواجهني في الحياة.				
57	أمل في الحصول على جميع التساؤلات التي تدور في ذهني.				
58	لا أتخلّى عن أهدافي في الحياة بالرغم من المشاكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تواجهني.				
59	أحاول أن أسيطر على ضبط إنفعالاتي أثناء التفوق على الفريق المنافس.				

الملحق (2)
اسماء الخبراء والمختصين الذين عرض عليهم لبناء البرنامج النفسي (التفكير الابداعي) باستخدام
نظرية تريز

ت	الاسم والدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د. عبدالودود احمد الزبيدي	علم النفس الرياضي- كرة القدم	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - جامعة تكريت - صلاح الدين
2	أ.د. صادق خالد الحايك	المناهج والتدريس - كرة اليد	كلية التربية الرياضية - الجامعة الاردنية، عمان
3	أ.د. فالح جعاز شلش	القياس والتقويم- كرة اليد	فاكلتي التربية- جامعة سوران- أربيل
4	أ.د. صفاء الدين طه محمد علي	علم التدريب الرياضي- ساحة والميدان	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة صلاح الدين- أربيل
5	أ.د. شقوبو عبدالله ملا طاهر	الارشاد التربوي والنفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية- قسم التربية وعلم النفس -جامعة صلاح الدين- أربيل
6	أ.د. حازم علوان	علم النفس الرياضي- كرة اليد	سكول التربية الرياضية-جامعة كوية
7	أ.د. هاشم احمد سليمان	الاختبارات والقياس	كلية التربية الرياضية- جامعة الموصل
8	أ.د. عمر ياسين جباري	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية - قسم التربية وعلم النفس- جامعة صلاح الدين- أربيل
9	أ.د. عطية عباس علي	علم النفس الرياضي- كرة السلة	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة صلاح الدين- أربيل
10	أ.د. عكلة سليمان الحوري	علم النفس الرياضي- كرة القدم	جامعة الموصل-كلية التربية الاساسية- الموصل
11	أ.د. مها صبري حسن	علم النفس الرياضي	كلية التربية الرياضية - جامعة كركوك
12	أ.د. شقوبو شمس الدين سليمان حكمت	القياس والتقويم	كلية التربية للعلوم الانسانية - قسم التربية وعلم النفس - جامعة صلاح الدين- أربيل
13	أ.د. ريزان علي ابراهيم	علم النفس العام	كلية التربية للعلوم الانسانية- قسم التربية وعلم النفس- جامعة صلاح الدين- أربيل
14	أ.م.د. نالان قادر رسول	علم النفس الرياضي- كرة القدم	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة صلاح الدين- أربيل
15	أ.م.د. علي حسين علي روزباني	علم النفس الرياضي- كرة القدم	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة صلاح الدين- أربيل
16	أ.م.د. وعد محمد نجاة صبري	طرائق تدريس الفيزياء	كلية التربية للعلوم الانسانية - قسم التربية وعلم النفس- جامعة صلاح الدين- أربيل
17	م.د. اسيل اسحاق بتو	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية - قسم التربية وعلم النفس - جامعة صلاح الدين- أربيل

الملحق (3) ملخص محتوى الجلسات النفسية للتفكير الابداعي

رقم الجلسة	محتوى الجلسات النفسية للتفكير الابداعي	الوقت ونوع المحاضرة	الملاحظات
1	عنوان الجلسة: (تمهيدي) (التعارف والتعريف بالبرنامج النفسي) أهداف الجلسة: - التعرف الى قوانين ونظام الجلسات التعارف بين المرشد النفسي وافراد العينة. - توزيع جدول اللقاءات. - التعرف على التفكير. - توضيح مفهوم التفكير وأنواعها. - مساعدة اللاعبين على تنمية التفكير. - أنواع التفكير وتأثيرها على اللاعب. - العوامل المؤثرة على التفكير. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، المناقشة الفردية والجماعية، الواجب البيتي.	60-45 جماعي	
2	عنوان الجلسة: (توضيح مفهوم الخجل و أسبابه) . - التخلص من الحساسية الزائدة . - بث روح الفكاهة و المرح . - تنمية القدرة على التعبير الشفوي. - التفكير المنطقي. اهداف الجلسة : الحوار والمناقشة، التشجيع، التعزيز، طرح أسئلة.	60-45 جماعي	
3	عنوان الجلسة: (الشخصية وعلاقتها بالاداء الرياضي) أهداف الجلسة: - مفهوم الشخصية الرياضية. - مفهوم سمة الاستقلالية وتنميتها. - مفهوم سمة ضبط النفس وتنميتها. - التخلص من الشعور السلبي تجاه الذات والتعرف على الاخطاء الشخصية التي يرتكبها كل لاعب وتصحيح الاخطاء بنفسه وتحمل المسؤولية. - العوامل المؤثرة على الشخصية. الفنيات المستخدمة : التدريب على التحكم بضبط الانفعالات، مستويات التحدث مع الذات، الحوار والمناقشة الجماعية، الواجب البيتي.	60-45 جماعي	

	60-45 جماعي	عنوان الجلسة: (الذكاء الشخصي) (ذاتي - اجتماعي) اهداف الجلسة : - التعرف على معنى الذاكرة والذكاء. - التعرف على وظائف الذاكرة و اشكال وانواع الذاكرة. - كيفية تقوية الذاكرة. - نصائح للاعبين لتقوية الذاكرة. - أنواع الذكاء لدى الانسان. - العوامل المؤثرة على الذكاء. الفنيات المستخدمة : طرح الاسئلة، المناقشة الفردية والجماعية، نشاط فكري للذاكرة، الواجب البيتي.	4
	60-45 جماعي	عنوان الجلسة: (الدافعية في كرة القدم) اهداف الجلسة : - توضيح مفهوم الدافعية وأنواعها. - التعرف على دوافع أفراد المجموع نحو ممارسة رياضة كرة القدم. - مساعدة اللاعبين على تنمية دافع إنجاز النجاح. - كيفية تغيير الدوافع غير المرغوبة بها لدى أفراد المجموعة لتحقيق الأداء الأمثل للمهارات والخطط في أثناء التدريب. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، المناقشة الفردية والجماعية، التشجيع، الواجب البيتي.	5
	60-45 جماعي	عنوان الجلسة: (التفكير الابداع، وكيف نفكر معاً) أهداف الجلسة: - توضيح مفهوم التفكير الابداعي. - أنواع التفكير الابداعي. - سمات التفكير الابداعي. - خصائص التفكير الابداعي. - أهمية التفكير الابداعي. الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة الفردية والجماعية، نشاطات الحرة، مسابقات، ألغاز.	6
	60-45 جماعي	عنوان الجلسة: (مهارة الطلاقة بالتفكير) أهداف الجلسة : - توضيح مفهوم الطلاقة في التفكير. - أهميته الطلاقة بالتفكير. - القدرات المرتبطة بالطلاقة (أنماط الطلاقة). - أسهام الطلاقة في تربية النشء التفكيرية. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة-الحوارو المناقشة الجماعية، طلاقة الفكر، طلاقة الفظية، طلاقة التعبيرية، الواجب البيتي.	7

	60-45	عنوان الجلسة : (مهارة المرونة بالتفكير) اهداف الجلسة : - التعرف على مفهوم المرونة بالتفكير وادراك اللاعب والفائدة منه بتغير الموقف. - التعرف على مدى تقبل اللاعب لهذه التغيرات والخروج من الجمود الذهني في التفكير. - الوقوف على اهم النقاط التي يطور مهارة المرونة لتقبل هذه التغيرات. - القدرات المرتبطة بالمرونة الفكرية. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، الحوار والمناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب البيتي.	8
	60-45	عنوان الجلسة : (مهارة الأصالة بالتفكير) اهداف الجلسة : - التعرف على اهمية مهارة الأصالة بالتفكير للاعبين المدارس الكروية. - أهمية تفكير الأصالة. - التعرف على الافكار الاصلية والغير التقليدية والخارجة عن المؤلف. - تنمية الأفكار المميزة وغير الاعتيادية وجديدة وتشجيعها. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، المناقشة الفردية والجماعية، سرد القصة، عرض فيديو، الواجب البيتي.	9
	60-45	عنوان الجلسة : (مهارة حل المشكلات) اهداف الجلسة : - التعرف على مفهوم مهارة الحل الابداعي للمشكلات. - مكونات الحل الابداعي للمشكلات. - مهارات الحل الابداعي للمشكلات. - خصائص الحل الابداعي للمشكلات. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، المناقشة الفردية والجماعية، التعزيز، الواجب البيتي.	10
		عنوان الجلسة : (التوافق النفسي) أهداف الجلسة: - توضيح مفهوم التوتر والتعرف على كيفية خفض التوتر. - مظاهر التوتر وأنواعه والمشاكل التي يسببها عند لاعبي كرة القدم. - الأساليب المستعملة في التعامل مع التوتر. - التعرف على الدور السلبي التي يلعبه التوتر في إعاقه قدرات اللاعبين. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، المناقشة الفردية والجماعية، سرد قصة، التدريب العملي على التوتر، داتاشو، الموسيقى.	11
	60-45	عنوان الجلسة : (الثقة بالنفس طريقك للأبداع) اهداف الجلسة : - تعريف اللاعب على اهم اساليب الثقة بالنفس لمواجهة تحديات الحياة الصعبة .	12

	جماعي	- التأكيد على اكساب اللاعب ايمان بشخصية والوقوف على اهم المشاكل التي تواجه لحلها بكل ثقة. - تعريف اللاعب على ان الثقة بالنفس هي احدى اهم اسرار النجاح في الحياة. - أهمية الثقة بالنفس وبعض النصائح التي يؤدي الى تنميتها لدى اللاعبين. - أسباب أنعدام الثقة بالنفس. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، الحوار والمناقشة الجماعية، التقبل والتحدي، صور وألغاز، الواجب البيتي.	
	60-45 جماعي	عنوان الجلسة : (التحكم بالضغوط النفسية) اهداف الجلسة : - توضيح مفهوم الضغوط النفسية. - التعرف على أنواع الضغط النفسي الذي يتعرض له اللاعب . - مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض له اللاعب. - أسباب الضغط النفسي. - علامات الضغوطات النفسية. - طرق علاج الضغوطات النفسية التي يتعرض له اللاعب. الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الموسيقى، المناقشة الجماعية، التخيل، نشاط عملي، الواجب المنزلي.	13
	60-45 جماعي	عنوان الجلسة:(ممارسة الاسترخاء). اهداف الجلسة : - الاسترخاء والتفكير. - التأكيد على الاسترخاء والتنفس واهميته في ممارسة الاسترخاء نظرا لفاعلية في الصحة النفسية. - تعليم العينة كيفية الوصول إلى مرحلة الهدوء العقلي، وتعلم التنفس بشكل علمي وتعليمه. - كيفية تطوير مهارات الإسترخاء التنفسي. الفنيات المستخدمة: طرح الاسئلة، التفكير الذهني، المناقشة الفردية والجماعية، التطبيق العملي للاسترخاء، الواجب البيتي.	14

	60-45	عنوان الجلسة : (الأحاساس والأدراك) اهداف الجلسة : - التعرف على معنى الأحساس والأدراك. - العلاقة بين الاحساس والأدراك. - العلاقة بين تطور المهارات وعمليتي الأحساس والأدراك. - ان لكل لاعب حاجة لتحقيق النجاح والانجاز وعليه اكتشاف هذه الحاجة وتدعيمها. - هل نتعلم ادراك الأشياء. الفنيات المستخدمة : طرح الاسئلة، المناقشة الجماعية، الواجب البيتي.	15
	60-45	عنوان الجلسة : (الانتهاء والتقييم) اهداف الجلسة : - التمهيد لانتهاء العلاقة بين المرشدين واعضاء المجموعة التجريبية. - اجراء حوار مختصر مع اللاعبين حول الفائدة التي حصلت في تطبيق البرنامج . - تبليغ اعضاء المجموعة التجريبية بانتهاء البرنامج. - تشجيع اللاعبين على ما تعلموه مع التاكيد على الاستمرار على نهج تغير كيفية التفكير. الفنيات المستخدمة : طرح الاسئلة، المناقشة الجماعية، سلوك التكامل بين الجلسات، التخلص من الحساسية الزائدة، التقييم.	16

الملحق (4)

أسماء السادة الذين قاموا بإلقاء محاضرات الجلسات النفسية

1. أ.م.د. سعيد نزار سعيد/كلية التربية وعلوم الرياضة/جامعة صلاح الدين/أربيل (علم النفس الرياضي) كرة اليد.
2. علي حسين روزياني/كلية التربية وعلوم الرياضة/جامعة صلاح الدين/أربيل (علم النفس الرياضي) كرة القدم.
3. أ.م.د. خالد حسين/فاكتي التربية الرياضية/جامعة كوية/أربيل (علم النفس الرياضي) كرة القدم.
4. م.م. زياد أمير سليم/ وزارة التربية /مديرية تربية محافظة أربيل (علم النفس الرياضي) كرة اليد.
5. م.م. حسين عمر سليمان/ وزارة التربية/مديرية تربية محافظة أربيل (علم النفس الرياضي) كرة السلة.

الملحق (5)

اسماء فريق العمل المساعد

ت	الاسم والدرجة العلمية	الأختصاص	مكان العمل
1	م.د. أحمد عبدالله عبدالقادر	طرائق تدريس/كرة القدم	وزارة التربية-أربيل - أعبادية زكاري للبنين
2	م.م. سامي حميد محمود	علم النفس/ تنس الارضي	كلية العلوم- الوحدة الرياضية/ جامعة صلاح الدين- أربيل
3	م.م. فهاد كريم مولود	طرائق تدريس/كرة اليد	كلية التربية شقلاوة - قسم التربية الرياضية/ جامعة صلاح الدين-أربيل
4	ماجستير. شاختوان عارف محمد	علم التدريب/كرة القدم	معهد رياضة- أربيل
5	بكالوريوس. نامق خضر محمود	التربية الرياضية	مجمع فاخر ميركةسوري - أربيل

الملحق (6) تفاصيل بعض الجلسات النفسية

الجلسة الاولى:

- عنوان الجلسة: (التمهيدية)

- وقت الجلسة: 60 دقيقة

- مكان الجلسة: قاعة نادي بروسك الرياضي في اربيل.

- تاريخ الجلسة: الاربعاء 2017/12/

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة الجماعية، الأحاديث الذاتية، قصص، أعمال تعاونية، ألغاز، استخدام داتاشو، الواجب المنزلي.
مضمون وهدف الجلسة:

1. التعارف واجراء اللقاء مع اللاعبين وإقامة علاقة إرشادية بين الباحث واللاعب.
2. بناء ثقة وكسر الحاجز النفسي بين المرشد واللاعبين.
3. إعطاء أفراد المجموعة فكرة متكاملة عن البرنامج والخطوط الرئيسية للجلسات النفسية..
4. توضيح مفهوم البرنامج النفسي وأهدافه.
5. توضيح مفهوم التفكير للاعبين وتعريفها..
6. انواع التفكير وأهميتها.

محتوى الجلسة:

* سيقوم المرشد في الجلسة الاولى بتقديم نفسه لأفراد المجموعة التجريبية، بتعارف والالتقاء مع اللاعبين لكي يخلق جو من المودة والحب والثقة مع اللاعبين، وتوضيح أهمية البرنامج النفسي الذي إنضموا إليه ومدى فائدته بالنسبة لهم في حياتهم الخاصة والعامة، وينبغي بناء علاقة يسودها الدفء والثقة المتبادلة، ويقوم المرشد النفسي بتبليغ اللاعبين بأن استخدام هذا المنهج النفسي المكونة من (14) جلسة نفسية هدفها تطوير وتنمية التفكير للاعبين اثناء المنافسة، وسيتم اعطائها مرتين في الاسبوع، وسيقوم المرشد بتحديد أيام وأوقات الجلسات النفسية، ويطلب من اللاعبين الالتزام بالمواعيد والحضور في المواعيد المحددة لحين انتهاء من هذا البرنامج النفسي، والقيام بتطبيق التعليمات والتوصيات والنصائح المعطاة من قبل المرشد اثناء كل جلسة، حتى تحقق الفائدة المرجوة منه، بهدف تطوير او اعداد الحالة النفسية للاعب وتطوير مستوى التفكير في لعبة كرة القدم. وبعد ذلك سيتم الإتفاق على الخطوط الرئيسية للجلسات والتي تتضمن ما يأتي:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على سبب وجودهم في البرنامج وكيفية اختيارهم للدراسة.
 - أن يكون أعضاء المجموعة الإرشادية نبذة مختصرة عن البرنامج، والبدء في تكوين العلاقة الإرشادية.
 - أن يتم الاتفاق على القواعد الأساسية المنظمة لعمل المجموعة.
 - ضرورة المشاركة الفعالة في المناقشات والأنشطة لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية.
 - الالتزام بأداب الحديث أثناء المناقشة.
 - التأكيد على مبدأ السرية وخصوصية الجلسات.
 - أهمية التعبير بما يجول بأنفسهم بصراحة ووضوح تام دون خجل أو رغبة.
 - تحديد موعد الجلسات وضرورة الالتزام بالحضور في الموعد المتفق عليه وعدم الغياب.
- * بعدها سيقوم المرشد بتوضيح مفهوم التفكير: - يمثل التفكير أعقد نوع من أنواع السلوك الانساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، وهو من السمات التي ميز الله بها الانسان عن سائر المخلوقات، وأن العقل البشري مازال حتى الآن لم يستثمر بأفضل ما فيه، وأن القدرة على التفكير لدى أفرادها تتوزع توزيعاً اعتدالياً بين جميع الأفراد، ويمكن الفرق بينهم فقط في درجة هذه القدرة. في أنه عندما يواجه الانسان مشكلة ما تتطلب منه تنشيط العملية العقلية

في المعالجة أو اتخاذ القرار والاجابة عليها معتمدا على خبراته السابقة، فوجود الإنسان مرتبط بنشاطه العقلي وقدرته على التعامل بذكاء مع الأمور من حوله، فالإنسان يتعلم أكثر ما يتعلمه عن طريق التفكير، والتفكير دوما يرتبط بحل مشكلة ما، بوصفه احد النشاطات العقلية المهمة التي تؤثر في شخصية الرياضي وتحدد سلوكه في البيئة التي يعيش بها، سواء في تعامله مع الاشخاص داخل المجتمع مع الأصدقاء والأقارب والمعارف وفي المدرسة والشارع وإلى ما في ذلك، وكيفية التفكير والتصرف داخل المجال الرياضي بالتحديد، كما ان التفكير يمكن ان يتطور في المجال الرياضي من خلال العمل على تطوير الاستعدادات الخاصة التي تمكن الرياضي ان يصل الى الابداع في الاداء، والتي بدورها يمكن ان تتطور من خلال توفر العوامل المناسبة والفرص الفنية المتتابعة والمثابرة على التمرين والممارسة والتسهيل والتشجيع الاجتماعي والنجاح في المحاولات والتمارين. واكتساب اللاعبين مهارات التفكيرية الغير التقليدية وبطريقة علمية ومباشرة والاهتمام بالجانب الفكري (تعليم التفكير) كيف يفكر؟ كي يصبح مُعد ومؤهل للحياة. وسيعطي المرشد بعض الامثلة كما يأتي: يتمنى اللاعبون الوصول الى المستويات العليا وللعب لأحد الأندية العالمية، فقد يتنمر البعض انه لا يملك هذه القدرات التي يحلم بها، وشخص آخر يمتلكها، بسبب الفروقات الفردية، وأن هذا لا يتحقق إلا عن طريق التدريب والمثابرة، وان كل شخص لديه قدرات وامكانيات هائلة يحتاج الى شخص كي يكتشف هذا المواهب ويصقله ويطور من هذه القدرات، وان لكل انسان قدرات وامكانيات هائلة يحتاج الى الجو المناسب وتهيئة البيئة والظروف المناسبة ليكتشف ذلك. وأن مرحلة المراهقة التي تعد من أدق مراحل الحياة اذ تحدث فيها معظم التغيرات العقلية والفسيولوجية والاجتماعية والنفسية، مرحلة تحتاج الى الرعاية والتوجيه. ويعطي تعريف بسيط للتفكير " بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ويتم استقباله عن طريق أحد الحواس أو أكثر من حاسة واحدة " والحواس الخمسة هي: (اللمس والبصر والسمع والشم والتذوق).

* ثم سيقوم المرشد بتوضيح أنواع التفكير والتي هي:

(التفكير البصري، التفكير الاستدلالي، التفكير التأملي، التفكير المنطقي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي). ومن ثم أهمية التفكير وما يعود به للفرد من الفائدة الذاتية مما يساعد الفرد على خوض التنافس في هذا العصر المليء بالأحداث التي تحتاج الى التفكير ومنها: (المنفعة الذاتية، الصحة النفسية، المنفعة الاجتماعية، القدرة على التحليل والتقييم والنقد)، وسيقوم بشرح احد أنواع التفكير القريبة جداً من لعبة كرة القدم ألا وهي:

1- التفكير البصري: هو التفكير الناشيء عما نراه وهو احد أنماط التفكير الغير اللفظي مثله مثل تعلم مهارة الموسيقى والحركات الرياضية. ويعتمد على مآثره العين وما يتم إرساله من شريط من المعلومات المتتابعة الحدوث الى المخ حيث يقوم بترجمتها وتجهيزها وتخزينها في الذاكرة لمعالجتها فيما بعد. وهي قدرة الفرد على التصور البصري للأجسام والأشكال في اوضاع مختلفة عن طريق تحويلات وتحويلات بسيطة ومركبة مثل (الحذف، الأضافة، القطع، وترجمة المواقف، والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينها والتحليل الموقف البصري للخروج باستنتاجات ودلالات بصرية، وتصميم والخيال النشط، والتخيل الذهني وتصميم الصور الزينية والنحت والفن وخلق سيناريوهات مهمة في العقل)، وذلك من أجل تنظيم الصور الذهنية وإعادة تشكيل الموقف البصري ولإنتاج نماذج بصرية. مثال ((الفرد لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشارع بطريقة آمنة، قبل أن تصدمه السيارة، وقد يرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم وقوة وتقدير مسافة الأشياء، ((مدى قوة الكرة التي يقذفها الرامي نحو حارس المرمى مثلاً)). وقد يعاني أيضاً تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدها، أو في ترتيب الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً. أو مقارنة بصرية، أو ايجاد شيء مختلف لا ينتمي الى المجموعة. مثال حارس المرمى لا يستطيع تقدير المسافة للخروج للتصدي للكرة من مسكها أو ضربها بلكمة، في الضربات الركنية أو في ضربات الحرة المباشرة وغير المباشرة أو عند انفراد المهاجم به مما يؤدي الى مراوغته ومن ثم تسجيل المهاجم الهدف عليه، او عدم تقدير المهاجم عند الانفراد بحارس المرمى عند عملية ضرب الكرة وتسجيل الهدف. أو لاعب الوسط في تقديره في لحظة المناولة أو عند المراوغة أو أعطاء مناولة الى لاعب في مكان المناسب قبل أن تصل اليه لاعب المنافس.

الهدف من النشاط:

ترفيه، إعمال العقل في التفكير والتخيل وحل الغاز والصور.

إجراءات النشاط.

*ثم سيقوم المرشد بأعطاء نشاط لهذا النوع من التفكير والتي يتكون من مجموعة من الصور والألغاز على الأشكال متعددة وتوجيه السؤال لهم؟ **التخيل البصري** : مثال// تخيل الفيل بدون خرطوم، تخيل السيارة تطير في الجو، أوتخيل الهدف أصبح ضعف حجمه، أوتخيل حارس المرمى حجمه كبير جدا وطويل اي مكان مناسب جداً لتسجيل الهدف؟ **التذكر البصري** (أوصف شكل منزلك؟، أوصف شكل سيارة والدك؟ صف شكل رئيس النادي؟)، ثم سيقوم اللاعبون بحلها ومناقشة الأجابات وردود الأفعال لديهم. وكتابة ملاحظاتهم وأراءهم ومن ثم مناقشتها بأسلوب علمي وتشجيع الافكار والمقترحات التي تم تعلمها أثناء هذه الجلسة والتعرف عليها ومحاولة ايجاد الحل المناسب لها.



- ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية؟
- كم عد الأشخاص في الصورة؟
- كم وجهاً ترى في الصورة؟
- * وأخيراً يقوم المرشد بتوضيح خطوات متعددة مهمة لكي يتمكن اللاعبون من التفكير، وهنا سيتم إجراء مناقشة بين المرشد واللاعبون حول الرأي والتحاور موضوع المحاضرة، مما يؤدي إلى تغيير المعرفة بشكل دينامي، ومما يشجع اللاعبون على معرفة كيفية التفكير، وأخذ القرار وتشجيعه لمحاولة الحديث مع نفسه في بعض الأفكار التي تكون إيجابية، وهنا يتعلم اللاعبون في تغيير إتجاهه والتعبير عن إتجاه جديد مناسبة، وان يعيد ويكرر هذا الإتجاه، وعندها سيتحول هذا الإتجاه إلى خاصية جديدة ودائمة.
- * ثم سيقوم المرشد بعدها بسؤال اللاعبون في مدى الإستفادة من موضوع المحاضرة.
- * وبعدها يقوم المرشد بإعطاء واجب بيتي لأفراد المجموعة بتطبيق ما تعلمه اللاعبون خلال المحاضرة في المنزل من خلال أعطاءهم نشاط فكري ترفيهي.

الجلسة الخامسة :

- عنوان الجلسة: (الحل الابداعي للمشكلات)
- وقت الجلسة: 60 دقيقة.
- مكان الجلسة: قاعة نادي بروسك الرياضي في اربيل.
- تاريخ الجلسة: 2017/12 /
- الفنيات المستخدمة:
- المحاضرة، المناقشة الجماعية، الأحاديث الذاتية، نشاط داخلي، فيديو، صور وألغاز، الواجب البيتي.
- مضمون وهدف الجلسة :

- 1- توضيح مفهوم الحل الابداعي للمشكلات ولماذا الأهتمام بها؟
- 2- مهارات حل الابداعي للمشكلات.
- 3- خطوات وأساليب التفكير العلمي لحل المشكلات.
- 4- إرشاد اللاعبين في كيفية مواجهة حالات.
- * أستقبال اللاعبين والتأكيد على الغياب، وتذكيرهم بما تم في الجلسات الماضية، وسيقوم المرشد بتوضيح أن الحل الابداعي للمشكلات هو استراتيجية التي تهدف تحسين مستوى قدرات المتعلم الابداعية عن طريق توجيه وإرشاد

قدراته العقلية في الاتجاه الصحيح بما يحقق الهدف. ويعد حل الابداعي للمشكلات من المهارات (Skill) العقلية، وهي إحدى أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وتعتبر أساساً لغالبية المهارات الأخرى، ويواجه الإنسان منذ نشأته مشكلات متعددة ينبغي أن يواجهها ويعمل على إيجاد حلول مناسبة لها وأن يصبح قادراً على حلها بكفاية وإقتدار ويتسم بالمرونة في سلوكه وأدائه، وإن هذه المشكلات متعددة ومتنوعة شأنها شأن الحياة نفسها، ومن هنا نادراً يمر يوم دون أن نواجه فيه المشكلات من حيث السهولة والصعوبة والبساطة والتعقيد والضغوطات المختلفة. كما يختلف الأفراد من حيث استعداداتهم العلمية وخبراتهم ومهاراتهم وصحة حواسهم وحدة بصيرتهم. وضرورة الاهتمام بها بسبب أنه يلعب دوراً حاسماً في عمليات النمو المعرفي للفرد، ويكسب من خلال ذلك المزيد من الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والقدرة على إتخاذ القرارات وكيفية التعلم.

* ثم سيقوم المرشد بتوضيح مهارات الحل الابداعي للمشكلات وذلك من خلال النقاط التالية: من خلال ورشة عمل يترك جميع اللاعبين في عمل ويتالف كل مجموعة (من 5-7) لاعبين على شكل كروبات.

الهدف من النشاط:

- ترفيه ، إعمال العقل في التفكير في حل المشكلات.

إجراءات من النشاط:

- 1- تقديم المشكلة وصياغتها بلغة بسيطة تلائم تذكير اللاعبين.
 - 2- توفير بيئة آمنة، ونشطة، تعاونية بين اللاعبين.
 - 3- عمل نماذج مختلفة لتبسيط المشكلة باستخدام الكلمات، والصور، والرموز، والمعادلات، من خلال نشاط سيقوم المرشد بعرضه على اللاعبين.
 - 4- عدم التسرع في إصدار الحكم.
 - 5- إعادة صياغة المشكلة وطريقة عرضها.
 - 6- المرونة في الاقتراحات وطريقة عرضها وتقييم الحلول لها.
 - 7- تجزئة الهدف النهائي الى أهداف فرعية.
 - 8- تنفيذ استراتيجيات لتحقيق الأهداف الفرعية.
- * ثم سيقوم المرشد خطوات وأساليب التفكير العلمي لحل المشكلات عن طريق جملة من الخطوات وهي كالتالي:
- التعرف على المشكلة ووضع تصور محدد لها.
 - توفير كمية ممكنة من المعلومات عن المشكلة.
 - الأخذ بنظر الاعتبار كافة العوامل المؤثرة التي لها دور في حل المشكلة.
 - ترتيب الأفكار وإزالة أي غموض في المشكلة.
 - محاولة وضع أكثر من حلول (فروض وقتية) قدر الإمكان.
 - التدقيق في الحلول المفترضة ومحاولة الوصول للحل الأمثل.
 - إيجاد حل للمشكلات الجانبية كي لا يكون لها تأثير سلبي على المشكلة الأصلية.
 - مراجعة كافة المعلومات والحلول واستبعاد الأخطاء.
 - وضع الحل النهائي للمشكلة.
 - التقويم الحل النهائي وبيان الايجابيات والسلبيات.
 - تنفيذ الحل.

* ثم سيقوم المرشد بمناقشة موضوع الجلسة، وذلك عن طريق طرح بعض الأسئلة مثلاً: كيف يكون شعورك عندما تتمكن من أداء مهارة أو خطة معينة أداءً مثالياً؟ وسيستمع المرشد إلى وجهات النظر المختلفة، وبعد ذلك يوضح لهم المرشد كيف أن الرياضي الذي يقوم بتحقيق الأداء الأمثل لأية مهارة أو خطة، على وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته يحقق له الثقة بالنفس والراحة النفسية والسعادة، وأما إستخداماتها فتكون في الآتي: المساعدة في سرعة مثال: ذلك تصور الأنموذج الصحيح للمهارة الحركية مثل كيفية أداء مهارة التهديف في كرة القدم، التدريب والخطط: مثال ذلك تصور أداء جملة تكتيكية (خطية) في كرة القدم، حل مشكلات الأداء: مثال ذلك تصور بعض مشكلات الأداء ومحاولة التوصل إلى الحل الأمثل في مثل هذه المواقف وتحقيق الأداء الأفضل.

* ثم سيقوم المرشد ومن ثم محاولة إيجاد هذه المشاكل والأفكار وإستبدالها بالأفكار إبداعية جديدة من خلال مثال: تحليل المباراة وحل المشاكل:

- حارس المرمى كآخر مدافع وواجباته - نقاط الضعف - والقوة وتحسينها - مفهوم الفريق.
- التشكيل الدفاعي : القوة والمناطق الخطرة وكيف يتم التغلب عليها.
- السلوك الهجومي للمدافعين : القوة والمناطق الخطرة وكيف يتم التغلب عليها.
- السلوك الدفاعي للاعبين خط الوسط : القوة والمناطق الخطرة وكيف يتم التغلب عليها.
- كيف يهاجم الفريق كوحدة واحدة ؟
- كيف يدافع الفريق كوحدة واحدة ؟
- اللعب الهجومي - التفاهم بدون لاعبي الوسط والدفاع.
- اللعب على الأجنحة.
- الضربات الثابتة (الدفاعية ، الهجومية) .
- اللعب الفردي لكل لاعب (نقاط الضعف والقوة) .
- لإعداد تدريب صحيح.
- يجب تحديد المشاكل (ما الخطأ ؟ ما المطلوب ؟) .
- عناصر مهمة لتحديد المشاكل :-
- لماذا هناك خطأ بما يتعلق بالهدف أو القصد ؟
- من هم اللاعبون ومراكزهم (المشتركون في الخطأ) .
- متى يظهر الخطأ .
- بأي جزء من الملعب يبدأ الخطأ .
- ما هي العناصر التي تؤثر على المباراة (اللاعبين - الظروف) .
- مثلاً / أهمية المباراة - ترتيب الفريق في الدوري - عامل الطقس - اللياقة - الملعب ، اللاعبون يجب أن يشاركوا ويحددوا المشاكل .
- تحديد الأهداف
- بعد تحديد المشكلة .
- أهداف التدريب يجب أن تكون واضحة .
- المشكلة تتعلق بالكرة وهكذا يجب تحليل المباراة .
- أوصف المشكلة بدقة بما يخص .
- الوقت - المساحة والوظيفة .
- هناك بعض المشاكل الشائعة :
- ليس هناك فكرة واضحة .
- (اللاعب لا يعي الأهداف ، الحلول والتنفيذ) .
- الضعف من الناحية الفنية :
- (كفاءة اللاعب الفنية غير كافية لتطبيق الحل) .
- الصفات الفنية غير مكتملة :
- (عدم جاهزية اللاعبين لأداء المستوى المطلوب المركز يتطلب لاعب لائق ، قوي) .
- ضعيف في الاستعداد الذهني :
- (لا يستطيع المنافسة عند وجود صعوبات التأثير من قرارات الحكم) .
- تقييم وإنهاء الجلسة من خلال سماع انطباعات المشاركين حول الفائدة من الجلسة ، واعطاء واجب بيتي .

الملحق (7)

يبين عناوين ومواضيع ونسبة الاتفاق لأراء الخبراء والمتخصصين حول صلاحية
الجلسات النفسية وتسلسلها

ت	أسم الجلسة	الوقت	نسبة الاتفاق
1	التمهيدية	60 دقيقة	76.47%
2	الشخصية وعلاقتها بالاداء	60 دقيقة	82.35%
3	الذكاء	60 دقيقة	100%
4	أهمية الدافعية في كرة القدم	60 دقيقة	88.23%
5	الحل الابداعي للمشكلات	60 دقيقة	100%
6	خفض التوتر النفسي	60 دقيقة	88.23%
7	كيف نفكر معاً كي نبدع	60 دقيقة	82.35%
8	مهارة الطلاقة بالتفكير	60 دقيقة	94.11%
9	مهارة المرونة بالتفكير	60 دقيقة	88.23%
10	مهارة الأصالة بالتفكير	60 دقيقة	82.35%
11	الثقة بالنفس طريقك للأبداع	60 دقيقة	94.11%
12	التحكم بالضغط النفسية	60 دقيقة	76.47%
13	ممارسة الاسترخاء	60 دقيقة	100%
14	الخجل واسبابه	60 دقيقة	64.70%
15	التوافق النفسي	60 دقيقة	47.05%
16	الانتهاء والتقييم	60 دقيقة	77.77%

اثر استراتيجية ارسـم أفكارك في تنمية الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي

م.م. بسهي عمران محمود
كلية التربية الاساسية - الجامعة المستنصرية
بغداد - العراق

الخلاصة

هدف البحث الحالي الى تعرف استراتيجية ارسـم أفكارك في الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي. ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة مدرس الخنساء الابتدائية للبنات لتكون ميداناً لتطبيق تجربة البحث. وقد بلغت مجموعتي البحث (90) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، وقد وزعن عشوائياً على مجموعتي (ضابطة وتجريبية) بواقع (45) تلميذة في المجموعة التجريبية و (45) تلميذة في المجموعة الضابطة. وبعد ان حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها في التجربة صاغت الاهداف السلوكية ، فبلغ عددها (96) هدفاً سلوكياً. استعملت الباحثة وسائل احصائية منها : الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ومربع كاي (كا2) ، واختبار الذكاء لـ (رافن) ، ومعامل ارتباط الفا - كرونباخ. وتوصلت الباحثة في نهاية التجربة الى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في الفهم القرائي ، وكانت الفروق ذات دلالة احصائية بين طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05).

The Strategy Impact of “Draw your Ideas” in the Development of Reading Comprehension among Students in the Fifth Grade Primary

ABSTRACT

The current research goal is to define a strategy. Draw your thoughts in the reading mouths of the fifth graders. To achieve this, the researcher chose the teacher of Al-Khansaa Primary Girls to be a field for applying the research experience. The study groups (90) were students of the fifth grade of primary school. They were randomized to two groups (experimental and experimental) with 45 students in the experimental group and 45 students in the control group. After the researcher identified the scientific material to be studied in the experiment formulated behavioral goals, reaching the number (96) behavioral goals. The researcher used statistical means: T-test for two independent samples, Ka-square (Ka 2), Rafen's intelligence test, and alpha-kronbach correlation coefficient. At the end of the experiment, the researcher found that the students of the experimental group were superior to the students of the control group in the reading comprehension. The differences were statistically significant among the students of the two groups (experimental and control) and for the experimental group at the level of significance (0.05).

الفصل الاول

مشكلة البحث

ان مشاكلنا في التعليم كثيرة ، ولا غرابة في أن يثير موضوع القراءة الذي يعد احد المشكلات التي يعاني منها كافة طبقات المجتمع اهتمامنا ، ويجذب انتباهنا اليه ، فتعليم القراءة ، ودرس مشاكلها ، شغلت أذهان كثير من رجال التربية والتعليم ، فساهموا في بحثها مساهمة فعالة كان لها الاثر الجيد في تعليم القراءة وتطور أساليبها (فارس،1952: 55)

وبعد السبب الرئيسي للإخفاق في القراءة عند تلامذة المرحلة الابتدائية هو ان تلامذتنا مكيفون على الاعتقاد بأنه ينبغي عليهم أنيقروا ويدرسوا بشكل بطيء وممل ، فلو اردنا الوصول الى مستوى عالٍ من الفائدة والنشاط في القراءة فينبغي جعل المتعلمون يفهمون ما يقرأون(الرفاعي و سالم ، 1997: 17) فلقد تعودنا منذ الصغر على اسلوب قراءة معين ، وهو غالباً انك تنتظر الى الكلمة وتقرأها ثم تنتقل الى غيرها ، حتى تنتهي من السطر الأول وهكذا مع بقية الأسطر ، وقد تستهلك بعض الوقت في قراءة صفحة كاملة وعندما وصلت الى نهايتها قد تكتشف انك لا تدري شيئاً مما قرأته ، فتعود الى اول الصفحة مرة أخرى ، وهذا يعني انك فاقد القدرة على الانتباه والتركيز ، اذ انه من الصعب ان تدرك ما تقرأ اذا لم يقم عقلك بفهم واستيعاب الكلمات التي تقرأها (هلال ، 2003: 31)

فأزمة القراءة وفهم ما نقرأ قد أصابت مختلف جوانب حياتنا الأسرية والمدرسية ، والتعليمية والجامعية ، وأصبحت بحاجة الى جهود مضنية لمعالجتها ، بقصد اخراج بلادنا من الاوضاع الخطيرة التي نعيشها ، على جميع الصعد ، العلمية والثقافية (الصوفي ، 2007: 23) ، اذ يؤخذ على معظم المعلمين لدينا انهم مازالوا يتمسكون بالطرائق القديمة التي تعتمد على التلقين والتسميع والحفظ ، وهذه الطرائق لا تصنع الجيل المبدع الذي نتطلع اليه ليواكب العصر ويسهم في تقدم الامة ورفيها (شعيب،2008: 13) لذلك لا بد من تجريب استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة تساعد في فهم التلميذ لما يقرأ وقد ارتأت الباحثة تجريب إستراتيجية ارسم أفكارك لتجربتها على تلميذاتالصف الخامس الابتدائي .

أهمية البحث

ان التربية عملية متجددة ومتطورة ، وتتفاعل مع التراث الإنساني ماضيا وحاضرا ومستقبلا ، فهي تعكس فلسفة المجتمع وأفكاره وطموحاته وقيمه واتجاهاته ، فالتربية تهدف الى مساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته ، والتوصل الى تشكيل سلوكه وتطوير شخصيته ، ومساهمته في تقدم مجتمعه (حبيب و شعبان ، 1983: 9)

وان من دعائم رقي الأمم وبقائها ، إتقانها للغتها القومية ، والحفاظ على تراثها الأدبي ، واعتزازها به(ابو السعود ، 2007: 5) فاللغة جزء من ثقافة المجتمع ، وهي الأداة الرئيسة لاكتساب الثقافة فيه ،فهي الحصيصة الكلية للاعراف والتقاليد والعادات ، فاللغة تعبر عن مختلف جوانب الحياة ، وتحقق عملية الاتصال والتواصل في المجتمع (النجار ، 2007: 2) ، فهي تعد إحدى مقومات الاستقلال ، وحياة اللغة حياة للأمة ، والنهوض بها لنهوض الأمة ، لذلك نجد ان العرب حينما ارادوا النهوض بأمتهم التمسوه اولاً في اللغة ، فوجهوا عنايتهم اليها بترجمة الثقافات الأجنبية الى العربية ، ونجد ذلك في كل امة راقية ، لذلك ينبغي ان نعتني باللغة العربية ، ونعمل للنهوض بها وبأدابها ودراستها في كل مرحلة من مراحل التعليم (عبدالعزیز ، 2000: 7)

فاللغة العربية وحدة متماسكة الجوانب ، وتتعاون كل فروعها وتترابط بغية استعمالها استعمالاً سليماً بقصد الفهم والإفهام ، وتتصل القراءة بفروع اللغة العربية اتصالاً وثيقاً ، وهي على ما يراها البعض كصلة الروح بالجسد (الوائلي ، 2004: 53)

ويتفق المربون في مختلف أنحاء العالم على ان تعليم القراءة في أي لغة من اللغات هو أساس العملية التربوية ، اذ ان القراءة تفتح أمامالطلبة عالم المعرفة الذي يعمل على تنمية شخصيتهم ويمدهم بالثقافات المختلفة التي يحتاجون اليها ليكونوااعضاء فاعلين في المجتمع(حبيب وشعبان، 1983: 35)

فهو المفتاح في حياة المتعلم المستقبلي،والمهارة الأهم في عصر تحولت فيه موارد التحصيل العلمي والمعرفي الى الكلمة المكتوبة ، فالقراءة وسيلة أساسية للتعلم ، وان فلاسفة التربية والباحثين يطلقون على هذا العصر عصر القراءة (يکار ، 2008: 17) ، فالمتعلم في المدرسة أصبح بحاجة الى معرفة ، لكي يقوم بقراءة السطور وما بين السطور وما وراء السطور حسب ما يقتضيه النص التعليمي ، فتحول الهدف من درس القراءة في المدرسة من تعلم القراءة الى القراءة من اجل التعلم (محمد ونمر، 2011: 7) ، ومن الإجحاف الفكري ان نعتقد ان القراءة مجرد فضيلة ووسيلة بل هي فريضة عقلية لترفيه الفكر ، وحتمية تاريخية لبناء الحضارة ، ولا ريب ان المعلمين والتربويين قد

اتخذوا - منذ الازل الحث على القراءة - من اهم موضوعات اصول التربية والتعليم ويدرك ذلك كل من كان لديه نظرة عميقة في مجريات التاريخ (الكندري، 2004: 78)
فحب القراءة ، والبحث والاطلاع من أهم عوامل اليقظة العقلية التي يأمل المفكرون في تحقيقها في حياتنا المعاصرة ، ليحدث النهوض على كل المستويات ، فحبها يفرض علينا ان نقف في صف العقل والعلم (حمزة ، 2008: 45).
وتفيد تقارير اليونسكو في عام 2003 أن هناك حوالي 900 مليون من البالغين أميين ، وحوالي 120 مليون من الاطفال الذين هم في سن الدراسة غير ملتحقين بأي مدارس .(الكندري، 2004: 25) .
ويقسم (ايكوال، 1977) أهمية القراءة الى ثلاث مستويات متدرجة هي :

- 1- مستوى القراءة الحرة : وفيه يستطيع الطفل ان يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة وتوجيه المعلم ، ويكون معدل الفهم 90% ومعدل التعرف على الكلمة حوالي 99%.
- 2- مستوى القراءة التعليمي: وفيه يستطيع الطفل يعمل بصورة ملائمة مع مساعدت وتوجيه المعلم ، وفي هذا المستوى ينبغي ان يكون معدل الفهم 75% ومعدل التعرف على الكلمات حوالي 95% .
- 3- المستوى المحبط بالقراءة : وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل ان يعمل بصورة ملائمة ، وغالباً ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الارتياح ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي 50% او اقل ومعدل التعرف على الكلمات 90% او اقل.(حمزة ، 2008: 11-12).

فالتمكن من القراءة والقدرة على القراءة الجيدة يعطي لها المربون أهمية كبرى في المدرسة الابتدائية ، لكي يشب الطفل وقد تمكن من المهارات القرائية المتقدمة التي تمكنه من القراءة الواعية المستنيرة التي تضيف لمعلوماته وثقافته الشيء الكثير (مصطفى ، 1999: 7-8) ، فالمرحلة الابتدائية الأساس في عملية القراءة ، اذ من المفترض ان يتزود التلميذ خلالها بمختلف المهارات التي يحتاجها ليصبح قارئاً مستقلاً ، كمهارة التهجئة والفهم المتعمق للمادة المقررة سواء اكان المعنى فيها ظاهرياً ام خفياً ، فهي مفتاح الحياة العلمية والاساس في عملية تعلم اللغة (حبيب وشعبان، 1983: 55)

ونلاحظ من هذا النص ان القراءة الجيدة تأتي في مقدمة هذه المهارات ، لأنها الأساس الذي تبنى عليه كل مهارة والقدرات المتصلة بها، فقد أثبتت بحوث القراءة بما لا يدع مجالاً للشك ان التمكن من القراءة ، واكتساب مهاراتها ، وتنمية ميولها ، وغرس عاداتها ستكون من العوامل التي تؤثر تأثيراً ايجابياً على فعالية التعليم ، وتحسين مردوده ، وامتداد تأثيره(حمزة ، 2008: 56-58).

لذا كل ما علينا فعله هو أن ننشئ هذه المهارات في عقول تلامذتنا، وأن نحاول جعلها طريقتهم في القراءة عن طريق الاستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها التلامذة لتطوير مهارة فهم واستيعاب النصوص لديهم.

ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات ارسام افكارك ، وتساعد هذه الاستراتيجية على مهارات التفكير الابداعي ومهارات الإستماع وتنظيم العمل بمجموعة، ليكونوا أكثر حرصاً واهتماماً أثناء قرائتهم النص القرائي في المستقبل.

(Ford, 2003, : 31)

هدف البحث

يرمي البحث الحالي الى:

معرفة معرفة اثر استراتيجية ارسام افكارك في تنمية الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاتية:

فرضية البحث

هل هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.5) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة القراءة باستراتيجية ارسام افكارك ومتوسط درجات تلميذات (المجموعة الضابطة) اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في القراءة.

حدود البحث

تتم اجراء هذه الدراسة في ضوء الحدود الاتية:

- 1- تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المدارس المتوسطة النهارية في محافظة بغداد، للعام الدراسي 2017-2018.
- 2- موضوعات كتاب القراءة المقرر تدريسه لتلامذة الصف الخامس الابتدائي في العراق للفصل الثاني العام الدراسي 2017-2018.

تحديد المصطلحات

الاستراتيجية عرفها كل من:-

- 1- فيلب كومبز (2001):
" عملية وضع إطار لسياسات وخطط تستهدف المحافظة عليها في توازن معقول وتكامل وتوقيت ملائمين حسب وزنها وتوجيهها الوجهة الصحيحة" (الوكيل ومحمود : 2001 : 182).
2. الحيلة (2003):
"مجموعة إجراءات من القواعد التي تنطوي على وسائل تؤدي إلى تحقيق هدف مُعَيَّن ، إنها خطة موجهة نحو هدف مُعَيَّن" (الحيلة ، 2003 : 77) .

التعريف الإجرائي للاستراتيجية:

مجموعة من الممارسات تتبعها الباحثة وتقوم بعدها سلفاً لاستعمالها أثناء الدرس ، وتضم مجموعة من الوسائل والاساليب والأنشطة .

استراتيجية ارسام افكارك عرفها:

الشمري :

وهي استراتيجية تعليمية تأتي بعد قراءة المحتوى و تسلتزم تصوراً ذهنياً، من خلال التركيز على الأفكار الواردة في المحتوى و كذلك المفاهيم ، اذ يربط الطالب الأفكار الواردة في الدرس و كذلك يعمق التفكير من أجل الفهم من خلال الرسم ، وتنفذ اما فرديا او على شكل مجاميع صغيرة . (الشمري، 2011: 64)

تعريف استراتيجية ارسام افكارك الإجرائي:

وهي مجموعة خطوات تقوم بها التلميذات في غرفة الصف ، وتستند الى التصور الذهني عن الموضوع عند التلميذات ، مما ينتج عنه فهم اعمق للنص القرائي.

الفهم القرائي عرفه كل من:

1- (سعد، 2006):

"عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها" (سعد، 2006، ص ٥٧).

2- (الغول، 2009):

"فهم واستخلاص المعاني من المادة المقرؤة".

(الغول، 2009: ص156)

الفصل الثاني

يتناول جوانب نظرية ودراسات سابقة

النظرية البنائية:

ان النظرية البنائية قادمة من النظرية المعرفية، وهي ترى بان الانسان يبني معارفه من خلال اكتشافه للعام حوله ، فالنظرية البنائية ترى ان التعلم عملية نشطة ، فالمتعلم لابد ان يتعلم كيف يكتشف بنفسه المفاهيم والحقائق، فالأفراد وفقا لهذه النظرية يتواصلون مع بعضهم البعض ، يتشاركون بأفكارهم ومشاعرهم وفهمهم وخبراتهم ، لينتجوا من خلال تلك المشاركة والتواصل شيئا جديداً وفريداً من نوعه (الفقيه ، 2015: 37)

التعلم النشط:

ان التعلم النشط هو نوع من انواع التعلم الذي يركز على اساليب التعلم اكثر من تركيزه على نتائج التعلم، اذ يؤكد على استثمار وجود المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية ، فالمتعلم فيه مشارك نشط ، اذ يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة الدراسية ومنها : الاشتراك في المناقشات والتجريب والمقارنات وغيرها من المهارات التعليمية الأخر. (ابو الحاج والمصالحة، 2016: 15)

ويقوم التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل ، والفهم العميق للمادة التعليمية ، وطرح الاسئلة وحل المشكلات المتنوعة ، اذ يؤثر التعلم النشط تأثيراً ايجابياً في اتجاهات الطلبة نحو التعلم، فيعزز ثقة الطالب بنفسه ، ويدعم الثقة بين المعلم والطالب ، مما يجعل التلميذ مسؤولاً عن تعلمه ، ومنظماً لذاته ، ومتأملاً في طرق تعلمه وتفكيره، ويؤكد خبراء المناهج وطرائق التدريس ان التعلم النشط هو احد الاتجاهات الحديثة التي تولي دوراً ايجابياً للطلّاب في التعلم (رمضان، 2016: 5)

استراتيجيات التعلم النشط:

ان استراتيجيات التعلم النشط تشمل مدى واسع من الأنشطة التي تشارك في العناصر الأساسية للتدريس ، وتحث هذه الاستراتيجيات الطلبة على ان يمارسوا ويفكروا حول الأشياء التي يتعلمونها ، و يمارسونها ، اذ ينشغلوا الطلبة فيها بالتفكير الناقد او الابداعي وكذلك تساعد في التحدث مع اقرانهم او المجموعات الصغيرة او الصف ، وايضاً تجعل الطلبة قادرين على ان يعبروا عن افكارهم من خلال الكتابة واكتشاف القيم والمواقف الشخصية (الشمري، 2011: 12) فاستراتيجيات التعلم النشط تقوم على اساس المشاركة بين المعلمين والطلّبة ، فيرى التربويين ان استراتيجيات التعلم النشط هي الصورة الطبيعية للكيفية التي يتعلم بها الانسان ، اذ يرى جون ديوي ان المربي لا بد ان يعزز تعلمه بأنشطة تساعد الطلبة على الاكتشاف والتفكير والتأمل والتحليل (الفقيه ، 2015: 31) ، لذا فان استراتيجيات التعلم النشط يستعملها المعلم لتحقيق تعلم افضل للطلّبة (الشمري، 2001: 13)

استراتيجية ارسـم افكارك:

تعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط وهي استراتيجية تعليمية ابتكرها كل من (هارست) و (شورت) ، وهي استراتيجية ينبغي أن تعلم للمتعلمين قبل تطبيقها، و تسليز تصوراً ذهنياً، كأن تصبح القصة فيلم في ذهن الطالب أو صورة متكاملة و مترابطة ، وهي تستعمل في أي محتوى ، وتأتي بعد قراءة المحتوى إذا ما كان المحتوى قصة أو محتوى علمي ، من خلال التركيز على الأفكار الواردة في المحتوى و كذلك المفاهيم (الشمري، 2011: 56)

وكما يقول براون ، ان "الملاحظة المرئية". "ورسم الافكار" تعد طرقاً قوية ومثيرة للاهتمام "المساعدة نفسك على التفكير". (Brown، 2009: 78).

وفقاً للأبحاث التي أجريت في أمريكا ، يمكن أن يؤدي إنشاء عروض مرئية للمفاهيم والأفكار إلى تحسين الفهم من خلال مساعدتنا على تفكيك وتنظيم وتذكر ما نتعلمه في الواقع ، ولا سيما أولئك الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه ، اذ تعطي هذه الاستراتيجية تركيزاً أفضل في الصف - حتى لو كان الرسم لا علاقة له بالمحتوى الذي يتم تدريسه.

(Guillaume، 2012: 90)

وتوصي كاثرين شروك ، المربية والكاتبة والمتحدثة ، برسم الأفكار ، وهي ان تطلب من التلامذة اختيار كلمة جديدة يجدونها في قراءتهم ، وبعد ذلك وبعد البحث عن التعريف ، حاول إنشاء رسم بسيط لتوضيح ذلك ، يبدو أن فهم المفهوم بهذه الطريقة يساعد التلامذة على الفهم والتذكر بشكل أفضل (Ford، 2003: 312).

اذا يضع القارئ فيها صورة ذهنية لما في النص ، أي يستعمل مهارة التصور التي تعد من أفضل المهارات فهي تمنح النص حياة، وتقلل كل الحواس وتحفز الخيال والإبداع ، فالتصورات التي قد تنشأ في ذهن القارئ يمكن أن تكون مثل:

أرى ما أقرأ.. أشعر بما أقرأ..

وكأنه فيلم يعرض في عقلي..

أصنع صوراً في ذهني أثناء القراءة..

فيرسم الطلاب تخيلاتهم حول النص، ثم في مجموعات يقومون بمشاركة ما رسموه ويتناقشون حول تفسير كل رسم وأسباب اختيارهم لهذا التصور.

وينبغي على المعلم ان يوضح للتلامذة أن الهدف ليس القدرة الفنية على الرسم بل هو استيعاب وفهم المحتوى بشكل أكثر عمقاً و توليد الأفكار بعد ذلك ، ومن الممكن استعمال هذه الاستراتيجية كمقدمة للدرس (تهيئة) من طريق استعمالها في استرجاع المفاهيم المتعلمة مسبقاً (التعلم القبلي) كتهيئة للدرس وربطها بالدرس الجديد. (<http://www.hasibna.com>)

و ترى الباحثة ان من خلال رسم الرسومات السريعة ، يمكن للتلامذة تمثيل الأفكار وردودهم عليها أثناء الدرس او مباشرة بعد تقديمه، كما يمكنهم أيضاً تدوين الملحوظات في شكل صور او رسوم أثناء قراءة النص.

وتتكون هذه الاستراتيجية من عدة خطوات اهمها :

- 1 - يوضح للتلامذة معنى التصور الذهني.
- 2- يقرأ النص او المحتوى ثم يطلب من التلامذة ان يغمضوا عيونهم ويتخيلوا انهم يشاهدون فيلماً.
- 3- بعد قراءة تلك القصة او النص او المحتوى العلمي ، ابين لهم انني تخيلت المحتوى وسوف اقوم برسم ما يجول بذهني.
- 4- ارسم بسرعة الصورة على السبورة ، اذ يسئلزم ان يشاهدها التلامذة كافة ، حتى يتدبروا .
- 5- يوضح للتلامذة ان الهدف من هذه القدرة الفنية ليس الرسم بل هو استيعاب المحتوى بشكل بشكل اكبر عمقا وتوليد الافكار بعد ذلك.
- 6- يسأل التلامذة عن تفسيراتهم حول الصورة التي رسمت ، ولماذا انت رسمتها ؟ وما الهدف من هذا الرسم ؟ وماذا تعني هذه الرسمة ؟ ثم تقدم لهم تفسيرك نحو رسمتك.
- 7- بعد ان يقرأوا المحتوى اطلب منهم ان يرسموا .
- 8- قسم الطلاب الى مجاميع صغيرة 4-5 طلاب .
- 9- اطلب من ان يتشاركوا في النقاش بشرط ان من يصل اليه دور لعرض رسمته لا يفسرها الا في النهاية بعد ان يفسر كل طالب ما لمقصود بهذه الرسمة وما تحتويه من رسومات توضح الافكار ذات الصلة بالمحتوى.(الشمري،2011: ص 65-66)
- وكما قال هانس افلاكون لكي تحافظ على كل الأفكار العبقريّة التي تأتي الى ذهنك ولا تنساها ، عليك ان تحتفظ بدفتر صغير في حقيبتك كي تقوم بتدوين تلك الافكار ورسمها بشكل دقيق (Aflakon,2007:25) .
- الفهم القرائي:**
ان الفهم القرائي هو التفكير نفسه ، وهذه الرؤية تعد منظور ثري يسمح لنا بفهم أن عملية القراءة تعد اكتساب خبرة تتجاوز وتمتد إلى ما وراء الكلمات والمفاهيم والجمل بداخل النص، وفي ضوءها يمكن رؤية الفهم القرائي كممارسة بنائية وخبرة ذات مغزى (طلبة ،2009: 54)
- و اشار (فضل الله ، 2001: 98) إلى أهمية الفهم القرائي في القراءة بقوله : "إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم ،وتزويده بأفكار ثرية ،و إلمامه بمعلومات مفيدة و اكتسابه مهارات النقد في موضوعية، و تعويده إبداع الرأي ، و إصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها و مساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات و تزويده بما يعينه على الإبداع"(فضل الله،2011: 82)
- وبعد الفهم القرائي الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ ، وهو من اهم مهارات القراءة وجوهر عملياتها ، وذلك لان الفهم هو اساس عملية القراءة ، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح ،(شحاته والسمان ،2012: 81) فكل قراءة تهدف الى استيعاب وفهم المعنى والخطوة الاولى من هذه العملية هي ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، و يفسر القارئ الكلمة بتركيبها السياقي بالنظر اليها كجزء من جملة ، والجملة يفسرها كجزء من الموضوع ، لذا يشمل الفهم في القراءة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، و ايجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الافكار المقروءة ، وتذكرها وتدوينها واستعمالها في الانشطة الحاضرة والمستقبلية. ويتضمن الفهم القرائي عدة مهارات فرعية نذكر اهمها:
- 1- الالمام بعدد كافٍ من المفردات.
- 2- معرفة الرموز والاختصارات المعمول بها.
- 3- القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
- 4- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم.
- 5- القدرة على تمييز الافكار الرئيسية واختيارها وفهمها.
- 6- القدرة على استخلاص الحقائق والافكار في النص والاحتفاظ بها.

(حبيب الله ، خطيب ، 2011: 20)

ومما سبق يتضح ان توجهات الباحثين في تعريف الفهم القرائي بأعتبره مجموعة من المهارات ، وعملية عقلية معقدة ، وعملية بنائية ، وعملية مركبة تتضمن مستويات مختلفة ، وعملية ربط بين الالفاظ والمعاني ، عملية تقاعية بين القارئ والنص المقرؤ (شحاته والسلمان ، 2012: 82)

مستويات الفهم القرائي

لقد قسم الباحثين الفهم وفقاً لمستوى تعقد العمليات اللازمة له الى مستويات ، يبدأ من مستوى الفهم المباشر ، ثم الاستنتاجي ، ثم التدوقي ، واخيراً الابداعي، وكل مستوى من هذه المستويات يشتمل على مجموعة من المهارات ، ويتم فيها قياس مدى تمكن التلامذة منها من خلال مجموعة من الاسئلة سواء طرحها القارئ على نفسه او طرحها عليه المعلم (شحاته والسلمان ، 2002: 84)

1- مستوى الفهم المباشر: وذلك بمعرفة تفاصيل النص وحقائقه ومفرداته ومعانيه وتسلسل احداثه ، ومتابعة سياقه وشخصياته وامكاناته.

2- الفهم الاستنتاجي : يتمثل في ادراك التفاصيل الجزئية للأفكار والتمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الثانوية ، وتحديد وجهة نظر الكاتب ، وفهم اللغة المجازية ، واصدار التعميمات واستنتاج العلاقات السببية . وهذا المستوى يعرف بمستوى القراءة ما بين السطور

3- الفهم الناقد: يتضمن معرفة جمال المقرؤ والتمييز بين الحقائق والآراء ، وبين الحقيقة والخيال وربط الأفكار الجزئية والرئيسية ، واصدار الاحكام ، والتنبيه بنتائج المادة المقرؤة .. ومعرفة دافع القراءة، فضلاً عن تحديد القارئ للمعلومات التي يعرفها عن هذا الموضوع أو ذاك ،

4- الفهم الابداعي : يتمثل في توظيف المقرؤ وتحويل النص المكتوب الى صور اخرى مع الاحتفاظ بالمعنى ، واختيار العنوان وتلخيص النص وادراك لمقدرة الكاتب، أن الفهم في هذا المستوى هو نوع من التكامل بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة للفرد (رمضان ، 2018: 20).

وقد اضاف العذيقى(2009) الى هذه المستويات مستوى الفهم التدوقي:

ويعرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة. (العذيقى، 2009: 38).

دراسات سابقة

نظراً لعدم وجود دراسات سابقة يتناول المتغير المستقل استراتيجية ارسام افكارك ، تناول البحثان الدراسات التي تطرقت الى المتغير التابع (الفهم القرائي)

1- (دراسة التل ، 1992):

(اثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن الاساسي) . أجريت هذه الدراسة في عمان وقد استهدفت تقصي أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن الاساسي .

ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عشوائياً (240) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الاساسي ، قَسَم افراد عينة البحث الى أربع مجموعات ، وقد أعدت ثلاث نماذج للنص المختار ، صُنفت في المستويات القرائية الى (المحببة ، و التعليمية ، و المستقلة) ، وبعد انتهاء الطالب أو الطالبة من قراءة الأنموذج ، كان يجيب عن (30) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد بقيس الفهم القرائي بأبعاده الثلاث (الحرفي ، والاستنتاجي ، والتقويمي) بعد عرضه على الخبراء للتأكد من صدق الاختبار وثباته .

ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ما يأتي :

1- وجود أثر دال إحصائياً للصورة القرائية في الفهم القرائي ، وتفوق القراءة الصامتة الموجهة نحو الذات على القراءة الجهرية بصورتها .

2 - وجود أثر دال احصائياً لمستوى المقروئية في الفهم ، وتفوق الفهم القرائي للأنموذجين المستقل والتعليمي على الأنموذج المحيط .

3 - عدم وجود أثر دال احصائياً للتفاعلات الثنائية او الثلاثية المحتملة بين متغيرات الدراسة في الفهم . (التل ، 1992: 9_46)

2- (دراسة صابر، 2009):

(أثر طريقة الحوار التعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي)

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وقد تألف مجتمع البحث من تلامذة الصف الرابع الابتدائي ، وقد اعتمدت الباحثة طريقة السحب العشوائي لتحديد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وبلغ عدد افراد العينة (74) تلميذاً وتلميذة موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وكانت المجموعة التجريبية تدرس مادة القراءة بطريقة الحوار التعليمي ، والمجموعة الضابطة تدرس مادة القراءة بالطريقة التقليدية .
و لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً لقياس الفهم القرائي مكون من (30) فقرة أستخرجت صدقه وثباته بعرضه على مجموعة من الخبراء ، كما أعدت مقياس الميل نحو القراءة مكوناً من (18) فقرة استخرجت صدقه وثباته وتمت معالجة نتائج التجربة احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة :

- 1 - وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية .
- 2 - وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث في اختبار مقياس الميل القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية. (صابر ، 2008:2_63)

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في إجراءات البحث ، وبما أن البحث الحالي يتضمن متغير مستقل واحد ومتغير تابع ، لذا اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين (التجريبية والضابطة) من ذوات الاختبار البعدي للفهم القرائي ، والشكل (1) يوضح ذلك.

شكل رقم (1) التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	استراتيجية ارسام أفكارك	الفهم القرائي	اختبار الفهم القرائي
الضابطة	—		

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية الحكومية في مديرية تربية بغداد/ الرصافة الاولى للعام الدراسي (2017-2018)، اما عينة البحث أختارت الباحثة عشوائياً مدرسة البنساء الابتدائية كعينة لأجراء بحثها، بواقع (45) تلميذة يمثلون المجموعة التجريبية و(45) تلميذة يمثلون المجموعة الضابطة.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث

حرصت الباحثة على إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على التجربة وهي:

- 1- **العمر الزمني بالسنين:** بلغ متوسط اعمار تلميذات المجموعة التجريبية (129.33) شهراً ، ومتوسط اعمار تلميذات المجموعة الضابطة (127.2) شهراً، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين اعمار تلميذات مجموعتي البحث ، اتضح ان الفرق ليس ذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05) ، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.72) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) ، بدرجة حرية (88) ، وهذا يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في العمر الزمني جدول رقم (1) يوضح ذلك

جدول رقم (1)

يبين المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتين التائيتين (المحسوبة والجدولية) لاعمار تلميذات مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

مجموعي البحث	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
تجريبية	45	129.33	14.94	0.72	1.99	88	غير دالة احصائيا
ضابطة	45	127.2	14.62				

2-الدرجات النهائية لمادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي (2016- 2017)

حصلت الباحثة على الدرجات من سجل الدرجات المعد من قبل إدارة المدرسة، بلغ متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية (77,11) درجة، وبلغ متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة (75,33) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,909) أصغر من القيمة التائية الجدولية (1,99)، وبدرجة حرية (88)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يبين المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري ، والقيمتين التائيتين (المحسوبة والجدولية) لدرجات مجموعتي البحث في التحصيل العام للصف الرابع الابتدائي

مجموعي البحث	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
تجريبية	45	77.11	9.83	0.909	1.99	88	غير دالة احصائياً
ضابطة	45	75,33	9.74				

3- الذكاء: نظراً لأهمية هذا المتغير فقد قامت الباحثة اجراء تكافؤ بين مجموعتي البحث باستعمال اختبار (رافن) للمصفوفات وبعد تصحيح الاجابات باعطاء درجة لكل اجابة صحيحة ، وصفر لكل اجابة خاطئة او متروكة، احصت الباحثة درجات التلميذات، فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية (39, 540) بانحراف معياري (14,90) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (38, 891) وبانحراف معياري (14,52) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,79) أصغر من القيمة التائية الجدولية (1,99)، وبدرجة حرية (88)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في اختبار رافن ، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث غي اختبار الذكاء (رافن)

مجموعي البحث	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية		
تجريبية	45	39.540	14.90	0.79	1.99	88	غير دالة احصائياً
ضابطة	45	38.891	14.52				

5- التحصيل الدراسي للآباء (*):

اظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، ان قيمة (كا²) المحسوبة (0.228) اقل من (كا²) الجدولية البالغة (9.48) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (4) وهذا يعني ان المجموعتين متكافأتان في هذا المتغير وجدول رقم (3) يوضح ذلك .

جدول (3)

يبين تكرارات التحصيل لآباء تلميذات مجموعتي البحث وقيمتي (كا²) المحسوبة والجدولية

الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05	قيمتا كا ²		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي						عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		جامعة فما فوق	اعدادية او معهد	متوسط	ابتدائي	يقرأ ويكتب	امي		
غير دالة احصائياً	9.48	0.228	4	62	10	9	14	5	1	45	تجريبية
				5	9	10	15	4	2	45	ضابطة

6- التحصيل الدراسي للامهات (*):

اظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار (مربع كاي) ، ان قيمة (كا²) المحسوبة (1.18) اقل من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (7.815) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (3) وهذا يعني ان المجموعتين متكافأتان في هذا المتغير ، وجدول رقم (4) يوضح ذلك .

جدول (4)

يبين تكرارات التحصيل الدراسي لامهات تلميذات مجموعتي البحث وقيمتي (كا²) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي						درجة الحرية	قيمتا كا ²		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0.05
		امي	يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسط	اعدادية او معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	45	2	7	19	6	8	3	3	1.18	7.815	غير دالة احصائياً
	45	2	5	23	7	5	3				

رابعاً :ضبط المتغيرات غير التجريبية (الدخيلة):

حفاظاً على سلامة التجربة ، حاولت الباحثة ضبط بعض المتغيرات غير التجريبية التي ترى بأنها قد تؤثر في سلامة التجربة وهي :

1. أحوال التجربة والحوادث المصاحبة :لم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل.
2. الاندثار التجريبي :البحث الحالي لم يتعرض لمثل هذه الحالات ، باستثناء حالات الغياب الفردية التي تحدث في المدارس بشكل اعتيادي .

3. عامل النضج : لم يكن لهذه المتغيرات أثر في البحث الحالي، لأن مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بدأت التجربة يوم الخميس الموافق 2017/2/16 ، وانتهت يوم الأحد الموافق 2017/4/30.

(*) سمجت الخلايا (امي ، يقرأ ويكتب) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (5) وبذلك اصبح عدد الخلايا (5) وبدرجة حرية (4) .
(*) سمجت الخلايا (امي ، يقرأ ويكتب) و (جامعة فما فوق ، واعدادية او معهد) لان التكرار المتوقع اقل من (5) ، وبذلك اصبح عدد الخلايا (4) وبدرجة حرية (3) .

4. أداة القياس : استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس المتغير التابع عند تلميذات مجموعتي البحث، إذ أعد اختباراً لأغراض البحث الحالي وطبقته على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في نفس الوقت.

5. **أثر الإجراءات التجريبية :** من أجل حماية التجربة من بعض العوامل التي يمكن أن يكون لها أثر في المتغير التابع ، عملت الباحثة - قدر المستطاع - على الحد من أثر هذه العوامل في سير التجربة وتمثلت فيما يأتي :
أ. **سرية البحث :** لغرض ضبط هذا المتغير أتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على عدم إخبار التلميذات بطبيعة المهمة التي تقوم بها الباحثة بها حرصاً على سير التجربة بشكل طبيعي وللوصول إلى نتائج أكثر دقة.
ب. **المادة الدراسية:** درست الباحثة المجموعتان المادة الدراسية نفسها والمتمثلة بالموضوعات (وداع الزميل ، قرين السوء ، القائد الغلوب والنملة ، كلام بكلام ، ضيوف ابي ، الفنان المغني معبد بن وهب ، الخليفة والمصباح ، السندباد البحري ، حادث افزعني ، الدجاج ، تهنة بالنجاح ، الانسان والطيران ، نودع معلمتنا قبل العطلة ، النجاة في الصدق ، نستقبل معلمنا بعد العطلة ، ام عمارة نسيبة الانصارية ، الخليفة والعالم ، زيارة مدينة ، مسلة حمو رابي)
ج. **المدرس :** قامت الباحثة بتدريس مجموعتي البحث بنفسها للوصول إلى نتائج علمية موثوق بها ، ذلك لان تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يؤدي إلى تدخل هذا العامل مع المتغير المستقل بسبب التباين في سمات الشخصية أو المستوى العلمي.

د- **توزيع الحصص:** درست الباحثة مجموعتي البحث بواقع حصتين أسبوعياً بناءً على توزيع الدروس الأسبوعي المعد من قبل المدرسة

هـ- **المدة الزمنية:** كانت المدة الزمنية للتجربة متساوية لمجموعتي البحث .
و- **البيئة الصفية:** درست كل من المجموعتين في نفس المدرسة وغرفة صف مشابه وكذلك الوسائل التعليمية.

خامساً / مستلزمات البحث The Research Requirements

(1) **تحديد المادة العلمية :** قبل البدء بتطبيق التجربة تم تحديد المادة العلمية التي تدرس في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017-2018) وتم توزيع مفردات المنهج على الحصص الأسبوعية المقررة.

(2) **صياغة الأغراض السلوكية:** تم صياغة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي اعتماداً على محتوى المادة التعليمية التي شملتها مدة التجربة وبلغت (96) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف (بلوم) المعرفي بمستوياته الثلاثة الأولى وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق) وتم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس ، وتم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق 80% فأكثر من آراء المحكمين ، وبناءً على ذلك لم يحذف أي هدف منها وبقي العدد كما هو (96) هدفاً.

(3) **إعداد الخطط التدريسية اليومية:** تم إعداد (18) خطة تدريسية لكل مجموعة، وللتأكد من صلاحية الخطط التدريسية تم عرض نموذج من كل منها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، وقد تم تعديلها في ضوء آرائهم لتأخذ صيغتها النهائية .

سادساً / أداة البحث Tool of Research

وفقاً لهدف البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار الفهم القرائي.

وفيما يأتي الإجراءات التفصيلية التي اتبعتها الباحثة في إعداد الاختبار:

أ- **إعداد اختبار الفهم القرائي:** يتطلب البحث الحالي إعداد اختباراً لقياس الفهم القرائي على مجموعتي البحث ، وقد اختارت الباحثة قطعة قرائية من كتاب القراءة المقرر تدريسه لتلامذة الصف الختمس الابتدائي ، ولم تكن هذه القطعة القرائية من القطع التي خضعت للتجربة.

2- **صدق الاختبار:** ويقصد بالاختبار الصادق "هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه" (النهان، 2004: 272)، وللتثبت من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع لها، عمدت الباحثة إلى استعمال: **صدق المقياس:** إذ تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين :

أ- الصدق الظاهري Validity Face :

لغرض التأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين، لبيان مدى صلاحية الفقرات ومدى دقة توزيعها على المجالات التي تنتمي إليها ومناسبتها لقياس السمه التي وضعت من أجلها، وباعتماد نسبة اتفاق 80% فأكثر معياراً لصلاحية فقرات الاختبار، عدلت صياغة بعض الفقرات في ضوء ملاحظاتهم مع الإبقاء على عدد الفقرات ثابتاً وهي (34) فقرة.

ب - صدق البناء (الاتساق الداخلي) Construct Validity :

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بوينت بايسيريال بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقرات المقياس والتي تراوحت ما بين (0,26-0,60).
التطبيق الاستطلاعي للأداة:

لمعرفة الوقت المستغرق للاختبار ومدى صعوبة وسهولة الفقرات وقوة تميزها، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من تلميذات مدرسة (السيف العربي) بلغ عددهن (32) تلميذة فأوضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة للتلميذات اذ ان متوسط الوقت المستغرق في الاجابة هو (42) دقيقة.

مستوى الصعوبة:

قامت الباحثة بحساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار فوجدتها تتراوح بين (0,38-0,74)، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها مقبولة اذ يشير بلوم (Bloom) ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,20-0,80)

القوة التمييزية للفقرات:

بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي، وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (0,30-0,61)، ويرى (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر (1972:406) ، (Ebel) لذا قبلت فقرات الاختبار جميعها .

فاعلية البدائل الخاطئة:

يُعدُّ الغرض من البدائل الخاطئة هو تشتيت انتباه التلامذة غير العارفين، لكي لا يصلوا إلى الجواب الصحيح الصدفة (امطانيوس، 1997: 100). لذا تم ترتيب إجابات التلميذات عن فقرات الاختبار من متعدد على مجموعتين (عليا) و(دنيا)، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة، وُجِدَ أنَّ البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من تلميذات المجموعة الدنيا أكثر من تلميذات المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل.

النتائج:

استعملت الباحثة معادلة ألفا - كرونباخ؛ فكانت قيمة معامل ثبات اختبار الفهم (0,87) وهو ثبات يمكن من طريقه الاعتماد على اختبار الفهم لتحقيق أغراض هذا البحث الذي أكدته اغلب الدراسات السابقة.

سابعاً: تطبيق التجربة:

باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على وفق الخطط التدريسية وللمجموعتين ابتداء من 2017/2/16 وانتهت بتاريخ 2017/4/30 بواقع (18) درساً لكل درس 45 دقيقة ، وبعد الانتهاء من التجربة طبقت الباحثة اختبار الفهم القرائي على المجموعتين بتاريخ 2017/4/30. شمل الاختبار (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وقامت الباحثة بتصحيح الاختبار وذلك باعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفرًا للاجابة الخاطئة اوالمتروكة.

ثامناً : الوسائل الاحصائية:

اعتمدت الوسائل الاحصائية الاتية :

- معامل الصعوبة: لحساب قوة صعوبة الفقرات.
- قوة التمييز: لاستخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار.
- فعالية البدائل الخاطئة: استعملت لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار من متعدد التي تألف منها الاختبار
- الاختبار التائي ذو النهايتين لعينتين مستقلتين (T-Test): استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبيه والضابطة في عدد من متغيرات التكافؤ وتحليل النتائج النهائية
- مربع كا : مربع كاي (Chi- Square): استخدم في تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأبوين .
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لحساب ثبات التصحيح. (ملحم ،2000: 265)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج:

نصت فرضية البحث على أنه :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة القراءة باستراتيجية ارسم أفكارك ، ومتوسط تلميذات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن مادة القراءة بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي عند مستوى دلالة (0,05).

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات مجموعتي البحث، فكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (30.33) درجة ، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (24.31) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (5.58) درجة عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (88) ، وبما ان هذه القيمة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.99)، فان هذا يدل على تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة ، وجدول (5) يوضح ذلك

جدول (5)

يبين المتوسط الحسابي ، والتباين والانحراف المعياري والقيمتين التائيتين (المحسوبة والجدولية) والدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البدي .

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي]	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمت التائيتين		الدلالة الاحصائية عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	30.33	5.77	88	5.58	1.99	دالة احصائية
الضابطة	45	24.31	4.98				

ثانياً: تفسير النتيجة :

أظهرت النتيجة تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستراتيجية ارسام افكارك على تلميذات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في الفهم القرائي، وترى الباحثة أن ذلك يمكن أن يعزى الى إحدى الأسباب الآتية :

- 1- إن إستراتيجية ارسام افكارك المستعملة في تدريس تلميذات المجموعة التجريبية ، قد وفر اليهن فرصاً لاكتشاف قدراتهن التعليمية.
- 2- ان إستراتيجية ارسام افكارك، أدت إلى إثارة التلميذات وتشوقهن لدرس القراءة ، وقد زادت من اندماجهن مع بعضهن ، مما أدى الى زيادة تحصيلهن في اختبار الفهم القرائي .
- 3- ان استعمال إستراتيجية ارسام افكارك في التدريس أدى إلى تقال التوتر والقلق النفسي بين التلميذات .
- 4- تحفز إستراتيجية ارسام افكارك على المشاركة في داخل غرفة الصف ، مما يؤدي الى عملية تعليمية أكثر فاعلية .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

تناولت الباحثة في هذا الفصل ملخصاً لأهم الاستنتاجات التي توصلت لها في بحثها، كما تضمنت التوصيات والمقترحات التي ارتأتها الباحثة:

أولاً – الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية :

- 1- إن إستراتيجية ارسام افكارك ، قد كانت فعالة في زيادة الفهم القرائي لدى التلميذات.
- 2- إن الموضوعات القرائية التي درست في أثناء التجربة قد كانت ملائمة لاستعمال إستراتيجية ارسام افكارك .
- 3- إن استراتيجية ارسام افكارك ، قد كان لها اثر في زيادة التشوق والرغبة لدرس القراءة وهذا يزيد من تذوق التلميذ في القراءة، كلما انتقل من موضوع إلى آخر .
- 4- ان استراتيجية ارسام افكارك تُثير تفكير التلميذات وتزيد من تفكيرهن الابداعي وفهمهن للنصوص القرائية.

ثانياً – التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي :

- 1- الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تهتم بتنمية الفهم القرائي.

- 2- اعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية ، عن طريق تأهيل المعلمين واطلاعهم بشكل مستمر على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة التي تساهم في تنمية الفهم القرائي لدى التلامذة.
- 3- تعريف معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التدريس الفعالة ، ومنها استراتيجية ارسام افكارك لتنمية الفهم القرائي عند التلامذة .

ثالثاً - المقترحات :

- استكمالاً لهذا البحث وتطويره، تقترح الباحثة إجراء ما يأتي :
- 1- دراسة تتناول اثر استراتيجية ارسام افكارك في تنمية الاداء التعبيري .
- 2- دراسة مماثلة تتناول استراتيجية ارسام افكارك في مراحل دراسية أخرى.

المصادر

- 1- ابو الحاج ، سها احمد ، المصالحة ، حسن خليل ، استراتيجيات التعلم النشط ، ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير ، دبي ، الامارات، ط2016، 1.
- 2- ابو السعود ، سلامة ابو السعود ، المنجد في الاملاء، مصر، العلم والايمان للنشر والتوزيع، ، 2007.
- 3- بكار ، عبد الكريم ، القراءة المثمرة مفاهيم واليات ، ط6 ، دمشق ، دار القلم ، ، 2008.
- 4- النل ، شادية ، اثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس والاستيعاب القرائي لدى طلبة الثامن الاساسي ، مجلة ابحاث اليرموك ، مجلد ، عدد 1992، 4.
- 5- حبيب الله ، محمد ، خطيب ، نمر ، القراءة الحديثة ، الناصرة ، 2011.
- 6- حبيب ، منى ، شعبان ، قاسم ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية، 1983.
- 7- حمزة ، احمد عبد الكريم ، سيكولوجية عسر القراءة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2008 .
- 8- الحيلة ، محمد محمود : طرائق التدريس واستراتيجياته ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 2003 .
- 9- الرفاعي ، انس ، سالم ، محمد عدنان ، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب ، دار الفكر المعاصر ، 2015.
- 10- رمضان ، منال حسن ، استراتيجيات التعلم النشط ، ط1 ، شركة دار الاكاديميون للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2016، .
- 11- رمضان ، هاني اسماعيل ، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ابحاث محكمة ، منشورات المنتدى العربي التركي ، 2018 .
- 12- سعد، مراد علي. الضعف في القراءة وأساليب التعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
- 13- السمان ، مروان ، حسن ، شحاته ، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها ، ، مكتبة الدار العربية للكتاب، 2012.
- 14- الشمري ، ماشي محمد ، استراتيجيات في التعلم النشط ، الرياض ، السعودية 2011.
- 15- صابر ، ميسون ماجد. أثر الحوار التعليمي في الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية، ٢٠٠٩م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
- 16- الصوفي ، عبد اللطيف ، فن القراءة اهميتها مستوياتها مهاراتها انواعها، دار الفكر المعاصر ، ، 17. 2007- طلبة ، ايهاب جودة احمد، سيكولوجية فهم النصوص المقررة، دار السحاب للنشر والتوزيع ، 2013.
- 18- عبد العزيز ، عرفات ، الاتجاهات التربوية المعاصرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000.
- 19- العذقي، ياسين بن محمد بن عيده ، فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ام القرى / السعودية، 2009م.
- 20- الغول ، منصور حسن ، مناهج اللغة العربية وطرق اساليب تدريسها ، الاردن ، دار المتنبي للنشر والتوزيع، 2009.
- 21- فارس ، صبيحة عكاش، تعليم مبادئ القراءة دراسة تحليلية- انتقادية توجيهية ، رسالة ماجستير -الجامعة الامريكية في بيروت - دائرة التربية، 1952.
- 22- فضل الله ، محمد رجب ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ط2 ، القاهرة ، عالم الكتاب، ط2، 2002.
- 23- الفقيه، ابراهيم عوض الله، تصميم الانشطة التعليمية القائمة على ادوات التواصل الاجتماعي ، 2015.

- 24- الكندري ، لطيفة حسين ، تشجيع القراءة ، الكويت ، المركز الاقليمي للطفولة والأمومة، ، 2004 .
- 25- مصطفى ، فهمي ، مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ الابتدائية ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ، 1999.
- 26- نجار ، فهمي قطب الدين ، قواعد اللغة العربية الميسرة ، ، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية ، 2007.
- 27- هلال ، محمد عبد الغني حسن ، مهارات القراءة السريعة الفعالة (القراءة في عصر الانفجار المعلوماتي) ، مركز تطوير الاداء والتنمية السلسلة مهارات تطوير الاداء ، 2005.
- 28- الوائلي ، سعاد عبد الكريم ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ، عمان ، الأردن ، دار الشروق للطباعة والنشر، 2004م.
- 29- الوكيل، حلمي ومحمود، حسن ، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الاولى، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001 .
- 30- موقع انترنت، (<http://www.hasibna.com/?p=1520>)
- 31- Aflakon, Hans, A comparison of two methods of teaching visualization skills to college students. National Association of Industrial and Technology Teacher Educators, 2007
- 34- Brown, T. Tom Brown's Field Guide to Nature Observation and Tracking. The Berkley Publishing Group, New York, 2009.
- 35- Ford, M. .The picturebox worksheet. The Reading Teacher, 2003
- 36- Guillaume, A. M. Learning with text in the primary grades. The Reading Teacher, 51, 476-486, 2012.

أثر نموذج التفكير النشط في التحصيل والذكاء البصري لدى طلبة كلية التربية

م . د. مضر صباح عبد جابر
الجامعة الاسلامية - كلية التربية
محافظة القادسية - العراق
ايمل: Modersabah1987@iunajaf.edu.iq

م.د.ميري عبد زيد عبد الحسين
الكلية التربوية المفتوحة
محافظة القادسية - العراق
ايمل: Miriabd1968@gmail.com

الخلاصة

يهدف البحث الحالي الى التعرف على (اثر نموذج التفكير النشط في التحصيل والذكاء البصري لدى طلبة كلية التربية) ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحثان الفرضيتين الصفريتين الاتيتين :

- لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .
- لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء البصري .
- وتكونت عينة البحث من طلبة الجامعة الاسلامية / كلية التربية / قسم اللغة الانكليزية للعام الدراسي 2017-2018م , واعد الباحثان اختبارا تحصيليا مكونا من (50) فقرة منها (40) فقرة من نوع اختيار من متعدد (10) فقرة مقالية , وكذلك تم اعداد مقياس الذكاء البصري المكون من (15) فقرة الثلاثي وبعد تطبيق اداتي البحث على العينة وتفرغ البيانات بأستخدام برنامج (Excel) وبرنامج (spss) اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق انموذج التفكير النشط على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي وكذلك في مقياس الذكاء البصري , ومن خلال نتائج البحث اوصى الباحثان عدة توصيات منها :
- تدريب الكوادر التدريسية على انموذج التفكير النشط وخاصة في المرحلة الجامعية .
- الاهتمام بتأهيل وتطوير الكوادر التعليمية في المدارس الثانوية والابتدائية وفق نماذج التفكير المختلفة .

The Effect of the Active Thinking Model on the Achievement and Visual Intelligence of Faculty of Education Students

ABSTRACT

The present research aims to identify (the effect of the active thinking model on the achievement and visual intelligence of Faculty of education students). To achieve the research objective, the researchers formulated the following two zero hypotheses:

- There is no statistically significant difference at the level of (0,05) between the average score of the students of the experimental group, which is taught according to the active thinking model and the average score of the control group students, which is taught according to the usual method in the achievement test.

- There is no statistically significant difference at the level of (0,05) between the average score of the students of the experimental group, which is taught according to the active thinking model and the average score of the control group students, which is taught according to the usual method in the visual intelligence scale.

The study sample is the students of The Islamic University/ College of Education/ Department of English in the academic year 2017-2018. The researchers have formulated an achievement test which consists of (50) paragraphs (40) of which are multiple choice type and (10) article sections. The researchers have also made visual intelligence measure consisting of (15) triple paragraph. After the application of research tools on the sample and unloading data using the program (Excel) and the program (spss), the results shows that the superiority of the experimental group, which was taught according to the model of active thinking method on the control group in the achievement of the study. Through the research results, the researchers suggest several recommendations, including:

- Training of teaching staff on the model of active thinking, especially at the university level.
- Paying attention to the training and development of educational staffs in secondary and primary schools according to different thinking methods.

الفصل الاول الاطار العام للبحث

❖ مشكلة البحث وأهميته:

لغرض مواكبة التطور والتقدم الهائل والمتسارع في مجالات البحث العلمي المختلفة ومنها ما يخص الدراسات التربوية والنفسية وما افرزته من مفاهيم على كفة المستويات لذلك يبحث التربويون عن افضل الطرائق والتقنيات لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية ملائمة لاثارة اهتمام وتفكير الطلبة , لكن اغلب التدريسين يتبعون الاساليب والطرائق التقليدية في التدريس الجامعي الذي جعل من مادة علم النفس التربوي تنسم بالتعقيد والصعوبة اضافة الى ان هناك عدد من الطلبة الذين لم يطلعوا او يدرسوا هذه المادة في المرحلة الاعدادية او الثانوية كونهم خريجون (السادس العلمي) على الرغم من اهمية هذه المادة للمتخصصين في المجال التربوي والتي تعد الاساس في العملية التعليمية , ونظرا لخبرة الباحثين في المجال التعليمي واللقاءات المتكررة مع عدد من التدريسين في عدد من الجامعات العراقية * هذا ما ساعدهما وشجعهما لاجراء هذه الدراسة لغرض ايجاد الحلول المناسبة في زيادة التحصيل الدراسي لهذه المادة المهمة في كليات التربية والتي تعتمد على الاساليب التقليدية والكلاسيكية التي لاتكاد تساهم الا في تحقيق حفظ واستظهار المعلومات والابتعاد عن الاستراتيجيات والطرائق الحديثة التي تساهم في تطوير وتنمية القدرات العقلية العليا لدى الطلبة مثل التفكير والذكاء وبأنواعها المختلفة والتي تزيد من مدارك الطلبة متبعين بذلك الاسلوب العلمي وقلة الاهتمام بتنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين وكونها لا تراعي حاجات المتعلمين, ولا تعير اهتماما لمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة على الرغم من أن المخزون البشري يزخر بأشكال متعددة من الذكاءات مع هذا نجد أن هناك كثيرا من المتعلمين لا يحسنون تنمية قدراتهم العقلية, ليس لانهم يفتقرون إلى الذكاء, وإنما لم يتعلموا الطرائق الفعالة لتنمية ذكاءاتهم المتعددة ولم ينالوا التوجيه الصحيح ولا التدريب اللازم, كل هذا جعل البعض يستشعرون بالملل والإحباط ؟

فإذا وعينا ذلك جاز لنا تهيئتهم بصورة سليمة عبر استعمال طرائق تدريسية تعمل على الارتقاء بالممارسات التربوية والتعليمية وهذا لا يعني التقليل من شأن الطريقة التقليدية في إعداد الأجيال السابقة ولكنها أصبحت لا تواكب الرغبة والواقع في إيجاد بيئات تعليمية متميزة فعصرنا الحالي لا يتطلب متعلم مستقبلاً للمعلومات, وإنما يتطلب متعلماً نشطاً مبتكراً قادراً على التفكير الصحيح وملماً بذكاءاته المتعددة اذ الأداء الجيد للمتعلم يعتمد على مدى قدرته على تنمية الذكاءات المتعددة وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة, وهذا الأمر لا يحصل الا من خلال انتقال العملية التربوية من روتين المادة جامدة المحتوى والتلقين تدريسياً, والتلقي تعلماً إلى العمل على استثارة الذكاءات المتعددة لدى المتعلم والعمل على تطويرها والتي نحن في امس الحاجة لها خاصة وان مجتمعاتنا الإنسانية تشهد ثورة هائلة في كم المعلومات والمعرفة, مما يتطلب السعي للبحث عن الأدوات المناسبة, كل هذا دعا الباحثان الى اجراء هذا البحث وللإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر نموذج التفكير النشط في التحصيل والذكاء البصري لدى طلبة كلية التربية ؟

لقد أعطى القرآن الكريم التفكير أهمية بالغة، حيث اشارت آيات كثيرة داعية إلى التفكير والتأمل، كقوله تعالى: (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) (آل عمران 191 - 192) وقوله تعالى: (وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) (النحل، 44) ، وغيرها من الآيات الكثيرة التي تدعو إلى التفكير والتأمل وإعمال العقل ، حيث أن نعمة العقل والتفكير هما ميزتان ميز الله بهما الإنسان عن الكائنات الأخرى. (عبد السلام، 2001، 376)

وبعد التفكير أرقى أشكال النشاط المخي المنتج لدى الإنسان وينفرد به الإنسان لأنه يستلزم بيئة اجتماعية ابرز مكوناتها اللغة والمعرفة ، أي أن التفكير له جانبان هامين الأول الجانب الفسيولوجي والثاني الجانب الاجتماعي المكتسب ، ويعد التفكير نشاطاً ذهنياً ناقداً فاحصاً يتم بتريث واستقصاء و يتطلب حدوث تغذية راجعة مؤجلة. (محمود، 2006: 69) اهتم الإسلام اهتماماً شديداً بالعقل والتفكير وكما بحثنا في القرآن الكريم وجدنا أنه يحتوي على الكثير من الإشارات التي تتعلق بالفكر يقول الله تعالى: "لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْنَاهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَلُ نُضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ" (سورة الحشر، آية 21) وفي تأكيد الحكمة وفضلها قوله تعالى: "يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ" (سورة البقرة آية 269) ان هذه الآيات تؤكد على أن التفكير فريضة إسلامية وأن العقل الذي يخاطبه الإسلام هو العقل الذي يعصم الضمير ويدرك الحقائق ويوازن بين الأضداد ويتدبر ويحسن الإدراك والرؤية كما أن القرآن الكريم لا يذكر العقل إلا مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه ولا تأتي الإشارة إليه عارضة ولا مقتضية في سياق الآية بل هي تأتي في كل موضع

من مواضعها مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة وتنتكر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يبحث فيها المؤمن على تحكيم عقله أو يلام فيه المنكر على إهمال عقله وقبول الحجر عليه. (العقاد، 1971: 17)

ولذلك فالعقل من أجل النعم التي منحها الله للإنسان وقد وجه الله تعالى تفكير الناس إلى دلائل وحدانيته بأسلوب يناسب فهم البشر وما تطبقه عقول، كقوله تعالى: "أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (17) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (18) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (19) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (20)" (سورة الخاشية، آية 17 - 20) وقال تعالى: "وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ" (سورة النحل، آية 44). ولقد ورد لفظ التفكير في القرآن الكريم في مواضع عديدة للدلالة على أهميته وجاء بكلمات متشابهة ومترادفة فلقد جاء مصحوباً بالدعوة إلى التعقل والتنويه بالفكر والإشارة بالتدبر والتقدير للعلم والعلماء. (البكر، 2002: 20)

مفهوم التفكير :

هو معالجة العقل للمواقف التي يتواجد فيها ، والتي تتطلب منه إيجاد حلول وإصدار حكم بشأنها (لوري، 2004: 64) ، وهو عبارة عن عصف ذهني يمر به الفرد وفق مراحل معينة للوصول إلى نتيجة. (الحميدان، 2005: 139) والعقل من أجل النعم التي وهبها الله تعالى للإنسان وجاء في الحديث القدسي أن الله تعالى بعد أن خلق العقل قال له : "أقبل ، فأقبل ، ثم قال له أدبر فأدبر ، فقال تعالى : وعزتي وجلالي لأجعلنك فيمن أحببت ، ولأنز عنك ممن أبغضت " وأن التفكير لا يأتي فجأة من دون مقدمات ، بل أنه يزرع وينمى ، ويربى ، ويعلم (الطيبي ، 2001: 119) والتفكير ينظر إليه على أنه عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات وتقوم على استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم (المادية والمجردة) بهدف الوصول إلى نواتج معينة. (الزغول، 2001: 267) ، أما أبسط تعريف للتفكير " هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس ، وهي السمع والبصر واللمس والشم والتذوق ، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في موقف معين أو الخبرة ". (Barreu, 1991; p 21) ، (بسام، 2009: 18).

التفكير وحل المشكلات:

إن التفكير هو نشاط عقلي يشير إلى عمليات لمعالجة الموضوعات والمشكلات وترميزها ، عمليات لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل مباشر ولكن يمكن الاستدلال عليها أو استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد عند مواجهة مشكلة معينة لذا فإن المتخصصين يربطون بين التفكير وحل المشكلة ، فعند مواجهة مشكلات الحياة اليومية يحاول الفرد أن يختار لنفسه أسلوباً في حل المشكلة التي ينطوي عليها الموقف، وأنه ليس من واجبه أن يعمل على تجنب الطلبة للمشكلات وأن لا يحاول حلها لهم، فالتفكير ينمو إلى حد كبير من خلال مواجهة المشكلات ومحاولة التغلب عليها، فالأفراد يكتسبون المعرفة عن طريق معالجة مشكلاتهم. (عبد السلام، 2001: 397 - 398) وهذا ما أكدته كل من راجح وجونسون (Johnson) من خلال تعريفهما للتفكير ، حيث أكدا على أن التفكير ليس إلا النشاط الذي يبذله الفرد من أجل حل المشكلة.

لقد استثمرت هذه النقطة من قبل الكثير من المهمتين بالتعليم والذين حاولوا الربط بين عملية التفكير وحل المشكلات باعتبار الأخيرة هي الهدف النهائي للعملية التعليمية ، ومن هؤلاء الباحثين كل من بيلي والاس (Belle Wallace) وهارفي آدمز (Harvey Adams) والذان اقترحا أنموذجاً للتفكير يهدف إلى حل المشكلات في بيئة يسودها جو من التفاعل الاجتماعي وسمي: (أنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي Thinking Actively In a Social Context) ويرمز له اختصاراً (T A S C). ووضعوا هذا الأنموذج لتحسين قدرة الطلبة على التفكير ، ويقدم الأنموذج إطاراً عملياً يدعم حل المشكلات من خلال مراحل مختلفة ، حيث يشتمل على جميع المهارات المعرفية و فوق المعرفية التي يستخدمها الفرد والتأمل فيما تم تعلمه، وتتألف أدوات الأنموذج من خليط من الاستراتيجيات التي تضم أنواع التفكير والنزعات والميول المتضمنة تحت العوامل الدافعية والاتجاهية في جو من التواصل، وهذا الأنموذج مقدم لتشكيل التفكير وتنميته عن طريق حل المشكلات. (جابر، 2008: 288)

ويعتمد الأنموذج على مجموعة من الأدوات المعرفية التي يمكن استخدامها من قبل المتعلمين داخل المدرسة وخارجها لتركيز تعلمهم وتطوير هذه الأدوات إلى وظائف فوق معرفية عن طريق التفاعل الاجتماعي بين الطلبة من أجل تطوير القدرة على حل المشكلات لديهم، إضافة إلى ذلك فإن السياق الذي يطور الطلبة من خلاله مهارات التفكير لديهم يجب أن يكون ذا معنى حيث من خلاله يتم تعريفهم بالمبادئ والقيم الإيجابية. (Wallace and Adams 1993: 1)

ويوضح المخطط (1) خطوات الأنموذج وأدوات التفكير الممكن استخدامها في كل خطوة :

ت	الخطوات	أدوات التفكير
1	جمع وتنظيم المعلومات	استقصاء عن طريق الحواس والذاكرة
		التشكيك في البيانات المتاحة
		التعرف على المشكلة
		البحث عن معلومات إضافية
2	التحديد والتمييز	استكشاف وتقصي الأهداف
		طرح أسئلة عن المطلوب
		إنتاج الأفكار
		مقارنة البدائل
3	توليد الأفكار	النظر في العواقب والنتائج الممكنة
		تحديد الأولويات
		اختيار مسار الفعل
		تخطيط خطوات المراقبة وطرقها
4	اتخاذ القرار	توقع التقدم ومراجعة كفاءة القرار
		النظر في البدائل وتنقيح الحل
		تقويم مدى تحقيق الأهداف
		تقويم كفاءة العمليات والاستراتيجيات
5	التنفيذ	تسويق القرارات
		تبادل الأفكار
		الاستماع والتروي والشرح
		مقارنة الادعاءات الحاضرة بالماضية
6	التقويم	مراجعة وتنقيح الإجراء الكلي
		تعميم التعلم وانتقال أثره
7	التواصل	
8	التعلم من الخبرة	

مخطط (1)

خطوات أنموذج التفكير النشط وأدوات التفكير الممكن استخدامها في كل خطوة
(Wallace and Adam 1993: 12-16)

وتشير والاس (Wallace, 2003) إلى أن هذا الأنموذج يساعد على تنمية مهارات الحياة عن طريق المناقشة والحوار والمشاركة العلنية في التفكير، وفيما يلي وصفاً مفصلاً لجوانب من المهارات التي ينميها الأنموذج:

1- العوامل الاتجاهية والدافعية ، وتشتمل على:

- الغرضية والتفاؤل.
- التفاعل النشط مع البيئة.
- إدراك الحاجة للاستقصاء والكشف النسقي والدقة .
- الاستعداد للعمل التعاوني.

2- مهارات فوق المعرفية وتشتمل على:

- الوعي بوجود المشكلة.
- اختيار الصيغ المناسبة لتمثيل وتصوير المشكلة.
- اختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة.
- التخطيط.
- توجيه الانتباه.
- مراقبة الحل.
- الحساسية للتغذية الراجعة.
- وعي الفرد بنواحي قوته ونواحي ضعفه.

- التوازن بين التفكير الناقد والتحليلي و الابتكاري.
 - 3- مهارات حل المشكلة وتشتمل على:
 - التمييز بين المعلومات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة.
 - البحث عن علاقات بين الأشياء والأحداث والخبرات.
 - تحليل المعلومات والمشكلات إلى أجزاءها.
 - تأليف وتركيب الأفكار والدفاع عن الآراء.
 - التفكير بالممكنات والعواقب.
 - استخدام الشاهد والتفكير المنطقي للبرهنة على الأشياء.
 - 4- التواصل ويشتمل على:
 - تجنب التمرکز حول الذات.
 - اختيار صيغة مناسبة للتواصل.
 - تقديم تعليمات واضحة و الاستماع الايجابي. (Wallace and Adams, 1993: 12- 14)
 - ولذلك تتبع أهمية البحث الحالي كونه:
 - 1- يقدم أنموذجا تدريسيا يضاف إلى النماذج التدريسية الأخرى بانموذج التفكير النشط يمكن أن يستفيد منه التدريسيون والطلبة والباحثون .
 - 2- يقدم للتدريسين أسلوب تدريس يمكن أن يثير دافعية واهتمام الطلبة إلى مادة علم النفس التربوي للتخلص او التقليل من الصعوبات التي يعاني منها الطلبة .
 - 3- يقدم للمدرسين اختبارا تحصيليا موضوعيا في علم النفس التربوي يمكن الافادة منه في تقويم تحصيل الطلبة .
 - 4- الحاجة إلى زيادة التحصيل الدراسي وتنمية القدرات العقلية للطلبة.
 - 5- استهدف البحث الحالي فئة مهمة وهي طلبة المرحلة الاولى في كلية التربية ، كونهم قد اتخذوا من التدريس مهنة لهم وفسح المجال لاستثمار طاقاتهم وتوظيفها بالشكل الصحيح .
 - 6- سيفسح البحث الحالي المجال لأجراء الكثير من البحوث التي تستخدم نفس المتغيرات في تخصصات اخرى او مراحل دراسية اخرى .
 - 7- ان ما سيتوصل إليه البحث من نتائج قد تسهم في رسم معالم جديدة في اختيار الطرائق المناسبة في تدريس المواد التربوية الاخرى التي قد يراها اغلب الطلبة هي مواد ثانوية لا اهمية لها، والتي تسهم في تطوير مداركهم ومهاراتهم التدريسية.
- هدف البحث:**
- يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر انموذج التفكير النشط في التحصيل والذكاء البصري لدى طلبة كلية التربية.
- فرضيتي البحث :** لتحقيق هدف البحث سيتم التحقق من الفرضيتين الاتيتين :
- **الفرضية الاولى:**
 - لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج التفكير النشط و متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.
 - **الفرضية الثانية :**
 - لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء البصري.
- حدود البحث :** يتحدد البحث الحالي بـ :
- 1- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017 – 2018م .
 - 2- مادة علم النفس التربوي , متمثلة بمفردات المادة الاتية : الذاكرة والنسيان - انتقال اثر التعلم - التغذية الراجعة - التفكير - نظريات التعلم - المفاهيم – الفروق الفردية .
 - 3- طلبة الصف الاول في قسم اللغة الانكليزية – كلية التربية / الكلية الاسلامية الجامعة (الدراسة الصباحية) , النجف الاشرف.

تحديد المصطلحات :

النموذج التعليمي عرفه كلا من :

1- (قطامي ونايفة ، 2002) : "وسائل وادوات ومخططات تدريسية تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية". (قطامي و نايفة ، 2002: 171)

2- (العبدلي ، 2006) :

"تحديد للخطوات او المراحل وتعاقبها المنطقي ، ووصف للأنظمة المساندة الضرورية من أجل تحقيق التخطيط والتنفيذ الفاعل للتدريس وحدث التعلم". (العبدلي ، 2006: 8)

التعريف الاجرائي : مجموعة من الخطوات المرتبة والمتسلسلة التي تعتمد على نظرية معينة تساعد التدريسي في توجيه سلوك المتعلمين لتحقيق الاهداف المنشودة.

التفكير النشط عرفه كلا من :

1- (ابراهيم ، 2005): " عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من اجل الحصول على حلول دائمة او مؤقتة لمشكلة ما . (ابراهيم ، 2005: 6)

2- (جابر، 2008): هو اكثر النشاطات المعرفية تقدما وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة. (جابر ، 2008: 25)

التعريف الاجرائي: أنموذج يتكون من ثمان خطوات إجرائية متعاقبة تستند الى نظرية الذكاء الثلاثي عند (ستينبيرج) ، ونظرية (فيجوفسكي) البنائية الاجتماعية تبدأ بطلبة المرحلة الاولى في قسم اللغة الانكليزية وتنظيم معلوماتهم المتعلقة بمادة علم النفس التربوي وبعد ذلك التمييز بين تلك المعلومات ، ثم توليد الافكار المتعلقة بموضوع الدرس ، من أجل اتخاذ القرارات وتقويمها وتعميمها، في اجواء تنسم بالتفاعل بين الطلبة ، مما يسهم في تحسين تفكيرهم.

التحصيل Achievement :- عرفه كل من:

1- (الجلالي (2011) بأنه : " مستوى الأداء العقلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطلاب ،ويستدل عليه من خلال إجابات الطالب على مجموعة اختبارات تحصيلية تقدم له ". (الجلالي ، 2011: 25)

التعريف النظري: هو مقدار ما يتعلمه الطالب من معارف ،ومعلومات بعد مروره بالخبرات التعليمية ، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجيات التي يستخدمها التدريسي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

التعريف الاجرائي : مقدار ما اكتسبه الطلبة من معلومات نتيجة دراسة مفردات مادة علم النفس التربوي ، ويقاس بدرجة الاختبار التحصيلي المعد للبحث الحالي .

الذكاء البصري عرفها كلا من :

1- (قطامي ، 2001)"قدرة المتعلم على على ادراك العالم البصري المكاني بدقة من خلال مهارات التمييز البصري والتعرف البصري والتعبير البصري والصور العقلية والاستدلال المكاني".

(قطامي، 2001: 230)

التعريف الاجرائي : قدرات عقلية متعددة الأبعاد تقاس بالدرجات الكلية التي يحصل عليها طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) عن طريق الاستجابة لفقرات مقياس الذكاء البصري .

الفصل الثاني: دراسات سابقة: سنعرض في هذا الفصل بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال ، والتي تم التوصل إليها لكونها ذات مساس مباشر بأهداف البحث وإجراءاته ولم يجد الباحثان من خلال بحثهما الا على دراسة واحدة تناولت التفكير النشط كمتغير مستقل ، وعدد من الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة كمتغير تابع.

1- دراسة (احسان ، 2012) : يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر أنموذج التفكير النشط واستراتيجية دائرة

المسؤولية في تحصيل مادة الصحة العامة واتخاذ القرارات البايوأخلاقية و تنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة قسم علوم الحياة ، و قد تم استخدام التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة ذات

الاختبار القبلي والبعدي ، وتحدد مجتمع البحث بجميع طلبة المرحلة الرابعة من قسم علم الحياة (الدراسة الصباحية) في كلية التربية – جامعة القادسية للعام الدراسي 2011 – 2012 ، والبالغ عددهم (78) طالباً وطالبة. تم اختيار عينة البحث

بطريقة التبيين العشوائي. كوفئت المجموعات في عدد من المتغيرات ، وتم بناء ثلاث أدوات وهي :إختبار تحصيلي مؤلف من (36) فقرة بواقع (23) فقرة موضوعية و (13) فقرة مقالية ، مقياس للمهارات فوق المعرفية

مؤلف من (50) فقرة موزعة على المجالات (التخطيط ، المراقبة والتحكم ، التقييم)، مقياس لإتخاذ القرارات البايوأخلاقية مؤلف من (30) فقرة تمثل مواقف تحتاج إتخاذ قرار ، موزعة على عشر مجالات ، و أظهرت النتائج :

- 1- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج التفكير النشط على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دائرة المسؤولية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل .
- 2- عدم وجود فرق دال معنوياً بين المجموعتين التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دائرة المسؤولية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل .
- 3- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج التفكير النشط على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دائرة المسؤولية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير تنمية المهارات فوق المعرفية.
- 4- عدم وجود فرق دال معنوياً بين المجموعتين التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دائرة المسؤولية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير تنمية المهارات فوق المعرفية.
- 5- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج التفكير النشط ، وكذلك المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دائرة المسؤولية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير اتخاذ القرارات البايوأخلاقية.
- 6- عدم وجود فرق دال معنوياً بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج التفكير النشط ، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية دائرة المسؤولية في متغير إتخاذ القرارات البايوأخلاقية .

(احسان , 2012: ج-د)

الدراسات التي تناولت الذكاء البصري:

- 1- دراسة (الشون , الشيباوي , 2013): قد اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق وكانت تهدف الى معرفة التدريس بأستراتيجية المحطات العلمية في الذكاء البصري المكاني في الفيزياء لدى طلاب الصف الاول المتوسط) وقد تم اختيار مجموعتين للقيام بالتجربة بشكل عشوائي من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2011-2012م) ولمدة شهرين وقد كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني , الذكاء , التحصيل السابق (نصف السنة) لمادة الفيزياء , والذكاء البصري المكاني واعتمد الباحثان على التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وتم ضبط المتغيرات الدخيلة ودرس الباحثان مجموعتي البحث وبعد الانتهاء من التجربة خللت النتائج احصائيا بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على النتائج المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء البصري وفي ضوء النتائج اوصى الباحثان ببعض التوصيات منها :
 - تدريب المدرسين على استراتيجيات المحطات العلمية .
 - الاهتمام بتدريب المدرسين على صياغة أنشطة علمية مقترحة النهاية بهدف تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة (الشون , الشيباوي , 2013: 277).
- 2- دراسة (فريد , 2015): اجريت الدراسة في العراق وهدفت التعرف على (اثر استعمال السندات التعليمية والخرائط المعرفية في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الرابع الادبي) وتكونت عينة الدراسة من (93) طالبا قسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد تم اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث بعدد من المتغيرات (التحصيل الدراسي للاب والام , الذكاء , اختبار المعرفة التاريخية السابقة , العمر الزمني , درجة مادة التاريخ للسنة السابقة , مقياس الذكاءات المتعددة) , وقد تكونت اداتا الدراسة من اختبار تحصيلي مكون من (46) فقرة والاداة الثانية من مقياس الذكاءات المتعددة والذي يتألف من (70) فقرة وبعد معالجة البيانات احصائيا اظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة (فريد , 2015: ك-ل)
- 3- دراسة (نعمة , واخرون, 2018): اجريت هذه الدراسة في العراق وقد هدفت الى (اثر استخدام الخرائط والمصورات الالكترونية في تنمية الذكاء المكاني والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية) , ولغرض التحقق من اهداف البحث صاغ الباحثان الفرضيات الصفرية الاتية:
 - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية بأستعمال الخرائط و المصورات الالكترونية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي.

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية الطبيعية بأستعمال الخرائط و المصورات الالكترونية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار الذكاء المكاني – البصري البعدي.
 - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية على اختبار الذكاء المكاني البصري (القبلي – البعدي), (نعمة, وآخرون, 2018).
 - موازنة الدراسات السابقة مع الحالية:
 - 1- **الهدف:** هدفت دراسة (الشون , الشيباوي , 2013) وكانت تهدف الى (معرفة التدريس بأستراتيجية المحطات العلمية في الذكاء البصري المكاني في الفيزياء لدى طلاب الصف الاول المتوسط), بينما هدفت دراسة دراسة (فريد , 2015) وهدفت التعرف على (اثر استعمال السندات التعليمية والخرائط المعرفية في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الرابع الادبي), بينما هدفت دراسة (نعمة, وآخرون, 2018), وقد هدفت الى (اثر استخدام الخرائط والمصورات الالكترونية في تنمية الذكاء المكاني والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية), اما البحث الحالي فقد هدف الى معرفة (اثر نموذج التفكير النشط في التحصيل والذكاء البصري لدى طلبة كلية التربية).
 - 2- **حجم العينة:** تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة المستخدمة ما بين (30 - 93) طالبا , ففي دراسة (الشون , الشيباوي , 2013) بلغ حجم العينة (60) طالبا , اما دراسة (فريد , 2015) فقد بلغ حجم العينة (93) طالبا , اما دراسة (نعمة, وآخرون, 2018) فقد بلغ حجمها (69) طالبا , بينما بلغ حجم العينة للبحث الحالي (62) طالبا وطالبة من المرحلة الاولى من كلية التربية.
 - 3- **التصميم التجريبي:** قد اتبعت جميع الدراسات التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي , اما البحث الحالي سيتبع الباحثين التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة.
 - 4- **ادوات الدراسة :** تباينت الادوات المستخدمة في الدراسات السابقة ففي دراسة (الشون , الشيباوي , 2013) فقد تم استخدام اداة واحدة وهو مقياس الذكاء المكاني , اما دراسة (فريد , 2015) فقد استخدمت اداتين ايضا هما مقياس للذكاءات المتعددة واختبارا تحصيليا , اما دراسة (نعمة, وآخرون, 2018) فقد استخدمت اداتين ايضا هما مقياس للذكاءات المتعددة واختبارا تحصيليا , اما البحث الحالي فقد اعد الباحثان اداتين هما اختبارا تحصيليا واختبارا للذكاء البصري.
 - 5- **نتائج الدراسة :** لقد بينت الدراسات السابقة الى تفوق المجاميع التجريبية التي درست بأستراتيجيات وطرائق حديثة عند مقارنتها مع المجموعة الضابطة اما البحث الحالي فسيتم عرض نتائجه في الفصل الرابع.
- ولقد افادت هذه الدراسات السابقة الباحثين في جوانب عديدة منها:**
- 1- تبلور مشكلة البحث لدى الباحثين وتجليها بشكل واضح ومن ثم دراستها.
 - 2- وضع اهداف البحث وفرضياته.
 - 3- تعزيز اهمية البحث وجوانبه النظرية من خلال البحوث والدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي.
 - 4- اجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث.
 - 5- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة.
 - 6- مساعدة الباحثان في اعداد خطط التدريس واعداد ادوات البحث الحالي.
 - 7- تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها.

الفصل الثالث إجراءات البحث

أولاً : منهجية البحث :

اختار الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق اهداف بحثهما الحالي ، لأنه منهج مناسب لإجراءات البحث والتوصل الى النتائج .

ثانياً:- التصميم التجريبي : (Experimental Design)

يعد التصميم التجريبي الخطة التي على ضوئها يتم تخصيص الافراد للظروف التجريبية ، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة أو عينات البحث (الفتلي ، 2013 : 158) . استعمل الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي بمجموعتين (تجريبية وضابطة) ، ذوات الاختبار البعدي لقياس التحصيل ، والقبلي البعدي لقياس الذكاء البصري ، وهو تصميم مناسب وظروف البحث الحالي والجدول (1) يوضح ذلك :

جدول (1) التصميم التجريبي لمجموعي البحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير النشط	أ - التحصيل الدراسي ب - الذكاء البصري	- اختبار التحصيل الدراسي - مقياس الذكاء البصري
الضابطة	الطريقة التقليدية		

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته : Population & Sample of Research :

يعد تحديد مجتمع البحث امرا مهما في البحوث التربوية وفي اختيار العينة ، وقد اختار الباحثان مجتمع البحث الحالي بصورة قصدية قسم اللغة الانكليزية - كلية التربية / الكلية الاسلامية الجامعة (الدراسة الصباحية) ، النجف الاشرف . للعام الدراسي 2017 - 2018م ، ومن اسباب اختيار هذا القسم ، تعاون رئاسة القسم مع الباحثان ، والقسم يضم (94) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث شعب (أ ، ب ، ج) اعتمد الباحثان طريقة السحب العشوائي البسيط لتحديد مجموعتي البحث ، والبالغ عددهم (63) طالبا وطالبة عينة للمجتمع ، وبالطريقة العشوائية اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي سيدرس طلبتها وفق نموذج التفكير النشط ، وقد بلغ عدد طلبتها (32) طالبا وطالبة ، واختار شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلبتها بالطريقة الاعتيادية من غير التعرض لأي متغير مستقل بلغ عدد طلبتها (31) طالبا وطالبة ، فاصبح عدد افراد عينة البحث (63) طالب وطالبة ، وجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2) عدد الطلبة في مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	الراسبون	تاركي البحث	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
1	ب	التجريبية	32	2	-	30
2	ا	الضابطة	31	1	-	30

رابعا : تكافؤ مجموعتي البحث : Research Groups Equation :

للتحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي كوفنت مجموعتا البحث احصائيا في المتغيرات الاتية :

- العمر الزمني .
- الذكاء (العمر العقلي) .
- التحصيل السابق (المعدل العام) للصف السادس .
- مقياس الذكاء المكاني البصري .

أ - العمر الزمني للطلبة محسوبا بالأشهر:
نتائج الاختبار الثاني لحساب دلالة الفروق بين طلبة مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبا بالأشهر ، جدول (3) يوضح ذلك :

جدول (3) يبين تكافؤ طلبة مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوبا بالأشهر

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	242,48	2,55	60	0,298	2,0	غير دالة
الضابطة	30	242,5	2,8				

ب - اختبار الذكاء (العمر العقلي):
نتائج الاختبار الثاني لحساب دلالة الفروق بين طلبة مجموعتي البحث في درجات اختبار رافن للذكاء ، وكما موضح في جدول (4) :

جدول (4) يبين تكافؤ طلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى (0,5)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	63,94	12,513	60	1,004	2,0	غير دالة
الضابطة	30	62,0	62,0				

ج - التحصيل الدراسي السابق (المعدل العام) للصف السادس الاعدادي:
نتائج الاختبار الثاني لحساب دلالة الفروق بين طلبة مجموعتي البحث في درجات التحصيل السابق (المعدل العام) للصف السادس الاعدادي ، وكما موضح في جدول (5) :

جدول (5) يبين تكافؤ طلبة مجموعتي البحث في درجات (المعدل العام) للصف السادس الاعدادي

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	10.03	3.873	60	0.270	2.00	غير دالة احصائيا
الضابطة	30	10.27	562,3				

د - مقياس الذكاء المكاني البصري .

نتائج الاختبار الثاني لحساب دلالة الفروق بين طلبة مجموعتي البحث في درجات مقياس الذكاء المكاني البصري القبلي ، وكما موضح في جدول (6) :

جدول (6) درجات مقياس الذكاء المكاني (البصري) القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	15.47	3.069	60	0.823	2.00	غير دالة احصائيا
الضابطة	30	14.83	075,3				

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة In Dependent Variables
هناك عدة عوامل يمكن أن تؤثر في المتغير التابع فضلاً عن المتغير المستقل ولذلك لابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده بالتأثير على المتغير التابع. (فرج، 1999: 282)
وقد حاول الباحثان قدر الامكان ضبطت هذه المتغيرات وتقادي تأثيرها في سير التجربة ، مثل الحوادث المصاحبة لم يصاحب التجربة اي ظرف طارئ او حادث عرقل سيرها ، او كان له تأثير بالمتغير التابع ويؤثر في المتغير المستقل ، اما بالنسبة للاندثار التجريبي لم تتعرض التجربة اثناء اجرائها الى ترك بعض افراد عينة البحث او انتقالهم أو انقطاعهم عن الدوام ، وفيما يخص اداة القياس سيطر الباحثان على هذا العامل من خلال بناء اداتين للبحث وتطبيقهما في ان واحد على المجموعتين (التجريبية والضابطة) وفيما يخص اختيار افراد العينة تم اختيارها من قبل الباحثان عشوائيا فضلاً عن اجراء التكافؤ بين المجموعتين ، كانت اعمار طلبة المجموعتين متقاربة ولم تكن هنالك تغيرات تشير الى الفارق في عامل النضج ، تساوت حصص المجموعتين في مادة علم النفس التربوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم التدريس من قبل الباحث (مضر صباح) كونه تدريسي في الكلية ، واستعملت الوسائل التعليمية نفسها لمجموعتي البحث ، اما المادة الدراسية فكانت موحدة .

سادساً: تحديد المادة العلمية :

حدد الباحثان المادة العلمية التي سيتم تدريسها اثناء مدة التجربة في الفصل الثاني ، على وفق مفردات مادة علم النفس التربوي ، الصف الاول في قسم اللغة الانكليزية – كلية التربية / الكلية الاسلامية الجامعة (الدراسة الصباحية) وتضم (الذاكرة والنسيان العوامل المؤثرة في عمليتي التذكر والنسيان ، سبل تحسين عمليتي التذكر والنسيان ، النسيان واسبابه ، انتقال اثر التعلم ، مفهومه ، وانواعه ، اهمية دراسة انتقال اثر التعلم ، كيفية الاستفادة من انتقال اثر التعلم في العملية التعليمية ، التغذية الراجعة مفهومها ، اهمية دراسة التغذية الراجعة ، التفكير ، معنى التفكير ، انواع التفكير ، سبل استثارة التفكير ، نظريات التعلم الارتباطية وتطبيقاتها التربوية (لبافلوف ، سكرنر) ، نظرية الاستبصار (كوهلر) ، المفاهيم ، اهميتها ، طبيعتها ، تعميم وتعلم المفهوم ، الفروق الفردية، معناها تأثيرها في التعلم ، كيفية مراعاتها في التدريس .

سابعاً: صياغة الاهداف السلوكية :

" للأهداف السلوكية مكانة بارزة ومهمة في العملية التربوية لا نها تمثل التغيرات المراد احداثها في المتعلمين على شكل نتائج تحصيلية وان هذه المتغيرات الجديدة في سلوك المتعلمين تعد مرادفا لهذه الاعمال " (العجيلي ، 1996 : 20) صاغ الباحثان (278) هدفا سلوكيا توزعت بحسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي للمستويات الست (معرفة ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) . متلائمة مع طبيعة محتوى المادة العلمية المشمولة بمدة تجربة البحث ، وقدمت هذه الاهداف بصورتها الاولى الى عدد من الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس وبعد الاطلاع على ملاحظاتهم حول ملائمة الاهداف للمستوى الذي تقيسه ، وتغطيتها لمحتوى المادة العلمية المقررة ، لذا اجريت عليها بعض التعديلات وحسب ملاحظات الخبراء، وقد عدت الاهداف صالحة اذ حصلت على نسبة (80 %) من موافقة الخبراء .
ثامناً: اعداد الخطط التدريسية :

من متطلبات التدريس الناجح اعداد الخطط التدريسية ، وان حاجة التدريسي للخطوة كحاجة المحامي الى تخطيط واعداد مرافعته امام القضاء وحاجة المهندس الى تخطيط مشروعاته .
وتستند الخطة اليومية للمواد الدراسية على "تصور التدريسي لما سيقوم به وطلبتة (في حصة درس _ او حصتين او اكثر اذا اقتضى الامر) وفي المواقف التعليمية من اجراءات وانشطة يمكن ان تحقق الاهداف التدريسية للوحدة ، مما يعطي الطلبة احساسا بالإنجاز ومن ثم يقوي دافعيتهم ورغبتهم في التعلم " (ابو سريع ، 2008 : 93-94) .

وكون اعداد الخطط التدريسية هو احد متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحثان خططا تدريسية لموضوعات علم النفس التربوي التي ستدرس خلال التجربة ، عرضت نماذج هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم وفي ضوء ما أبداه الخبراء من ملاحظات اجرى الباحثان بعض التعديلات اللازمة على الخطط التدريسية واصبحت جاهزة للتنفيذ .

سابعاً : أداتا البحث : من متطلبات البحث الحالي إعداد أداتين إحداهما اختبار تحصيلي لقياس التحصيل في مادة علم النفس التربوي ، والاخرى مقياس الذكاء البصري – المكاني ، وقد أعد الباحثان هاتين الأداتين على النحو الآتي :

أ- الاختبار التحصيلي :

الاختبار التحصيلي هو " الاداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة او مجموعة مواد ". (الزاملي وآخرون، 2009، 231)
لذا اعد الباحثان اختبارا لقياس تحصيل طلبة مجموعتي البحث ، وقد اتبع الخطوات الاتية :

• تحديد الهدف من الاختبار :

تم تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس تحصيل طلبة الصف الاول في قسم اللغة الانكليزية – كلية التربية / الكلية الاسلامية الجامعة (الدراسة الصباحية) ، النجف الاشرف .

• تحديد عدد فقرات الاختبار ونوعها :

اعتمد الباحثان عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية والفقرات المقالية، حيث صاغ الباحث (40) فقرة موضوعية ، " لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لا يختلف المصححون في تصحيحها إذا صيغت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عالين ، فضلا عن الشمولية ، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة " (الظاهر ، 1999 : 91) كما صاغ الباحثان (10) فقرات مقالية لقياس العمليات العقلية العليا والقدرات التعبيرية التي لا تستطيع الفقرات الموضوعية قياسها .

• اعداد الخريطة الاختبارية :

اعد الباحثان خريطة اختبارية (جدول مواصفات) للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الستة في المجال المعرفي من تصنيف بلوم (تذكر، فهم ، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وهو عبارة عن "جدول ذا بعدين يتكون بعده الأفقي من مستويات الاهداف السلوكية وبعده العمودي من المحتوى ، كما يشتمل على الاوزان النسبية لكل من الأهداف والمحتوى ، يستخدم في تحديد عدد الاسئلة التي يجب أن تقيس كل مستوى من مستويات الأهداف في كل محتوى من أجل أن يكون الاختبار التحصيلي مرآة صادقة تعكس القدر الذي تحققت به الاهداف السلوكية من خلال تدريس محتوى مقرر دراسي معين ". (عمر وآخرون ، 2010 : 411) ، وحددت عدد فقرات الاختبار ب (50) فقرة وزعت على عدد خلايا مصفوفة الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات) جدول (8) يوضح ذلك :

جدول (7) توزيع فقرات الاختبار باستخدام الخريطة الاختبارية

مستويات المجال المعرفي							المحتوى		
المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	نسبة محاضرة %	عدد الصفحات	المحاضرات الدراسية
%100	0.12	0.11	0.15	0.11	0.19	0.32			
3	1	0	1	0	0	1	0.06	7	الأولى
3	0	0	1	1	1	0	0.06	8	الثانية
3	0	0	0	1	1	1	0.06	7	الثالثة
3	0	0	1	0	1	1	0.06	7	الرابع
2	0	0	1	0	1	0	0.04	5	الخامس
2	0	0	1	1	0	0	0.05	6	السادس
2	0	1	0	0	1	0	0.03	4	السابع
2	0	1	1	0	0	0	0.03	4	الثامن
1	0	0	0	0	0	1	0.03	4	التاسع
2	0	0	0	0	1	1	0.04	5	العاشر
1	0	0	0	1	0	0	0.04	5	الحادي عشر
2	1	1	0	0	0	0	0.03	4	الثاني عشر
2	0	0	0	0	1	1	0.03	4	الثالث عشر
2	1	0	0	0	0	1	0.04	5	الرابع عشر
2	0	0	1	0	0	1	0.04	5	الخامس عشر
1	0	0	0	1	0	0	0.03	4	السادس عشر

2	0	0	0	0	1	1	0.03	4	السابع عشر
2	1	0	0	0	0	1	0.03	4	الثامن عشر
2	0	1	0	0	0	1	0.03	4	التاسعة عشر
2	0	1	0	0	1	0	0.03	4	العشرون
2	1	0	0	0	0	1	0.03	4	الحادية والعشرون
1	0	0	0	0	0	1	0.02	3	الثانية والعشرون
1	0	0	0	1	0	0	0.02	3	الثالثة والعشرون
1	0	0	0	0	0	1	0.03	4	الرابعة والعشرون
1	0	0	1	0	0	0	0.02	3	الخامسة والعشرون
1	0	0	0	0	0	1	0.02	3	السادسة والعشرون
2	1	0	0	0	0	1	0.03	4	السابع والعشرون
50	6	5	8	6	9	16	1.00	124	المجموع

- **صياغة فقرات الاختبار :** لقد تمت صياغة فقرات الاختبار لكل هدف سلوكي يتناسب مع المستوى المعرفي على وفق جدول المواصفات فتألف الاختبار التحصيلي من (50) فقرة منها (40) فقرة موضوعية من نوع (الاختبار من متعدد) وقد وضع لها اربعة بدائل احدهم صحيح وثلاثة خاطئة وذلك لتقليل عامل التخمين , وكذلك تم صياغة فقرات مقالیه عدد (10) فقرات ، حيث ان الاختبارات المقالية تقيس جوانب مهمة من التحصيل يصعب قياسها بالاختبارات الموضوعية منها القدرة على التعبير الكتابي وترتيب وتنظيم الافكار وتوليدها والتعرف على طريقة تفكير الطالب وحل المشكلات العلمية التي يتعرض لها بأسلوبه الذاتي , وتستطيع ان تنمي لدى الطالب عادات جيدة في المذاكرة لا يمكن تحقيقها في الاختبارات الموضوعية (عمر, وآخرون, 2010: 368).
- **تصحيح الاختبار :** تم وضع معيار لتصحيح فقرات الاختبار الموضوعية والمقالية ، حيث خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة على الفقرات الموضوعية ، أما بالنسبة للفقرات المقالية تم تصحيحها حيث تعطى درجتان للإجابة الصحيحة , وواحدة للنصف اجابة , وصفر للإجابة الخاطئة.

● **صدق الاختبار (Test validity):**

بعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، " أن الاختبار يمكن عده صادقا كونه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه بكفاءة ". (الزيود وعليان, 2005: 143) ، وللتحقق من الصدق الظاهري عرض الاختبار بالصيغة الاولى مع الاهداف السلوكية على عدد من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والعلوم التربوية والنفسية لأبداء آرائهم وملاحظاتهم لغرض التعرف على صلاحية فقرات الاختبار لقياس ما وضعت لأجله. وفي ضوء آراءهم اعيدت صياغة بعض الفقرات ، و تم حساب النسبة المئوية لاتفاق الخبراء على الفقرات التي حددها الباحثان بنسبة (80%) من مجموع الخبراء الكلي .

- **التطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار:** بهدف تحديد المدة الزمنية اللازمة للإجابة على فقرات الاختبار بشكل كامل ، ومعرفة وضوح فقرات الاختبار وتعليماته ، طبق الباحثان الاختبار يوم الاحد الموافق 26 / 2 / 2017 على عينة مكونة من (20) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة الصف الاول في قسم اللغة الانكليزية – كلية التربية / الكلية الاسلامية الجامعة (الدراسة الصباحية) ، القادسية ، وبعد انتهاء الطلبة من الاجابة تبين وضوح تعليمات الاختبار ، وان جميع فقرات الاختبار واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة ، وان متوسط وقت اجابة الطلبة بلغ (35) دقيقة .

- **التطبيق الاستطلاعي الثاني :** بعد تأكد الباحثان من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة ، طبق الاختبار مرة ثانية على عينة مكونة من (100) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة الصف الاول في قسم اللغة الانكليزية المرحلة الاولى – كلية التربية / الكلية الاسلامية الجامعة - الدراسة الصباحية ، القادسية ، يوم الثلاثاء المصادف 28/2/2017 ، بالتعاون مع مدرسي المادة ، وتم تبليغ الطلبة بموعد الاختبار قبل اسبوع من اجراء الاختبار ، وقد اشرف الباحثان بأنفسهم على التطبيق.

- **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار من حيث:**

أ - مستوى صعوبة للفقرات Difficulty Factor :

بعد تطبيق معادلة معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية تراوحت قيمتها بين (0,28 - 0,76) للفقرات الموضوعية والمقالية وبهذا تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مقبول ، إذ يرى بلوم (Bloom) أن الفقرات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذ تراوح مستوى صعوبتها بين (0,20) - (0,84) (Bloom,1971: 66).

ب - القوة التمييزية لفقرات الاختبار Discrimination Factor :

ولغرض معرفة القوة التمييزية للفقرات رتب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تنازلياً ثم حسبت قوة تمييز كل فقرة وباستخدام معامل التمييز للفقرات الموضوعية، والمعادلة الخاصة بمعامل التمييز للفقرات المقالية وجدها الباحث تتراوح بين (0,25-0,49)، وتعد الفقرة مقبولة أو مرغوبة إذا كانت درجة تمييزها تزيد عن (0,20) ويشير براون (Brown) إلى أن الفقرة الجيدة هي التي تكون قدرتها التمييزية (0,20) فأكثر. (Brown,1981;p.104)، لذلك ابقى الباحثان على الفقرات جميعاً دون حذف أو تعديل.

ت - فعالية البدائل الخاطئة Distracter effective :

يفترض بالبدايل الخاطئة أن تكون جذابة في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد بمعنى "أن يختار الطالب أي بديل أو أكثر وبنسبة لا تقل عن 5% من الطلبة ، وبما أن اختيار أي من هذه البدائل يعد اجابة خاطئة فمن البديهي أن يكون عدد الطلاب الذين يختارون أي واحد منها في الفئة العليا أقل منه في الفئة الدنيا ، أي أن البديل الجيد هو ذلك البديل الذي يمتاز باتجاه معاكس لتمييز الفقرة".

(صلاح وأمين ، 2002 : 220) .

لذلك فإذا لم يجذب البديل أي من المختبرين ، أو إذا جذب عدداً ضئيلاً للغاية ، أو إذا كان عدد من جذبهم من المجموعة العليا أكبر من عدد الذين جذبهم من المجموعة الدنيا فإن البديل غير فعال لذا يجب أن يبدل . (أبو لبدة ، 2008 : 317) ، وبعد أن أجرى الباحثان العمليات الاحصائية اللازمة على فقرات الاختبار التحصيلي البعدي ظهر أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا، وبذلك تم ابقاء البدائل على ما هي عليه .

• ثبات الاختبار Reliability For Test :

اختار الباحثان طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة الفا - كرونباخ (Alpha - Coefficient) لأن الاختبار يشتمل على فقرات موضوعية وأخرى مقالية ، وأن الفكرة الأساسية لهذه المعادلة تقوم على حساب الارتباطات بين العلامات لمجموعات الثبات على جميع فقرات الاختبار ، وكأن كل فقرة تمثل اختباراً فرعياً له درجات تمثل درجات الطلبة على تلك الفقرة لذلك تم استخدام طريقة تحليل التباين من خلال معادلة الفا - كرونباخ. (الزاملي وآخرون، 2009 : 208)

وقد بلغ معامل الثبات (0,74) وهو معامل ثبات جيد . ويرى (Hedge,1966) أن معامل الثبات إذا بلغ (0,67) فأكثر هو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة. (Hedge,1966 : 22)

10 - الاختبار بالصورة النهائية :

تألف الاختبار بصورته النهائية من (50) فقرة بواقع (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد و (10) فقرات مقالية ، حيث تبلغ أقل درجة فرضية يحصل عليها الطالب في الاختبار هي (صفر) ، وأعلى درجة فرضية هي (60) ، فأصبح الاختبار التحصيلي للتطبيق .

ثانياً : مقياس الذكاء البصري المكاني :

يتمثل هذا الذكاء في قدرة الفرد على إدراك العالم البصري - المكاني المحيط به ، وتكوين الصورة الذهنية والتعامل معها بهدف حل المشكلات ، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة (دراسة صالح 2004) ، ودراسة (الياسري 2010) ودراسة (فهد 2013) ودراسة (حمادي ومنتوب 2018) قام الباحثان ببناء مقياس التفكير البصري المكون من (20) فقرة ، ووضع بدائل الاجابة الثلاثية (موافق ، غير متأكد ، غير موافق) وتعطى الدرجة (1 ، 2 ، 3) باتجاه سمة الذكاء المكاني .

ثامناً إجراءات تطبيق التجربة :-

طبق الباحثان التجربة وفقاً للإجراءات التالية :

أ - بدأ الباحثان بالتطبيق الفعلي للتجربة يوم الاحد الموافق (2017/2/19م) ، بعد تطبيق مقياس الذكاء البصري القلبي واختبار رافن للذكاء والعمر الزمني لغرض التكافؤ .

ب - تم تدريس مجموعتين البحث وفق الخطط المحددة لكل مجموعة اذ درس الباحث مضر صباح عبد جابر المجموعتين بنفسه بواقع حصتين أسبوعياً (ساعتان) لكل مجموعة وكالاتي : المجموعة التجريبية فقد درست بأمودج التفكير النشط على وفق الخطط الدراسية اليومية المعدة لذلك ، في حين درست المجموعة الضابطة

ت - بعد الانتهاء من التجربة طبق الباحث أدوات البحث وكالاتي:
الاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة التطبيق النهائي على طلبة المجموعتين في نفس الوقت يوم الاربعاء الموافق 2017/5/14 م وقد أبلغ جميع الطلبة قبل أسبوع بموعد إجراء الاختبار.
2 - مقياس الذكاء البصري تم تطبيقه على عينة التطبيق النهائي لمجموعتي البحث في نفس الوقت يوم الخميس الموافق 2017 / 5 / 15 .

تاسعا: الوسائل الإحصائية :

1. استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات والاستعانة ببرنامج (SPSS-10) وبرنامج (Microsoft excel) للحصول على النتائج : -
2. مربع (كا²).
3. معامل ارتباط بيرسون :
4. معامل صعوبة الفقرات .
5. تحليل التباين باستخدام معادلة الفا - كرونباخ (Coefficient - Alpha) .
6. معامل القوة التمييزية للفقرات المقالية من الاختبار التحصيلي.
7. فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية للاختبار التحصيلي.
8. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لغرض التكافؤ كذلك المقارنة بين مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ، ومقياس الذكاء المكاني - البصري.

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

اولا : عرض النتائج :

- الفرضية الصفريية الاولى : لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .
- بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (36.120) وبانحراف معياري قدره (4.130) في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (23.76) وبانحراف معياري مقداره (5.73) ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة ، واختبار صحة الفرضية استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، وجد الباحثان ان الفرق بينهما دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) اذا كانت القيمة التائية المحسوبة (5.73) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (60) وهذا يدل على وجود فرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفريية الاولى . والجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	32	36.120	4.130	60	9.742	2.00	دالة احصائيا
ضابطة	30	23.76	5.73				

الفرضية الصفريية الثانية : لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق انموذج التفكير النشط ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء البصري - المكاني .

بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (31.120) وبانحراف معياري قدره (3.825) في حين بلغ متوسط

درجات طلبة المجموعة الضابطة (20.270) وبانحراف معياري قدره (5.700) ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط الدرجات للمجموعتين لاختبار صحة الفرضية استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ، وجد الباحثان ان الفرق بينهما دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) اذا بلغت القيمة التائية المحسوبة (8.878) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) وبدرجة حرية (60) وهذا يدل على وجود فرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التائية . والجدول (9) يوضح ذلك :

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات طلبة مجموعتي البحث في الذكاء البصري

الدلالة عند مستوى 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائية	2.00	8.878	60	3.825	31.120	32	تجريبية
				5.700	20.270	30	ضابطة

ثانيا : تفسير النتائج :

من خلال نتائج البحث الحالي التي اظهرت تفوقا واضحا وذا دلالة احصائية لطلبة المجموعة التجريبية التي درست وفقا لا نموذج التفكير النشط على طلبة المجموعة الضابطة التي درست وفقا للطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ومقياس الذكاء البصري - المكاني لدى طلبة الصف الاول في قسم اللغة الانكليزية - كلية التربية / الكلية الاسلامية الجامعة (الدراسة الصباحية) , النجف الاشرف، و يعزى الباحثان نتيجة فاعلية انموذج التفكير النشط لما يتميز به هذا الانموذج من مميزات عدة منها :

- 1- ان انموذج التفكير النشط ساعد الطلبة على تركيز الانتباه وتحسن تفكيرهم من خلال المناقشة وابداء الرأي بحرية ، اصف الى ذلك ان هذا الانموذج جعل من الطلبة مركز العملية التعليمية مما ساعد على زيادة مستوى التحصيل لدى الطلبة .
- 2- ان انموذج التفكير النشط معد لتحسين قدرة الطلبة على التفكير ، كونه يشمل في خطواته على المهارات المعرفية وفوق المعرفية ، فعندما يواجه الطلبة مشكلة يمكن حلها من خلال خطوات انموذج التفكير النشط وهي : جمع المعلومات ، وتميزها ، وتوليد الافكار ، والتواصل مع الزملاء ، والتعلم من الخبرة ، واتخاذ القرار ، والتقويم . ان هذه الخطوات تساعد الطلبة على التفكير بجو يسوده التفاعل الاجتماعي ، كل ذلك ساعد على زيادة التحصيل المعرفي ونمو في التفكير البصري - المكاني البعدي لديهم .
- 3- يعد انموذج التفكير النشط جديد على الطلبة وغير مألوف لذا ابعد الطلبة عن الملل والضجر فتفاعل الطلبة معه بصورة ايجابية ، وهذا التفاعل ساعد على زيادة في التحصيل والتفكير البصري.
- 4- هذا الانموذج جعل الطلبة مركز العملية التعليمية التعليمية وهذا ينسجم مع التربية الحديثة ومع جميع الفلسفات التربوية الرائدة في العالم المتطور في الميدان التربوي ، فاصبح للطلبة دور ايجابي من خلال استعمالهم مهارات التفكير المختلفة وبإمكانهم التوصل للمعرفة بأنفسهم دون ان تعطى لهم جاهزة ، مما ساعد على زيادة في التحصيل المعرفي والتفكير البصري وهذا ما أكدته نتائج الاختبار التحصيلي ومقياس الذكاء البصري البعدي .

ثالثا : الاستنتاجات :

- 1- ان انموذج التفكير النشط اثبت فاعلية وتفوق على الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة المرحلة الاولى كلية التربية .
- 2- اثبت انموذج التفكير النشط في التدريس انه ينسجم مع متطلبات التدريس الحديثة والتطور العلمي سيما في المجال التربوي
- 3- يزيد التدريس وفقا لا نموذج التفكير النشط من دافعية الطلبة نحو التعلم كما انه من النماذج التي تساعد المتعلمين على التركيز وترميز المعلومات في ذاكرتهم وتساهم في الربط الفعال لعناصر المادة المقروءة وهي بذلك تساهم في زيادة الفهم للنص المقروء .
- 4- أكدت الدراسة أن التدريس باستعمال انموذج التفكير النشط في مادة علم النفس التربوي يساهم في رفع المستوى العلمي للطلبة، ويزيد من فهم المادة واستيعابها مقارنة بالطريقة التقليدية.

رابعاً : التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:

- 1- اعتماد انموذج التفكير النشط في تدريس مادة علم النفس التربوي لدى طلبة كلية التربية لما لها من فوائد عديدة كتنمية التفكير ودقة الملاحظة وتنظيم المادة العلمية فضلاً عن انها تساعد على حفظ وتذكر ما تم قراءته .
- 2- توجيه التدريسين والتدريسيات الى الاهتمام باستعمال انموذج التفكير النشط في التدريس كونه يساعد على زيادة التحصيل الدراسي .
- 3- ضرورة توجيه تدريسي وتدريسيات العلوم التربوية والنفسية للنماذج التدريسية الحديثة في تدريس المواد التربوية والنفسية .
- 4- تدريب الكوادر التدريسية على انموذج التفكير النشط وخاصة في المرحلة الجامعية بإشراكهم في دورات تدريبية وندوات تربوية.
- 5- تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية الاساسية وكليات التربية بأسس وخطوات نماذج التدريس الحديثة ومنها التفكير النشط .
- 6- ضرورة تطوير المناهج التعليمية في شتى المراحل بما يتناسب مع النماذج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس .

خامساً : المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث:

- 1- إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى لمعرفة فاعلية انموذج التفكير النشط في التحصيل .
- 2- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية انموذج التفكير النشط في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية التربية
- 3- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية انموذج التفكير النشط في تنمية التفكير بأنواعه (الاستدلالي ، الابداعي ، الناقد ، المنطقي) في مادة علم النفس التربوي .
- 4- اجراء دراسة للمقارنة بين انموذج التفكير النشط ونماذج التدريس الاخرى .

المصادر

• القرآن الكريم

- 1- أبو لبة ، سبع، محمد (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر للنشر، ط6، عمان، الأردن.
- 2- احسان ، حميد عبد (2012) "أثر أنموذج التفكير النشط واستراتيجية دائرة المسؤولية في تحصيل مادة الصحة العامة واتخاذ القرارات البايوأخلاقية و تنمية المهارات فوق المعرفية لدى طلبة قسم علوم الحياة"، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد.
- 3- بسام ، طه إبراهيم (2009) التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، الأردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 4- البكر، رشيد بن النوري (2002). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، مكتبة الرشد ، السعودية.
- 5- جابر ، جابر عبد الحميد (2008)، اطر التفكير ونظرياته، دليل للتدريس والتعلم والبحث، دار المسيرة، ط1، عمان.
- 6- الجاللي، لمعان مصطفى(2011). التحصيل الدراسي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
- 7- الحميدان، إبراهيم بن عبد الله (2005) التدريس والتفكير، المملكة العربية السعودية : مركز الكتاب للنشر.
- 8- الزامل ، علي عبد جاسم ، وآخرون (2009). مفاهيم وتطبيقات في التقويم و القياس التربوي ، ط1، مكتبة الفلاح للنشر ، الكويت.
- 9- الزغول ، عماد عبد الرحيم (2001) مبادئ علم النفس التربوي، الإمارات العربية المتحدة ، العين : دار الكتاب الجامعي.
- 10- الزيود ، نادر فهمي ، و هشام عامر العليان (2005). مبادئ القياس والتقويم في التربية (ط3)، دار الفكر للنشر والتوزيع، لبنان ، بيروت.
- 11- الشون، هادي كطفان ، وماجد صريف الشيباوي (2013) "فاعلية التدريس بأستراتيجية المحطات العلمية في الذكاء البصري المكاني في الفيزياء لدى طلاب الصف الاول المتوسط"، مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية ، المجلد (12) العددان(1-2)، جامعة القادسية.

- 12- صلاح احمد مراد ، أمين علي سليمان (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها ، دار الكتاب الحديث ، الكويت .
- 13- الطيطي، محمد أحمد (2001) تنمية قدرات التفكير الإبداعي، الأردن ، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 14- ظاهر ، زكريا محمد(1999) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان .
- 15- عبد السلام، مصطفى عبد السلام(2001) ، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- 16- العبدلي ، محمد صالح عبد الله (2006) اثر استخدام انموذجي جانيه واوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في مادة الاحياء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عدن.
- 17- العجيلي ، صباح حسين ، وآخرون (2001). مبادئ القياس والتقويم التربوي ، مكتب أحمد الدباغ للطباعة والاستنساخ ، العراق، بغداد .
- 18- العقاد، عباس محمود (1971). التفكير فريضة إسلامية دار الكتاب العربي، لبنان.
- 19- عمر ، محمود ، و آخرون (2010) القياس النفسي والتربوي ، ط1 ، دار المسيرة للنشر ، عمان.
- 20- عودة ، أحمد سليمان (1998) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط2 ، دار الأمل ، أربد .
- 21- الفتلي ، حسين هاشم (2013) أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية مفاهيمه وعناصره ومناهجه ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- 22- فرج ، محمد ، وآخرون (1999) اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم ، مكتبة الفلاح ، ط1، الكويت .
- 23- فريد، دنيا رياض (2015) "اثر استعمال السندات التعليمية والخرائط المعرفية في تحصيل مادة التاريخ وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي" اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد.
- 24- قطامي يوسف ، ونايفة قطامي(2002) ، تصميم التدريس ، ط2 ، عمان ، دار الفكر للنشر .
- 25- قطامي، نايفة،(2001) تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة.
- 26- محمود ، صلاح الدين عرفة(2006)، تفكير بلا حدود: رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب ، ط1، القاهرة .
- 27- نعمة زكري رشيد ، وآخرون(2018) اثر استخدام الخرائط والمصورات الالكترونية في تنمية الذكاء المكاني والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية ، العدد(38)، جامعة بابل.
- 28- Brown ,A.L , et al (1981) "learning to learn: on training students to learn from texts " ,Educational Researcher , 10(2) .
- 29- Bloom, B.S Hastings, J.T, and Maolaus G.F. , (1971) Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York Mc Grow Hill.
- 30- Hedge , W.D.(1966).Testing and evaluation for the science , California , Words Worth.
- 31- Barreu , J, (1991) Students preconception introductory meachaines journal of science, Vol, 50- NO2.
- 32- Wallace, B., Adams, H., Thinking Actively in a social context, Academic Publishers, A13, oxford , 1993.

اثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط

د. كاظم عبد السادة جودة الفريجي

المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة /3 - وزارة التربية
بغداد - العراق

ايميل: Fatemakadhem2@gmail.com

هاتف: 009647711846007

الخلاصة

يرمي البحث الحالي إلى معرفة "اثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط" ولتحقيق هدف البحث وفرضيته اعتمد الباحث تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي، تكونت عينة البحث (70) طالب من الصف الثاني متوسط بواقع (36) طالب للمجموعة التجريبية و(34) طالب للمجموعة الضابطة، أجرى الباحث عمليات التكافؤ في التحصيل الدراسي للعام السابق، ودرجات الذكاء، أما الوسائل الإحصائية فاستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) ومعامل صعوبة الفقرة ومعادلة تمييز الفقرة فعالية البدائل الخاطئة ومعادلة الفاكرونباخ ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست إستراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة الجغرافية.

The Effect of the Map Semantic Strategy in the Achievement of the Geography of Second Grade Students

ABSTRACT

The current research aims at finding out the effect of the semantic map strategy on the achievement of geography in second grade students In order to achieve the objective of the research and hypothesis, the researcher adopted the design of the two sets of partial control of the type of test, the sample was formed (70) students from the second row average (36) students for the experimental group and (34) students of the control group The researcher conducted the equivalence of academic achievement for the previous year and IQ scores. The statistical methods used the T-test for two independent samples, And the coefficient of the difficulty of the paragraph and offset the distinction of the paragraph effectiveness of the wrong alternatives and the equation kronbach, and the results showed superiority of the experimental group that studied the strategy of the map of the semantic collection of geography.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث

من خبرة الباحث المتواضعة في مجال التدريس لمس ضعفاً في تحصيل مادة الجغرافية للصف الثاني متوسط، وانخفاض درجات الطلاب الموثقة في سجل الدرجات، ويمكن أن يعزو الباحث ذلك إلى طبيعة مادة الجغرافية التي تتسم بالعمومية ووجود المفاهيم الحديثة لدى أفكار الطلاب، وهذا ما يستوجب تفعيل دور المتعلم في البحث عن المعلومة، وتوظيف الوسائل العلمية في عملية التعليم، إضافة إلى توفير مواقف تعليمية تتحدى تفكير المتعلم وتجعله نشطاً في البحث عن المعلومة، ولكن نظرة واقعية التربوي ولاسيما في تدريس مادة مبادئ الجغرافية العامة، نراه يؤكد على دور المعلم الإيجابي في الموقف التعليمي الصفي فهو مصدر المعلومات والمتعلم متلقي سلبي، وهذا يمكن أن يعزى إلى كون أغلب المدرسين قد أعدوا على وفقها، كما أن أغلبهم لم يتواصل مع مستحدثات طرائق من خلال دورات تدريبية أثناء الخدمة، وانطلاقاً من ذلك زارَ الباحث مجموعة من المدارس المتوسطة في محافظة بغداد (تربية الرصافة/3) والتقى بعدد من مدرسي مادة الجغرافية، وقد وجد أن هناك قصور في الاستراتيجيات والطرائق المتبعة في تدريس مادة الجغرافية والتي تقوم على الحفظ والتلقين التي أدت إلى ضعف في تدريس مادة الجغرافية، ومن ذلك يتبين أن مادة الجغرافية كغيرها من المواد التي تواجه مشكلات عدة أبرزها ضعف توظيف استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة، ومحتوى المادة، وهو ما جعل التعليم قاصراً على تمكين الطلاب من توظيف المعرفة، وتنمية الشخصية بشكل متكامل. لذلك سعى الباحث إلى اختيار إستراتيجية حديثة هي (إستراتيجية الخريطة الدلالية)، لعلها تسهم بنتائج إيجابية في تدريس مادة الجغرافية. ويمكن أن تطرح مشكلة البحث بالسؤال الآتي:
(هل لإستراتيجية الخريطة الدلالية أثر في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط ؟)

ثانياً: أهمية البحث

من الواجب على التربية بمؤسساتها المختلفة، أن لا تتجاهل التغيرات، بل يجب عليها أن تسهم بفاعلية من خلال مناهجها، وأنظمتها، وأساليبها المختلفة في بناء عقول لا تقبل كل شيء يقدم لها دون تحليل وتمحيص، وأعداد أفراد يمكنهم التكيف مع تغيرات المجتمع، والتي اكتسبت أهمية متزايدة من أجل زيادة معطيات العملية التعليمية، وذلك على أثر التطور المستمر في المعرفة، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفاهيم وخبرات، وأساليب حديثة في التعليم منها شبكات المعلومات والانترنت والتعليم عن بعد وغيرها. (أبو حمادة، 2013: 2) (Elkand, 1970: 25). لذا توجب على التربية تطوير المواد التعليمية المناسبة، وتقييم المحتوى المطلوب، وابتكار برامج تدريبية ملائمة تساعد على رفع مستوى المتعلمين المعرفي، ورصد وتقييم جودة التعليم في جميع جوانبه، وإيجاد السبل الكفيلة لزيادة مشاركة، وفاعلية المتعلمين داخل المجتمع. (Sheldon & Shaffer, 1994: 5) ويرى الباحث أن للتربية دور كبير في أعداد الأفراد ليكونوا عناصر إيجابية قادرة على التفكير والإبداع، والإسهام في تطوير المجتمع، إذ أن التربية ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها على مر العصور والأزمان بسبب التطور والتغير الدائم في المجتمع. وتعد المواد الاجتماعية واحدة من مكونات المنهج المدرسي الأساسية، لما لها من أهمية في تكوين شخصية المتعلمين وتنشئتهم تنشئة اجتماعية على أسس سليمة في اتجاه مرغوب فيه لجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع، تمكنهم من تحمل مسؤولياتهم، وتساعدهم على أدراك المشاكل المحيطة بهم (الأمين وآخرون، 2001: 103) والمواد الاجتماعية تعد المصدر الأساس للخبرات التعليمية التي يحتاجها المتعلمين، لتحديد المواقف، واتخاذ القرارات تجاه القيم السائدة في المجتمع، وأن مناهج المواد الاجتماعية تمكن الطلاب من معالجة مشكلاتهم الفردية والجماعية وإيجاد الحلول داخل المجتمع الذي ينتمون إليه، وبالمواد الاجتماعية يستطيع الطالب أن يكتسب معارف، ومهارات، واتجاهات وقيماً تمكنه من التعامل بفاعلية مع قضايا المجتمع المعاصرة (خضر، 2011: 2).

ويرى الباحث أن أهمية استراتيجيات، وطرائق التدريس تنبع من أنها تسهل على الطلاب تذكر المعرفة في العديد من المواضيع حيث أنها ترتبط ببيئة الطالب، والأشياء المألوفة لديه، فهي تنشط القدرة الذهنية لديه، وتساعد على جعل المعلومات التي يستقبلها ذات معنى مرتبط بواقعه، دون أن تلقى عليه عبئاً، وهي المفتاح لاسترجاع المعلومات في الاختبارات، وهي منصة الانطلاق لاستخدام هذه الإجراءات في مواقف حياتية دون أن يتعرض للإحراج نتيجة نسيانه للمعلومات. ومن بين الاستراتيجيات، والطرائق الحديثة إستراتيجية (الخريطة الدلالية) فهي إستراتيجية مهمة تساعد الطلاب على العمل الجماعي، وتنمية روح التعاون، والاحترام المتبادل بين المدرس وطلابه، وتهيؤ الفرصة للطلاب لفهم المعلومات، وتقويمها، إذ تمكنهم من الإلمام بهذه المعلومات، وتساعدهم على تفهم الموضوع المراد إدراكه، وأن استعمال (الخريطة الدلالية) بوصفها نشاطاً فكرياً تساعد على تحفيز الخلفية المعرفية للطلاب، وقد

وجدت لمساعدتهم على تنظيم، وإيجاد تكامل للمفاهيم الجديدة، إذ أنها تعينهم على أيجاد الأفكار الرئيسية مستخدمين كلمات تشير إلى النص، كذلك توضح أهم ما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات (السلطاني، 2011: 27) فإستراتيجية (الخريطة الدلالية) أذاً هي تمثيل بصري للمعلومات، والأفكار الواردة في النص، وأن استخدام المتعلمين لها يسهم بشكل كبير في سهولة الاحتفاظ بالمعلومات الموجودة من جهة، وسهولة استيعابها من جهة أخرى علاوة على كونها معيناً لاستدعاء المعلومات عند الحاجة إليها، وأن الاستخدام الأمثل لإستراتيجية الخريطة الدلالية دليل على الفهم، وجودة استعداد الذهن للاستنباط (عبد الباري، 2010: 284) إن إستراتيجية (الخريطة الدلالية) إستراتيجية تنبؤية فعالة ترتبط بالمرحلة السابقة، وما بطراً في المرحلة الجديدة من نقاشات عند القيام بالعصف الذهني، وتنوع التكهّنات التي تسمح بالمعرفة المتكونة لدى الطلاب، كما تنمي التعلم ألتتابعي لدى الطلاب، حيث تسمح لهم أن يعدلوا، ويطوروا الخريطة من خلال نقاشاتهم.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة: ما اثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط ؟

فرضية البحث

لتحقيق هدف البحث فقد صيغت الفرضية الصفرية الآتية:
* لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستعمال الخريطة الدلالية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار ألتحصيلي .

حدود البحث

1. عينة من طلاب الصف الثاني متوسط/ الرصافة _3 الدراسة الصباحية للعام الدراسي 2017 / 2018 . 2 - الفصول الأولى من كتاب الجغرافية المقرر من قبل وزارة التربية للعام الدراسي 2017 / 2018
- 3- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017 / 2018

تحديد المصطلحات

الإستراتيجية: خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مناسبة لتحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات تتضافر معاً، وتتضمن أشكالاً من التفاعل بين الطالب والمدرس وموضوع المعرفة (قطامي، 2013: 55). يعرفها الباحث إجرائياً: خطوات متناسقة ومتدرجة يقوم بإجرائها المعلم داخل الصف للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه.

الخريطة الدلالية: إستراتيجية تدريس حديثة تعمل على إعادة بناء النص، وتنظيمه في شكل خريطة دلالية لموضوع القراءة تتوافق، وتتشابه مع شبكات المخطط العقلي للمتعلم، تتمثل بقوائم من الكلمات ترتبط مع بعضها بعضاً بعلاقات معقدة ومتشابهة (زاير وآخرون، 2012: 259). يعرفها الباحث إجرائياً: إستراتيجية تدريس يتبعها الباحث مع طلاب الصف الثاني متوسط (المجموعة التجريبية) في مادة الجغرافية تهدف إلى تنظيم المعلومات للمادة المدروسة في إطار تصنيفي مشاهد يربط بين الأفكار والمفاهيم الرئيسية ومكوناتها الفرعية من أجل زيادة تحصيل الطلاب.

التحصيل: الانجاز أو كفاءة الأداء في مهارة معينة، أو مجموعة من المعارف، أو المهارة النامية في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل في درجات الاختبار، أو العلامات التي يضعها المدرس لطلبته أو كليهما (علام، 2009: 201). يعرفه الباحث إجرائياً: مقدار ما حققه طلاب مجموعتي البحث من معلومات في مادة الجغرافية للصف الثاني متوسط مقاساً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار ألتحصيلي الذي أعده الباحث لهذه الدراسة.

الجغرافية: هو علم يدرس الظواهر الطبيعية، والبيولوجية، والإنسانية، محددة على سطح الأرض وهي كذلك علم الرؤية (كاتوت، 2009: 118). ويعرفها الباحث إجرائياً: عبارة عن حقائق ومفاهيم ومصطلحات ومعلومات تضمنت كتاب الجغرافية للصف الثاني متوسط ضمن تجربة البحث.

الفصل الثاني خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: إستراتيجية الخريطة الدلالية

تعد إستراتيجية (الخريطة الدلالية) من استراتيجيات التعلم المستندة على التفكير، ومن أدوات التعلم المتوافقة مع الدماغ، وهي تمثيل لتنظيم المعلومات للمساعدة على استيعابها، ولتعزيز فهمها، وتساعد الطلاب على فهم، وتلخيص، وتركيب أفكار معقدة باستخدامها مع عدد من مهارات التفكير، وتمكنهم من انتقاء أفكار هامة تعزز التلخيص، والتفكير الخطي (نوفل وسعيفان، 2011: 228)، لذا فالخريطة الدلالية هي وسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي، وتعليمه، وتكون عبارة عن مجسمات تمثل الأفكار الرئيسية، وهذه الأفكار تأتي على شكل مقدمة، وعرض، خاتمة، وغالباً ما تأتي الأفكار الرئيسية في وسط الشكل أو خارطة ثم تحيط به الأفكار الثانوية. وتعد إستراتيجية الخريطة الدلالية إحدى الاستراتيجيات الفرعية المنبثقة من المنظمات التخطيطية، وتهتم هذه الاستراتيجيات بعرض النص بشكل مرئي له حيز مكاني، بحيث توضح فيه العلاقات الرأسية الأفقية بين الأفكار، وتهدف إلى مساعدة المتعلم لفهم المحتوى، وذلك من خلال فهم العلاقات بين الأفكار الواردة بالموضوع، كما إنها تعين الطلاب على الربط الجيد بين المعلومات الجديدة، وما لديهم من معارف أو معلومات سابقة (عياش والصادقي، 2007: 131)، كذلك هي تمثيل مفاهيمي يستخدم فنيات الرسم البياني، وتحليل مجموعة من المفاهيم، أو تجميعها معاً، وتحديد العلاقات القائمة بينها باستخدام الأسهم، والأشكال، والكلمات الرابطة الدالة على العلاقات القائمة بالخريطة أو المخطط (Ragger, 2004: 5) كما وتعد من الاستراتيجيات التربوية الفعالة لتنظيم المحتوى، والأفكار، وتسهيل فهم المتعلمين للمعلومات المكتسبة حديثاً، إذ أن استخدامها يساعد المتعلمين على فهم ماتم تعلمه، وتمثل وسيلة بصرية جيدة للمعلم والمتعلم فيستطيع كل منهما عن طريقها أن يرى كيف يفكر في مضمون المحتوى التعليمي (Mckinght, 2010:1).

سمات الخريطة الدلالية: من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات يمكن أن نوضح بعض السمات الأساسية لإستراتيجية الخريطة الدلالية وهي:

- 1- إنها تساعد على تلخيص المعلومات، والأفكار الواردة في النص في صورة بصرية تساعد على حفظها، وتذكرها.
- 2- تؤكد على تصنيف الموضوع إلى فقرات بحيث يتم وضع الفكرة العامة في بداية الخريطة وتخرج منها مجموعة من الفقرات.
- 3- إستراتيجية تشاركية بين الطالب، والمعلم، ولكل منهما دوره المميز فيها.
- 4- تعمل على إثارة المعرفة السابقة المرتبطة بالموضوع لدى الطلاب. 5- تساعد هذه الإستراتيجية الطلاب على ربط المعلومات الجديدة، بما يمتلكونه من معلومات سابقة، وإعادة تنظيم بنيتهم المعرفية في ضوء المعلومات الجديدة.
- 6- تستعين بالأشكال الهندسية في بناء الخريطة واستخدام الأسهم في توضيح العلاقات بين الأفكار أو المفاهيم الواردة في النص المقروء (عبد الباري، 2010: 283). لقد تعددت النظريات التي تدعم إستراتيجية الخريطة الدلالية، ومن بينها نظرية التعلم اللفظي، والتعلم في نظر أوزبل يقوم على المعلومات تحفظ بشكل هرمي متسلسل، وهذا يسهل اكتساب المعلومة، وسرعة تذكرها، وطرحها بطريقة مناسبة تلاؤم الحالة التعليمية، والمعلومة المراد طرحها، بشكل متناسق، ويتم ذلك عن طريق مادة تعليمية مختصرة في بداية الموقف التعليمي حول بنية الموضوع والمعلومات المراد معالجتها، بهدف تعلم المفاهيم المتصلة بالموضوع من خلال الربط بين ما يعرف المتعلم من قبل، وما يحتاج إلى معرفته (مرعي والحيلة، 2002: 172). ويتبين أن التعلم يصبح أكثر يسراً وسهولة كلما كان حجم الارتباط كبيراً، وأن الارتباط والتناسق بين المعلومات الجديدة، والبناء المعرفي للفرد يحقق المعنى إذا كان الارتباط جوهرياً، وليس عشوائياً، وللفرد أسلوبه الخاص في استقبال، ومعالجة المعلومات، وتذويبها داخل البنية المعرفية (أبو رياش وعبد الحق، 2007: 256).

أهمية إستراتيجية الخريطة الدلالية: يشير (عطية، 2010) إلى أن المنظمات التخطيطية، ومن ضمنها الخريطة الدلالية تساعد على تثبيت المعلومات لدى المتعلم، وتساهم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، كما وتزيد من ثقة الطالب بنفسه لشعوره بقدرته على الاستيعاب، والانجاز، كما وتساهم في تلخيص الكثير من المواد الدراسية، وتنمية مهارات العمل الجماعي التعاوني إذا استخدمت بأسلوب المجموعات الصغيرة (عطية، 2010: 196) وتساعد

إستراتيجية الخريطة الدلالية على القيام بمهام عدة من بينها: 1- البحث عن العلاقات بين الأفكار، والمفاهيم الواردة في الموضوع.

2- تساعد الطالب على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في بنيته المعرفية. 3- تساعد المدرس على جذب انتباه المتعلمين للموضوع المدروس، وتنظيم طريقة أفكارهم. 4- تساهم في مساعدة الطلاب على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد التي يدرسونها. 5- تساهم في اختيار الأنشطة الملائمة، والوسائل المساعدة في التعلم. 6- تعمل على تشخيص غموض المحتوى التعليمي وعدم اتساقه (نوفل وسعيفان، 2011: 230)

أنواع الخريطة الدلالية وأشكالها: أ. خريطة التنظيم ألتابعي للقصة ب. الخريطة الوصفية ج. خريطة المقارنة خطوات بناء الخريطة الدلالية: لبناء الخريطة الدلالية هناك عدد من الإجراءات العامة التي يجب مراعاتها، وقد حددت هذه الإجراءات بالخطوات التالية:

أعداد الخريطة الدلالية: 1- جلسة العصف الذهني: يقوم المدرس بإخبار المتعلمين بالبحث عن موضوع معين، ويقوم المتعلمون بتقديم معلومات مقترحة عن ماهية هذا الموضوع. 2- **التجمع الفئوي:** ويقوم المدرس في هذه الخطوة بمناقشة المعلومات المقترحة لتصنيفها في مجموعات.

3- **ربط المعلومات:** يتم في هذه الخطوة ربط المعلومات الفرعية بالرئيسية. 4- **إعادة التجميع:** ويتم في هذه الخطوة وبمشاركة المدرس والمتعلمين بتحديد المجموعات المتشابهة. 5- **إدراك الخريطة الدلالية:** حيث يوجه المدرس طلابه إلى إدراك الخريطة بعد قراءة الموضوع بتأني. 6- **ربط المجموعات:** مع بعضها البعض في مجموعات عامة (زابر وآخرون، 2012: 260) (Elamathia, 2011: 32)

التطبيق الإجرائي لإستراتيجية الخريطة الدلالية: يمكن تحديد خطوات تطبيق الخريطة الدلالية الإجرائية بالآتي:

- تقديم الموضوع: حيث يقدم المدرس الموضوع، ويكتب العنوان وسط السبورة
- العصف الذهني: حيث يستثير المدرس معارف المتعلمين السابقة عن الموضوع بتوجيه مجموعة من الأسئلة، ويجب عنها الطلاب، ويقدم معلومات، وأفكار، وإجابات ترتبط بالموضوع.
- يكتب المعلم المعلومات على جانب السبورة.
- يناقش المعلم المعلومات لتصنيفها إلى فئات، ومجالات متشابهة.
- توضح هذه التصنيفات في شكل خريطة تتلاءم مع المحتوى العلمي للموضوع.
- إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين التصنيفات المختلفة.
- يكلف المدرس المتعلمين بعمل خرائط لموضوعات جديدة نشاط بيتي (الأدغم، 2004: 182)

المحور الثاني: دراسات تناولت إستراتيجية الخريطة الدلالية

1- دراسة (Elamathi, 2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية على القراءة والفهم لدى طلبة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب وقد اعتمد في اختيارهم على نتائجهم النهائية للعام الدراسي السابق، وقد اعتمد الباحث اختبارين ومقابلة طبق اختبار قبلي واختبار بعدي، وقد استخدم الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات وإظهار الفروق بين الاختبارين، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين رسم الخريطة الدلالية والقراءة والفهم إذ أشارت نتائج الاختبارات إلى إن استخدام الخريطة الدلالية في القراءة والفهم هو بالتأكيد أكثر فعالية، كذلك تعمل هذه الإستراتيجية على تشجيع مهارة الفهم لدى الطلاب (Elamathi, 2011: 7).

2- دراسة (السلطاني، 2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، وقد اعتمدت الباحثة على عينة تكونت من (74) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة)، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد وقد تم التحقق من صدقه وثباته وقدرته على التمييز ومستوى صعوبة فقراته وفاعلية البدائل الخاطئة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (z) ظهرت النتائج الآتية: تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة العلوم العامة بطريقة الخريطة الدلالية على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مادة العلوم العامة في اختبار التحصيل النهائي، تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة العلوم العامة بطريقة الخريطة الدلالية على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار ألبعدي في

الاستبقاء ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة باستخدام الخرائط الدلالية في تدريس مادة العلوم للمرحلة الابتدائية لما لها من دور كبير في رفع مستوى التحصيل (السلطاني، 2011: 7-9)

عرض مقارن عن الدراسات السابقة: أولاً: من حيث الأهداف: تشابهت الدراسات السابقة في أهدافها، إذ إنها بحثت في أثر الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى المتعلمين والقراءة والفهم، أما الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على (اثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط.

ثانياً: من حيث عينة الدراسة: إنَّ عينات الدراسات السابقة تمثلت في فئة المتعلمين، وبذلك فقد تشابهت مع الدراسة الحالية، والتي اهتمت بالمتعلمين إذ بلغت حجم العينة في دراسة (Elamathi, 2011) (10) طلاب من طلبة الثانوية، أما دراسة (السلطاني، 2011) فقد بلغ حجم عينة (74) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، أما الدراسة الحالية فقد بلغت حجم العينة (70 طالب).

ثالثاً: من حيث الأدوات المستخدمة: تنوعت أدوات الدراسات السابقة، في دراسة (Elamathi, 2011) فقد أعتمد فيها الباحث اختبارين ومقابلة طبق اختبار قبلي واختبار بعدي، أما في دراسة (السلطاني، 2011) أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على الاختبار التحصيلي كأداة لها.

رابعاً: من حيث المنهج المستخدم: اتبعت الدراسات السابقة المنهج التجريبي في منهجيتها، والتي تشبه المنهج المتبع في الدراسة الحالية.

خامساً: من حيث النتائج: لقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة إلى تفوق المجاميع التجريبية التي درست بإستراتيجية الخريطة الدلالية عند مقارنتها مع المجموعة الضابطة.

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث: أعتمد الباحث المنهج التجريبي، كونه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة البحث، حيث يتم اختيار منهج البحث المناسب وفقاً لطبيعة البحث والأهداف المراد تحقيقها في هذا البحث (فان دالين، 1985: 83)

ثانياً: التصميم التجريبي: يُعد اختيار التصميم المناسب للبحث عملية أساسية في كل بحث تجريبي يمكن الباحث من الوصول إلى النتائج المطلوبة. فالتصميم التجريبي: هو الخطة التي على ضوئها يتم تخصيص الأفراد للظروف التجريبية، أو تخصيص المعالجات التجريبية للأفراد في عينة أو عينات البحث (الفتلي، 2013: 158) وبما أن البحث الحالي يتضمن متغير مستقل ومتغير تابع، لذلك اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي ملائماً لظروف البحث كما في شكل (1)

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	إستراتيجية الدلالية	الخريطة التحصيل	اختبار تحصيلي بعدي
الضابطة	_____		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينه:

أ . مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية مدينة بغداد /الرصافة الثالثة للعام الدراسي 2017/2018

ب. عينة البحث: هي جزء من المجتمع الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدداً من أفراد المجتمع الأصلي، اختار الباحث قصداً متوسطة الفجر الجديد للبين لتكون ميداناً لإجراء البحث؛ وذلك للأسباب التالية: (1) استعداد إدارة المدرسة ومدرسي المادة التعاون مع الباحث (2) احتوائها على أكثر من شعبة (3) قرب المدرسة من سكن الباحث مما يتيح له متابعة التجربة باستمرار (4) تشابه صفوف المدرسة من حيث الإنارة والتهوية وموقع الصفوف مما يلغي العوامل الدخيلة التي قد تؤثر في التجربة. زار الباحث المتوسطة المذكورة قبل بدء التجربة لإعداد قوائم بأسماء طلاب الصف الثاني متوسط (عينة البحث) وتضم (5) صفوف للثاني متوسط، واختار الباحث بطريقة عشوائية الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، وقد بلغ عدد أفرادها (39) طالباً، واختار شعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد أفرادها (37) طالباً، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (3) طلاب من المجموعة التجريبية و(3) طلاب من المجموعة الضابطة أصبح المجموع النهائي للطلاب (عينة البحث) (70) طالباً، أما سبب استبعادهم فهو امتلاكهم خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس أثناء التجربة وقد تؤثر في المتغير التابع (الاختبار التحصيلي) وفي دقة النتائج، علماً أن الباحث استبعد نتائج الطلاب الراسبين من التكافؤ الإحصائي والنتائج النهائية فقط، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام الدراسي وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعد

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	39	3	36
الضابطة	د	37	3	34
المجموع		76	6	70

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: كافأ الباحث إحصائياً بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائياً، قبل الشروع بالتدريس الفعلي في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي: 1 - اختبار مستوى الذكاء 2 - درجات التحصيل السابق للجغرافية (الأول متوسط)

1 - درجات اختبار الذكاء: اعتمد الباحث على اختبار رافن (Raven) للذكاء؛ لكونه من الاختبارات التي جرى

تقنينها على البيئة العراقية. وطبق الاختبار على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (36,5) درجة وبانحراف معياري (6,686)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (35,343) درجة وبانحراف معياري (4,889)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أن ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,806) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (68)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتين في جدول (2)

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
التجريبية	36	36,5	6,686	68	المحسوبة	غير دال
الضابطة	34	35,343	4,889		الجدولية	
					0,806	2,000

2 - درجات التحصيل السابق لمادة الجغرافية (الأول متوسط): تم الحصول عليها من خلال الوثائق

الخاصة بالطلاب وللمقارنة بين طلاب مجموعتي البحث في هذا المتغير تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وعند إجراء الموازنات بين متوسطات درجات المجموعتين، وجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ (63,343)، بانحراف معياري (9,631)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة

(60,235)، بانحراف معياري (9,255)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أن ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (1,377) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) وبدرجة حرية (68)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق للجغرافية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة 0,05
التجريبية	36	63,343	9,631	68	المحسوبة	غير دال
الضابطة	34	60,235	9,255		الجدولية	
					2,000	

خامساً: ضبط بعض المتغيرات الدخيلة: حاول الباحث الحفاظ على سلامة التجربة بضبط المتغيرات الدخيلة، والتي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي: الفروق في اختيار العينة، والاندثار التجريبي، والنصح، وأداة القياس، وظروف التجربة، والحوادث المصاحبة.

سادساً: الإجراءات التجريبية: تمثلت بـ(سريّة البحث، والوسائل التعليمية، ومدة التجربة، والمادة الدراسية، والقائم بالتجربة، وإجراء التجربة، وتوزيع الدروس، وقد كانت جميعها متماثلة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

سابعاً: متطلبات البحث:

– تحديد المحتوى (المادة التعليمية): حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها أثناء مدة التجربة، وقد وضع الموضوعات التي ستدرس وفق مفردات المنهج الدراسي وتسلسلها الزمني في كتاب الجغرافية المقرر تدريسه للصف الثاني متوسط للعام الدراسي (2017-2018 م).

– صياغة الأهداف السلوكية: صاغ الباحث (100) هدفاً سلوكياً للفصول الأربع الأولى ضمن مستويات بلوم الست المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).

– أعداد الخطط التدريسية: أعد الباحث خططاً تدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة بواقع 16 خطة وفق إستراتيجية الخريطة الدلالية، و 16 خطة وفق الطريقة التقليدية (الاعتيادية).

ثامناً: أداة البحث: أن طبيعة البحث الحالي وأهدافه تتطلب استعمال أداة واحدة لقياس التحصيل، وفيما يأتي توضيح لهذه الأداة.

الاختبار التحصيلي: الهدف من تصميم الاختبار التحصيلي هو قياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين، أو في نهاية مدة تعليمية معينة (مجيد وعيال، 2012: 25) أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً على وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار: أن هدف هذا الاختبار هو قياس تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة مدى فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافية.
2. تحديد مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم التي يقيسها الاختبار: حددت أبعاد الاختبار التحصيلي بالمستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل) لملائمتها لمستوى المرحلة الدراسية (الصف الثاني المتوسط).
3. أعداد جدول المواصفات: أعدّ الباحث جدول مواصفات (خريطة اختبارية) تضمنت توزيع فقرات الاختبار بين الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وبحسب الأهمية النسبية لكل منها، فضلاً عن أنها من متطلبات صدق المحتوى، ولأجل ذلك أعدّ الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة، والأهداف السلوكية. والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) جدول المواصفات الخاص باختبار التحصيل

الفصل	وزن المحتوى	المعرفة 46%	الفهم 24%	التطبيق 19%	التحليل 11%	المجموع 100%
الأول	18%	2	1	1	1	5
الثاني	14%	2	1	1	-	4
الثالث	29%	4	2	2	1	9
الرابع	39%	6	3	2	1	12
المجموع	100%	14	7	6	3	30

4 - صياغة فقرات الاختبار: صاغ الباحث فقرات الاختبار التحصيلي التي تقيس المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم: (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل) على وفق جدول المواصفات إذ اعتمد الباحث على الاختبارات الموضوعية وقد حرص الباحث على أن تغطي جميع مفردات المحتوى الدراسي.

5 - صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار صحته في قياس ما يدعي أن يقيسه والاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه (مجيد وعيال، 2012: 95) وللتثبت من صدق الاختبار وقدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، عمد الباحث إلى استعمال:

أ. الصدق الظاهري: عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس المواد الاجتماعية والقياس والتقويم، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، والمستويات التي تقيسها ومدى ملائمتها لمستويات طلاب الصف الثاني متوسط (عينة البحث). واعتمد الباحث على نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين حول صلاحية الفقرة حدًا أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عُلت عدد من فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبار بشكلها النهائي (30) فقرة اختبارية، وبذلك تمكن الباحث من التثبت من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

ب. صدق المحتوى: يعد بناء جدول المواصفات من مؤشرات صدق المحتوى المهمة للاختبار. لذا أعدّ الباحث الاختبار التحصيلي في ضوء جدول مواصفات خريطة اختبارية صممت لهذا الغرض وعُرضت مع الاختبار التحصيلي على الخبراء والمحكمين، وبذلك تمكن الباحث من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

6. تعليمات الاختبار: أعدّ الباحث التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي لمادة الجغرافية للصف الثاني متوسط بحيث تكون سهلة وواضحة وتضمنت (30 فقرة) اختيار من متعدد.

7. تجربة وضوح التعليمات وفقرات الاختبار: للتثبت من وضوح فقرات الاختبار وصلاحيتها، والوقت المستغرق في الإجابة عنه، طبق الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (40) طالباً من طلاب متوسطة الشهامة للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة/ 3، لها نفس مواصفات عينة البحث، فقد توصل الباحث إلى متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار من طريق حساب متوسط زمن الطلاب، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة إجابة كل طالب عند انتهائهم من الإجابة، فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي (45) دقيقة.

8. عينة التحليل الإحصائي للاختبار: بعد أن تأكد الباحث من صدق المحتوى للاختبار، ولغرض التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار لحساب كل من معامل الصعوبة، وقوة التمييز، وفعالية البدائل، ومعامل الثبات، وتقدير الوقت المستغرق في الإجابة وكذلك للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة التحليل الإحصائي من طلاب الصف الثاني متوسط في متوسطة الشهامة للبنين عينة بلغ قوامها (100) طالب.

9. تحليل فقرات الاختبار: وتحليل فقرات الاختبار إحصائياً والتثبت من ثباته، طبق الباحث الاختبار على عينة التحليل الإحصائي من طلاب الصف الثاني متوسط، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيح إجابات الطلاب، رتب الباحث درجاتهم تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم قسم أوراق الإجابة على فئتين (عليا، ودنيا)، واختار نسبة (27%) من إجابات الطلاب من المجموعة العليا، و(27%) من إجابات الطلاب من المجموعة الدنيا؛ لأن هذه النسبة يمكنها أن تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتباين (الكبيسي، 2007: 171)، وبهذا بلغ عدد الطلاب في عينة التحليل الإحصائي للمجموعتين (54) طالباً، بواقع (27) طالباً في المجموعة العليا، و(27) طالباً في المجموعة الدنيا، ثم حُسب مستوى الصعوبة، وقوة التمييز، وفعالية البدائل الخاطئة وعلى النحو الآتي:

أ. صعوبة فقرات الاختبار: بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية، اتضح أنها تتراوح بين (0,38-0,77)، ويستدل الباحث من هذا أن الفقرات الاختبارية جميعها، تعد مقبولة وصالحة للتطبيق، إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار الجيد هو الذي يضم فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (0,20-0,80).

ب. تمييز فقرات الاختبار: وبعد حساب معامل التمييز لكل فقرة من الفقرات الاختبارية، اتضح أنها تتراوح بين (0,41-0,79)، وتعد فقرات الاختبار جيدة، إذا كان معامل تمييزها (0,20-0,80).
10. ثبات الاختبار: ويعني مدى دقة الدرجات كدليل أو مؤشر للتحصيل الفعلي للطلاب ويتم تحديد الثبات للدرجات من خلال انعكاس الفروق بين الطلاب في تحقيقهم للأهداف التي يقيسها الاختبار. (علام، 2006: 231) وثبات الاختبار يعني الدقة، والثقة المتوافرة في أداة القياس؛ لأن الأداة المتنبذة لا يمكن الاعتماد عليها، ولا الأخذ بنتائجها، وأنها مضیعة للجهد، والوقت، والمال. ولإستخراج الثبات طرائق متعددة، منها: طريقة معامل الفاكرونباخ التي استعملها الباحث: أن كل معامل ثبات هو في الأصل يعتمد على الارتباط وفكرة هذه المعادلة تعتمد على حساب الارتباطات الداخلية بين درجة عينة الثبات لكل فقرة والدرجات على أي فقرة أخرى من جهة ومع الدرجات الكلية للاختبار من جهة أخرى، ويبرز استخدام معادلة وضعها كرونباخ (1951) تستند على حساب مجموع تباين درجات الطلاب على الفقرة، وتباين درجات الاختبار الكلية ومجموع فقرات الاختبار (مجيد وعيال، 2012: 87)، واستعمل الباحث طريقة ألفاكرونباخ لإستخراج الثبات للفقرات الموضوعية، فبلغ (0,83)، وهو معامل ثبات جيد، إذ يعد معامل الثبات جيداً إذا كان أكبر من (0,70) لأن معامل تفسيره يصبح أكثر من (50%) (Foran, 1961: 85)
ثامناً: الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لإستخراج النتائج:
1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين 2. معامل صعوبة الفقرة 3. معادلة تمييز الفقرة
4. فعالية البدائل الخاطئة 5. معادلة الفاكرونباخ

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

للتحقق من الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية على وفق إستراتيجية الخريطة الدلالية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل. وباحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و تباين تحصيل المجموعتين، واستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين كانت النتائج كما في جدول (5).

جدول (5) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للفرق بين متوسط درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
التجريبية	36	26,64	5,12	68	المحسوبة	0,05
الضابطة	34	22,03	4,12		الجدولية	
					2,000	

يتضح من الجدول (5) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كان (26,64) وبانحراف معياري (5,12)، بينما كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (22,03) وبانحراف معياري (4,12) واختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (5,036) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (68) وهذا يعني وجود فرق معنوي دال إحصائياً بين المتوسطين ولصالح المجموعة التجريبية. وبذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل بوجود الفرق. وهذا يشير إلى تفوق أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال إستراتيجية الخريطة الدلالية على أداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستعمال الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي.

تفسير النتائج

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية على وفق إستراتيجية الخريطة الدلالية على طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Elamathi, 2011)، و(السلطاني، 2011) ويعزى هذه التفوق إلى طبيعة المعالجات التجريبية ولصالح التدريس في ضوء إستراتيجية الخريطة الدلالية إلى نقاط عدة أهمها:

- أ. اهتمت استراتيجيات الخريطة الدلالية بالطلاب ولم يبلغ دوره، كذلك اهتم بالمدرس، والطريقة التدريسية، وعناصر المنهج بنحو عام، أدى إلى تحقيق نتائج تعليمية جيدة لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- ب. استعمال مجموعة من الطرائق والأساليب التدريسية المختلفة، أدى إلى التنوع في الطرائق والأساليب التدريسية، وعدم الاعتماد على طريقة، أو أسلوب تدريسي واحد قد لا يتناسب مع الموضوعات جميعها، أو المتعلمين جميعهم، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة في التحصيل لدى الطلاب.
- ج. أن الأهداف السلوكية ساعدت المدرس على اختيار النشاطات التعليمية التي تحقق تحصيل أفضل للطلاب، وإنها أدت إلى تحسين نوعية النتائج التعليمي، والإجراءات التعليمية.
- د. أن تحليل البيئة الصفية ودراساتها، والموارد المتاحة أدى إلى الإفادة من الوسائل التعليمية المتوافرة في مجال الدراسة، واستعمالها في الدروس المختلفة، واستعمال الوسيلة التعليمية نحو مخطط يؤدي إلى تيسير التعلم، وتوفير الوقت والجهد، فضلاً عن التشويق، وإثارة دافعية التعلم لدى الطلاب.
- هـ. تنوع النشاطات التعليمية، وتحمل الطلاب مسؤولية تنفيذها في الدرس، تعد دعماً للتنظيم المعرفي الذي يتوصلون إليه، وينتج لهم الفرصة لتقويم ما تم انجازه.
- و. ربط المادة العلمية بالواقع الذي يعيش فيه الطلاب، واستعمال الأمثلة الواردة في البيئة الجغرافية التي يعيش فيها الطلاب قد يكون له الأثر الكبير في تحسين مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية.
- ز. استعمال أساليب التقويم المختلفة (القبلية، والبنائية، والبعدية)، والتغذية الراجعة يؤدي إلى تقويم العملية التعليمية المستمر في جميع مراحلها، ويعمل على التعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها، مما يؤدي إلى تطويرها، وبالتالي يؤدي إلى زيادة التحصيل، لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث، توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

1. يساعد التدريس على وفق إستراتيجية الخريطة الدلالية تنظيم أفكار الطلاب واخذ أدوارهم بطريقة علمية من خلال ربط أفكارهم وتوظيفها في مخططات عقلية وتقديمها بما يتناسب مع المحتوى الدراسي. 2. أن التدريس على وفق إستراتيجية الخريطة الدلالية أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني متوسط.
3. التنوع في استعمال طرائق وأساليب تدريسية مختلفة، يؤدي إلى سهولة تحقيق الأهداف التعليمية، وتحقيق رغبات المتعلمين المختلفة، بسبب التنوع في النشاطات المصاحبة.
4. يتطلب التدريس على وفق إستراتيجية الخريطة الدلالية خبرة ومهارة وجهد وتنظيم لدى المدرس أكثر مما يتطلبه لدى المدرس في الطريقة التقليدية.
5. أن التدريس على وفق إستراتيجية الخريطة الدلالية أكثر ترتيباً وتسلسلاً وتدرجاً من خلال العملية الترابطية للمحتوى الدراسي، وبالتالي أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث والاستنتاجات يوصي الباحث بما يأتي:

1. الاهتمام بتنظيم الوقت خلال الحصة الدراسية، إذ تعتمد الطرائق الحديثة والاستراتيجيات (إستراتيجية الخريطة الدلالية)
2. ضرورة تدريب مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية على الاستراتيجيات الحديثة ومنها إستراتيجية الخريطة الدلالية.
3. تزويد المدارس من قبل وزارة التربية بكراسات تحتوي على النماذج والاستراتيجيات التعليمية الحديثة لإتاحة الفرصة للمدرسين والمدرسات الاستعمال الأنسب للطريقة التدريسية التي تلاؤم الدرس.

4. اخذ دور فعال للمشرفين التربويين بطرائق التدريس في وزارة التربية باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة، بعد معرفة المشرفين بالطرائق الحديثة ومنها (الخريطة الدلالية)، والتغلب على المعوقات التي تحول دون استعمالها.
5. اعتماد إستراتيجية الخريطة الدلالية في تدريس مادة الجغرافية في مراحل دراسية أخرى.

المقترحات

- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:
1. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل ومواد دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى اثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في مادة الجغرافية في متغيرات أخرى نحو (الاتجاه نحو الجغرافية، والميل، والدافع المعرفي).
3. إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى تنمية أنواع أخرى من التفكير منها (التفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفة، التفكير الجغرافي).
4. إجراء دراسة مقارنة بين إستراتيجية الخريطة الدلالية مع استراتيجيات معرفية تدريسية أخرى، للتعرف إلى أفضليتها في تدريس مادة الجغرافية .

المصادر

1. أبو حمادة، سهى يحيى (2013). أثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدى طلاب الصف التاسع في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر/ كلية التربية/ غزة.
2. أبو رياش، حسين محمد، وعبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
3. الأدغم، رضا أحمد حافظ (2004). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، بحث غير منشور، جامعة المنصورة، كلية التربية بدمياط، مصر.
4. الأمين، شاكر محمود، وآخرون (2001). أصول تدريس المواد الاجتماعية (ط7): مطبعة تونس.
5. خضر، فخري رشيد (2011). اثر استخدام القضايا الجدلية في التدريس على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التربية الوطنية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية.
6. زاير، سعد علي، وآخرون (2012). طرائق التدريس العامة، دار الكتب والوثائق، بغداد.
7. السلطان، نسرين حمزة عباس (2011). أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية.
8. عبد الباري، ماهر شعبان (2010). استراتيجيات فهم المقروء (أسسها النظرية تطبيقاتها العملية)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
9. عطية، محسن علي (2010). إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
10. علام، صلاح الدين (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
11. عايش، آمال نجاتي، والصافي، عبد الحكيم محمود (2007). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
12. عايش، آمال نجاتي، والصافي، عبد الحكيم محمود (2007). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
13. فان دالين، دييولد (1985). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد بكر نوفل وآخرون، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
14. ألفتلي، حسين هاشم (2013). أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية مفاهيمه وعناصره ومناهجه، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
15. قطامي، يوسف (2013). إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
16. كاتوت، سحر أمين (2009). طرائق تدريس الجغرافية، دار نجلة للنشر والتوزيع، عمان.
17. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007). القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
18. مجيد، عبد الحسين رزوقي وعيال، ياسين حميد (2012). القياس والتقويم للطالب الجامعي، اليمامة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
19. مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمود (2002). طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

20. نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم (2011). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
21. Elamathia, p, superamianiam (2011). The Effects of using semantic map strategy on reading comprehension for lower secondary learners, faculty of Education , university technology Malaysia.
22. Elkand, David(1970). children and a dolescent in trepretiveeavson jean piagt. New York, McGraw- hill company.
23. Foran, J.C, (1961). A Note on Methods Measuring Reliability Journal of Educational Psychology, vol. 22, No. 4, 383-387.
24. Mcknight, k, s.(2010). The teacher's big book of graphic organizers, jossey-bass teacher, san Francisco, U.S.A.
25. Ragger, sai, ramsidhar (2004). comparisoin of tow graph analysis technig ue applied to semantic map used to determine conesiveness of object – oriented eode. unpublished. M.A. the university of Alabama in hunt sville.
26. Sheldon & Shaffer (1994). participation for educational change a synthesis of Experience, UNESCO. International Instite for Educational planning, paris.

فاعلية التعليم المدمج في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الحضارة

أ.م.د. حميد مهدي راضي البصري
معهد الفنون الجميلة للبنين في الديوانية
المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية
العراق

الخلاصة

يهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية التعليم المدمج في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الحضارة للصف الثالث معهد، تكونت عينة البحث من 38 طالب موزعة في مجموعتين لكل مجموعة (19) طالب المجموعة الاولى تجريبية تدرس مادة تاريخ الحضارة بطريقة التعليم المدمج والمجموعة الثانية ضابطة تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتان بمتغيرات (التحصيل السابق العمر الزمني بالاشهر اختبار التفكير الابداعي القبلي) اعتمد الباحث مقياس جاهز للتفكير الابداعي استخرج صدقة وثباته بعرضه على مجموعة من المحكمين و الخبراء بينما اعد اختبارا تحصيليا من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذوالبدائل الاربعة بالاعتماد على الخارطة الاختبارية اظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير الابداعي وبذلك رفضت الفرضية الصفرية وقبلت الفرضية البديلة وهذا يؤكد وجود اثر ايجابي لاستخدام التعليم المدمج في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة .

The Effectiveness of the Compact Learning in the Achievement and Creative Thinking for the Students of Fine Arts Institute in the Civilization History Material

Asst.Prof.Dr. Hameed Mehdi Radhi Al-Basri
Fine Arts Institute for boys in Al-Diwaniyah
Iraq

ABSTRACT

The present research aims at knowing the effectiveness of the compact learning in the achievement and creative thinking at the 3rd.students of Fine Arts institute in the material of civilization history. The sample consists of (38) students. They are divided into two groups. The number of students is (19) for each group. The first group is a control one which studies the material traditionally while the second is experimental which consists of (19) students. It studies the material according to the compact learning. The two groups were equalized by the variables (the previous achievement, age and post creative thinking test). The researcher has adopted a readymade scale for the creative thinking, then, he has got its validity and reliability throughout exposing it to the jury member. After that, the researcher has prepared achievement test from (25) items. It is a multiple choice test which contains four options. The result has appeared that the experimental group has got high ranks than the control group. As a result, the nil hypotheses have been rejected and the alternative hypothesis has been accepted. This confirms that there is positive effectiveness for using in the compact learning in the achievement and the creative thinking at the students of Fine Arts.

الفصل الاول التعريف بالبحث

1. مشكلة البحث

المدرسون هم الاداة الفاعلة في مواكبة التطورات العلمية الحديثة في مختلف مجالاتها والاستفادة من هذه التطورات في الواقع التعليمي ومن ثم التأثير في طلابهم , ان الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات يتطلب التعرف على مهاراتهم في التعامل مع التعليم الالكتروني , لذا قام الباحث باستطلاع عينة من مدرسي التاريخ لمعرفة واقع التعليم والطرائق المتبعة او السائدة في مدارسهم فضلا عن اجراء لقاءات مع طلاب المعهد للتعرف على صعوبات تدريس مادة التاريخ ولرفع مستوى التحصيل لديهم .

مما تقدم تبين ان هناك ضعف واضح في قدرة الطلاب على التفكير المنتج او الناضج بعمامة والتفكير الابداعي بشكل خاص نظرا لقلة تواصلهم مع مصادر المعرفة لاسيما المواقع العلمية على الشبكة العنكبوتية , والسبب ان توفرت في المعهد او المدرسة المعنية .

وفي ضوء ذلك تحدد مشكلة البحث الحالي في انخفاض تحصيل طلاب معهد الفنون الجميلة في مادة التاريخ وضعف قدرتهم على التفكير الابداعي الذي يعد من ضروريات فنان المستقبل ان يمتلك مهارات (الاصاله , المرونة , الطلاقة) وهي مهارات التفكير الابداعي .

2. أهمية البحث

تأتي أهمية البحث في عدة جوانب أهمها أهمية الاستفادة من التقنيات الحديثة في التعلم الالكتروني الذي صار منهجا للحياة الجديدة ووسيلة فاعلة للتربية والتعليم بشكل عام ولتدريس مادة التاريخ بالخصوص , فمن خلال التعليم الالكتروني نتمكن من التغلب على البعد الزمني والبعد المكاني فهناك احداث تاريخية في الماضي يستطيع المدرس تدريسها باستعمال الحاسب الالى ان يعيد بناءها واحياءها بصورة مشوقة فضلا عن مشاركته في رفع كفاءة التدريس وجودته من خلال توفير الوقت والجهد والمال وزيادة في الوضوح والحيوية باعتبار ان الاتصال الجيد يؤدي الى التدريس الجيد كما انه يثير الحماس في المتعلمين فيدفعهم ويشجعهم على القيام ببعض الانشطة ذاتيا. (قطاوي 2007: 409) .

وللتفكير الابداعي أهمية كبيرة في التعليم فضلا عن كونه دعوة الهية الى التفكير والتفكير كما في قوله تعالى : ((كذلك نفصل الايات لقوم يتفكرون)) (يونس: 24) وهي دعوة للتفكير والتدبر بالكون وخلقه . والتفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير وهو عملية بحث عن معنى الموقف او الخبرة ويعد التفكير عملية عقلية متواصلة يقوم بها الفرد مادام عقله سليما , وللتفكير اشكال متعددة ومتنوعة تهدف الى احداث نشاط عقلي واعى يستطيع ايجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي يتعرض لها الفرد . (جروان, 2002 : 54) .

ويرى الباحث ان للتفكير الابداعي صلة مباشرة باعداد معلم التربية الفنية وتطوير المهارات العقلية للطلاب (الفنان في المستقبل) . وللتحصيل أهمية كبيرة كونه غاية التربية والهدف الاساسي للتعليم وكون مادة التاريخ مصدر مهم من مصادر الثقافة العامة وأهمية المتغير المستقل (التعليم المدمج) لذا سنقوم بتجربة هذا المتغير والتعرف على اثره في احداث تغيير في مستوى تحصيل الطلاب واثره في التفكير الابداعي لديهم .

3. هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي الى :-

((التعرف مدى فاعلية التعليم المدمج في التحصيل والتفكير الابداعي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في مادة تاريخ الحضارة))

4. فرضيات البحث :-

أ - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (5, .) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة بالتعليم المدمج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي .

ب - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (5, .) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة بالتعليم المدمج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الابداعي البعدي .

5. حدود البحث

يقتصر البحث على :-

- أ - عينة من طلاب الصف الثالث معهد الفنون الجميلة للبنين في الديوانية .
- ب - محتوى الفصول الثلاث الاولى من كتاب تاريخ الحضارة للصف الثالث .
- ج - (الفصل الاول: بداية الحضارات الانسانية) (الفصل الثاني : الفنون في حضارة وادي الرافدين) (الفصل الثالث : العقيدة الدينية المرية القديمة) .
- ت - مدة التجربة – الفصل الاول للعام الدراسي 2017-2018 نبدا في يوم الاحد 2017/10/1 وتنتهي في يوم الخميس 12018/11

6. تحديد المصطلحات

أ – التعليم المدمج

- عرفة (الجمعية الامريكية للتدريب التطوير 1999)
- ((الدمج المخطط له لاي ممايلي : التفاعل الحي وجهها لوجه ، التعاون المتزامن او للامتزامن ، التعلم الذاتي والادوات المساعدة على تحسين الاداء))
- الموسوعة الحرة ويكيبيديا (https : // ar .m. Wikipedia. org.)
- عرفه (هارفي 2003) (Harvey . 2003)
- ((هو استراتيجية تدريسية يتكامل فيها التعليم الالكتروني مع التعليم التقليدي في اطار واحد بحيث توظف ادوات التعليم الالكتروني سواء المعتمدة على الحاسوب او المعتمد على شبكة الانترنت في أنشطة التعلم وغالبا ماتكون متصلة من خلال الانترنت)) (Harvey :2003.34) 0
- وعرفه (staker .2012)
- ((برنامج تعليمي رسمي يدمج بين التعلم في الصف مع مدرس والتعلم عن طريق الانترنت)) .
- (staker. 2012.21)

ب – التفكير الابداعي

- عرفه (اولسون 1999) (Olson1999)
- ((عملية ذهنية يتم فيها توليد الافكار وتعديل الافكار من خبرة معرفية سابقة موجودة لدى الفرد فلا يمكن تكوين حلول جديدة للمشكلات)) 0
- عرفة (جروان , 2002)
- ((نشاط عقلي حركي وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل الى نواتج اصيلة لم تكن معروفة سابقا)) (جروان ، 2002 : 67)
- عرفه (غانم , 2004)
- ((نشاط ذهني متعدد يتضمن انتاجا جديدا واصيلا وذا قيمة من قبل الاشخاص والجماعات))
- (غانم ، 2004 : 53) .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل جوانب نظرية تتعلق بالمتغير المستقل والمتغير التابع ودراسات سابقة حولهما

اولا : جوانب نظرية

1. التعليم المدمج :-

التقدم العلمي ادى الى ظهور اجهزة متطورة باستخدام التكنولوجيا الحديثة وهذا بدوره انعكس على التعليم وتحول في هذا المجال واصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية – التعليمية . بعد ان كان المعلم هو المحور الاساسي فيها الامر الذي ادى الى مستحدثات كبيرة في مجال طرائق التدريس ومن ذلك التعليم المدمج .

ان مفهوم التعليم المدمج (Blended Learning) ناتج عن المزج بين التعليم الالكتروني والتعليم الاعتيادي في الصف الدراسي ومن خلال هذا الدمج برزت مميزات التعليم المدمج ومعة للمتعلم القدرة على ممارسة الانشطة التعليمية في البيت والمدرسة وينتج عن ذلك تقليل الجهد وكلفة التعليم فضلا عن التغلب على مشكلة الوقت الضائع في الصف والتعليم المدمج يشجع الطلبة على العمل بشكل تعاوني من خلال العمل في مجموعات ويؤدي الى تقبل اراء الآخرين ويشجعة على التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتفكير الابداعي (الحيلة وآخرون، 2012، 75) ان استخدام التكنولوجيا بانواعها في التعليم يختصر الوقت والجهد والمال وبفائدة اكبر . (محمد وليد، 2009، 42).

- 1- دمج بين والتعليم المدمج وجهات نظر متعددة :- (القباني، 2010)
- 2- دمج بين استخدام شبكة الانترنت كأحد اشكال التعليم الالكتروني والتعليم الاعتيادي.
- 3- مزج الاعتيادي ولا يقتصر على احدهما بل الاثنين معا

السمات والمميزات التي يتصف بها كل من التعليم عن بعد مع التعليم الاعتيادي في صورة متكاملة (القباني ، 2010 ، 63) ويقصد بالتعليم المدمج استخدام التقنيات الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد او عدم الحضور الى الصف وفيه يتم التركيز على التفاعل الصفي من خلال استخدام وسائل الاتصال الحديثة ، كما يمكن وصف هذا التعلم بانه تنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنيات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات ويتميز هذا النوع من التعلم باختصار الوقت والجهد والتكلفة بصورة يمكن للقائمين عليه تقويم اداء المتعلمين فضلا عن تحسين المستوى العام للتعليم الدراسي مع توفير بيئة تعليمية جذابة (شوملي ، 2007 ، 37) واذا كانت طريقة المحاضرة احدى طرائق التدريس المعتمدة في لقاء المعلومات فان استخدام التقنيات الاخرى بالاشتراك معها يساعد في التخلص من المظاهر السلبية للتعليم الاعتيادي الذي يعتمد الالقاء المباشر من قبل المحاضر . ويجب ان يساعد التعليم على التفكير والابداع والابتكار بالمشاركة الفاعلة بين المدرس والطالب والتقنيات الحديثة تساعد في اصال المعلومات اذا استخدمت بشكل مناسب في خلف الاجواء التي تساعد على التفاعل والتفكير والمشاركة (Alekse etal ,2004 , 62) ويعد استخدام الحاسب الالى بفعالية واحد من الاسباب المهمة في تنمية الابداع من خلال الانشطة والمهام التي يقوم بها المدرس لغرض اصال المعرفة الى المتعلم وتتجلى هذه الاهمية في الاتي:-

1. يقدم عددا كبيرا من الانشطة التي تشجع على التفكير للابداعي .
2. يستخدم التقويم بهدف التشخيص وليس اصدار حكم نهائي .
3. يقدم مثيرات ذات قيمة وفعالية في بيئة متنوعة .
4. يشجع الطالب على طرح افكار جديدة ولا يهمل اي فكرة مطروحة او التقليل من شأنها .
5. ينمي لدى المتعلمين مهارات التفكير الابداعي مثل الاصالة والطلاقة والمرونة والتفصيل وطريقة ايجاد الافكار الجديدة وكيفية اصدار الاحكام وادراك العلاقات وبناء الفرضيات والبحث عن البدائل . (عفان وآخرون 2008: 1340)

صفات المدرس في التعليم المدمج:

التعليم المدمج يحتاج الى مدرس لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والبرامج الحديثة والاتصال بالانترنت وتقويم الاختبارات الالكترونية ولديه الامكانية على شرح الدرس بالطريقة الاعتيادية والقيام تطبيقها على الحاسب الالى وحل الاختبارات الكترونيا والاطلاع على الروابط المتعلقة بالموضوع وجعل الطالب يشاركه في البحث عن الجديد بحيث يكون الطالب مشارك مع المدرس وليس متلقي فقط ويحتاج التعليم المدمج الى مدرس يستطيع ان يعلم الدرس بنفس ما يتناسب مع الامكانيات المتوفرة في المدرسة (سالم ، 2004، 61) . وبشكل عام فان صفات المدرس في التعليم المدمج تتلخص في الاتي .

- 1- لديه القدرة والمهارة على التدريس الاعتيادي والتدريس الالكتروني.
- 2- لديه القدرة المعرفية بتقييم الاختبارات والتعامل مع الوسائط.
- 3- لديه القدرة على خلق روح المشاركة و التعاون وانه يمتلك المزايا التفاعلية داخل الصف التي تمكنه من التعليم المدمج.
- 4- لديه القدرة على استيعاب العرف والغاية من التعليم .(سالم، 2004)

العوامل التي تساعد في نجاح التعليم المدمج (السعادة والرضا) (2007).

- 1- التواصل والارشاد:- ارشاد الطلب متى يكون وقت التعلم ويرسم له الخطوات من اجل التعلم والبرامج التي يستخدمها من التحصيل .
 - 2- العمل التعاوني على شكل فريق:- لا بد ان يقتنع الطلاب والمدرس بان للتعليم المدمج يحتاج الى تفاعل كافة المشاركين ولا بد من العمل في فريق وتحدد فيه الادوار التي يقوم بها كل فرد .
 - 3- تجميع العمل الخلاق :- التفاعلات الصفية تشجع الابداع وتحسن العمل لذا يجب الحرص على تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي والتعليم وسط المجموعات , المتعلم يدرس بنفسه ويشارك زملائه في بلد اخر من خلال الشبكة الالكترونية وبنفس الوقت .
 - 4- الاختبارات المرنة :- لابد ان يتضمن التعليم المدمج اختبارات كثيرة ومرنة تمكن كافة المستفيدين من ان يجدوا ما يهدفون اليه .
 - 5- اتصل ثم اتصل ثم اتصل :- ان يكون هناك طريقة اتصال سريعة ومتاحة طول الوقت بين الطلاب والمدرسين للارشاد والتوجيه في كل الظروف ولا بد ان يشجع الاتصال المباشر بين الطلاب بعضهم البعض لتبادل الخبرات وحل المشكلات والمشاركة في البرامج . (سعادة والرضا , 2007 , 47)
- خطوات تنفيذ التعليم المدمج (الشهابي , 2014)**
- الخطوة الاولى :- تحديد المحتوى وتحليله وتنظيمه .**
- بعد تحديد المحتوى لابد من تحليله وتنظيمه في صورة تبرز العلاقات المتداخلة بين المفاهيم والافكار المختلفة التي يتكون منها المحتوى وبالتدرج السيكولوجي والمنطقي المتكامل والمتفاعل مع مراعاة التتابع على ان تكون كل خبرة اتية مرتبطة بالخبرة السابقة .
- الخطوة الثانية :- تحديد طريقة تنفيذ كل جزئية من المحتوى .**
- ويتم ذلك من خلال المحاضرات , التدريس المباشر , ورش العمل , المحاكاة , المؤتمرات , التغذية الراجعة , زيارة المواقع الخ .
- الخطوة الثالثة :- تحديد المواقع الالكترونية ذات العلاقة بالموضوع .**
- على المدرس ان يحدد المواقع التي يراها ملائمة للمادة التي سيدرسها للطلاب ويمكن لمدرسي المادة مجتمعين ان يقوموا بهذه المهمة لغرض تحديد المواقع المتعلقة بمادتهم وتصنيف هذه المواقع من اجل ان تكون عملية ادماج هذه المواقع في الرحلات المعرفية اللاحقة سهلة وناجحة .
- الخطوة الرابعة :- تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم العمل بشكل عام .**
- يتم ذلك من خلال وضع استراتيجيات تصلح لكل مجموعة من المجموعات لتنفيذ المحتوى في مكانها المناسب ومراجعة هذا المخطط بعد كل مرحلة من مراحل العمل السابقة .
- الخطوة الخامسة :- التمهيد**
- يهدف التمهيد الى تقديم السياق العام والصورة المجملية للمهمة المناطة للطلبة بطريقة تثير دافعيتهم للبحث والتعلم ومن الامور المهمة تشجيع الطلبة على نشر ابحاثهم على (الويب) لكي يستفيد منه الآخرون او ليقوموه فهذا يساعد على اخراج النشاط العلمي من دائرة التقويم المنحصر على المدرس ويوسع قاعدة القراء ويزيد تحفيز الطالب على اتقان عمله بحثا وتصميما وكتابة .
- الخطوة السادسة :- المهمات**
- بعد التمهيد يتم تحديد الاسئلة الجوهرية للمهمة التي تدور حولها الرحلات المعرفية في (الويب) ويعد هذا محورا اساسيا ينطلق فيه الطلبة في رحلتهم في بلوغ نتائج المهمة المطلوبة منهم .
- الخطوة السابعة :- المصادر**
- تأتي هذه الخطوة بعد خطوة المهام وفيها يقوم المدرس بانتقاء مواقع على الشبكة الالكترونية ذات علاقة وثيقة بالاسئلة المحورية (المهمات) الموكلة للطلبة وفيها يتبع الطالب الخطوات التي توصله للهدف المطلوب .
- الخطوة الثامنة :- التقويم**
- وهو المرحلة الاخيرة ويتم فيها توزيع الدرجات على البحث او الفكرة وفيها ايضا تقويم المراحل السابقة والمدرس الحرية في وضع التقويم المناسب مراعيًا خصائص المرحلة الدراسية مع توضيح المطلوب من الطلبة بالتحديد وما هي الدرجة التي يستلزم اعطاؤها للقيام لعمل محدد . (الشهابي , 2014 , 41)
- مما تقدم نرى بوضوح ان استخدام التعليم مدمج لا يعني الاستغناء عن الكتاب او المنهج المقرر او المدرس لان المقصود بالدمج هو مزج العناصر التربوية لخدمة العملية التعليمية , كما ان استخدام التعليم الالكتروني

لا يمكن فيه الاستغناء عن المدرس خاصة في التفاعل الصفّي بين المدرس والطالب ويمكن القول ان التعليم المدمج يحافظ على جميع عناصر العملية التعليمية .

2- التفكير الابداعي :-

الابداع عملية متقدمة تعالج المواقف والمشكلات غير المألوفة وتضع حلول متعددة والخروج بحل جديد فضلا عن كونه ظاهرة متعددة الوجوه , التفكير الابداعي نشاط عقلي يتصف بالاصالة والجدة وانه ظهور لانتاج جديد بطوره الفرد من خلال تفاعله مع الخبرات التي يكسبها الوصول الى افكار جديدة (عبد العزيز , 2013, 86) .

كما ان التفكير الابداعي من انماط التفكير عالي الرتبة وهو من ارقى انواع التفكير ويتطلب قدرات ذهنية بكفاءة عالية في ايجاد حلول وافكار غير عادية وهو تفكير منتج يؤدي الى حلول تخرج عن الاطار المعرفي غير المعلوم الذي لدينا سواء المعلومات الفرد او المعلومات السائدة في البيئة بهدف فسخ المجال لظهور اراء جديدة فيها درجة عالية من المرونة مع حساسية عالية بالمرونة مع حساسية عالية بالمشكلات فضلا عن الاصالة الجدة بصورة غير معتادة (البرقاوي , 2014, 37)

ومن اهم سمات التفكير الابداعي ان يكون غير مالوف وغير تقليدي وهذا النمط من التفكير يتطلب درجة عالية من المباشرة والدافعة ويحدث عبرة مدة زمينة سواء بشكل مستمر او متقطع او من خلال العملية الابداعية هذه كلها تؤكد على الحرية بدأ من حرية التفكير وانهاء بحرية الفعل او التطبيق لانجاز الفكر الابداعي . (مدحت , 2002, 210) .

اهمية التفكير الابداعي :-

يعد جليفورد اول من اهتم بدراسة التفكير الابداعي في كلمته التي افتتح فيها مؤتمر جمعية علماء النفس الامريكية (1950) والذي ميز فيه بين نوعين من التفكير هما التفكير التقاربي وهذا تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية والتفكير التباعدي وهذا يعتمد في قياسه على اختبارات التفكير الابداعي (جروان , 2002, 84) . ولاهمية تنمية الابداع لدى المتعلمين بدأ علماء في اوربا بدراسات حول الابداع والتفكير الابداعي امثال تايلور وماكينون وتورنس وغيرهم ونجد ايضا باحثين في عالمنا العربي اهتموا بدراسة الابداع منهم عبد السلام عبد الغفور من جامعة عين شمس وسيد خير الله من جامعة المنصورة وآخرون ممن اظهروا اهمية التفكير الابداعي من خلال بحوثهم (الكنانى , 2005, 15) . ولخص (برنات دوف 1998) اهمية التفكير الابداعي في الفرص التي عينها للمتعلمين في نقاط اهمها .

1. تنمية قدرات المتعلمين الى اقصى حد ممكن .
2. حرية التعبير عن كل ما يجول بخاطر المتعلم .
3. اثبات قدرة المتعلم على التفكير والتواصل .
4. مواجهة التحديات والمتغيرات والاحتياجات السريعة .

(المشرفي , 2005, 21)

مهارات التفكير الابداعي :-

المهارة هي قدرة المتعلم في ممارسة العمليات العقلية قصديا في معالجة المعلومات والبيانات بمعنى جمعها واستدعائها عند الضرورة لتحقيق اهداف تعليمية متنوعة , وللتفكير الابداعي مهارات متعددة اهمها ما ياتي :-
أ- الاصالة :-

هي انتاج افكار جديدة والتميز في التفكير والقدرة على الوصول الى ما وراء المألوف من الافكار ويمكن قياسها عن طريق احتساب كمية من الاستجابات غير المألوفة التي يمكن ان تعد مقبولة كاستجابة على اسئلة اختبار تداعي الكلمات او تقديم ارتباطات ومعان بعيدة غير مباشرة وتقاس ايضا بدرجة المهارة في اختيار عناوين بعض القصص , والاصالة ليست صفة مطلقة بل انها محدودة في اطار خبرة الفرد الذاتية . (عبد العزيز , 2013, 91)
الاصالة قدرة المتعلم في انتاج استجابات وافكار اصلية قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي اليها الفرد وكلما قل شيوع الفكرة زادت اصلتها والاصالة من اكثر الخصائص ارتباطا بالابداع والتفكير الابداعي (ابو سرحان , 2000, 102) .

ب- الطلاقة :-

هي القدرة على انتاج اكبر عدد من الافكار الابداعية وتقاس حسب عدد الافكار التي يقدمها الفرد عن الموضوع في مدة زمنية ثابتة مقارنة مع اداء الاقران (الخليل , 2005, 138) .
ونتخلص الطلاقة في الاتي :-

- طلاقة الكلمات (اللفظ) :- وهي سرعة تفكير الفرد في اعطاء الفاظ والكلمات وتوليدها في نسق واحد .
- طلاقة التداعي :- انتاج اكبر عدد ممكن من الالفاظ ذات المعنى الواحد .
- طلاقة التعبير :- التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفا معينا وصياغة افكار في عبارات مفيدة .
- طلاقة الافكار :- استدعاء عدد من الافكار في زمن محدد .
- طلاقة الاشكال :- اضافة الى اشكال معينة لتكون رسوم حقيقية ومنها تكوين اقصى عدد من الاشكال باستعمال ثلاث دوائر مغلقة وهناك طلاقة الاشكال البصرية في الفنون التشكيلية . وطلاقة الاشكال السمعية في الموسيقى , وطلاقة الرموز اللغوية في التأليف الادبي كالشعر والسجع والطلاقة العامة المتعلقة بالحرف والمهن والتدريس والبيع والشراء (الطيطي , 2007 , 53)

ج_ المرونة :-

مرونة التفكير مكون اساسي من مكونات الابداع وتمثيل عدم الجمود فضلا عن القدرة على تشكيل الافكار وتفسيرها (علام , 2000 , 455) .
والمرونة هي القدرة على التفكير بطرق مختلفة ورؤية المشكلة من زوايا متعددة وتتخذ المرونة مظهرين هما :
المرونة التلقائية :- وهي اعطاء عدد من الافكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد . والمرونة التكيفية تعني التوصل الى حل مشكلة ما او موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف (حجازي , 2009 , 65) .
ويضاف الى ما ذكر من مهارات التفكير الابداعي (الافاضة , الحساسية للمشكلات , والاحتفاظ , ومواصلة التأليف) .

الفرق بين التفكير ومهارات التفكير :-

التفكير بشكل عام عملية تتمثل في معالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المترجمة لتكوين الافكار والحكم عليها فتتضمن الادراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس اما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات ومنها مهارات تحديد المشكلة وايجاد الافتراضات غير المذكورة في النص , وتوصف مهارات التفكير على انها عمليات معرفية محددة تستعمل في التأمل والعمليات التفكيرية فمثلا مهارة المقارنة والتصنيف تستخدمان في حل المشكلات او عند اتخاذ القرار . (عتوم , 2012 , 10)

خصائص الشخص المبدع :-

- المبدعون يمتلكون بصفات شخصية وعقلية ونفسية متنوعة ويمتلكون قدرات ابداعية ومن الخصائص العامة للشخص المبدع ما يأتي .
- 1- يسعى الى التخلص من التفكير العادي واتباع نمط جديد يتضمن الطلاقة والمرونة والاصالة .
 - 2- لديه القدرة على التفكير والتأمل لانتاج افكار مختلفة وتعميمها لحل المشكلات التي يشعر بها او مواجهة المواقف التي يتعرض لها .
 - 3- يستطيع اضافة افكار جديدة وتطويرها .
 - 4- يتحمل مسؤولية القيادة ويشارك في اداء النشاطات المتنوعة .
 - 5- يجب الاستطلاع والمغامرة (الزيارات , 2009 , 35)
 - 6- ويضيف (غباري وخالد , 2011) وخصائص اخرى .
 - 7- يمتلك خلفية عميقة في المجال العلمي والادبي واللغوي والفني فضلا عن كونه كثير القراءة والاطلاع .
 - 8- العمل الجاد بدافعية ذاتية والتمتع بخيال رحب وقدرة عالية على الصور الذهني . (غباري , خالد , 2011 , 263)

دور المدرس في تنمية التفكير الابداعي .

يرى جيلفورد ان الابداع مفتاح التربية في اكمل معانيها واصبح مفتاحا لحل معظم المشكلات المستعصية ويستطيع المدرس تدريب طلبته على الابداع وتنمية تفكيرهم الابداعي من خلال .
مراعاة المبادئ الاتية :-

- 1- احترام الاسئلة التي يطرحها الطلبة والحلول والافكار غير العادية
- 2- احترام خياراتهم التي تصدر عنهم .
- 3- اظهار قيمة للافكار والتعبير التي تصدر عنهم .
- 4- اعطاء فرص للتفاعل النشط بين الطلبة والبيئة .

5- السماح باعطاء استجاباتهم من دون تهديد او تقويم خارجي .
ثانيا :- دراسات سابقة

1.دراسة (العفيري , 2010)

هدفت الدراسة التعرف الى اثر التعلم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن في مدارس امانه العاصمة الحكومية الاهلية المفهومات الاجتماعية واتجاهاتهم نحوها من خلال تخطيط وتنفيذ وحدات مختارة من مقررات الاجتماعيات للصف الثامن وفقا لاستراتيجية التعليم المدمج واستخدمت الاستبانة اداة للدراسة وظهرت وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الحكومية ولصالح المجموعة التجريبية تعزى الى التعليم المدمج كذلك بينت النتائج وجود فروق بين متوسطي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الاهلية ولصالح المجموعة التجريبية , تعزى الى التعليم المدمج (العفيري , 2010, الملخص)

2.دراسة (الشهوان 2014)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف الاول ثانوي وتفكيرهم التأملي في مادة نظم المعلومات الادارية وفيها تم اختيار عينة مقصودة من طالبات الصف الاول ثانوي في مادة نظم المعلومات الادارية للعام الدراسي 2013-2014 بلغت 52 طالبة في مجموعتين تجريبية درست نظم المعلومات الادارية بأسلوب التعليم المبرمج وعددها (25) طالبة والمجموعة الضابطة درست بالتعليم المعتاد وعددها (27) طالبة , توصلت الدراسة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب التعليم المدمج وكذلك اظهرت الدراسة فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملي البعدي .

3.دراسة (عجل 2008)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ , اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وبلغت عينتها (102)موزعة في ثلاث مجموعات , مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ثالثة ضابطة بواقع (34) طالبة لكل مجموعة من جنس الاناث من طالبات الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ واستغرقت التجربة الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2006-2007 وظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اختيار التفكير الابداعي البعدي والاتجاه نحو مادة التاريخ (عجل , 2008 , 4) .

4.دراسة (خليل 2014)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استراتيجية اتخاذ القرار في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ واتبعت الباحثة المنهج التجريبي بالضبط الجزئي تصميميا للبحث واختارت عينة قصدية من طالبات الصف الخامس الادبي في مدارس تربية محافظة ديالى وبلغت عينة البحث (80) طالبة بواقع (40) طالبة للمجموعة الضابطة و(40) طالبة للمجموع التجريبية , واعدت الباحثة اختبار التفكير الابداعي في ضوء اختبار (خير الله 1975) في قياس القدرة على التفكير الابداعي وظهرت النتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي في مادة التاريخ وكذلك وجود نمو متزايد بين درجات الاختبار البعدي للتفكير الابداعي لطالبات المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة (خليل , 2014 , الملخص) .

مناقشة الدراسات السابقة :-

تباينت الدراسات السابقة في متغيرات البحث وجنس العينة ومكان الدراسة واهدافها وفيها ان دراستين في مجال المتغير المستقل , التعليم المبرمج هما (دراسة العفيري 2010) و(دراسة الشهوان 2014) ودراستين في مجال المتغير التابع (التفكير الابداعي) هما (دراسة عجل 2008) ودراسة (خليل 2014) اما مكان الدراسات السابقة فهناك دراستين في دول عربية هما دراسة العفيري 2010 في الاردن ودراسة الشهوان 2014 في الاردن ايضا ودراستين في العراق هما عجل 2008 وخليل 2014 اما جنس الدراسات السابقة فتلاشت اتخذت من جنس الاناث عينة للدراسة ودراسة واحدة حول تلاميذ الصف الثامن اما الدراسة الحالية فان عينة البحث من ذكور فقط ومن مراحل دراسية مختلفة منها دراسة (العفيري 2010) الصف الثامن الاساسي ودراسة (الشهوان 2014) طالبات الصف الاول الثانوي ودراسة (عجل 2008) طالبات الصف الاول المتوسط ودراسة (خليل 2014) طالبات الصف الخامس الادبي وتميزت الدراسة الحالية بجنس الذكور من طلاب معهد الفنون الجميلة للبنين في محافظة القادسية اما نتائج الدراسات السابقة فجميعها اظهرت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وسيقوم الباحث بمقارنة النتائج مع نتائج الدراسة الحالية .

الفصل الثالث منهج البحث واجراءته

يتضمن هذا لفصل المنهج المتبع في تحقيق اغراض البحث والتحقيق من فرضياته والاجراءات المتبعة في تطبيقه من (التصميم التجريبي , مجتمع البحث وعينته , تكافؤ مجموعتي البحث , ادوات البحث , اجراءات التطبيق , الوسائل الاحصائية) .

1. التصميم التجريبي: - تم اعتماد التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بالاختبار القبلي والبعدي للتفكير الابداعي والاختبار البعدي للحصول جدول (1) .

جدول (1)
التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير الابداعي	التعليم المدمج	التفكير الابداعي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	التحصيل

2. مجتمع البحث وعينته :- يشمل مجتمع البحث طلاب معاهد الفنون الجميلة للبنين – الصف الثالث وبصورة قصدية اختير طلاب معهد الفنون الجميلة للبنين التابع الى المديرية العامة لتربية محافظة القادسية طلاب الصف الثالث قسم التصميم كون الباحث تدريسي في المعهد المذكور ويقوم بتدريس مادة تاريخ الحضارة للصف الثالث وامكانية اجراء هذه الدراسة وتعميم نتائجها بعد معالجة النتائج بالوسائل الاحصائية اما توزيع مجموعتي البحث فتم بصورة عشوائية لاختيار طلاب القسم للمرحلة الثالثة شعبة أ لتكون المجموع التجريبية التي ستدرس بطريقة التعليم المدمج وكان عدد طلاب المجموعة (19) طالب بينما كان طلاب القسم للمرحلة الثالثة شعبة ب يمثلون عينة البحث للمجموعة الضابطة وكان عدد الطلاب (19) طالب وهو مساوي لعدد طلاب المجموعة التجريبية ولذلك تكون عينة الدراسة 38 طالب ومما تجدر الإشارة اليه عدم وجود طلاب متسربين او تاركين الدراسة او راسبين من العام الماضي لذا لم يتم استبعاد اي طالب من التجربة احصائيا او عمليا جدول (2)

جدول (2)
عينة البحث

المجموعة	الشعبة	الطريقة	عدد الطلاب عينة البحث
التجريبية	الثالث أ تصميم	تعليم المدمج	19
الضابطة	الثالث ب تصميم	الطريقة الاعتيادية	19
المجموع	وع		38

3. التكافؤ:- يعد الاختيار العشوائي لطلاب عينة البحث وتوزيع المجموعتين واحدة من اسباب التكافؤ بين المجموعات ولغرض التأكد من تكافؤ مجموعتي عينته البحث الحالي والاعتقاد الباحث ان المتغيرات الاتية قد تؤثر في نتائج البحث تم اجراء تكافؤ بين المجموعتين بالمتغيرات الاتية (تحصيل مادة التاريخ للعام الماضي , الاختبار القبلي للتفكير الابداعي , العمر الزمني محسوبا بالسنين) .

أ-التحصيل السابق :- تم مقارنة درجات طلاب عينة البحث في مادة التاريخ للعام الدراسي 2016 – 2017 باستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين وبمستوى دلالة احصائية (5%) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين .

ب-التفكير الابداعي القبلي :- تم تطبيق اختبار التفكير الابداعي القبلي يوم الاحد الموافق 2017/10/1 وباستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين وبمستوى دلالة احصائية (5%) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في اختبار التفكير الابداعي القبلي .

ج-العمر الزمني بالشهور :- تم اجراء مقارنة بين مجموعتي البحث بمتغير العمر الزمني بالشهور بين طلاب المجموعتين وباستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين وبمستوى دلالة احصائية (5%) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في متغير العمر الزمني محسوبا بالشهور .
مما تقدم تكون مجموعتي البحث متكافئة في المتغيرات اعلاه وبذلك تكون العينة مهيئة لاجراء التجربة بشكل علمي ومن خلاله نستطيع الوصول الى نتائج يمكن ان نعزوها الى المتغير المتغير المستقل (التعليم المدمج) او (الطريقة الاعتيادية) .

4. ادوات البحث :-

استخدم الباحث ادوات قياس موحدة لكلا المجموعتين الاولى مقياس جاهز للتفكير الابداعي تم استخراج صدقه وثباته لكي ينسجم مع الطلاب عينة البحث من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية وبد اكمال هذه الاجراءات عرضت المجموعتين للمقياس الاختبار القبلي لغرض التكافؤ والاختبار البعدي لغرض المقارنة .

اما المقياس الثاني فقد تم اعداد اختبار تحصيلي لمادة تاريخ الحضارة لطلاب الصف الثالث قسم التصميم من خلال اعداد الخارطة الاختبارية (جول الموصفات) بما ينسجم مع محتوى المادة والاهداف السلوكية المعرفية وفق سلم بلوم المعرفي باتباع الخطوات الاتية :-

أ- تحديد المادة العلمية :- حددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الاولى من كتاب تاريخ الحضارة للصف الثالث قسم التصميم واستخراج الاهمية النسبية لكل فصل جدول (3)

جدول (3)
الاهمية النسبية للمحتوى

الفصل	عنوان الفصل	من	الى	عدد الصفحات	الاهمية النسبية
الاول	بداية الحضارات الانسانية	4	41	38	43%
الثاني	الفنون في حضارة وادي الرافدين	42	61	20	22%
الثالث	العقيدة الدينية المصرية القديمة	62	92	31	35%
	المجموع			89	100%

ب- تحديد الاهداف السلوكية :- تم تحديد الاهداف السلوكية بالمستويات الاربعة الاولى لتصنيف بلوم المعرفي للمحتوى المحدد في الفصول الثلاثة الاولى من الكتاب المقرر وبلغ عددها (120) هدف موزعة حسب المستويات والفصول واستخراج لها الاهمية النسبية لغرض اعداد جدول الموصفات جدول (4)

جدول (4)
الاهمية النسبية للاهداف السلوكية

العقل	التذكر	الفهم	التطبيق	التمليك	المجموع
الاول	16	13	7	9	45
الثاني	12	9	5	7	33
الثالث	15	11	6	10	42
المجموع	43	33	18	26	120
الاهمية النسبية للاهداف	26%	27%	15%	22%	100%

ج- الخارطة الاختبارية (جدول الموصفات)

اعد الباحث جدول موصفات حسب الاهمية النسبية للمحتوى (عدد الصفحات) والاهمية النسبية للاهداف ومستوياتها (عدد الاهداف) وتوزيع فقرات الاختبار التحصيلي بموجب الاهمية النسبية لكل من المحتوى والاهداف السلوكية جدول (5)

جدول (5) الخارطة الاختبارية للاختبار التحصيلي

المحتوى	الاهداف	التذكر 36%	الفهم 27%	التطبيق 15%	التحليل 22%	المجموع
الفصل الاول 43%	4	3	2	2	11	
الفصل الثاني 22%	2	1	1	1	5	
الفصل الثالث 35%	3	3	1	2	9	
المجموع	9	7	4	5	25	

بعد اعداد جدول المواصفات ومن خلاله تم توزيع فقرات الاختبار التحصيلي المكون من (25)فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذو البدائل الاربعة وفق الخطوات العلمية باستخراج صدقه وثباته واصبح جاهزا للاختبار البعدي لمجموعي البحث التجريبية والضابطة .

5-اجراءات تطبيق التجربة :- استمر تطبيق التجربة العلمية الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2017-2018 من يوم الاحد 2017/10/1 الى يوم الخميس 2018/1/11 اذ بلغت (15)اسبوع خصص الاسبوع الاول لتوضيح الية التدريس للمجموعة التجريبية فضلا عن اجراء تكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات واجراء الاختبار القبلي للتفكير الابداعي .

6-الوسائل الاحصائية :- استخدم الباحث الاختبار الثاني لمجموعتين مستقلتين (t.test) لمعرفة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الابداعي البعدي فضلا عن استخراج التكافؤ بين المجموعتين والتأكد من صدق وثبات المقياس .

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض لنتائج البحث بناء على الفرضيات التي وضعت للتحقق منها مع تفسير لهذه النتائج .
اولا:- النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى والتي نصت على الاتي ((لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة 5.)). بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة بالتعليم المدمج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي)). وبعد اجراء الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي المكون من (25)فقرة ولكل فقرة درجة واحدة بذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها الطالب (25)درجة واقل درجة (صفرا) تبين ان متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية (21)درجة بينما بلغ متوسط درجات الالمجموعة الضابطة (16)درجة وباستعمال الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين وبدرجة حرية (36)وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2.36)وهب اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.02)وهذا يوضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي .جدول (5)

جدول (5) القيمة التائية المحسوبة لجدولة الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	درجة التحريري	القيمة الكتابية المحسوبة	الدالة الاحصائية
التجربة	19	21	3.24	36	2.36	دالة مستوى دلالة
الضابطة	19	16	6.45			

من النتائج اعلاه يبين ان استعمال التعليم المدمج في تدريس مادة التاريخ الحضارة له اثر ايجابي واضح في رفع مستوى تحصيل الطلاب ويمكن تفسير ذلك بان تفوق المجموعة التجريبية يدل على فاعلية هذا الاسلوب في التدريس ولكون استخدام الحاسوب سهل في تقريب البعد الزمني لمكاني لتدريس مادة التاريخ وان استخدام التقنيات الحديثة يجعل من التعليم اكثر تيسيرا وشهولة مع الاقتصاد بالوقت والجهد والمال . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة (الشهوان , 2014) و (خليل 2014) في التحصيل .

ثانيا: - النتائج المتعلقة الفرضية الثانية التي نصها ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة تاريخ الحضارة بالتعليم المدمج ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الابداعي البعدي)). بعد اجراء الاختبار البعدي لمقياس التفكير الابداعي تبين ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (64.32) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (52.67) وباستعمال الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين وبدرجة حرية (36) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2.74) فبما كانت القيمة التائية الجدولية (2.02) . جدول (6)

جدول (6)

القيمة الجدولية والمحسوبة لاختبار التفكير الابداعي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولة	
التجريبية	19	64.32	7.45	36	3.45	2.02	دالة لمستوى دلالة 0.05
الضابطة	19	52.78	9.78				

ثالثا: - ومن المعطيات الجدول اعلاه يبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابداعي البعدي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة وتتفق هذه النتائج من نتائج دراستي (عجيل , 2008) (خليل 2014) .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث نستنتج الاتي :-

1. ان استعمال التعليم المدمج والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة اسهم بتشكيل فاعل في تحصيل الطلاب في مادة تاريخ الحضارة بشكل افضل من استعمال الطريقة الاعتيادية في التدريس .
2. ان استعمال التعليم المدمج ساعد في احداث تغيير واضح في التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الثالث معهد الفنون الجميلة لذا ينبغي تشجيع المدرسين لاستعمال التقنيات الحديثة في التدريس .

التوصيات :-

1. ضرورة استعمال الحاسب الالي جنباً الى جنب مع الطريقة المتبعة في التدريس لمختلف المراحل الدراسية ومنها طلاب معهد الفنون الجميلة .
2. ضرورة اذلال المدرسين في دورات تطوير مهاراتهم باستخدام الحاسب الالي وكيفية الاستفادة منها في اصال المعرفة للطلاب .
3. توجيه قسم الاعداد والتدريب في المديرية العامة بالعمل على اقامة دورات غايتها الاستعمال الامثل لشبكة الانترنت في التدريس .
4. تضمين مفردات المناهج المعدة لتدريسها في معاهد الفنون الجميلة تمثل نشاطات حرة يستخدم فيها الطالب الاجهزة المتاحة باشراف المدرسين للتواصل مع الاقران في مدن اخرى ودول اخرى .
5. تنمية مهارات مدرسي المادة في الكشف المبكر للطاقات والمواهب الفنية للطلاب من خلال الكشف عن مهارات التفكير الابداعي لديهم .

المقترحات :-

1. دراسة اثر استعمال التعليم المدمج في متغيرات اخرى مثل (التفكير الناقد , حل المشكلات , التفضيل المعرفي , الميول , الاتجاهات , ...الخ) .
2. اجراء دراسة مماثلة لعينة من الجنسين وفي مراحل دراسية اخرى .
3. اجراء دراسات اخرى لمعرفة اثر استعمال متغير مستقل غير (التعليم المدمج) في التفكير الابداعي مثل (ما وراء المعرفة , القبعات الست , الاسئلة السابرة , التعلم التعاوني , ...الخ)

المصادر

القرآن الكريم

1. ابو سرحان (2000) . عطية عودة ، دراسات في اساليب التربية الاجتماعية والوطنية ، ط1 ، دار الخليج للنشر والتوزيع .
2. البرقعاوي (2014) (جلال عزيز فرحان التفكير الابداعي علم وفن ، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان الاردن ومكتبة العلامة الحلي للنشر - بابل - العراق
3. جروان (2014) فتحي ، تعليم التفكير مفاهيم وطبقات ، دار الفكر ناشرون للنشر ، والتوزيع ، عمان ، الاردن .
4. حجازي (2009) ، سناء نصر ، تنمية الابداع ورعاية الموهبة لدى اطفال ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
5. الحيلة وآخرون (2012) ، محمد محمود وآخرون ، توظيف التعلم المدمج المبني على المدخل المنظومي في التدريس الجامعي ، مجلة جامعة السليمانية - العراق .
6. الخليل (2005) ، امل عبد السلام ، الطفل والمهارات التفكير ، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
7. خليل (2014) ، انتصار ضامن اسماعيل ، اثر استراتيجية اتخاذ القرار في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ رسالة ماجستير غير مشورة ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة ديالى .
8. الزيات (2009) فاطمة ، علم النفس الابداعي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن
9. الشهبواني (2014)، عروبة محمد حامد ، اثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التكامل لطلبات الصف الاول ثانوي في مادة تنظيم المعلومات الادارية .
10. شوملي (2007) ، قسطندي ، الانماط الحديثة في التعليم العالي ، التعليم الالكتروني المتعدد الوسائط او التعليم المدمج ، المؤتمر السادس لعمداء الاداب في الجامعات الاعضاء في اتحاد الجامعات العربية ، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي ، جامعة الجنان ، بيروت ، لبنان .
11. عجل (2008) منى خليفة ، اثر استعمال طريقتي الاستقصاء والمناقشة الجاعية في تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طالبات معهد اعداد المعلمات ، اطروحة دكتوراه غير مشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .
12. عبد العزيز (2013) سعيد ، الصعوبات التي تواجه الطلبة في دراسة التاريخ القديم في كلية التربية ومقترحات علاجها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المستنصرية .
13. عفان (2008)، عزو اسماعيل وآخرون ، طرق تدريس الحاسوب ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .
14. علام (2000) صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
15. عتوم (2012) كامل علي سليمان ، التفكير انواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريسه عالم الكتب الحديث ، عمان ، الاردن .
16. العيفري (2010)، محمد سيف ، اثر استخدام التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن الاساسي في مدارس امانة العاصمة الحكومية والاهلية لمفاهيم الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها . اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عدن ، اليمن .
17. غانم (2004) محمود محمد ، التفكير عند الاطفال ، دار الثقافة في النشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
18. غباري وخالد (2011) ثائر وخالد ابو شعيرة ، اساسيات في التفكير ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الاردن.

19. القباني (2010) , نجوان حامد , تحديات استخدام التعليم المزيج في التعليم الجامعي لدى اعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الاسكندرية , مقال في الموقع الالكتروني <http://www.abegs.org> .
20. قطاوي (2007) , محمد ابراهيم , طرق تدريس الدراسات الاجتماعية , دار الفكر ناشرون وموزعون , عمان الاردن ,
21. الكناني (2005) , ممدوح عبد المنعم , سيكولوجية الابداع واساليب تنميته , دار الميسرة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .
22. الطيطي (2007) , قدرات التفكير الابداعي , ط3, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .
23. محمد ليد (2009) , حسن عبد المولى , التعليم الالكتروني الرقمي (النظرية – التصميم الانتاج) , الاسكندرية , دار الجامعة الجديدة .
24. المشرفي (2005) , انشراح ابراهيم محمد , تعليم التفكير الابداعي لطفل الروضة , الدار المصرية اللبنانية .
25. الموسوعة الحرة ويكيبيديا . <http://ar.m.wikipedia.org>
26. Alekse , J.&Chris , P . (2004) . Reflections on the use of blended learning the university of Sanford , available at: <http://www.edu.salford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf>
27. Harvey .Singh, (2003) Building effective blended learning program ,issue of education technology , Vol.43.(6). Pp:51 -54.
28. Taker, Horn-may . (2012) blended Learning .

فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم النشط في تحصيل مادة الأدب والنصوص والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي

عبدالحسين سعدون المترفي
كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية
بغداد - العراق

أ. د. محسن حسين مخلف الدليمي
كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية
بغداد - العراق

الخلاصة

يرمي هذا البحث إلى:

بناء برنامج تعليمي قائم على التعلم النشط في تحصيل مادة الأدب والنصوص والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

1- تعرف فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم النشط في تحصيل مادة الأدب والنصوص لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

ولتحقيق هدف البحث: أتبع الباحث إجراءات المنهج الوصفي لبناء برنامج تعليمي وتضمن البرنامج محتوى نظرياً (أهداف تعليمية، ومحتوى، وطرائق تدريسية ملائمة، وأنشطة تعليمية، ووسائل تعليمية، والتقويم النهائي لتنفيذ البرنامج)، وتحقق الباحث من صلاحيته بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.

وفي ضوء البحث وإجراءاته تم التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالبرنامج التعليمي على وفق التعلم النشط، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (المتبعة) في اختبار التحصيل)).

2- ((لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالبرنامج التعليمي على وفق التعلم النشط، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (المتبعة) في اختبار التفكير الناقد)).

اختار الباحث بالطريقة القصدية المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية، ثم اختار إعدادية البشير للبنين بصورة عشوائية، مكاناً لإجراء التجربة.

وقد بلغ عدد أفراد العينة بشكل نهائي (60) طالباً بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية و(30) طالباً للمجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث (عينة الدراسة) إحصائياً في متغيرات العمر الزمني، التحصيل الدراسي للأبوين والتحصيل السابق في مادة اللغة العربية، ومستوى الذكاء.

أما النتيجة التي أسفرت عنها هذه الدراسة فهي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط والتي كان لها الأثر في رفع المستوى التحصيلي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية.

Effectiveness of an Educational Program based on Active Learning in the Collection of Literature and Texts and Critical Thinking of Students in the Fourth Grade Literary

ABSTRACT

This research aims to:

- 1 - Building an educational program based on active learning in the collection of literature and texts and critical thinking among students in the fourth grade literary.
- 2 - know the effectiveness of the educational program based on active learning in the collection of literature and texts among students in the fourth grade literary.

To achieve the objective of the research, the researcher followed the procedures of the descriptive curriculum to construct an educational program. The program included theoretical content: (educational objectives, content, appropriate teaching methods, educational activities, teaching aids, final evaluation of the program implementation) In Arabic language curricula and teaching methods.

In light of the research and its procedures, the following two hypotheses were validated:

- (1) There is no statistically significant difference at the level of significance (0,5) between the average score of the experimental students who study the literature and texts in the educational program according to the active learning and the average score of the students of the control group who study the same subject in the usual way In the collection test).
- (2) There is no statistically significant difference at the level of significance (0,5) between the average score of the experimental students who study the literature and texts in the educational program according to the active learning and the average score of the students of the control group who study the same subject in the usual way In the test of critical thinking)).

The researcher chose the purpose of the Directorate General for the education of Baghdad Rusafa / second, and then chose Al-Bashir junior boys at random, a place to conduct the experiment.

The total number of the sample was 60 students, 30 students for the experimental group and 30 students for the control group.

The researcher was rewarded between the two research groups (the study sample) statistically in the variables of the chronological age, the academic achievement of the parents and the previous achievement in the Arabic language, and the level of intelligence.

The result of this study is:

The students of the experimental group who studied the program based on the active learning strategies, which had the effect of raising the achievement level on the students of the control group who studied the same subject according to the usual method

Conclusions:

Through the findings of the researcher can infer the following:

- 1 - The findings of the current research results indicate an improvement in the level of achievement of students studying according to the program based on active learning, which can be used in the teaching of literature and texts.

The researcher also made the following recommendations:

- 1 - Open courses for the teaching staff of the Arabic language for training in modern teaching strategies, including active learning strategies.
- 2 - the need to use the teachers of the Arabic language and teaching more than one teaching method to introduce the material and to achieve educational goals.

الفصل الاول

أولاً : مشكلة البحث

من خلال عملي في المجال التدريسي واجهت حقيقة مفادها :

- 1 _ المتعلم منلق للمعلومة ، حافظاً لها و ليس باحثاً عنها نشطاً في التوصل اليها .
- 2 _ ضعف البرامج و سلبية المتعلم قد تسهم في إضعاف قدرة الطالب على المتابعة النشطة وتنمية مهارات التفكير الناقد.

إنّ تعليم اللغة العربية بمهاراتها وفروعها عامة في المراحل التعليمية المختلفة، أصبح شاقاً ينوء به المدرسون والطلبة، فمعظم الطلاب لا يهضمون ما يتلقونه من علوم لغتهم ببسر، ولا يُقبلون عليه بشوق ورغبة، فالمدرس يقف حائزاً في كيفية تقويم أسنة الطلبة، وكتابتهم، وتعويدهم على التعبير الحسن، وكذلك الطالب قد يتحمل ما لا يطيقه، ولا يتذوقه، فيتهرب من لغته، وأنّ ما يُلاحظ من ضعف مستوى الطلبة في لغتهم القومية يكاد يكون مدعاةً لشكوى عامة، وهذه الشكوى من مشكلات تعليم اللغة، والإخفاق في تريبها إلى المتعلمين، وضرورة بحث وجوه هذه المشكلة من الوسائل المؤدية إلى تقويمها، وتيسير تعلمها؛ فقد أشار عددٌ من الباحثين والمهتمين إلى أنّ اللغة العربية توجد فيها صعوبات؛ ونتيجة لهذه الصعوبات أصبح عدد من التلامذة والطلبة يعانون من ضعف التعلم، وتدني مستوى التحصيل العلمي (زاير، 2011: 27).

ويرى الباحث أنّ الضعف في تدريس اللغة العربية واستعمالها بوجه عام، والضعف السائد بتدريس الأدب والنصوص بوجه خاص تعد من المشكلات الكبيرة التي تواجه المدرسين والمدرسات والباحثين في مجال التعليم مع الأخذ بالحسبان أنّنا شعب لغته الأم هي العربية !

وهذا مما يستدعي الوقوف ومحاولة إيجاد أجوبة للكثير من التساؤلات التي تثار حول هذه المشكلات.

وبهذا يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

- هل للبرنامج القائم على وفق استراتيجيات التعلم النشط أثر في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي؟

ثانياً : أهمية البحث

إنّ ابرز ما يُميّز حياة الإنسان في القرن الواحد والعشرين التقدم التكنولوجي في حياة الأمم وثورة الاتصال والتواصل العالمي، التي جعلت العالم مدينة صغيرة، وكذلك دخول التكنولوجيا في أنشطة الحياة اليومية كلّها بمجالاتها المختلفة من: التعليم، والصناعة، والتجارة، والزراعة، والطب، والمواصلات، والاتصالات... وسواها، وأيضاً تحوّل الاقتصاد العالمي إلى نظام السوق الحرة، وكيفية التواصل والتفاعل مع الدول والمجتمعات المحيطة والعالمية، فهذه المتغيرات المتسارعة في نمط الحياة كلّها تُشكل تحدّيات للإنسان، ثمّ عليه استيعابها، والتعامل معها باتزان، إذ هي تُشكل ضغوطاً نفسية على إنسان هذا العصر، وعليه التكيف معها، وفي الوقت الذي يمكنه التكيف مع بعض الضغوطات، فإنّه قد لا يستطيع التكيف مع البعض الآخر، ثمّ تظهر الآثار السلبية للضغوط على الاتزان النفسي للفرد، بحسب شدة هذه الضغوط؛ كأنّ يعاني من التوتر والقلق أو الملل، أو التمارض والغياب عن الدراسة والعمل، أو تركه كلياً، و بالنتيجة تظهر الآثار السلبية على الدراسة أو العمل نفسه، ويتمثّل ذلك في التأخر الدراسي، وقلة الإنتاج، ثمّ تدهور الاقتصاد الوطني بمقوماته المتعددة، ممّا يعوق جهود تنمية المجتمع وتقدمه؛ إذ إنّ بقاء المجتمع واستمراره وتقدمه يتوقف على وجود مواطنين يُقدّرون قيمة النظام، ويأخذون بالحسبان الصالح العام، لذلك تصبح العملية التربوية أكثر من مجرد نمو، بل هي نمو في اتجاه الذكاء والسلوك الاجتماعيّ الفاعل، وعلى هذا الأساس يتفق التربويون على أهمية المؤسسات التربوية في ترسيخ أسس العادات والممارسات التربوية والأخلاقية والاجتماعية الصحيحة عند المتعلمين (البماني، 2009: 17).

لقد اختار الباحث المرحلة الإعدادية ميداناً لبحثه؛ لأنّ هذه المرحلة تُعدّ جسراً يجتازه الطلبة للعبور إلى المرحلة الجامعية و منها الى اخذ ادوارهم كعناصر فاعلة ضمن نطاق ابناء مجتمعاتهم .

ومما سبق يمكن اجمال أهمية الدراسة الحالية بما يأتي :

- 1 _ أهمية اللغة العربية ؛ لأنها لغة القرآن الكريم والعرب والمسلمين.
- 2 _ أهمية مادة الأدب والنصوص؛ لأنها تساعد الطلاب على تعرف مآثر العرب وتاريخهم الحافل بالبطولات والانجازات، وعلى الأصعدة كافة ، هذا من جانب و من جانب آخر: وصفها مادة دراسية لها مميزاتا وقيمتها

التربويّة، تظهر من طريق صفّل شخصيات الطلاب الأدبيّة، واكتسابهم المعلومات والمهارات من تعليم هذه المادة وتعلّمها في المراحل الدراسية المختلفة .

ثالثاً : اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر التعلم النشط في :

- 1_ التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص .
- 2_ تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص .

رابعاً : فرضيات البحث

لتحقيق اهداف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفريّة الاتية :

- 1_ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطي درجات الطلاب الذين يدرسون بالبرنامج القائم على التعلم النشط ودرجات الطلاب الذين يدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل .

خامساً : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

- 1_ طلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس الإعدادية التابعة الى المديرية العامة لتربية بغداد ، الرصافة الثانية .
- 2_ الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2017- 2018) م .
- 3_ الموضوعات الأدبية في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الأدبي , للمؤلفين (د. سمير كاظم الخليل ، تركي عبدالغفور الراوي ، موسى حسين القرشي ، علوان عبدالحسن السلطان) 2017 / ط 1 .

سادساً : تحديد المصطلحات

1- فاعلية : Effectiveness : عَرَفَهَا كُلٌّ مِنْ:

- ❖ حمادنة وخالد (2012) : "هي التأثير الناتج عن العمل الذي يؤثر في الأداء أو الإنتاج الجيد من خلال طرائق تدريس محددة" (حمادنة وعبيدات، 2012: 6)

التعريف الإجرائي :

ما يحدثه البرنامج التعليمي على وفق استراتيجيات التعلم النشط من أثر في تحصيل مادة الأدب والنصوص والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي (المجموعة التجريبية من عينة البحث).

2- البرنامج : Program : عَرَفَهُ :

- ❖ سمارة وعبد السلام (2008) : "هو جزء من المنهج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من المتعلمين ،لتحقيق أهداف تعليمية في مدة زمنية محددة"(سمارة وعبد السلام، 2008،

(48)

التعريف الإجرائي:

الأنشطة والخبرات التي يوظفها الباحث على وفق استراتيجيات التعلم النشط لتدريس لمادة الأدب و النصوص لطلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث؛ بهدف زيادة التحصيل وعمليات التفكير الناقد لديهم .

3_ التعلم النشط : Active Learning : عَرَفَهُ :

- ❖ كوجك وآخرين (2008) : " فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي ترمي إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه ، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب ، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات". (كوجك واخرون، 2008: 152)

التعريف الإجرائي:

كل الاجراءات والممارسات التدريسية التي يكون فيها طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث نشطين وفاعلين في تحملهم لمسؤولية تعلمهم تحت إشراف وتوجيه المدرس(الباحث) لتحقيق الاهداف المرسومة.

4- التحصيل : Achievement

❖ التحصيل : لغةً :

الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيء حصل حُصولاً، والتحصيل تميز ما يحصل، والاسم الحصيلية .(ابن منظور، 1956: 16) .

التحصيل اصطلاحاً :

❖ (نصر الله، 2010): بأنه العلامة (الرقم القياسي التحصيلي) الذي استطاع ان يحصل عليها المتعلم في الامتحان التحصيلي المدرسي , واعتمد او سجل او رصد من قبل المعلم خلال مدة زمنية معينة(نصر الله، 2010: 15) .
أما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو :

مقدار ما حققه طلاب الصف الرابع الأدبي من أهداف تعليمية في مواضيع الأدب مقيساً بدرجات الاختبار التحصيلي البعدي الذي اعده الباحث لهذا الغرض الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة .
او هو الانجاز الذي يحققه طلاب عينة البحث في مادة الأدب و النصوص ،(المادة الخاضعة لتجربة البحث) مقيساً بالدرجات التي يحصلون عليها بعد استجابتهم للاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث.

5- الصف الرابع الأدبي:

عرّفته وزارة التربية بأنه:

يقع ضمن المرحلة الدراسية الثالثة في العراق، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، بحسب عدد صفوفها ، ويعد الصف الرابع أول صفوف هذه المرحلة يليه الصف الخامس والصف السادس بفرعيهما العلمي والأدبي وهدف هذه المرحلة هي إعداد الطلاب للدراسة الجامعية الأولية والحياة العملية (وزارة التربية، 1992: 29).

التعريف الإجرائي :

بأنه: (الصف الاول من الدراسة الإعدادية التي تلي الدراسة المتوسطة في العراق والتي تكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتنتهي بحصول الطالب على شهادة الدراسة الإعدادية).

الفصل الثاني

الجوانب النظرية

المحور الأول : البرنامج التعليمي ، تصميمه و بناؤه .

المحور الثاني : النظرية البنائية .

المحور الثالث : التعلم النشط .

أولاً: البرنامج التعليمي:(تصميمه، بناؤه).

تعود أصول التصميم في العملية التعليمية التعليمية إلى البحوث في ميادين علم النفس والتربية وبالأخص الدراسات المتعلقة بنظريات التعلم، على الرغم من أن التصميم التعليمي منبثق أساساً من تلك النظريات، إلا انه يختلف عنها اختلافاً كبيراً حيث تعنى الأولى بالبحث في العمليات التي يحدث في إطارها تغير السلوك المتعلم، أما التصميم التعليمي فهو يبحث في إيجاد أفضل الطرق التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتكمن أهمية التصميم التعليمي بأنه يعد الجسر الذي يصل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية من جهة أخرى .(الحيلة، 1999، ص 29) .

أسس بناء البرنامج التعليمي :

أ_ الأسس التربوية : يمكن تحديد الأسس التربوية المهمة بما يأتي :

ب_ الأسس الاجتماعية :

ج_ الأسس النفسية :

مبادئ بناء البرنامج التعليمي :

لبناء البرنامج التعليمي مبادئ ، هي:

- 1- الموازنة بين حاجة المتعلم لتحقيق ذاته، وتلبية احتياجاته الشخصية.
- 2- الاهتمام بالنمو الشامل والمتكامل للمتعلم جسدياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- 3- تأكيد دور المتعلم في عملية التعلم وفاعليته في أثناء النشاط الذاتي التلقائي، والاعتماد على الممارسة الفعلية.
- 4- توثيق العلاقة بين المتعلم والبيئة الطبيعية من حوله بإتاحة الفرصة له للتعامل مع الأشياء بنحو مباشر، وتنمية حواس المتعلم وقدراته على الملاحظة والتجريب والاتساق للتوصل إلى الاستنتاجات، وإدراك العلاقات بين الأشياء. (الناشف، 2003: 18)

مراحل تصميم البرنامج التعليمي:

- 1- مرحلة تخطيط البرنامج: 2- مرحلة تنفيذ البرنامج: 3- مرحلة التقييم:

خطوات إعداد البرنامج:

- 1- تحديد الأهداف.
- 2- وصف السلوك النهائي للمتلم بعد الانتهاء من البرنامج، وقمة هذا الوصف تأتي من أنه يُعدُّ مقياساً لمستوى الأداء عند المتعلم.
- 3- تحليل السلوك التعليمي إلى أصغر مهمة، ثم ترتيبها في تسلسل مناسب، بحيث تؤدي كاستجابة إلى الانتقال للإطار التالي.
- 4- التقديم للبرنامج بعددٍ من الأنشطة، أو طلب الرجوع إلى مادة تعليمية تساعد المتعلم على السير في البرنامج.
- 5- مرحلة تجريب البرنامج على عدد قليل من المتعلمين بهدف التقييم.
- 6- الاختبارات القبليّة التي تحدد مستوى المتعلم ، ثم الاختبارات البعدية التي تحدد ما وصل إليه المتعلم بعد الانتهاء من البرنامج. (سلامة، 2006: 134)

شروط نجاح البرنامج التعليمي:

- 1- أن يكون قادراً على اكتساب المشاركين فيه المعرفة والمهارات وأنماط الاتجاهات الضرورية، كما يكون قادراً على اكتسابهم التدريب المناسب.
- 2- أن تكون تكاليفه المادية، والزمن الذي يستغرقه التنفيذ، والجهد المبذول فيه مناسباً لما تم تحقيقه من تعلم.
- 3- أن تكون خبرات التعلم ذات معنى، ومثيرة، ومشوقة، وتهم المشاركين لتزيد من دافعيتهم للاستمرار في التعلم ومتابعة الدراسة.
- 4- أن يستفيد البرنامج التعليمي من خبرات المدرسين ، ويأخذ بها كما يستفيد من دعمهم للبرنامج، وتحمسهم له. (الحموز، 2004: 22)

البرنامج التعليمي من المنظور البنائي:

يرتكز البرنامج التعليمي من المنظور البنائي على:

- ❖ بيئة التعلم البنائي.
- ❖ مبادئ البرنامج التعليمي من منظور البنائي.
- ❖ أدوار المتعلم والمعلم البنائي.

المحور الثاني : النظرية البنائية :

مفهوم التعلم لدى البنائيين :

يعد التعلم أحد العمليات الأساسية التي يجريها المتعلم في المواقف الصعبة ، ويمثل التعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية ، إذ أنه ينصب على نشاط يقوم به المتعلم في المواقف التي تحدث في غرفة الصف ، أو المختبر ، أو المسرح ، أو أي مكان آخر (قطامي ، 2009 ، ص 292).

البنائية والتعلم النشط :

يرى (بوستوك 1998, Bostock) أن البنائية تقوم على فكرة أن المعرفة تبنى ضمن التركيب أو البنية المعرفية لكل فرد ، لكي تصبح جزءاً من بنيته المعرفية (6, Bostock , 1998, p) .
وذكر (زيتون ، 2003) أن من مبادئ النظرية البنائية التعلم النشط حيث يقوم المتعلم بتعديل المفاهيم الموجودة في داخل بنيته وبالتالي فإنه يقوم بتغيير هذه البنية المعرفية (زيتون ، 2003 ، ص 19).

المحور الثالث : التعلم النشط :

إن فكرة التعلم النشط ليست جديدة ويمكن إرجاع ذلك إلى العصور القديمة ، وإلى سقراط من خلال تناوله تطور الفكر الفلسفي في التعليم . وقد دعا المفكر والفيلسوف الصيني لاو تسي (Lao Tse) في القرن الخامس إلى تعلم ذي نوعية مختلفة حين قال:

إذا حدثتني سأستمع إليك ...

إذا أريتني سأكتفي بالمشاهدة ...

لكن إذا تركتني أختبر سأتعلم . (فاعور، 2012، 5)

فلسفة التعلم النشط :

يستمد التعلم النشط فلسفته من التغيرات العالمية والمحلية المعاصرة ، فهو ينادي بإعادة النظر في أدوار كل من المدرس والمتعلم ، فهو ينقل بؤرة الاهتمام من المدرس إلى المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية ، إن فلسفة التعلم النشط تؤكد أن التعلم لا بد أن :

- 1- يرتبط بحياة المتعلم الواقعية وحاجاته واهتماماته .
- 2- ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته.
- 3- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم (المدرسة، والبيت، والمكتبة، وسواها) . (زيتون ، 2003 ، ص 16 - 18).

مفهوم التعلم النشط :

عرفه (لورنزو ، Lorenzo، 2001) بأنه وسيلة لتنقيف الطلبة وتسمح لهم بالمشاركة في الصف ، بحيث يتجاوزون دورهم في الاستماع السلبي ليأخذ الطالب بعض التوجيه والمبادرة خلال تطبيق الأنشطة في الغرفة الصفية . (Lorenzo , 2001 , p , 35).

أهداف التعلم النشط : وتتمثل بما يأتي :

- 1- تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل.
- 2- اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها .
- 3- تطوير دافعية داخلية لدى المتعلمين لحفزهم على التعلم .
- 4- تشجيع المتعلمين على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم ، والسعي نحو تحقيقها ، وفي تحمل مسؤولية تعلمهم . (جبران ، 2002 ، ص 10)

دور المعلم في التعلم النشط :

- إكساب الطلاب المهارات المختلفة .
- وضع الخطط بجميع المواد والأدوات التي تستخدم في التعلم النشط والعمل على توفيرها . (إبراهيم ، 2009، ص60).

استراتيجيات التعلم النشط :

استراتيجية التعلم التعاوني :

يمثل أسلوب التعلم التعاوني أو التشاركي أحد الأساليب الفاعلة للتعلم النشط و يعمل بعض المربين و الباحثين على التقريب بين التعلم التعاوني و التعلم التشاركي ، في حين ينظر اليهما مربون اخرون على انها مصطلحان لشيء واحد يصعب التفريق بينهما ، فالذين يفرقون بينهما يرون بأن الطلبة في التعلم التعاوني يتلقون التوجيهات و مصادر المعلومات من المعلم في حين يحدد الطلبة توجيهاتهم و مصادرهم المعلوماتية في التعلم التشاركي بحيث يعملون ضمن مستويات معرفية عالية ، ومع ذلك فإن معظم الباحثين لا يفرقون بينهما مما يجعل استخدام مصطلح التعلم التعاوني ليدل على اثنين معاً هو الأكثر شيوعاً في كتابات المربين و بحوثهم و مؤلفاتهم .

استراتيجية (فكر – زوج – شارك) .

تعد إستراتيجية (فكر – زوج – شارك) من الاستراتيجيات التي تستخدم لتنشيط ما لدى الطلاب من معرفة سابقة للموقف التعليمي ، وتستخدم لأحداث رد فعل حول موضوع ما ، فبعد أن يتم التأمل والتفكير في المشكلة أو الموضوع بصورة فردية لبعض الوقت يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معا ، ثم يشاركان زوجا آخر من الطلاب في مناقشتها حول نفس الفكرة ، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا ، ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة (70, Guilford , F . T . C , 2002, p).

خطوات استراتيجية (فكر – زوج – شارك) :

الخطوة الأولى : التفكير Thinning

الخطوة الثانية : المزاوجة Pairing

الخطوة الثالثة : المشاركة Sharing

استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) :

تعريفها : هي مجموعة الخطوات او الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف ، بحيث تساعده على تحقيق اهداف المقرر و تشمل عناصر عديدة منها : التمهيد للدرس ليثير دافعية التلاميذ ، و تحديد تتابع الانشطة التعليمية ، و الوقت المخصص لكل منها ، و نوع التفاعل الذي يمكن ان يحدث داخل الصف ، و الطريقة التي سوف يتبعها المدرس و اساليب التقويم .

خطوات تطبيق الاستراتيجية :

تقسم استراتيجية الجدول الذاتي الى اربعة مراحل ، و على النحو الاتي :

- ❖ مرحلة ما قبل القراءة .
- ❖ ما الذي اريد ان اعرفه ؟ .
- ❖ مرحلة ما بعد القراءة .
- ❖ ما الذي اريد تعلمه لاحقاً .

الهدف من الاستراتيجية : تهدف هذه الاستراتيجية الى ربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة ، بالإضافة الى تشجيع الطلبة على التعلم المستقل و البحث عن المعلومات بصورة شخصية .

استراتيجية البطاقات الورقية (مقابلة البطاقات الورقية او الكروت) :

تقوم فكرة الاستراتيجية على قيام المعلم أو احياناً حتى الطلبة كنوع من التعويد لهم ، بإعداد أسئلة و أجوبة لتلك الأسئلة عن المفاهيم المتضمنة في درس ما او فصل او وحدة في الكتاب ، بحيث تكون لكل سؤال إجابة على أن يكتب كل سؤال في بطاقة منفصلة عن الأسئلة الاخرى و عن اجابتها .

خطوات التنفيذ :

- 1 _ يعد المعلم الأسئلة و الأجوبة مسبقاً بعدد أفراد الصف أو أكثر قليلاً ، ثم يبدأ بتوزيعها في وقت توظيفها عشوائياً ، أو مخططاً لها على أفراد الصف .
- 2 _ يطلب المعلم من كل طالب عنده سؤال البحث عن إجابة لذلك السؤال عند الطلبة الآخرين ، أو يطلب المعلم بشكل منظم من أحد الطلبة الذين لديهم سؤال بأن يطرح سؤاله على باقي أفراد الصف .

استراتيجية (ثلاثة اسئلة + واحد) :

الاستراتيجية باختصار :

تقوم فكرة الاستراتيجية باختصار على قيام المعلم بإعداد ثلاثة اسئلة متنوعة و مختلفة و ذات مستويات متفاوتة في السهولة و الصعوبة و تغطي اكثر من جانب من جوانب الموضوع قيد الدراسة كأن يكون موضوعاً للقراءة أو قصة محددة ، لكل مجموعة ، ثم يقوم بإعداد سؤال عام لجميع الطلاب في الصف .

الهدف من الاستراتيجية :

زيادة فرصة مشاركة الطلبة عند العمل بصورة جماعية في الاجابة عن الاسئلة التي تتطلب تفكير معقد .

خطوات تنفيذ الاستراتيجية :

- 1 _ يعد المعلم قائمة مكونة من ثلاث اسئلة مرتبطة بالقراءة المعطاة للطلبة .
- 2 _ يكون المعلم اربع مجموعات طلابية ، و تقوم كل مجموعة بجلب مقال او قصة من أي مصدر من المصادر المتاحة و المناسبة ، مثل الكتب العلمية او المجلات او الشبكة المعلوماتية الدولية .
- 3 _ يقرأ احد الطلبة القصة او المقال بصوت عال ، بينما يستمع باقي الطلبة للموضوع .
- 4 _ يعد المعلم قائمة مكونة من ثلاث اسئلة لكل مجموعة .

استراتيجية (كاروسل) معرض الأسئلة :

فكرة الاستراتيجية : تقوم فكرة الاستراتيجية على اقامة معرض سريع للأسئلة حيث يعرض المعلم مجموعة من الاسئلة على جدران الصف او في ارجاءه المختلفة ، و يتجول الطلبة بينها ، حيث يجيب كل طالب عن سؤال معين ثم ينتقل للسؤال التالي .

الهدف من الاستراتيجية : اختيار اهم الادوات و المفاهيم التي تم تعلمها في الحصة و تكوين ملخص لها بالإضافة الى تقويم ما تعلمه الطالب في نهاية الوحدة الدراسية او الحصة ، كما تساعد المعلم على التعرف الى جوانب الصعوبة التي واجهت الطلبة لخطيها .

خطوات تنفيذ الاستراتيجية :

الخطوة الاولى : يعلق المعلم لوحات الاسئلة و البالغ عددها ستة على جوانب و اركان الصف ، بحيث يكتب في كل لوحة واحداً من الاسئلة التالية :

- 1 _ ما أهم شيء تعلمته في حصة اليوم ؟

- 2_ ما أكثر شيء أعجبك في الحصة ؟
 - 3_ ما أقل شيء أفت انتباهك في الحصة ؟
 - 4_ ما الشيء الذي تعلمته في الحصة و الذي يساعدك على الحصص القادمة ؟
 - 5_ الانجاز الذي حققته في الحصة هو
 - 6_ ما تعلمته في هذه الحصة ساعدني بسبب
- الخطوة الثانية : يطلب المدرس من كل طالب في المجموعة التوجه الى أي لوحة معينة ، و اختيار سؤال ، ثم الرجوع الى المقعد الذي يشكل فيه مع زملائه مجموعة .
- الخطوة الثالثة : بعد 3 دقائق ، يدعو المدرس الطلبة التحرك الى العبارة أو السؤال التالي ، و يكررون نفس الخطوات في الخطوة الاولى ، مع تبديل دور المسجل .
- الخطوة الرابعة : يستمر الطلبة في الحركة بين اركان الصف ، حتى يطلب منهم المعلم الرجوع لمقاعدهم .
- الخطوة الخامسة : يطلب من كل مجموعة كتابة تقارير حول الاسئلة التي اجابوا عنها او العبارات التي اكملوها .

الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاته

وللوصول إلى هدف البحث اعتمد الباحث منهجين من مناهج البحث التربوي ، هما: المنهج الوصفي لبناء البرنامج التعليمي و المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج :

وقد اعتمد على المنهجين الوصفي والتجريبي لأنهما ملائمان لتحقيق أهداف بحثه ، فقد اعتمد على المنهج الوصفي في بناء برنامج تعليمي على وفق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الرابع الأدبي ، وعلى المنهج التجريبي في بيان فاعلية البرنامج في تحصيل مادة الأدب والنصوص .

المجموعة التجريبية : المجموعة التي يتعرض افرادها الى المتغير المستقل وهو التعلم النشط .

المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي تدرس بالطريقة التقليدية ، أي الطريقة الشائعة الاستعمال في تدريس مادة الادب و النصوص .

كما يتضمن ايضاً ضبط المتغيرات الدخيلة ، و أداتي البحث ، و غير ذلك من مستلزماته ، ثم تحديد الوسائل الاحصائية المستعملة في عملية تحليل نتائجه .

أولاً : المنهج الوصفي في بناء البرنامج التعليمي :

لقد راجع الباحث العديد من المصادر التربوية والدراسات السابقة حول بناء البرامج التعليمية القائمة على التعلم النشط ، وفي ضوء ذلك توصل إلى أن هناك آراءً متنوعة في عملية بناء البرامج، وأن هناك اتفاقاً بشأن مراحل رئيسة لبنائها، وتحتوي كل مرحلة على عدد من العناصر والخطوات .

مراحل بناء البرنامج التعليمي:

أولاً : مرحلة التخطيط :

النتيجه من صدق البرنامج التعليمي :

تحديد مصادر البرنامج وفلسفته:

1- الاطلاع على الدراسات السابقة:

2_ تحديد منطلقات البرنامج:

3- تحديد التصميم النظري للبرنامج :

4- تحديد الأهداف العامة :

ثانياً : اختيار التصميم التجريبي:

اجراءات البحث:

هي الاجراءات التي تعتمدها الدراسة للوصول الى تحقيق هدفها ، و التثبت من فرضيتها ، و تمثلت في اختيار التصميم التجريبي ، و تحديد مجتمع الدراسة و عينتها ، و تكافؤ مجموعتي الدراسة ، فضلاً عن اعداد مستلزماتها و أدواتها ، و الوسائل الاحصائية المستعملة في اجراءاتها و تحليل بياناتها .

و لما كانت الدراسة الحالية ترمي إلى التثبت من فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم النشط في تحصيل مادة الادب والنصوص و التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي ؛ فإن اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبي .

اولاً : اختيار التصميم التجريبي :

المجموعة	المدرسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	اعدادية البشير للبنين	البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط	التحصيل و التفكير الناقد	اختبار التحصيل ، اختبار التفكير الناقد
الضابطة		الطريقة التقليدية		

التصميم التجريبي للدراسة

ثانياً : مجتمع البحث:

يُقصَد به الافراد او الاشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين افرادة، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها (معالم المجتمع). (ابو حويج، 2002، ص44)

ثالثاً- عينة البحث :

استعمل الباحث احد أساليب العينة العشوائية البسيطة وهو (القرعة) إذ تم تقسيم العينة على :

أ- عينة المدارس:

ب- عينة الطلاب:

جدول(5)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المدرسة	المجموعة	العدد قبل الاستبعاد	المستبعدون	العدد بعد الاستبعاد
إعدادية البشير	التجريبية	36	6	30
	الضابطة	37	7	30
المجموع		73	13	60

رابعاً: تكافؤ طلاب مجموعتي البحث:

زيادة في الدقة ولكون اختيار الأفراد لمجموعتي البحث لم يكن عشوائياً على مستوى الأفراد من مجتمع البحث بل على مستوى الشعب من مدرسة واحدة .

خامساً- ضبط المتغيرات الدخيلة :

سادساً- تحديد المادة العلمية :

سابعاً- تحديد الاهداف السلوكية :

ثامناً- إعداد الخطط التدريسية :

تاسعاً- أدوات البحث:

1: الاختبار التحصيلي البعدي .

2 : اختبار التفكير الناقد البعدي:

عاشراً : إجراءات تطبيق التجربة:

حادي عشر: الوسائل الإحصائية :

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً : عرض النتائج :

1_ الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق البرنامج القائم على التعلم النشط و متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل .

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	77,2	11,88	58	14,069	2,001	دالة احصائياً
الضابطة	30	63,26	14,03				

ثانياً: تفسير النتائج :

النتائج المتعلقة بالتحصيل :

من خلال نتائج البحث المعروضة في الجدول (18) التي أسفرت عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط التي كان لها الأثر في رفع المستوى التحصيلي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية . ويمكن أن يعزى هذا التفوق إلى عدة أسباب منها:

إنّ تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس جعلت المتعلم أكثر حيويةً ونشاطاً في الدرس ، مبتعداً عن الاجواء الروتينية التقليدية الرتيبة و المملة و التي طالما سأم منها في الطرائق الاعتيادية . إنّ الدور الإيجابي للطلاب الذين درسوا على وفق برنامج التعلم النشط والمشاركة الفعلية في تقديم الدرس من خلال عرض المادة او شرحها و تلخيص اهم النقاط فيها ، لهو أمر مختلف تماماً عما يتم ممارسته من ادوار في الطرائق الاعتيادية ، فلم يعد الطالب مجرد متلقٍ للمعلومات والمفاهيم بل أصبح له دور بارز في المناقشات الصفية التي يشترك فيها الطلاب ثم استغلال الطلاب جميع قدراتهم لإظهار مشاعرهم وانفعالاتهم بهدف تطوير شخصياتهم وفهم ادوارهم داخل الصف ؛ ولهذا أصبح الفرق واضحاً ذات دلالة إحصائية في التدريس باستعمال البرنامج القائم على التعلم النشط والتدريس بالطرق الاعتيادية.

ثالثاً: الاستنتاجات :

من خلال النتائج التي توصل اليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي :
إن ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تشير الى ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب الدارسين على وفق البرنامج القائم على التعلم النشط مما يمكن الاستفادة منه في تدريس مادة الادب و النصوص .
إن الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لا سيما القائمة منها على التعلم النشط قد تساعد على تطوير القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة اللغة العربية عموماً و الأدب و النصوص خصوصاً وهذا يحقق هدفاً مهماً من أهداف تدريس اللغة العربية .

رابعاً: التوصيات :

فتح دورات للهيئات التدريسية لمادة اللغة العربية للتدريب على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها استراتيجيات التعلم النشط .
ضرورة استعمال مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساته أكثر من طريقة تدريسية واحدة لعرض المادة ولتحقيق الأهداف التربوية.

خامساً: المقترحات :

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث ما يأتي :
إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الإناث .
إجراء دراسة لمعرفة أثر البرنامج القائم على التعلم النشط في المواد الدراسية الأخرى وفي مراحل دراسية أخرى و بالخصوص المرحلة الابتدائية ومتغيرات أخرى.

المصادر

1. إبراهيم , بسام عبد الله طه (2009) : التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير , ط1 , دار المسيرة عمان .
2. أبين منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري ت(711هـ): لسان العرب، (1956) المجلد الأول، دار الكتب العالمية للتوزيع والنشر، لبنان بيروت.
3. جبران , وحيد , (2002) : التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي , فلسطين , رام الله , منشورات مركز الاعلام والتنسيق .
4. حمادنه، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات(1012) : مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق اساليب استراتيجيات، عالم الكتاب الحديث، اردن الاردن.
5. الحموز، محمد عواد (2004) : تصميم التدريس ، ط1، دار وائل للنشر ، عمان.
6. الحيلة ، محمد محمود (1999) : التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
7. زاير سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز، (2011) : مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد .
8. زيتون ، حسن حسين (2003) : التعليم والتدريس من منظور المدرسة البنائية ط1، عالم الكتب ، القاهرة .
9. سمارة ، نواف احمد وعبد السلام موسى العديلي (2008) : مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
10. سلامة، عادل أبو العز (2006) : طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، دار الفكر، عمان، الأردن
11. فاعور ، بسمه : 2012 : التعلم النشط ، منظمة الامم المتحدة ، اليونسكو .
12. قطامي ، يوسف محمود , (2009) : مبادئ علم النفس التربوي , ط1 , دار الفكر للنشر والتوزيع , عمان الأردن .
13. كوجك ، كوثر حسين واخرون (2008) : تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت.
14. الناشف، هدى محمود (2003) : تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة.
15. نصر الله , عمر عبد الرحيم (2010) : مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية , دار وائل للنشر والتوزيع , عمان .
16. وزارة التربية ، (1992) : منهج الدراسة الإعدادية , مطابع الشركة للطباعة المحدودة , جمهورية العراق , بغداد .
17. اليماني، عبد الكريم.(2009) : استراتيجيات التعلم والتعليم ، دار زمزم، الاردن.

18. Guil furd, M. (2002): An Emerging Conceptualization of beliefs and their role in learning in Garner, R. & Alexander, P. (Eds.) Beliefs About Text and Instruction Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

19. Lorenzo(2001) .: "Constructivist Learning in Statistics for Concrete Thinkers in a Constructivist Learning Environmeng " , DAI, Vol.(60),No.(8),.

20. Bristook, P.: "Constructivist Learning in Statistics for Concrete Thinkers in a Constructivist Learning Environmeng " , DAI, Vol.(60),No.(8), 1998.

منهج مقترح لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى بكلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية في العراق

أ.م.د. عطيه وزه عبود
قسم التربية الفنية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
بغداد - العراق

الخلاصة

تناول البحث في بحثه الوسوم " منهج مقترح لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى بكلية التربية الاساسية " اربعة فصول ، خصص الفصل الاول عن مشكلة البحث واهدافه واهميته وحدود البحث فضلا عن تعريف المصطلحات ، اذ استهدف البحث بناء منهج مقترح لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى بكلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية ، وللصفوف الثلاث (الاول ، الثاني ، الثالث) واقتصر المنهج على المجال المعرفي ، والمجال التطبيقي المهاري . اما الفصل الثاني فقد خصص للاطار النظري للبحث . كما خصص الفصل الثالث لأجراءات البحث فقد تناول فيه الباحث بناء المنهج المقترح بالاستناد على اسس بناء المناهج والمرتكزات الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية المتفق عليها من قبل التربويين ومخططي المناهج التربوية ، وبما يتناسب مع فلسفة دولة العراق ، وقد تم الالتزام بالعناصر الاساسية للمنهج (الاهداف ، المحتوى ، طرائق التدريس ، التقنيات والوسائل المعينه ، الانشطة ، واساليب التقويم) وقد صاغ الباحث (27) هدفا تعليميا ، كما صاغ الباحث (67) هدفا سلوكيا للمنهج في ضوء الاهداف التربوية لقسم معلم الصفوف الاولى ، اما المحتوى التعليمي فروعى فيه الخبرات التعليمية المعرفية والتطبيقية لمادة الخط العربي ، وبما تسهم في تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطالب المعلم ، ثم اقترح الباحث طرائق واساليب متعددة لتدريس مادة الخط العربي وبما يتناسب واهداف المادة ومستويات الطلبة ، كما تم تطبيق انواع متعددة من النشاطات المعرفية والتطبيقية (المهارية) الصفية وغير الصفية للمادة ، كما حدد الباحث اساليب متعددة من التقويم لغرض استخدامها في اثناء عملية التدريس لمعرفة مدى تحقق الاهداف السلوكية المنشودة للمادة لدى الطلبة ، وقد تم استخراج صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء الاختصاص في مجال طرائق التدريس وبناء المناهج . اما الفصل الرابع فقد خصص لعرض نتائج البحث المتمثلة بالمنهج المقترح الذي تم بناءه ، فضلا عن التوصيات والمقترحات .

A Suggested Program to Arabic Calligraphy for the Department of First Year Teacher in the College of Basic Education in Al-Mustansiriya University in Iraq

ABSTRACT

The research in title "A suggested program to Arabic calligraphy for the department of first year teacher in the college of basic education" consists of four chapters. The first chapter talks about the problem of the research and its aims in addition to its significance. It also deals with the limit of the research and with the definition of the terms. The research aims to build a suggested programme to Arabic calligraphy for the department of first year teacher in the college of basic education/ university of Al-Mustansiriya/ for the three stages (first, second and third). The programme focuses on cognitive space and skillful application space. Chapter two includes the theoretical background while chapter three includes the research procedure. In chapter three the researcher concerns with building the suggested programme which is based on curriculum design bases and philosophical, psychological social and cognitive foundations which all the educationalists and curriculum designers agree on taking in consideration what meet the Iraq philosophy. The researcher has abided by basic elements of the programme (aims, content, method of aids, activities and correction style). The researcher has modelled (27) educational objective and (67) behavioural objectives for the programme in the light of the educational aims of the department of first year teacher. In the educational content. Care has been taken for the educational, cognitive and practical experiences of the Arabic calligraphy. All these element also contribute in the comprehensive development of future teacher. The program has suggested many methods to teach the Arabic calligraphy subject taking in consideration the subject needs and students' abilities. Many types of cognitive and practical (skillful) activities taken in the class and in home work of the material have been carried out. The researcher has used different methods of evaluation to be used in teaching in order to know the extent of the behavioural objective achievement. The content validity has been obtained by showing it do experts who are specialized in method of teaching filed and curriculum designers chapter four includes the results and recommendations which are: First, forming committee by curriculum design experts to study the suggested program of Arabic calligraphy in order to generalize the program to the colleges of basic education which have department first year teacher. Second, the ministry of higher education should coordinate with the colleges of basic education to prepare the student teacher a good preparation in Arabic calligraphy in the departments of first year teacher.

الفصل الاول

مشكلة البحث

يعد المنهج المحور الاساس في العملية التعليمية ، وهو الوسيلة التربوية لتعديل سلوك المتعلمين في تنمية قدراتهم المعرفية والمهارية ويهذب الاخلاق ، لذا فانه يتطور بتطور الحياة وتعقيدها ، وهو جزءا مهما من منظومة النظام التربوي والتعليمي لتحقيق اهداف التربية " مما جعل الاهتمام بالمنهج تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا من ضروريات التربية للحاق بركب المستجدات والاتجاهات التربوية الحديثة " (رافدة، 2011: 91) ، لذا بذل المختصون الكثير من الجهود لتطوير عملية التربية لتلائم العصر ومتطلباته وتجديداته المستمرة وبما يعود على المجتمع الانساني بالخير والتقدم والرفق ، وتعاني المؤسسات التعليمية اليوم في العالم العربي من ضعف وتدني المستوى العلمي متأني من ضعف استثمار راس المال البشري والمادي بكفاءة عالية ، ناهيك عن عدم احترام عامل الزمن وقياس النوعية وقد يعود ذلك الى الظروف التي يعيشها العالم العربي فكانت السبب في تعطيل الكثير من الخطط والبرامج التعليمية والتربوية الكفيلة بربط المؤسسات التعليمية بالمجتمع .

وبما ان التربية تهدف الى اعداد الفرد للتفاعل مع بيئته المحلية والاسهام في حل المشكلات التحديات التي تواجهه في هذه البيئة ، لذا يرى الباحث ان الخط العربي احد المواد الدراسية المهمة التي تسم في نمو المتعلمين وتربيتهم تربية شاملة في جميع النواحي ، لا سيما وان طلبة قسم معلم الصفوف الاولى لهم الدور الاساس في تنمية المهارات الكتابية عند التلاميذ ، مما ينشأ عن ذلك من تعمق في اكساب التلاميذ من مهارات فنية ايجابية في الاتجاهات الصحيحة لقواعد الخط العربي وسبل تطوير الاداء نحو الافضل، ومن خلال ما اكدته الدراسات البحثية في هذا المجال وكذلك من خلال خبرة الباحث في تدريس مادة الخط العربي لطلبة قسم معلم الصفوف الاولى ، وكذلك من خلال ما يلاحظ من تدني الكتابة والاملاء عند طلبة الجامعات عامة وطلبة معلم الصفوف الاولى خاصة ، لذا تشكل هذه الحالة مشكلة تربوية وتعليمية تستوجب الحل والمعالجة وبخاصة طلبة معلم الصفوف الاولى وما يعكسه اعدادهم اعدادا صحيحة على مرحلة التعليم الاساس التي تعد بمثابة الحجر الاساس لبناء المنظومة التربوية والتعليمية في العراق . لا سيما وان الادبيات التربوية تؤكد على ضرورة تحسين وتطوير خط التلاميذ ، كذلك تطوير النظام التربوي والمناهج الدراسية في قسم معلم الصفوف الاولى .

ومن هذا المنطلق تسأل الباحث بحكم مجال تخصصه في طرائق التدريس وفن الخط العربي ، هل يجوز الاستمرار على تدريس مادة الخط العربي في قسم معلم الصفوف الاولى على كورس واحد من الصف الاول وما يحمله هذا الكورس من عطل ومناسبات وطنية ودينية ، لا تقي ايامه لتغطية مفردات المادة الدراسية المعدة لهذا الغرض ؟ ولأن

الجواب سيكون بالنفي لذا قرر الباحث اجراء دراسة علمية بهدف بناء منهج مقترح لمادة الخط العربي في قسم معلم الصفوف الاولى وبما يتناسب وطبيعة القسم ومتطلباته وتطلعاته المستقبلية ، وحسب علم الباحث لا توجد دراسة سابقة بهذا الاتجاه في كلية التربية الاساسية .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى بناء منهج مقترح لمادة الخط العربي لطلبة قسم معلم الصفوف الاولى .

اهمية البحث

- تكمن اهمية البحث الحالي من اهمية اعداد المناهج التي تساعد معلم المستقبل على اختيار طرائق التدريس المناسبة التي تؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة .
- المناهج تمكن المعلم من التعرف على اسس واساليب التقويم لمعرفة مدى النجاح والفشل في تحقيق الاهداف العامة التي يتضمنها المنهج .
- سيفيد البحث الجهات المعنية في وزارة التعليم البحث العلمي في بناء مناهج دراسية اخرى على غرار آليات المنهج المقترح في هذا البحث .
- سيفيد البحث الطلبة المعلمين في اقسام كليات التربية الاساسية .
- يرشد البحث الحالي المكتبة التربوية كمصدر جديد يفيد كل من يحاول اجراء دراسة مماثلة عن مناهج دراسية اخرى .
- يفيد المؤسسات العلمية والتربوية ومديريات المناهج الدراسية .

حدود البحث

- تحدد البحث الحالي ببناء منهج مقترح لمادة الخط العربي للصفوف الثلاث في قسم معلم الصفوف الاولى ، بكلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية.
- **تعريف المصطلحات :**
- 1- **المنهج :**
- **يعرفه حمدان (1985) بأنه :**
- " وثيقة تربوية مكتوبة تجسد مجمل المعارف والخبرات التي يستعملها التلاميذ بتخطيط المدرسة وتحت اشرافها " (حمدان ، 1985: 23).

- **يعرفه قاموس ويبستر (Webst, 2004) بأنه :**
- " مادة دراسية تقدم في المدارس أو الجامعات تؤدي الى الحصول على مراكز علمية في مجال معين " (Webster, 2004:236)

- **يعرفه الزند (2010) بأنه :**
- " مجموعة الخبرات والنشاطات النظرية والتطبيقية التي تحمل المعارف ، ومهارات وقيما واتجاهات مختلفة ، والتي تخطط او تنفذ او تكتسب بطريقة مباشرة منظمة ، أو بطريقة مباشرة وغير ، وتهدف الى تغييرات مطلوبة ومرغوبة في اداء الطالب وسلوكياته في اي مستوى تعليمي " (الزند، 2010: 19).

- **تعرفه العفون (2011) بأنه :**
- " التخطيط والتنظيم المعدان بصورة خطة عمل لاعتماد الخبرات التعليمية وتكاملها مع اهداف معينه داخل المؤسسات التربوية " (العفون، 2011: 35)

- **تعرفه رافدة (2011) بأنه:**
- " ذلك البرنامج المخطط بدقة واحكام والذي يهدف الى تنمية التلاميذ تنمية شاملة متكاملة من النواحي العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية والعاطفية والروحية ، ويشمل على العلوم والمعارف ، الى جانب تنمية المهارات والميول والاتجاهات والتفكير الابداعي ويشجع البحث ولاطلاع الخارجي " (رافدة ، 2011: 98).
- **التعريف الاجرائي :** يعرف الباحث المنهج اجرائيا بأنه :

- " مجموعة الخبرات المعرفية والانشطة التطبيقية المخطط لها تهدف الى تعديل مرغوب فيه في سلوك طلبة قسم معلم الصفوف الاولى في مادة الخط العربي "
- **الخط العربي :**

- **تعرفه الجبوري (1962 م) بأنه :**
- " الوسيلة التي تعبر عما في النفس ، وتدل على الكلام ، وهو لغة التفاهم بواسطة القلم دون اللسان ، سواء في ذلك الارقام العددية ، والحروف الهجائية والكتابة المختزلة ، وحتى الكتابة الصورية ، والرمزية ، والمسمارية وغيرها مما استعملته الامم والاقوام القديمة " (الجبوري ، 1962: 1).

- **يعرفه الجبوري (1975م) بأنه :**
- " رسم الحروف الهجائية وتصويرها بشكل جميل وزاٍ يساعد على تفسير المقصود بسهولة ويُسر " (الجبوري، 1975: 8).

- **يعرفه الجبوري (1984م) بأنه :**
- " الرموز التي اصبحت على شكل حروف ذات قواعد ونسب ومقاييس ثابتة لا يمكن الاحادة عنها من قبل الخطاطين وقد اتخذت هذه الحروف اشكالا جميلة وعددا متفقا عليه في كل لغة وهو فن تشكيلي خاضع للابداع والابتكار والتجديد "

- (الجبوري ، 1984: 66).
- **يعرفه الحسيني (2002م) بأنه:**
- " احد الفنون التشكيلية الذي تجاوز دوره من نقل المعلومات ، ليصبح غاية متكاملة ، روحانية وجمالية ، وتجريدية المفهوم ، وهو مهياً اصلاً – لتأدية مدلولات وتراكيبا لتأدية هذه المهمات واحتلال تلك المكانات ، لما يحمله من قدسية ، ولما تضمنت تسطيراته والتواءاته من حركة ايقاعية وتركيب متوازن متناغم " (الحسيني، 2002:12).

- **ويعرفه الباحث اجرائيا:**

- " وهي شكل الحروف الهجائية لها قواعد ونسب ومقاييس ثابتة تدرس الى طلبة قسم معلم الصفوف الاولى لغرض تعديل مرغوب في سلوكهم ، وتهذيب كتاباتهم .
- 3- معلم الصفوف الاولى:
- يعرفه الباحث اجرائيا:
- " احد الاقسام العلمية بكلية التربية الاساسية يهتم بأعداد معلمين مختصين بتدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية "

الفصل الثاني الاطار النظري

- **مفهوم المنهج قديما :**
- أكد الكثير من المختصين في مجال التربية ان المنهج قديما عبارة عن مجموعة من المفاهيم والافكار والحقائق ، والمعارف والعلوم ، والمفاهيم والقوانين التي تقدمها المدرسة للتلاميذ لغرض تعديل سلوكهم .
- " والمنهج هو مجموعة من المواد الدراسية التي يقوم المختصون بأعدادها ، أو تأليفها ، ويقوم المعلمون بتنفيذها عن طريق التدريس ، ويسعى الطلاب الى تعلمها او تدريسها " (سعادة ، وآخرون، 2010: 17)
- **مفهوم المنهج الحديث :**
- " هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق العوائد التعليمية المرجوة الى افضل ما تستطيع قدراتهم ، وتحت اشرافها لمساعدتهم على النمو المتكامل والشامل وتعديل سلوكهم " (صالح ، وآخرون ، 1999: 27). وسنتناول مقارنه بين المنهج القديم والمنهج الحديث :

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	المقرر الدراسي مرادف للمنهج ثابت لا يقبل الاضافة أو التطوير ويركز على المعلومات (الجانب المعرفي) كما لا نوعا	المقرر جزء من المنهج وليس جميعه قابل للتطوير والتعديل يركز على جمع الجوانب المعرفية، والمهارية ، والوجدانية .
تخطيط المنهج	المتخصصون بالمادة العلمية فحسب	يشارك في اعداده المتخصصين المعلمين والتربويين .
المادة الدراسية	هدف بهدف ذاتها وتنظم على وفق التنظيم المنطقي (ترتب المادة) فحسب ، ويقتصر مصدرها على الكتاب المدرسي .	ليس لهدف فحسب ، وإنما يراعى جميع المجالات التي تشمل نمو الطالب في جميع الاتجاهات المعرفية والمهارية والوجدانية بنى على وفق التنظيم المنطقي (ترتيب المادة علميا وبالتسلسل) فضلا عن الاهتمام بالتنظيم السايكولوجي (النفسي) الذي يراعى اهتمامات الطلبة من الناحية السايكولوجية وميول الطالب ونموهم الجسمي .
طرائق التدريس	التركيز على طريقة المحاضرة (التلقين) والحفظ الآلي .	اعتماد عدة أنشطة تتخلها الوسائل التعليمية بحيث لا تعتمد على الحفظ والتلقين ، وإنما على مشاركة الطالب الايجابية في عرض الدرس
المعلم	المسؤول عن ادارة المحاضرة بسيطرته على الصف، وكذا أغلب علاقته تسلطية فضلا عن عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .	اعطاء الحرية الموجهة للطلبة وعلاقته مرنة مع الطلبة في حدود معينه يسودها الثقة ومراعاته الفروق الفردية بين الطلبة .
الطالب	سلبي غير نشط في اغلب الاحيان ويركز على الحفظ فحسب من دون المناقشة واخذ رأيه.	نشط بممارساته الانشطة التي ترافق طرائق التدريس ، ويتميز بثقة في اعطاء رأيه داخل الصف .

(العفون ، وآخرون ، 2011: 36)

- اسس بناء المنهج:

المنهج هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المنهج على أسس تربوية واضحة المعالم لكي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال. ومن الجدير بالذكر أن علماء التربية قد تناولوا أسس بناء المنهج بكثير من التفصيل تحت عناوين وتقسيمات متعددة . ويمكن تصنيف هذه الأسس وعرضها على النحو التالي :

1- الأسس الفلسفية للمنهج:

"وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المنهج، بما يعكس خصوصية المجتمع المتمثلة في عقيدته ، وتراثه، وحقوق أفرادها وواجباتهم".

(الزند، 2010: 33)

2- الأسس الاجتماعية للمنهج:

"وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع ، وأفرادها، وتطورها في المجالات الاقتصادية ، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع ، وقيمه الدينية والأخلاقية ، والوطنية، والانسانية" . (الزند، 2010: 33)

3- الأسس النفسية للمنهج:

" وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم ، وخصائصه النفسية والاجتماعية ، والعوامل المؤثرة في نموه بمرحلة المختلفة. وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلمين ، وحاجاتهم، ومشكلاتهم ، وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم ، واحترام واحترام شخصية المتعلم " .

(الزند، 2010: 33)

4- الاسس المعرفية :

"وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ، ومصادرها ومستجداتها ، وعلاقتها بحقول المعرفة الأخرى ، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها ، والتوجيهات المعاصرة في تعليم المادة ، وينبغي هنا تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى ، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة " . (الزند، 2010: 33-34)

وقد يكون من المفيد هنا التنويه إلى صعوبة فصل هذه الأسس عن بعضها البعض لأنها تتداخل وتتكامل لتشكل في النهاية إطارا عاما يمكن الاسترشاد به في عملية بناء المنهج.

- عناصر المنهج :

• الاهداف التربوية :

" وهي المقاصد او الغايات طويلة المدى ومن خصائصها انها شديدة التجريد والعمومية والشمولية . وهي وصف للمحصلة النهائية للتربية في مرحلة تعليمية ، أو لاهداف وزارة التربية واهداف وزارة التعليم العالي ، أو اهداف المرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل التعليمية " (العفون ، وآخرون ، 2011: 59) ومثما حددها بلوم تصنف حسب نتائج التعلم في مجالاتها الثلاث (المجال المعرفي الادراكي وتتعلق بالعمليات العقلية والمفاهيم والمجال الانفعالي الوجداني ويتعلق بالاتجاهات والقيم ثم المجال النفس حركي (المهاري) وتتعلق بالمهارات التي يسيطر الانسان على حركات جسمه وينسق فيما بينها " (مرعي ، وآخرون ، 2001: 94) وهناك نوعان من الاهداف وهي الاهداف العامة التي تمثل النتائج والاعراض طويلة المدى والمراد الوصول اليها والاهداف الخاصة او السلوكية التي تعبر عن النتائج قصيرة المدى او المرحلية ، واحيانا الاينية المراد الوصول اليها .

• **المحتوى :** وهو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار التي يتم تنظيمها على نحو معين ، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم افكار اساسية ، ويختار المحتوى في ضوء الاهداف ويختار في ضوء عقيدة المجتمع وفلسفته في الحياة " (المرعي ، وآخرون ، 2001: 100) ، وتتم عملية اختيار المحتوى بثلاث خطوات مرتبة على التوالي:

1- اختيار الموضوعات الرئيسية ، وهي اول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهج، ويجب ان تكون في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومتابعتها للاهداف .

2- اختيار الافكار الرئيسية أو الاساسية التي تحتويها الموضوعات ، وهذه الافكار الاساسية للمادة الدراسية يجب ان تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي ينبغي ان يعرفها المتعلم لكي يلم الماما كاملا في المادة ، ولم تعد عملية اختيار الافكار الرئيسية للموضوعات منتهية الابدع اجتيازها تجريبييا في المواقف التعليمية واجراء التعديلات عليها .

3- اختار المحور الذي تتمركز حوله الافكار الرئيسية ، وعادة تختار المادة التي ترتبط بأكبر عدد من الاهداف وتهتم بحاجة البيئة المحلية وتتماشى مع اهتمامات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم أكثر من غيرها ، وتراعي مستويات نضجهم وتنمي قدراتهم واتجاهاتهم العلمية . (العفون ، وآخرون ، 2011: 80-81)

• **الانشطة :** " النشاط في التعليم يعرف بأنه كل نشاط يقوم به المعلم او المتعلم أو هما معا لتحقيق الاهداف التعليمية والنمو الشامل للمتعلم سواء داخل الصف او خارجة ، طالما يتم تحت اشراف المدرسة " (مصطفى ، 2000:47) " وتعتمد الانشطة التعليمية واساليب التدريس على الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المتعلمون والمعلمون من اجل تحقيق اهداف المنهج ، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم ، وقد تمارس هذه الانشطة داخل المدرسة وخارجها وبأشراف منها ومن الضروري ان يراعى في وضع الانشطة والخبرات التعليمية استنادها الى الفلسفة التربوية التي يستند اليها المنهج " (رافدة ، 2011: 124)

• **طرق واساليب التعلم:** وهي جميع النشاطات والفعاليات المشتركة التي تحدث بين معلم ومتعلم ، او مجموعة متعلمين في موقف تعليمي معين . وأخذ هذا المكون حظه من النمو التطور عبر الادبيات التربوية ، فمنهم من اضاف للتدريس مفهوما جديدا (Instruction) ومنهم من ربط ذلك بأستراتيجيات او نماذج واخر بطرق واساليب تعليمية او تصاميم شمولية كاملة .

• **الوسائل التعليمية :** الوسيلة التعليمية أو ما يطلق عليه حديثا تقنيات التعليم ، والبعض طورها الى تكنولوجيا التعليم ، وجميعها تشير الى مجموعة الادوات والوسائل الكفيلة بتنشيط عملية التعليم والتعلم ، ولقد اصبحت اليوم من العناصر المهمة جدا بعد ان بدأت مؤسسات التعليم تنحو نحو استخداما بشكل كبير لا سيما بدخول الحواسيب الشخصية للصفوف ، لتحل محل السبورة والعارض الراسي.

التقويم: يمثل التقويم مجموعة الاجراءات والوسائل الكفيلة بالحكم على ظاهرة او نشاط او فاعلية ما ، تبعا لمعايير داخلية محلية او محكات عالمية ، ويختلف تقويم المنهج اسلوبا وفلسفة واجراءا عن تقويم الطالب ، اذ قد ينظر لتقويم المنهج عبر عناصره ، او عبر اسلوب تنظيمه (محوري ، تكامل ، منفصل ، حلزوني) او تبعا لاسس تصميمه (تخطيط ، تنفيذ ، تقويم) " والتقويم بصفته احد عناصر المناهج يتناول تقويم الاهداف ، وتقويم المحتوى ، وتقويم الانشطة ، وتقويم التقويم نفسه ، وهناك عمليات تقويمية اخرى للمناهج ، مثل تقويم تخطيط المناهج وتقويم تطوير المناهج وتقويم تنفيذه ، وتقويم اثار المنهج أو نتاجه ، اذن التقويم هو عملية التأكد من تحقيق الاهداف " (مرعي، وآخرون، 2001)

الفصل الثالث اجراءات البحث

1- **مجتمع البحث** : تالف المجتمع بموجب حدود البحث من مادة الخط العربي المقرر الى طلبة قسم معلم الصفوف الاولى بكلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية وفي المجالات الآتية (المعرفي والمهاري وللصفوف الثلاث (الاول ، الثاني ، الثالث) .

2- **اجراءات بناء المنهج :** تم بناء المنهج المقترح على ثلاث مراحل هي :
أ- **مرحلة التخطيط :** تم اختيار موضوع الدراسة وفق حاجة قسم معلم الصفوف الاولى بكلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية ومادة الخط العربي المقرر في القسم لوضع منهج خاص بهذه المادة الدراسية ، وحسب الدراسة الاستطلاعية التي اجراها الباحث من خلال تربية لهذه المادة ، فضلا عن اخذ آراء الخبراء الاختصاص التربويين ، والخبراء في مجال الخط العربي . وتم تحديد المهام الآتية:

- ضرورة اطلاع الباحث على مناهج في مادة الخط العربي ولا سيما مراحل التعليم الجامعي على وفق الامكانات المتاحة .
- رسم تحديد معالم وعناصر المنهج المقترح لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى ، بكلية التربية الاساسية .

● تحديد متطلبات ومستلزمات المنهج المقترح .

ب- مرحلة التنفيذ :

- قام الباحث بالاطلاع على المناهج فضلا على الاطلاع على المصادر والمراجع ذات العلاقة ببناء المناهج ، وذلك لاختار فكرة عامة على كيفية بناء منهج لمادة الخط العربي .
- في ضوء معطيات الخطوة السابقة فضلا عن الخبرة الشخصية للباحث في مجال تدريس مادة الخط العربي ، والخبرة في تدريس مادة بناء المناهج لطلبة الدراسات العليا (طرائق تدريس التربية الفنية) قام الباحث ببناء منهج مقترح بموجب عناصره وعلى وفق المجالات المحددة وبتوافقه مع الاهداف التربوية للقسم ومع الاسس النفسية والفلسفية الخاصة بالمجتمع العراقي وعلى النحو الآتي :
- اولا: الاهداف التربوية التعليمية :** تم صياغة الاهداف على وفق الآتي:
- 1- على وفق الاهداف التربوية لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى ، وقد عرضت على الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والمناهج التربوية فضلا على الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بالموضوع وتم صياغة الاهداف التربوية والبالغ عددها (11) هدفا تربويا .
- 2- من اجل تحديد الاهداف التعليمية لمادة الخط العربي لكل صف من الصفوف الثلاث لقسم معلم الصفوف الاولى كان لا بد من توزيع المادة الدراسية على ثلاث كورسات وحسب وحسب مجالات المادة المعرفية والمهارية ولتحقق من الشمولية والتكامل والاستمرار والتتابع المنطقي في بناء المنهج ، وقد تم اجراء ذلك وكما في الجدول الآتي:
- 3-

ت	المادة	المجال	الكورس	الصف
1	خط اربعة	معرفي+تطبيقات عملية	الثاني	الاول
2	خط النسخ	معرفي+تطبيقات عملية على وفق القراءة لصف الاول الابتدائي	الاول	الثاني
3	خط الرقعة +خط النسخ	معرفي+تطبيقات عملية على وفق قراءة الصف الثاني الابتدائي	الاول	الثالث

- 4- وبعد ذلك وفي ضوء الاهداف التربوية لمادة الخط العربي والخبرة الشخصية للباحث تم اشتقاق الاهداف التعليمية للمنهج المقترح بموجب المجال المعرفي والمجال المهاري وللصفوف الثلاث وتالفت من (27) هدفا تعليميا عاما بصورته الاولى ، وتم عرض هذه الاهداف على الخبراء المختصين لمعرفة صلاحيتها وسلامتها اللغوية بموجب استبيان وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل بعض الاهداف .
- 5- وفي ضوء الاهداف العامة تم اشتقاق الاهداف السلوكية لكل للمجال المعرفي والمجال المهاري وحسب الصفوف الثلاث وقد بلغت الاهداف السلوكية (67) هدفا سلوكيا ، وتم عرضها على الخبراء الاختصاص .
- ثانيا : محتوى المنهج :** تم تحديد مفردات المادة العلمية للمجال المعرفي والمهاري وفي ضوء الاهداف السلوكية .
- ثالثا: الطرق والاساليب التدريسية :** تم اقتراح افضل الطرق الحديثة والاساليب والاستراتيجيات يمكن ان تستخدم في تدريس مادة الخط العربي .

رابعا: الوسائل والادوات التعليمية المعينة: تم تحديد الوسائل والادوات التي يفترض ان يستخدمها المدرس اثناء الدرس .

خامسا : الانشطة : تم اقتراح جملة من الانشطة العلمية التي يمكن ان ينفذها من قبل المدرس اثناء تنفيذ دروس المنهج المقترح وتنتمحور حول الآتي :

- 1- عرض نماذج من خط النسخ وخط الرقعة .
- 2- تكليف الطلبة بالتدريب على النماذج الخطية .
- 3- تنفيذ زيارات ميدانية للمؤسسات التي تعتنى بالخط العربي .
- 4- عداد مسابقات تنافسية بين الطلبة .
- سادسا: التقويم :** تم اقتراح جملة من اساليب التقويم التمهيدية والتكوينية والختمية التي يمكن ان يستخدمها المدرس اثناء تدريس درس من دروس المنهج المقترح وكلائي :
- 1- عرض نماذج من الخط العربي وتوجيه اسئلة حولها .

- 2- ملاحظة ومتابعة تمارين الطلبة ،
- 3- تكلف الطلبة بتنفيذ بعض التمارين العملية .
- 4- اجراء اختبارات تحريرية .
- ت- **مرحلة تقويم المنهج** : للتحقق من صدق وسلامة وصلاحيه المنهج المقترح بصورته الكاملة من جميع النواحي تم عرضه على الخبراء في مي ان الاختصاص (ملحق) لتسجيل ملاحظاتهم على محتوى المنهج بصورة مباشرة ، وفي ضوء ارائهم تم اجراء بعض التعديلات والتغيرات اللازمة على بعض المقاطع والفقرات فضلا عن التصحيحات اللغوية المطلوبة ، وبعد ذلك اعد المنهج بصورته النهائية .

الفصل الرابع

نتائج البحث

يهدف البحث الحالي الى بناء منهج مقترح لمادة الخط العربي ، لقسم معلم الصفوف الاولى بكلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية ، وقد تم بناء المنهج وفق الاجراءات التي تم عرضها في الفصل الثالث وفي اناه عرض تفصيلي للمنهج المقترح .

" منهج مقترح لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى بكلية التربية الاساسية "

- مقدمه :

ان اي مادة علمية او محتوى تعليمي بطرق واساليب علمية وبالشكل الذي يتماشى مع متطلبات العصر الحديث ، وان كل ما يقدم من خبرات وما يكتسبه المتعلمين من معارف ومهارات وقيم وعادات وافكار واتجاهات ، هي التي تمثل المحتوى الاساس لما نسميه بالمنهج التعليمي ، ومن هذا المنطلق تم اقتراح هذا المنهج لمادة الخط العربي من قبل الباحث ، نظرا لعدم وجود منهج مقنن لقسم معلم الصفوف الاولى للمادة العلمية من اهمية في حياة الطالب المعلم في هذا القسم الحيوي والمهم ، ولا سيما وان هذه المادة تواجه الكثير من المشكلات في الوقت الراهن التي تحد من فاعليتها في تحقيق اهدافها التربوية ، لاسيما بعد دخول التقنيات الشاغلة عن مواصلة الكتابة بصورة صحيحة.

أولاً - الاهداف التربوية لمادة الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى :

- 1- اكسابهم سمة اداء اعمال الخط العربي وممارسة هواية الخط بشف وسرور .
 - 2- تمكين المتعلمين من استخدام حواسهم بشكل صحيح .
 - 3- ملء اوقات الفراغ بالممارسة والتدريب والتمرين على الحروف . تنمية مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد.
 - 4- تعزيز المتعلمين على احترام الموروث والاعتزاز بالموروث الحضاري للفن العربي الاسلامي .
 - 5- استكشاف اصحاب المواهب المنفردة في مجال الخط العربي وصقل موهبتهم ينمي ذوق المتعلمين الفني ، وحسهم الجمالي من خلال استخدام التفكير البصري الى اعمال كبار مجودي الخط العربي .
 - 6- تكوين الرغبة لدى الطالب المعلم في الكتابة بخط واضح جميل ، وهذا ما ينعكس على التلاميذ .
 - 7- يعزز المثل والقيم الاسلامية لدى المتعلمين ، من خلال اختيار النصوص الادبية والحكم اليمانية ذات المعنى التربوي والانساني .
 - 8- تنمية ثروة الطالب اللغوية والاملائية من خلال كثرة التمرين والتدريب على النماذج والنصوص الادينية والادبية .
 - 9- يكسب الطالب المعلم الطريقة الصحيحة لمسكة القلم ، والجلسة الصحيحة عند الكتابة .
 - 10- يعرف الطالب المعلم اهم انواع الخط العربي الذي كتب به منهج الصفوف الاولى في المرحلة الابتدائية (القراءة)
 - 11- يعزز لدى الطالب المعلم الدور التربوي عند التعامل مع التلاميذ وتعليمهم الكتابة بشكل صحيح .
- ثانياً - الاهداف التعليمية لمادة الخط العربي حسب الصفوف الثلاث لقسم معلم الصفوف الاولى :
- أ - الاهداف التعليمية العامة لمادة الخط العربي لصف الاول :

المجال	الاهداف التعليمية العامة
المعرفي	- تعليم المتعلمين الزاوية الصحيحة لسن القلم على السطر بخط الرقعة - استيعاب المتعلمين مفهوم الخط العربي . - ابرز التطورات التي اجريت على الخط العربي عبر التاريخ . - معرفة اهمية الخط العربي . - معرفة اهم الاسباب التي تؤدي الى ضعف الكتابة عند الطلبة . - معرفة اهم السبل والوسائل التي تلجح ضعف الكتابة عند الطلبة .
المهاري(التطبيقي)	- تدريب الطلبة على حروف خط الرقعة . - تدريب الطلبة على كتابة مقاطع الحروف على خط الرقعة . - تدريب الطلبة على كتابة كلمات في خط الرقعة . - تعليم الطلبة ما الحرف التي تكتب فوق السطر وما الحروف التي تنزل عن السطر في خط الرقعة . - تدريب الطلبة على عبارات في خط الرقعة .

ب- الاهداف التعليمية العامة لمادة الخط العربي في الصف الثاني .

المجال	الاهداف التعليمية العامة
المعرفي	- استيعاب المتعلمين الجوانب المعرفية للخط العربي . - معرفة المتعلمين التطور الذي حصل للخط العربي عبر العصور . - معرفة انواع الخطوط وسبب تسميتها . - التمييز بين انواع الخط العربي . - معرفة خصائص ومميزات الخط العربي .
المهاري(التطبيقي)	- تعليم المتعلمين الزاوية الصحيحة لسن قلم الخط على السطر . - تدريب المتعلمين على حروف خط النسخ زمقياس وتجاهات هذه الحروف . - تدريب المتعلمين على دمج حرفين مع بض لتكوين مقطع من كلمة بخط النسخ . - تدريب الطلبة على الكتابة على السطر والالتزام بالحروف التي تستقر على السطر والحروف التي تنزل عن السطر بخط النسخ . - تدريب الطلبة على الكلمات والعبارات بخط النسخ .

ت- الاهداف التعليمية العامة لمادة الخط العربي لصف الثالث :

المجال	الاهداف التعليمية العامة
المعرفي	- معرفة المتعلمين بأنواع الخط العربي القديمة التي ظهرت قبل العصر الاموي واعصر العباسي . - معرفة المتعلمين بأبرز تطورات الخط العربي التي حصلت بالعصر الاموي . - معرفة المتعلمين بأبرز التطورات التي حصلت للخط العربي بالعصر العباسي .
المهاري(التطبيقي)	- تدريب المتعلمين على كتابة سطور بخط الرقعة . - تدريب المتعلمين على كتابة سطور بخط النسخ . - التمييز بين الكتابة بخط النسخ والكتابة بخط الرقعة .

اما فيما يخص الدروس التعليمية لكل مجال من مجالات الخط العربي لقسم معلم الصفوف الاولى ، فقد صنفت على اساس المجال الواحد لكل صف والجداول الآتية توضح ذلك .

التوصيات

يوصي الباحث في ضوء نتائج البحث بالآتي :

- قيام الجهات المعنية بالمناهج الدراسية (الهيئة القطاعية) بقسم معلم الصفوف الاولى بتشكيل لجنة موسعة لدراسة المنهج المقترح لمادة الخط العربي ، بهدف امكانية تعميمه على اقسام معلم الصفوف الاولى بكليات التربية الاساسية .
- ضرورة قيام الجهات المعنية بالمناهج بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالتنسيق مع عمادات كليات التربية الاساسية من اجل اعداد الطالب المعلم الاعداد المطلوب في اتقان الخط العربي في اقسام معلم الصفوف الاولى .

المقترحات

يقترح الباحث واستكمالاً للدراسة الحالية اجراء دراسات مماثلة وكالاتي :

- بناء منهج مقترح للاقسام التي تدرس مادة الخط العربي ، امثال قسم اللغة العربية بكليات التربية الاساسية .
- بناء منهج مقترح لمواد دراسية اخرى في قسم معلم الصفوف الاولى .

المصادر

- 1- الجبوري ، سهيلة ياسين ، الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق ، مطبعة الزهراء ، بغداد ، 1962م .
- 2- الجبوري ، تركي عطيه ، الكتابات والخطوط القديمة ، مطبعة بغداد ، بغداد ، 1984م .
- 3- _____ الخط العربي الاسلامي ، دار التراث الاسلامي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، 1975م .
- 4- حمدان ، محمد زياد ، تطور المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة . دار التربية الحديثة ، الاردن ، 1985م .
- 5- الحسيني ، اياد حسين عبدالله ، التكوين الفني للخط العربي وفق اسس التصميم ، اطروحة دكتوراه منشوره ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، 2002م .
- 6- رافدة الحريري ، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن ، 2011م .
- 7- الزند ، وليد اخضر ، وهاني حتمل اعبيدات ، المناهج التعليمية : تصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ، ط1 ، اربد ، عالم الكتب الحديثة ، 2010م .
- 8- سعادة ، جودة احمد ، و ابراهيم ، عبدالله محمد ، المنهج المدرسي المعاصر ، ط5 ، دار الفكر ، الاردن ، 2010م .
- 9- صالح هندي ، وعليان ، هشام مصلح ، وجمال ، عارف عبد الرحيم ، تخطيط المنهج وتطويره ، دار الفكر ، الاردن ، 1999م .
- 10- العفون ، نادية حسين يونس ، و فاطمه عبدالامير الفتلاوي ، مناهج وطرائق تدريس العلوم ، مكتبة التربية الاساسية ، بغداد ، 2011م .
- 11- مرعي ، توفيق احمد ، والحيله ، محمد محمود ، المناهج التربوية الحديثة مفهوما وعناصرها واسسها وعملياتها ، ط2 ، دار المسير للنشر والتوزيع ، عمان ، 2001م .
- 12- مصطفى ، صلاح عبد الحميد ، المناهج الدراسية عناصرها واسس تطبيقها ، دار المريخ ، الرياض ، 2000م .
- 13- Webster's Dictionary Of English Language in international Edition (2004) New York: Lexicon Publication.

الملحق

أ- الدروس في المجال المعرفي للصف الاول :

الاهداف السلوكية	المحتوى	طرائق التدريس	الوسائل التعليمية	الانشطة	اساليب التقويم
• ان يكون الطالب قادر على أن: يعرف معنى الخط العربي بدقة . يعرف اهمية الخط العربي بشكل صحيح . يعرف اهداف الخط العربي بشكل صحيح . يعرف اسباب ضعف الكتابة عند التلاميذ وكيف العلاج . ادوات الخط العربي . اصل الخط العربي . تطور الخط العربي في مدينة الكوفة . انواع الخط العربي الكوفي . خط الرقعة .	- مفهوم الخط العربي . - اهمية الخط العربي . - اهداف الخط العربي . - اسباب ضعف الكتابة عند التلاميذ وكيف العلاج . - ادوات الخط العربي . - اصل الخط العربي . - تطور الخط العربي في مدينة الكوفة . - انواع الخط العربي الكوفي . - خط الرقعة .	- طريقة المحاضرة . - طريقة اللقاء . - طريقة المناقشة . - طريقة العصف الذهني . - طريقة التعلم التعاوني . - طريقة النمذجة .	- عرض نماذج من الخطوط القديمة . - عرض نماذج من كتابات التلاميذ الضعيفة ومقارنتها بالكتابة الجيدة . - عرض مصورات توضيحية . - عرض افلام وثائقية عن الخط العربي . - المستلزمات : طباشير عادي وملون . اقلام خط مع ورق . افلام ، جهاز تلفزيون ، جهاز حاسوب ، جهاز داتاشو .	- اعمال وانشطة يقوم بها المتعلمين . - مناقشات حول موضوع الدرس . - عرض نماذج للخط العربي واجراء مناقشات حولها . - تنظيم عرض خاص لفعاليات المتعلمين . - اجراء مسابقات تنافسية بين المتعلمين .	- تقويم تمهيدي: لمعرفة الخبرات السابقة للمتعلمين . - اسئلة شفوية - اثناء عرض خطوات الموضوع . - عرض نماذج من الخطوط القديمة واجراء مناقشات حولها . - تقويم تكويني لمعرفة الاستيعاب للدرس من خلال اسئلة شفوية . - تقويم ختامي تقديم اسئلة شفوية وتطبيقية لقياس مدى تحقق الأهداف

- يعرف خصائص ومميزات خط الرقعة بشكل صحيح.					

ب- الدروس في المجال المهاري (التطبيق) للصف الاول :

الاهداف السلوكية	المحتوى	طرائق التدريس	الوسائل التعليمية والمستلزمات	الانشطة	اساليب التقويم
• ان يكون الطالب قادر على ان : - يتعلم مسكة قلم الخط بشكل صحيح. - يضع سن قلم الخط بزاوية (45) درجة على السطر بدقة . - يكتب الحروف الاساسية لخط الرقعة بشكل صحيح . - يشق حروف من الحروف الاساسية بصورة صحيحة . - يكتب مقاطع من حرفين أو اكثر بخط الرقعة بشكل صحيح . - يكتب الحروف النازلة على السطر بخط الرقعة بدقة . - يستخدم السطر عند الكتابة بخط الرقعة بصورة صحيحة . - يكتب كلمات على السطر بخط الرقعة بصورة صحيحة . - يكتب جمل مستخدما	• كراس مطبوع يحتوي الآتي: - نماذج مخطوطة بخط الرقعة للحروف الاساسية مؤثر عليها القياسات واتجاه الحرف وكيفية سير القلم. - نماذج من مخطوطة بخط الرقعة لاتصالات الحروف مع بعضها . - نماذج مخطوطة بخط الرقعة لكلمات مفردة على السطر . - نماذج مخطوطة بخط الرقعة لعبارات ، وحكم ، وامثال ، واييات من الشعر ، وايات قرآنية وكيفية كتابتها على السطر .	- يمكن استخدام عدة طرق منها : - طريقة المحاكاة. - طريقة العرض . - طريقة النمذجة . - طريقة التعلم بالعمل . - التعلم التعاوني .	- السبورة ، والطباشير . - نماذج ولوحات توضيحية لخط الرقعة . - شاشة عرض . - داتا شو . - افلام ، مقاطع فيديو . • المستلزمات : - ورق نوعية جيدة . - اقلام خط . - احبار	- تمارين يقوم بها المتعلمين على حروف خط الرقعة. - عرض افضل خط من خطوط الطلبة لغرض المنافسة . - مسابقات بين المتعلمين . - اعطاء واجبات بيتية للمتعلمين للتدريب . - تشجيع الموهوبين والتميزين.	- التقييم التمهيدي : - لمعرفة امكانيات المتعلمين المهارية زحاجاتهم . - عرض نماذج من خط الرقعة واجراء مناقشات عليها مع طرح اسئلة شفوية عن الحروف النازلة عن السطر . - التقييم التكويني : من خلال التجوال بين الطلبة وملاحظة خطوطهم وتشخيص الازخاء ، يتم كتابتها على السبورة لمعالجتها. - التقييم الختامي : الطلب من الطلاب القيام بخط عبارة بخط الرقعة ثم يتم تقويم كل طالب .

					السطر بخط الرقعة بصورة صحيحة . - يكتب حكم وامثال وابيات من الشعر والآيات القرآنية بخط الرقعة بشكل صحيح .

ت - دروس في المجال المعرفي للصف الثاني :

الاهداف السلوكية	المحتوى	طرائق التدريس	وسائل الايضاح والمستلزمات	الانشطة	اساليب التقويم
• ان يكون الطالب قادرا على ان : - يعرف التطور الذي حصل للخط العربي في العصر الاموي بشكل صحيح . - يعرف مميزات وخصائص العصر الاموي بشكل واضح . - يعرف اسماء الاقلام التي ظهرت بالعصر الاموي بدقة . - يعرف التطور الذي حصل في العصر الاموي بصورة صحيحة . - يعرف مميزات وخصائص العصر الاموي بصورة صحيحة . - يقارن بين العصر الاموي والعصر	- تطور شكل الحرف العربي بالعصر الاموي والعصر العباسي . - انواع الخطوط العربية التي ظهرت في نهاية العصر الاموي وبداية العصر العباسي . - اهم الاصلحات التي طرأت على الحرف العربي . - مفهوم الشكل ، ومفهوم الاعجام . - بعض انواع الخط	- يمكن استخدام عدة طرائق في تدريس مادة الخط العربي : - طريقة اللقاء . - طريقة المناقشة . - طريقة العرض . - طريقة النمذجة . - التعلم التاواني . - العصف الذهني . - استراتيجيات الخرائط الذهنية . - استراتيجيات خرائط المفاهيم .	- السبورة الطباشير . - مخطوطات قديمة . - مصورات لكتابات قديمة . - نماذج ولوحات من الخط العربي . - افلام وثائقية تعليمية . - شاشة عرض . - داتا شو . - حاسوب .	- مناقشات حول الموضوع . - عرض نماذج من الخط العربي قبل ادخال الشكل والاعجام عليها وجراء حوارات نقاشية حولها . - عرض لوحات بالخط العربي ومحاورة الطلبة .	- تقويم تمهيدي لمعرفة : الخبرات السابقة . - طرح اسئلة شفوية . - اختبارات تحريرية . - التقويم التكويني : لمعرفة استيعاب عناصر الدرس اجراء اسئلة شفوية اثناء عرض خطوات الموضوع . - اختبارات تحريرية . - التقويم الختامي : لغرض معرفة تحقيق الاهداف المنشودة نطرح اسئلة شفوية وكذلك اختبارات تحريرية .

				العربي (النسخ، الثلث، الاجازه، التاج، الطغراء)	العباسي من حيث التطور الذي حصل للخط العربي بشكل صحيح . - يعرف اسماء الخطوط العربية اللينه بشكل صحيح . - يعرف تسمية خط النسخ بوضوح . - يعرف خصائص خط النسخ بصورة صحيحة . - يتعرف على تسمية خط الثلث بصورة صحيحة . - يتعرف على خصائص واستخدامات خط الثلث بصورة صحيحة . - يتعرف على تسمية خط الاجازة بصورة جيدة . - يقارن بين خط الثلث وخط الاجازه بصورة صحيحة . - يميز بين انواع الخط العربي بشكل صحيح. - ان يعرف اسماء خط التاج وخط الطغراء وخصائصهما بشكل صحيح . - ان يعرف معنى الشكل ومعنى

					الاعجام بشكل صحيح .

ث - دروس في المجال المهاري (التطبيقي) للصف الثاني :

الاهداف السلوكية	المحتوى	طرائق التدريس	وسائل الايضاح والمستلزمات	الانشطة	اساليب التقويم
• يكون الطالب قادر على ان : - معرفة قياسات خط النسخ بدقة . - يكتب حروف خط النسخ بصورة صحيحة . - يكتب مقاطع من حرفين او اكثر بخط النسخ . - يكتب كلمات بخط النسخ مستخدما السطر بشكل صحيح . - يكتب جمل بخط صورة النسخ مستخدما السطر بشكل واضح . - يكتب امثال وحكم وآيات قرآنية بخط النسخ مستخدما السطر بصورة صحيحة .	• كراس مخطوط بخط النسخ موضح فيه الآتي: - نماذج للخروف مخطوطة بخط النسخ.. - نماذج لمقاطع الحروف مخطوطة بخط النسخ . - نماذج لكلمات مفردة مخطوطة بخط النسخ . - عبارات وجمل وحكم وامثال وآيات واحاديث مخطوطة بخط النسخ .	• يمكن استخدام الطرائق الآتية في التدريس : - طريقة المحاكاة. - طريقة العرض . - طريقة النمذجة . - التعلم التعاوني . - التعليم الذاتي . - التعلم الفريقي . - التعلم بالملاحظة. - التعلم بالعمل .	- السبورة والطباشير العادي والملون . - نماذج توضيحية ولوحات مخطوطة بخط النسخ . - مصورات افلام مقاطع فيديو . - شاشة عرض . - داتا شو . - حاسوب .	- تدريب المتعلمين على حروف خط النسخ. - رحلات لزيارة مؤسسات تهتم بالخط العربي ، مثل قسم الخط العربي بكلية الفنون الجميلة. - المركز الثقافي للخط العربي ، جمعية الخطاطين .	- تقويم تمهيدي : لمعرفة الخبرات السابقة . - عرض نماذج من خط النسخ وطرح اسئلة شفهية. - التقويم التكويني : من خلال التجوال بين الطلاب وملاحظة الاخطاء يتم تصحيحها على السبورة. - تقويم ختامي: اختبارات من خلال الطلب من الطلبة خط عبارة بخط النسخ وتقويم خط كل طالب .

ج - دروس في المجال المعرفي للصف الثالث :

الاهداف السلوكية	المحتوى	طرائق التدريس	وسائل الايضاح والمستلزمات	الانشطة	اساليب التقويم
• ان يكون الطالب قادر على ان : - يعرف	- نبذة تاريخية عن تطور الخط العربي . - اساليب	• يمكن استخدام طرائق التدريس الآتية : - المحاضرة	- السبورة والطباشير . - افلام تعليمية.	- اعمال وانشطة يقوم بها المتعلمين .	- التقويم التمهيدي: لمعرفة الخبرات السابقة ومعرفة احتياجات

الطلبة .	طرح	مصورات	-	الخط العربي .	على التطور الذي
- اسئلة	مفهوم	-	- المناقشة .	- ارشادات	شمل الخط
- شفوية .	ومناقشته	- نماذج	- العرض .	- فيتحسين الخط	العربي عبر
- اختبارات	مع الطلبة	- توضيحية .	- النمذجة .	- والكتابة .	الحقب التاريخية
-	-	- شاشة	- العصف الذهني .	- مفهوم	بشكل صحيح .
- تقويم	زيارات	- عرض	- خرائط	- ظهور كتابة الارقام	- يتعرف
- تكويني: لمعرفة	ميدانية	- حاسوب .	- المفاهيم .	- مراكز	على اساليب الخط
- استيعاب عناصر	للمؤسسات	- داتا شو .	- التعلم	- تجويد الخط العربي	العربي بشكل جيد
- درس .	التي تعني	- تلفزيون .	- التعاوني .	- ومدارسه .	- يتعرف
- عرض	بمجال	-	- الاستقصاء	- اهمية	على الاسلاب
- نماذج من اعمال	الخط	-	-	- الخط العربي عند	الجاف الهندسي
- الطلبة لغرض	العربي .	-	-	- المسلمين .	وأنواعه بصورة
- تقويمها .	عرض	-	-	- الاسس	صحيحة .
- اختبارات	اعمالمن	-	-	- الفنية والجمالية	- يتعرف
- تحريرية ، وشفوية	الخط	-	-	- للخط العربي .	الطالب على
-	العربي	-	-	- الاتجاهات	الاسلوب اللين
- تقويم	وادارة	-	-	- والمبادئ الخط	المقور وانواعه
- ختامي: لمعرفة :	الحوار	-	-	- العربي .	بشكل صحيح .
- ماتحقق من	والنقاش	-	-	- خط	- يتعرف
- الاهداف السلوكية	حولها .	-	-	- الرقعة .	على اهم
- التي اعدة للدروس	-	-	-	- خط النسخ	الارشادات التي
-	-	-	-	- الخط	تؤدي الى تحسين
-	-	-	-	- الديواني والجلي	الخط والكتابة
-	-	-	-	- الديواني .	بصورة صحيحة .
-	-	-	-	- الخط	- يتعرف
-	-	-	-	- الفارسي .	على كتابة الارقام
-	-	-	-	- الكتابة	بشكل صحيح .
-	-	-	-	- الاعتيادية	- يعرف
-	-	-	-	- وعناصرها .	مراكز تجويد
-	-	-	-	-	الخط العربي
-	-	-	-	-	ومدارسه بصورة
-	-	-	-	-	صحيحة .
-	-	-	-	-	- يعرف
-	-	-	-	-	اهمية الخط
-	-	-	-	-	العربي عند
-	-	-	-	-	المسلمين .
-	-	-	-	-	- يعرف
-	-	-	-	-	الاسس الجمالية
-	-	-	-	-	للخط العربي
-	-	-	-	-	بصورة صحيحة .
-	-	-	-	-	- يتعرف
-	-	-	-	-	على الاتجاهات
-	-	-	-	-	ومبادئ الخط
-	-	-	-	-	العربي بشكل
-	-	-	-	-	صحيح .
-	-	-	-	-	ان

					يقارن بين خط الرقعة وخط النسخ بدقة . - يتعرف على تسمية وخصائص خط الديواني والجلي الديواني بصورة صحيحة . - يتعرف على تسمية وخصائص خط التعليق (الفارسي (بصورة جيدة . - يميز بين الكتابة الاعتيادية والخط العربي بشكل صحيح .

ح-دروس في المجال المهاري (التطبيقي) للصف الثالث :

الاهداف السلوكية	المحتوى	طرائق التدريس	وسائل الايضاح والمستلزمات	الانشطة	اساليب التقويم
• ان يكون الطالب قادر على ان يكتب حروف خط النسخ بصورة صحيحة . - يكتب كلمات وعبارات بخط النسخ بشكل جميل . - يكتب دروس القراءة للصف الاول ابتدائي بخط النسخ بشكل صحيح . - يكتب دروس القراءة للصف الثاني ابتدائي بخط النسخ بشكل	- كراس مخطوط بخط النسخ على وفق دروس القراءة للصف الاول الابتدائي . - وكذلك على وفق دروس قراءة الصف اثنائي الابتدائي . - كراس مخطوط بخط الرقعة على وفق دروس القراءة للصف الثالث الابتدائي .	- يمكن استخدام عدة طرائق تدريس وكالاتي: - طريقة المحاكاة. - طريقة النمذجة . - طريقة العرض . - تعلم الفريق . - طريقة التعلم التعاوني .	- السبورة والطباشير العادي والملون . - نماذج من خط النسخ . - نماذج من خط الرقعة . - افلام تعليمية . - شاشة عرض . - عرض داتا شو . - المستلزمات: اقلام الخط العربي . - احبار . - ورق جيد وصقيل .	- اعطاء المتعلمين تمارين بخط النسخ لغرض التدريب عليها . - عرض نماذج من الخط العربي ومناقشتها . - زيارات ميدانية للمؤسسات التي تعني بالخط العربي . - اعطاء واجبات بيتية	التقويم التمهيدي: - طرح اسئلة شفوية اثناء عرض خطوات الموضوع . - اعطاء تمارين عملية للمتعلمين . - عرض بعض نتائج المتعلمين وتقويمها امامهم لتحديد درجة الاتقان . - التقويم التكويني: - توجيه اسئلة شفوية عن الموضوع للمتعلمين . - عرض انواع من الخطوط على المتعلمين ثم

توجيه الاسئلة حولها لذكر اسمائها وخصائصها. - مراقبة سلوك المتعلمين اثناء التدريب لمعرفة مدى تحمسهم للتدريب . - التقويم الختامي : - اختبارات عملية لمعرفة ما تحقق من الاهداف السلوكية .					صحيح . - يكتب انشطة الخط في القراءة بخط النسخ بصورة صحيحة . - يكتب حروف خط الرقعة بصورة صحيحة . - يكتب جمل وكلمات مفردة بخط الرقعة بشكل صحيح . - يكتب دروس القراءة للصف الثالث الابتدائي بخط الرقعة بشكل صحيح . - يكتب انشطة الخط العربي في قراءة الصف الثالث الابتدائي بصورة صحيحة .

تقدير الاحتياجات الحالية والمستقبلية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة وبناء نموذج مكاني ملائم لتوقعها *

اسماء حميد عبد زيد الخالدي
جامعة الكوفة - كلية التربية للبنات
النجف - العراق
asmaa93728@gmail.com :ايميل

ا.د. فؤاد عبدالله محمد الجبوري
جامعة الكوفة - كلية التربية للبنات
النجف - العراق

الخلاصة

تعاني مدينة الكوفة من عجز كبير في مراكز الصحة العامة وفي آلية التوزيع , لذا توجب اعادة تحليل المكان على وفق فلسفة جغرافية تخطيطية لما للجغرافي من دور كبير في تحليل وتحديد مكامن الخلل الوظيفي لنشاط الخدمات في المدينة واعادة توزيع تلك المراكز في الأحياء السكنية بشكل كفوء عند اعادة قراءة فلسفة المكان واعادة تطبيقها عملياً بشكل متوازن بين الخدمة والسكان.

يهدف البحث الى تحديد مقدار العجز في عدد المراكز الصحية ضمن مدينة الكوفة لسنة الدراسة (2017) ومن ثم لسنة الهدف (2027) عن طريق تقدير الحجم السكاني لها للاطلاع على الواقع السكاني للمدينة ومدى احتياجاتها من تلك المراكز, ومن ثم اعادة ترتيب الأحياء السكنية فيما بينها على وفق التجاور المكاني والعدد السكاني لها, ومن ثم توزيع المراكز الصحية المطلوبة فيها, أي اعادة التوزيع على وفق المعيار التخطيطي المعتمد, ومن ثم بناء نموذج ملائمة مكانية لتوقع تلك المراكز الجديدة وفق الاسس والاساليب العلمية عبر منهجية التحليل المكاني ومن خلال عملية الموازنة والمقارنة للمعايير التي تتعلق بتوزيع تلك المراكز.

(*) بحث مسجل من رسالة الماجستير الموسومة (الملائمة المكانية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة واحتمالاتها المستقبلية حتى عام 2027).

Estimating the Current and Future Needs of the Public Health Centers in the City Of Kufa and Building a Suitable Spatial Model for Their Signature

ABSTRACT

The city of Kufa suffers from a large deficit in the public health centers and in the mechanism of signature and distribution, so it was required to re-analyze the place on the basis of a schematic geographical philosophy of the great role of the geography in analyzing and identifying the dysfunctions of the service activity in the city and re-signing and distributing those centers in the neighborhoods Residential qualified when re-reading the philosophy of the place and practically reapplying it in a balanced way between the service and the population.

The aim of the research is to determine the amount of the deficit in the number of health centers within the city of Kufa (2017) and then the year of the target (2027) by estimating the size of the population to see the population realities of the city and the extent of the needs of these centers, and then re-arranging residential neighborhoods among them according Spatial proximity and population, and then signing the required health centers, i.e. redistribution according to the approved planning standard, and then building a suitable spatial model to sign these new centers according to scientific principles and methods through the methodology of spatial analysis and through the process Balancing and comparing the criteria for signing these centers.

المقدمة

ان عملية الارتقاء بالمستوى الصحي للمدينة تعد من مقاييس تقدم الدول وذلك لارتباطها المباشر بحياة الانسان وبذلك فان عملية تجهيز تلك الخدمة من دون اعتماد الأسس والمعايير التخطيطية يؤدي الى عرقلة ذلك التوزيع وسوء في الأداء والكفاءة، اذ ان توزيع الظاهرة الجغرافية عامة والخدمة الصحية خاصة وكشف واقعها الخدمي الراهن من الجوانب المهمة بالنسبة للجغرافيين والمخططين بغية اعادة التخطيط لمواقعها الحالية لتلبية لمتطلبات السكان الكمية والنوعية، اذ تم اختيار مدينة الكوفة منطقة للدراسة لاهميتها من الناحية الحميمية والوظيفية كثاني أكبر مركز حضري في محافظة النجف، بقصد الكشف عن واقع مراكز الصحة العامة كنموذج للخدمات الصحية فيها، فهي حلقة متقدمة وذات أهمية كبيرة تستوعب حاجة السكان في مجال الخدمات الصحية العلاجية والوقائية، ومن ثم تقييم هذا الواقع والارتقاء به عن طريق استعمال الوسائل والاساليب العلمية والعملية، ليتسنى لنا تقديم رؤية وفهم متكاملين حول ماهية هذه الخدمات، قد تسهم بدرجة ما في تقديم الفائدة المرجوة لكل مهتم ومتخصص بموضوع البيئة الحضرية وعامة المجتمع على حد سواء.

اولاً: مشكلة البحث:

- 1- هل يتسم التوزيع المكاني لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة بالانتظام؟
- 2- كيف يمكن بناء نموذج ملائمة مكانية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة وتحليلها باستخدام البرمجيات والتقنيات الحاسوبية وفق المعايير التخطيطية؟

ثانياً:- فرضية البحث:

- 1- يتسم التوزيع المكاني لمراكز الصحة العامة في المدينة بعدم الانتظام كونه لا يتفق مع المعايير التخطيطية في التوزيع والتوقع وبالتالي يشكل عرقلة في البيئة الحضرية للمدينة.
- 2- يعد استعمال البرامج والتقنيات الحديثة وبعتماد الاسلوب الاحصائي التحليلي من السبل الضرورية جداً والمناسبة في بناء نموذج الملائمة المكانية للمراكز قيد الدراسة مستقبلاً لما تتمتع به هذه التقنية من سرعة ودقة في الاعداد.

ثالثاً:- هدف البحث: يهدف البحث الى تحديد واقع التوزيع المكاني لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة ومن ثم بناء نموذج ملائمة مكانية وفق الاسس والاساليب العلمية التخطيطية لتحديد المواقع المثالية لتلك المراكز ومن ثم توزيع المواقع الجديدة في الاماكن الملائمة لها لتحقيق اكبر تغطية ممكنة للمدينة.

رابعاً:اهمية البحث ومبرراته: تعد المراكز الصحية ذات اهمية كبيرة بالنسبة للسكان لما تقدمه من خدمات علاجية ووقائية للمجتمع ضمن منظومة الخدمات المجتمعية، وهي ثاني اكبر مؤسسات الخدمات الصحية من بعد المستشفيات وتخدم طيفاً واسعاً من السكان، كما وتتلخص مبررات الدراسة بالاتي:

- 1- تقدير احتياجات المدينة من مراكز الصحة العامة
- 2- التعرف بكيفية اتباع الاسس والمعايير التخطيطية وفق الاساليب العلمية وبرمجيات نظم المعلومات الجغرافية في توزيع وتوقع المواقع المثلى والملائمة التي تفي بحاجة السكان الحالية وتغطي احتياجات المدينة من المراكز المستقبلية.

خامساً: منهج واسلوب البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليل المكاني لمعرفة طبيعة توزيع المكاني لمراكز الصحة العامة، فضلاً عن استخدام البرمجيات الحاسوبية لتطبيق المعايير الخاصة لتحديد مقدار العجز فيها وكذلك المتغيرات الخاصة بتوقع المراكز الصحية وذلك لغرض بناء نموذج ملائمة مكانية لتحديد المواقع المثلى والملائمة لتوقع المراكز الحالية والمستقبلية، وكذلك المصادر المكتبية.

سادساً: الحدود المكانية والزمانية لمدينة الكوفة:

تتمثل منطقة الدراسة بمدينة الكوفة الواقعة فلكياً بين دائرتي عرض (1° 32' 0 - 4° 32' 0) شمالاً وخطي طول (20° 44' 0 - 26° 44' 0) شرقاً، أي في الجزء الشمالي الشرقي لمحافظة النجف الاشرف، وتبعد عن مركز المحافظة بمسافة (10 كم)، ويحدها من الشمال محافظة بابل، ومن الشرق ناحية العباسية ومن الجنوب قضاء المناذرة ومن الغرب مدينة النجف. أما موقعها من العراق فيكون في أقصى الطرف الجنوبي من القسم الشمالي للسهل الرسوبي وعلى حافة الهضبة الغربية، وتقع ضمن منطقة الفرات الأوسط.

وتتمثل منطقة الدراسة بالمساحة البالغة (1444,20) هكتاراً، وتضم عشرين حياً سكنياً بحجم سكاني مقداره (245518) نسمة لعام 2017، الخريطة (1). أما الحدود الزمانية لمنطقة الدراسة فتحدد بالمدة (2017) مع استشراف مستقبلي للحاجة منها عددياً، فضلاً عن تحديد المواقع الملائمة لها حتى عام (2027) .

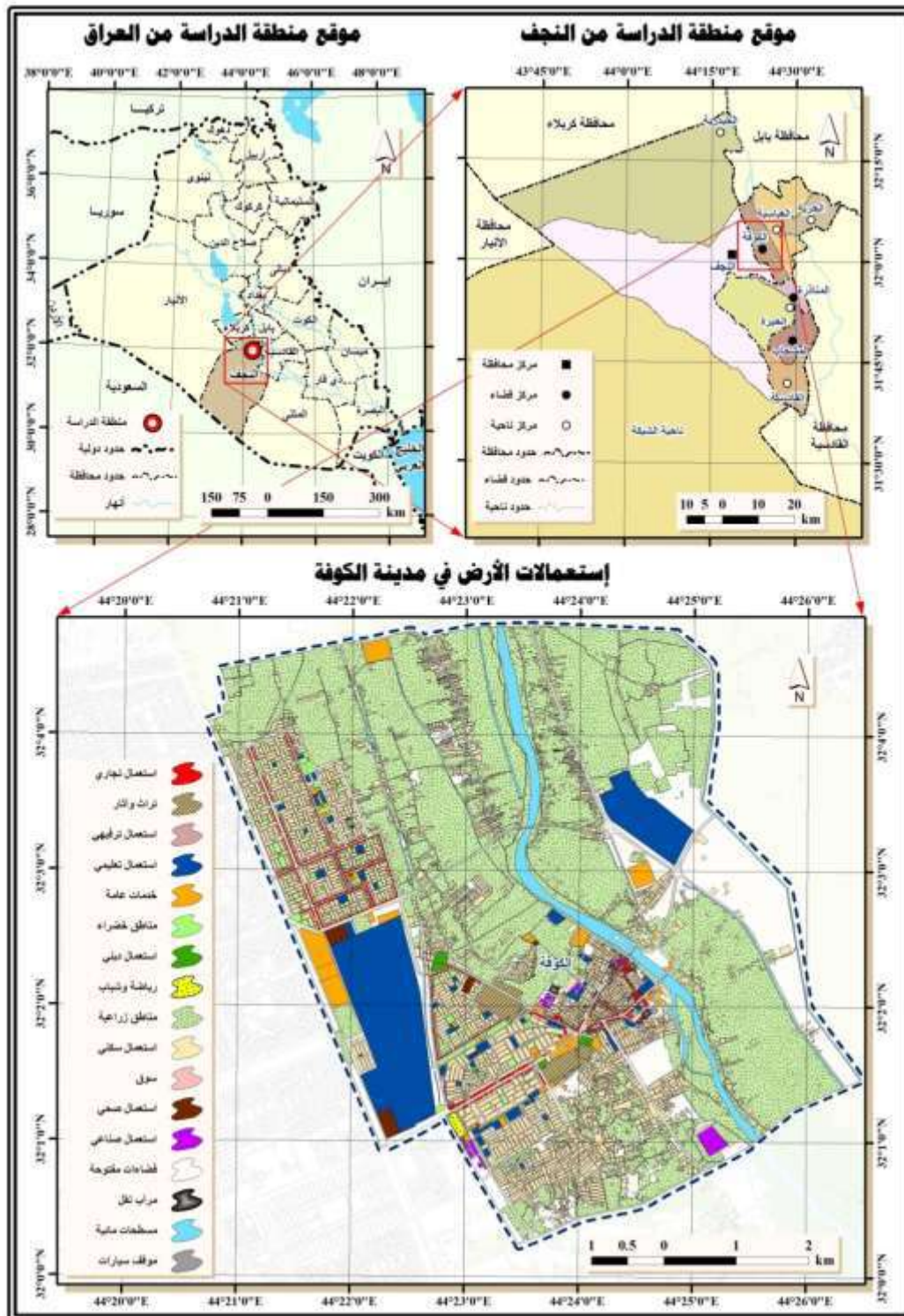
1- تقدير الحاجة الحالية والمستقبلية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة

حدد المعيار التخطيطي المحلي بضرورة توفير مركز صحي واحد لكل (10000) نسمة من السكان وبمساحة تقدر ب(5000م²)، نلاحظ عن طريق تحليل نمط التوزيع والانتشار والتغطية الفعلية إن هنالك عجزاً واضحاً في توزيع المراكز وتقديم الخدمات، إذ إن مدينة الكوفة تحتوي على ثمانية مراكز صحية فقط موزعة على سبعة أحياء سكنية من أصل عشرين حياً سكنياً وبحجم سكاني بلغ قوامه (245518) نسمة، وهي لا تغطي جميع السكان لذا فهي بحاجة إلى (25) مركزاً صحي، أي بعجز بلغ مقداره (17) مركزاً صحياً وبمساحة تقدر ب(85000 م²)، جدول (1).

وبما إن التخطيط العمراني في جميع المجالات وخاصة الخدمات الصحية يتأثر بالعدد السكاني الحالي والمستقبلي، إذ إن الزيادة السكانية تتطلب مزيداً من الخدمات أي زيادة في عدد المراكز الصحية في المدينة وإن الزيادة تسبب ضغطاً على المؤسسات والمباني الموجودة فيها، لذا فهي تتطلب مزيداً من المساحات للامتداد عليها في اتجاهات المدينة التي تسمح بذلك الامتداد، وعن طريق التنبؤ بعدد السكان لعام 2027 على وفق معدل التغير نجد إن العدد السكاني لمدينة الكوفة سيبلغ (376203) نسمة. ولتقدير احتياجات هذا العدد السكاني من مراكز الصحة العامة نجد إنهم بحاجة إلى (38) مركزاً صحي، ولغرض تغطية متطلبات السكان من المراكز لعام 2017 البالغ (17) مركزاً تصبح المدينة بحاجة إلى (13) مركزاً وبمساحة بلغت (65000م²) لعام 2027 ومن ثم تصبح التغطية متكاملة وبشكل أكثر توازناً، إذ قمنا بتوزيع المراكز وإعادة ترتيب بعض الأحياء الأكثر تقارباً في الموقع ومتجانسة فيما بينها من حيث العدد السكاني وتوفير المراكز، إذ نجد إن المجموعة الأولى المتمثلة في كل من أحياء الرشادية، البو ماضي والوقف بلغ عدد سكانها في عام 2017 (25924) نسمة لذا فهي بحاجة إلى ثلاثة مراكز صحية لاستيعاب هذا العدد السكاني، ثم بلغ حجمهم (39723) نسمة لعام 2027 لذا فهم بحاجة إلى مركز صحي واحد ليصبح المجموع (4) مراكز وبعجز مقداره (3) مراكز كونها تحوي على (مركز الكوفة العلوية المقدسة) الواقع في حي الرشادية، كما في شكل (2و1)، كذلك جاءت المجموعة الثانية من أحياء الجمهورية، السراي والسهيلية بمجموع سكاني قوامه (25880) نسمة ثم بلغ (39657) نسمة لعام 2027 ليكون بحاجة إلى (4) مراكز صحية وبعجز مقداره (3) مراكز وذلك بسبب إن حي السراي يحتوي على مركز صحي (الشهيد مهدي العطار) ثم المجموعتين (كندة الأولى، المعلمين وحي الجامعة) و(حي العسكري وتجاوزات السهلة) فهما بحاجة إلى مركز صحي واحد في العام الحالي ثم إلى مركزين حتى سنة الهدف 2027، أي إن مقدار العجز بلغ مركزين صحيحين ذلك بان المراكز الحالية لم تقع في أي من هذه الأحياء، ثم إن كل من الأحياء (كندة الثانية، ميثم التمار ودور العمال) تقع ضمن خدمة مركز صحي الكوثر فقط، بينما هي بحاجة إلى ثلاثة مراكز لتغطي حجمهم السكاني البالغ (32842) نسمة، ثم ليرتفع هذا الحجم السكاني إلى (50322) نسمة ليصبح بحاجة إلى خمسة مراكز صحية لتغطيته بصورة شاملة وبكفاءة عالية.

فيما جاء ترتيب الأحياء المتبقية بشكل منفرد وذلك بأنها تحوي على مراكز صحية، وإن هذه المراكز وبحسب المعيار التخطيطي تلبي متطلبات ذلك الحي الواقعة فيه وإن أية زيادة في السكان من الأحياء المتبقية تسبب عبئاً كبيراً عليها، ومنها أحياء (الفرات والسفير)، حيث إن الحي الأول قد بلغ عدد سكانه الحالي (16841) نسمة، لذا فإن مقدار العجز فيه قد بلغ مركزين صحيحين، بينما هو لا يمتلك أي من المراكز وتكون تغطية خدماته من قبل (مركز مسلم بن عقيل) الواقع في (حي السفير)، ثم ليصبح بحاجة إلى ثلاثة مراكز في سنة الهدف ليغطي الحجم السكاني البالغ (25805) نسمة، وبهذا فهو يعاني عبئاً كبيراً سيما وإن حي السفير ذو حجم سكاني بلغ قوامه (12209) نسمة، لذا فإن المركز قادر على تغطية هذا الحي فقط من دون أي عجز، فهو يفوق المعيار المعتمد بجزء ضئيل، ليصبح بحاجة إلى مركز صحي واحد إضافة للمركز الموجود فيه في سنة الهدف لتغطية السكان البالغ تعدادهم (18708) نسمة. ثم جاء كل من حيي المتنبي والشرطة اللذان يحويان على مركز صحي واحد لكل منهما يغطي سكانهما بالكامل في العام الحالي وسنة الهدف وبشكل كفوء من دون عجز. فيما الواقع يؤكد ضرورة استحداث مركز صحي لحي دور الاساتذة كونه ضاحية بعيدة عن الأحياء الأخرى وغير متجاورة معها وتقع تحت تغطية مركز صحي الحسن المجتبي التابع لمدينة النجف الأشرف، ليتسنى تقديم خدماته الصحية وتغطية شاملة للعام الحالي وفي سنة الهدف حتى يتجنب التداخل في الخدمات مع المدن الأخرى.

الخريطة (1) موقع منطقة الدراسة من العراق والمحافظات



المصدر:

- 1- جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية، بمقياس رسم 1/1000000، 2012.
- 2- جمهورية العراق، وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية، بمقياس رسم 1/500000، 2012.
- 3 - مديرية التخطيط العمراني، محافظة النجف، قسم التخطيط، المخطط الاساس المحدث لمدينة الكوفة، 2017.

الجدول (1) تقدير الاحتياجات الحالية والمستقبلية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة

المساحة المطلوبة	عدد مراكز الصحة لعام 2027		المساحة المطلوبة م2	عدد المراكز لعام 2017			عدد السكان لعام 2027	عدد السكان 2017	الأحياء السكنية
	الحاجة الفعلية	العجز		المقدار العجز	الحاجة	الموجود			
5000	1	4	10000	2	3	1	+25453 7066 +7204	+16611 4612+4701	الرشادية+ البو ماضي+ الوقف
10000	2	4	5000	1	2	1	+17058 4868+17731	+11132 3177+11571	الجمهورية+ السراي+ السهلية
5000	1	2	5000	1	1	0	+6014 47612+7479	+3925 3173+4881	كندة1+ المعلمين+ الجامعة
5000	1	2	5000	1	1	0	+17064 4872	+11136 3180	العسكري+ تجاوزات السهلة
10000	2	5	10000	2	3	1	+11539 7877+30906	+7531 5141+20170	كندة2+ ميثم التمار+ دور العمال
5000	1	3	10000	2	2	0	25805	16841	الفرات
5000	1	2	0	0	1	1	18708	12209	السفير
0	0	1	5000	1	1	0	4015	2620	دور الاساتذة
0	0	1	0	0	1	1	14537	9487	المتنبي
0	0	1	0	0	1	1	10656	6955	الشرطة
20000	4	13	35000	7	9	2	132490	86465	ميسان
65000	13	38	85000	17	2 5	8	376203	245518	المجموع

المصدر: عمل الباحثة بالاعتماد على: جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الانمائي، الجهاز المركزي للإحصاء مديرية احصاء محافظة النجف، تقديرات سكان مدينة الكوفة لعام 2017.

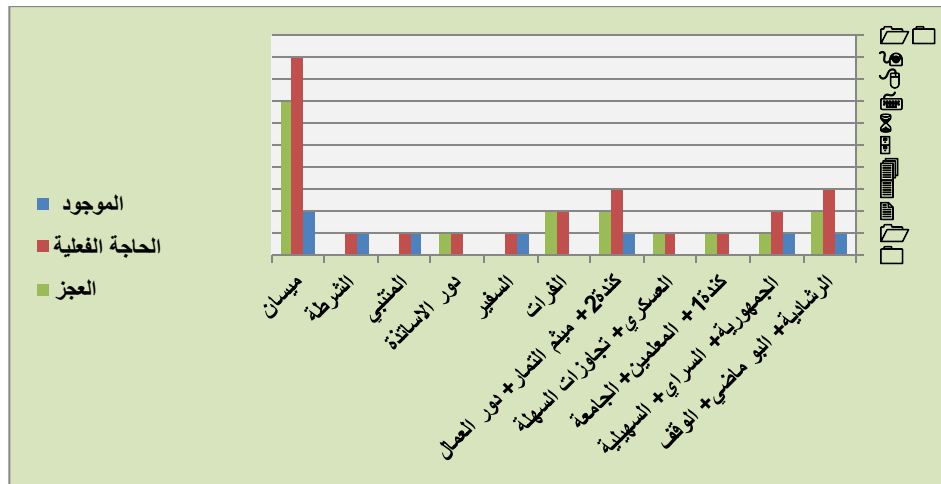
- تم حساب حجم السكان لعام 2017 ، 2027 من خلال المعادلة الآتية :

$$\text{حيث } \text{Log yn} = \text{Log yo} + n \times \log(1-r)$$

$$\text{R} = \text{معدل النمو} , \text{N} = \text{عدد السنوات بين التعدادين}$$
- المصدر : فريال عبدالقادر احمد، النمو السكاني والاسقاطات السكانية، ورشة عمل الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، مصر، 2010، ص 18 .

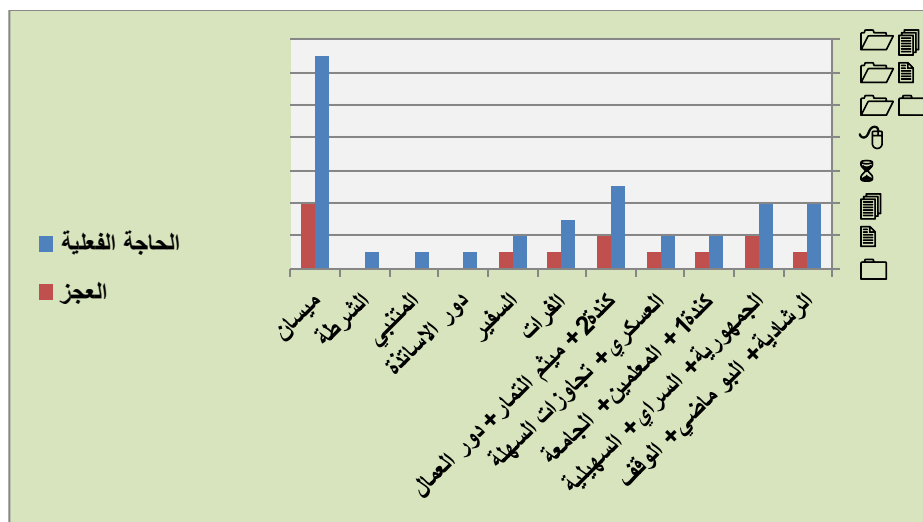
فيما احتل حي ميسان أعلى درجات العجز في مراكز الصحة العامة، وذلك بسبب حجم الحي الكبير سكانياً ومساحياً، إذ بلغ حجمة السكاني الحالي (864650) نسمة، لذا فهو بحاجة إلى تسعة مراكز صحية بينما يحوي على مركزين صحيين فقط اي بعجز قوامه سبعة مراكز في العام الحالي واربعة مراكز في سنة الهدف، إذ سيكون حجمة السكاني (132490) نسمة ليكون مجموع حاجته من المراكز ثلاثة عشر مركزاً لتغطية هذا الحجم السكاني الكبير بشكل كفوء ومتوازن.

الشكل (1) عدد مراكز الصحة العامة ومقدار الحاجة الفعلية والعجز في مدينة الكوفة لعام 2017



المصدر: الجدول (1).

الشكل (2) الحاجة الفعلية ومقدار العجز في مراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة لعام 2027.



المصدر: الجدول (1).

2- الموقع الحالي والمثالي لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة لعام 2017

قبل البدء بعملية بناء نموذج الملائمة المكانية لتوقيع المراكز الصحية التي تحتاجها المدينة لسنة الدراسة 2017 وسنة الهدف 2027 بحسب معيار السكان، لابد من تقييم مواقع المراكز الحالية وتحديد المواقع المثالية لها وذلك بحسب معيار المسافة (نطاق الخدمة Buffer)، إذ تكمن أهمية المراكز الصحية في التسهيلات التي تقدمها لمراجعها وذلك ضمن نطاق خدمة كل مركز، إذ تنطاط مهام فتح هذه المراكز في المدينة على وفق معايير وشروط معدة من قبل وزارة الصحة وإن هذه المعايير تواجه العديد من الصعوبات عند توقيعها خاصة عندما تواجه أعداداً سكانية متزايدة في تلك المدينة⁽¹⁾، وبما إن المراكز الصحية المتوافرة في المدينة لا تفي بسد حاجة السكان المتزايدة إذ إن توزيعها يتسم بالعشوائية الظاهرة ، ومن ثم لابد من إعادة تقييم وتوجيه عملية توزيع هذه المراكز وتحديد مواقعها الحالية والمواقع المثالية لها وفق معيار (Buffer) حتى تصبح عملية التغطية أكثر توازناً.

ومن ملاحظة الخريطة (2) يتضح مقدار الازاحة ما بين المواقع الحالية والمواقع الجديدة للمراكز، إذ ظهر إن مركز صحي كندة النموذجي يقترب من المثالية إلى درجة كبيرة اي بإزاحة قدرها (95)متر، فيما تباينت الازاحة في بقية المراكز ما بين (240- 731) متراً، حتى بلغت اقصاها في مركز الكوفة العلوية المقدسة حيث بلغت (1202) متراً إذ انتقل المركز من حي الرشادية إلى الأطراف الشمالية الغربية من حي الجمهورية، وبهذا التوزيع المثالي تحقق المراكز الصحية تغطية أكثر توازناً مما هي عليه في التوزيع الحالي لها، فهي بهذه المسافة التي تفصل ما بين كل مركز وآخر عند التوقيع تتحقق تغطية لجميع الأحياء السكنية في المدينة وذلك رغم النقص الحاصل في اعدادها الا إنها تحقق سهولة في الوصول وبمسافة معيارية مريحة للسكان.

1- نموذج الملائمة المكانية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة حتى عام 2027

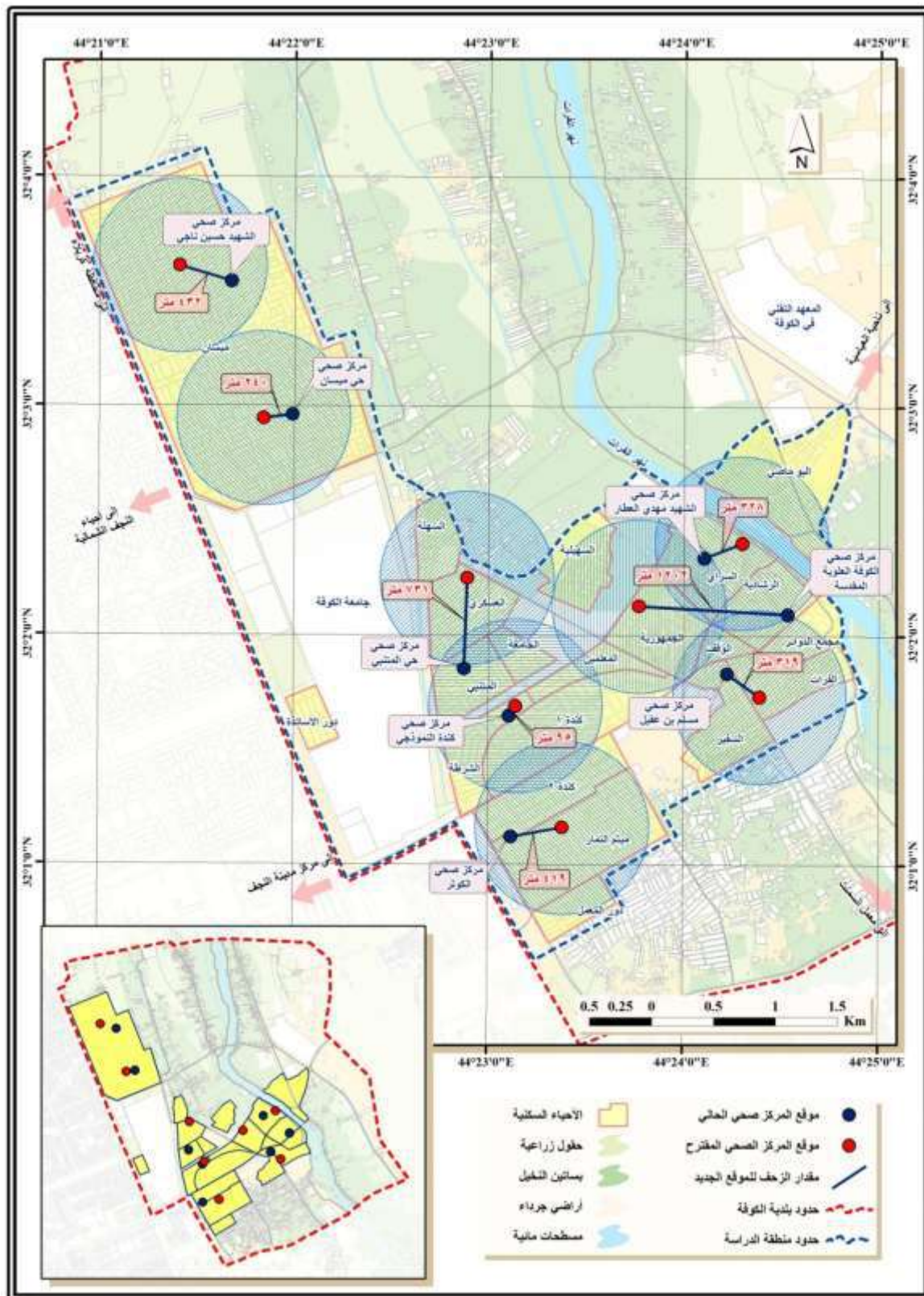
في كثير من الحالات التي يتم فيها اختيار مواقع الخدمات بدون اتباع منهج علمي مخطط يأخذ بالحسبان الملائمة المكانية للمخططات يؤدي لاحقاً إلى تكوين حالة الا استقرار والعشوائية في المدينة.

ومن ذلك يتم اختيار منهجية التحليل المكاني الدقيق الذي يأخذ أبرز العوامل المؤثرة في الاعتبار التي تعمل على زيادة الامكانية في اختيار الموقع الملائم (2).

بعد أن تم تحديد الحجم السكاني لسنة الهدف 2027 وتقدير الحاجة الحالية والمستقبلية من مراكز الصحة العامة وذلك وفق المعايير التخطيطية المحلية اللازمة للحجم السكاني الحالي والمستقبلي في المدينة، بقي وضع الرؤية المستقبلية لاختيار المواقع الملائمة لتوقيع تلك المراكز للعامين (2017 و2027)، وذلك باستعمال تقنية نظم المعلومات الجغرافية (G.I.S) إذ تمت الاستعانة بأنموذج التحليل المكاني (Spatial Analysis Model) في بيئة (ArcGIS10:5) وهي من أهم الأدوات التخطيطية التي يتم عن طريقها تحديد درجة الملائمة لتوقيع أفضل المراكز المقترح إنشاؤها بعد اكمال عملية الموازنة والمقارنة، إذ إن الملائمة المكانية هي تحليل باستعمال نظم المعلومات الجغرافية لتوقيع خدمة ما باستعمال معايير معينة تتعلق بنوع تلك الخدمة التي يراد إنشاؤها في موقع ما من المدينة.

تتقسم عملية اجراء الملائمة المكانية على ثلاثة أجزاء الأول تمثل بتحديد مجموعة الطبقات المؤثرة في عملية اختيار الموقع وتتضمن البيانات الوصفية والمكانية، إذ تتباين العوامل المؤثرة في اختيار الموقع الأفضل من مدينة لأخرى وتتباين كذلك أهميتها النسبية بحسب موقع المدينة وطبيعتها، وفي هذه الدراسة فقد تم تحديد جملة من العوامل المؤثرة وهي (المراكز الصحية الحالية، الشوارع الرئيسية، الكثافة السكانية، المركز المتوسط للمساحة المعمورة، استعمالات الارض الحضرية، المؤسسات الصحية الحالية ومنطقة الآثار والمرافد الدينية)، والجزء الثاني يتحدد بصياغة المعايير التصنيفية وطرائق تراكب طبقات البيانات مع بعضها البعض، حيث يتم تحديد المعايير الخاصة بتحديد الموقع المكاني الامثل و التي تتأثر بدرجة الوزن النسبي لكل معيار من هذه المعايير وكذلك اسلوب تركيب الطبقات مع بعضها البعض وما إذا كان هناك تكامل بين طبقة وأخرى أو تقاطع بينهم عن طريق استعمال ادوات التحليل المكاني (Spatial Analysis Tools) (3)، حيث يتم التقسيم على عشرة نطاقات متساوية البعد عن العامل المؤثر بواسطة تطبيق (Path Distance) المتوافر في المحلل المكاني (Spatial Analyst)، وبعد ذلك يتم ادراج قيمة لكل عامل من العوامل المؤثرة في التنمية بترج (1-10)، ويتم تصنيف العوامل (Reclassify) بحسب تأثيرها من حيث القرب أو البعد. فالقرب من المنطقة الصناعية يعطي اقل ملائمة (1) والقرب من المناطق الخضراء يعطي اكثر ملائمة (10) في حين يكون القرب من شبكة الطرق يعطي أعلى ملائمة (10)، والبعيد عن شبكة الطرق يعطي أقل قيمة ملائمة (1) وبحسب التدرج المكاني. وهكذا وبحسب طبيعة العامل من حيث الجذب أو الطرد. والجزء الثالث: تمثل بتطبيق تلك المعايير في بيئة نظم المعلومات الجغرافية بعملية التتطابق الموزون لتحديد المواقع الأكثر ملائمة للوصول إلى أفضل المواقع، حيث يتم حساب حاصل الملائمات لكل معيار في كل طبقة من طبقات التحليل المختارة والمؤثرة في جودة الملائمة.

الخريطة (2) الموقع الحالي والمثالي لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة لعام 2017



المصدر: برنامج ArcGIS10:5 بالاعتماد على تحليل (Buffer).

إن العوامل المؤثرة على مراكز الصحة العامة والتي سيتم تقييم واختيار المواقع الملائمة على أساسها في مدينة الكوفة هي كما يأتي:

1- القرب من مراكز الكثافة السكانية لأحياء مدينة الكوفة

تم اعطاء الأولوية لهذا العامل كون السكان هم الهدف من توفير الخدمة الصحية وقد تم تحديد وتصنيف درجة البعد والقرب المكاني (الملائمة) عن مناطق الكثافة السكانية كما في الخريطة (3) التي توضح نتائج التصنيف.

2- القرب من الشوارع الرئيسية والفرعية

تلعب شبكة الطرق دوراً إيجابياً في حصول السكان على الخدمة الصحية وسهولة وصولهم إليها، وعلى هذا الأساس فقد تم الأخذ بعين الاعتبار المناطق الأقرب لشبكة الطرق فإنها تأخذ أعلى تقييم وهو (10) وأما المناطق البعيدة فإنها تأخذ أقل تقييم وهو (1) بحسب تدرج البعد المكاني عن شبكة الطرق وتبين الخريطة (4) نتيجة التصنيف.

3- البعد عن مواقع المراكز الصحية الحالية.

هناك ثمانية مراكز صحية تنتشر في أحياء مدينة الكوفة وأن التخطيط لاختيار إنشاء مراكز صحية جديدة ومستقبلية هو الأخذ بنظر الاعتبار التوزيع الحالي للمراكز الصحية، إذ إن المناطق الأقرب للمراكز الصحية فإنها تأخذ أقل تقييم وهو (1)، أما المناطق البعيدة عن المراكز الصحية فإنها تأخذ أعلى تقييم وهو (10) بحسب تدرج البعد المكاني وذلك حتى يتم انتشار المراكز في جميع مناطق الحرمان وتغطيها لجميع سكان المدينة وتبين الخريطة (5) نتيجة التصنيف.

4- القرب من المواقع الصحية القائمة حالياً

تنتشر في مدينة الكوفة عدد من المواقع الصحية القائمة حالياً و المتمثلة بالمستشفيات الحكومية والاهلية وإن التخطيط لاختيار إنشاء مراكز صحية مستقبلية هو الأخذ بنظر الاعتبار التوزيع الحالي لهذه المواقع، وعلى هذا الأساس فقد تم الأخذ بأن المناطق الأقرب للمواقع الصحية تأخذ أعلى تقييم وهو (10) وأما المناطق البعيدة عن المراكز الصحية فإنها تأخذ أقل تقييم وهو (1) بحسب تدرج البعد المكاني وذلك للاستفادة من الخدمات المتوفرة لتلك المستشفيات وكذلك سهولة وسرعة وصول المريض إلى المستشفى في الحالات التي يتطلب تحويل ونقل المريض من المركز الصحي إليها وتبين الخريطة (6) نتيجة التصنيف.

5- القرب من استعمالات الأرض الحضرية

يساهم القرب من المنطقة الحضرية في تقليل الكلف الاقتصادية لخدمات البنى التحتية وفي عملية التجانس الحضري بين المناطق الحالية و مناطق التوسع المستقبلي، ومن ملاحظة الخريطة (7) فقد تم مراعاة المسطحات المائية وكافة المشيدات الحالية من مساكن ومباني واعطائها قيمة صفر ذلك بأن المسطحات المائية لايمكن تغيير مجراها كذلك مراعاة عدم التجاوز على المشيدات الحالية والمساكن والتنفيذ فوقها وإنما يمكن القيام بجانبها أو بالقرب منها، وذلك لضرورة أن تكون الأرض عائدة للدولة، أما المناطق الخضراء والفضاءات المفتوحة فقد اعطيت أعلى قيمة كذلك الزراعية وغيرها من الاستعمالات لذا تفاوتت قيمها من الست إلى العشر كل بحسب درجته وأهميته النسبية.

6- القرب من المركز المتوسط للمساحة المعمورة للحي

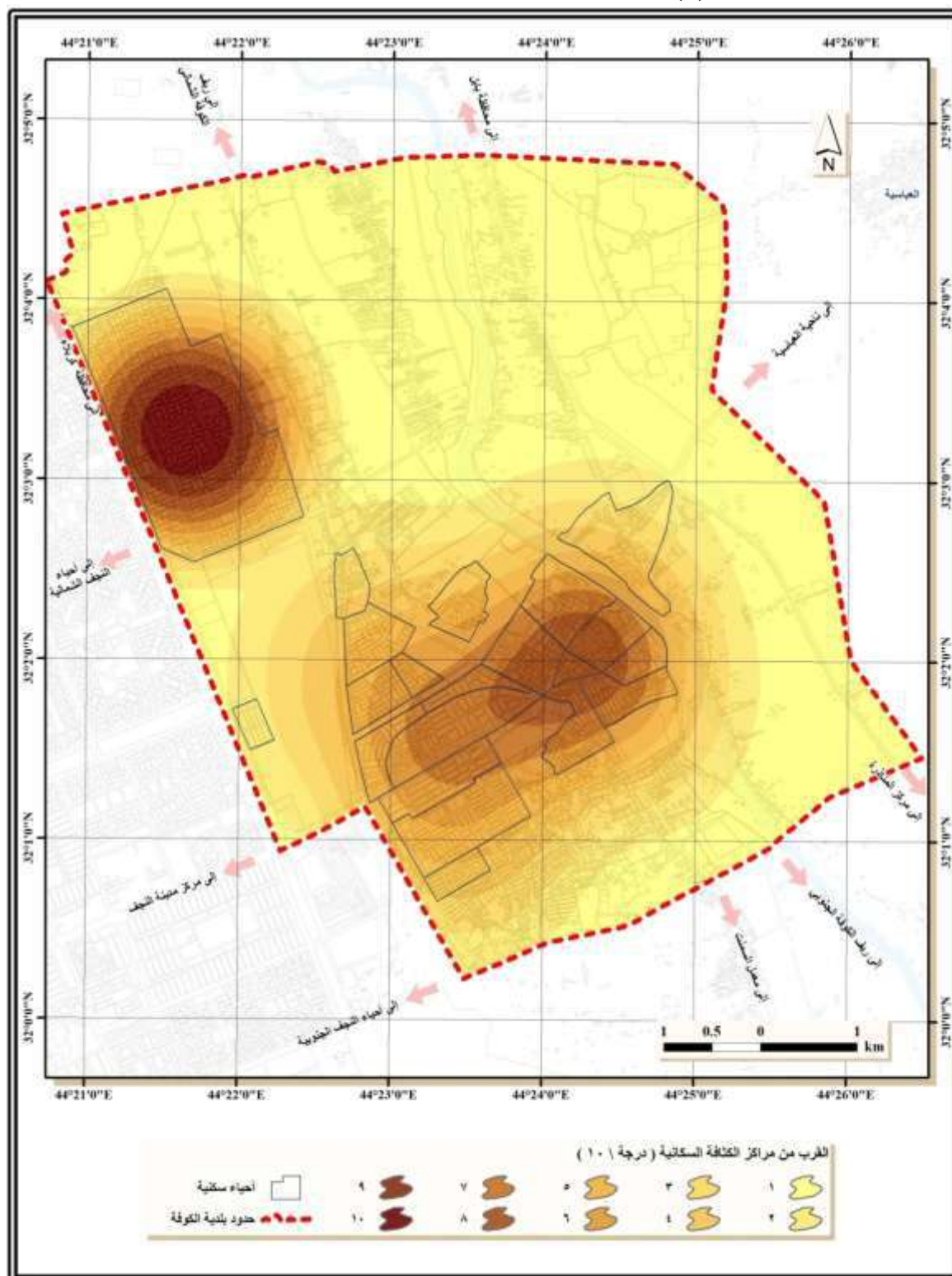
يوفر القرب من المركز المتوسط للمساحة المعمورة من الحي دلالات تخطيطية في تحديد حاجة السكان وكذلك سهولة الوصول للخدمة وتقليل زخم طلب الخدمة الصحية وعلى هذا الأساس تم بناء المعيار وكما موضح في الخريطة (8).

7- البعد عن المنطقة الدينية والتاريخية (الآثار)

تشغل هذه الأماكن مساحة كبيرة من مدينة الكوفة وهي تشهد حركة وزخماً سكانياً بشكل كبير، ولغرض الابتعاد عن هذه المنطقة ومقترباتها عند التفكير بالبحث عن الموقع الأمثل للمساحات الملائمة لإنشاء أي مركز صحي تم ادراجها ضمن المعايير وتم بناء معيار البعد عنها كما في الخريطة (9).

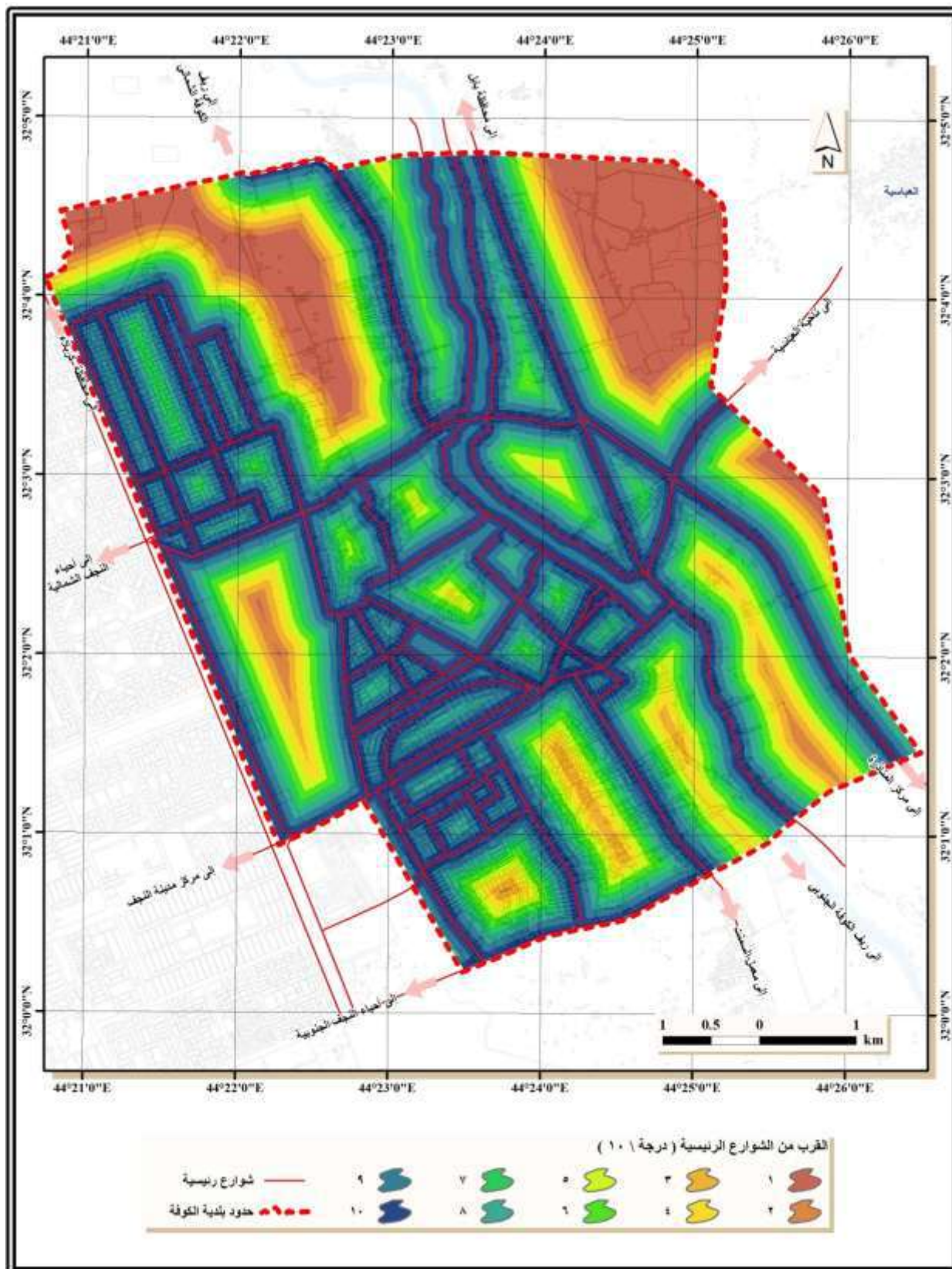
بعد بيان تأثير كل من العوامل المؤثرة في الملائمة المكانية للمراكز الصحية في المدينة، سوف يتم في هذه المرحلة تقييم الملائمة المكانية على وفق درجة الأهمية النسبية، وبحسب المبررات لكل عامل من حيث أهميته المذكورة عند عملية التصنيف، وسوف يتم ذلك عبر إعطاء الأوزان لهذه العوامل عن طريق تحليل (Raster Calculator) المتوفر في بيئة نظم المعلومات الجغرافية ضمن تطبيقات المحلل المكاني (Spatial Analyst)، إذ تم إعطاء الأوزان حسب الأهمية النسبية للعوامل كما هو مبين في الجدول (2)، إذ كان أهمها أن تكون المراكز المراد توقيها تبتعد عن المراكز الحالية وذلك لتحقيق تغطية متكاملة للمدينة موزعة في جميع المناطق مراعيًا لمناطق الحرمان، وكذلك أن تكون قريبة من الشوارع الرئيسية والفرعية وذلك لما تحققه الشوارع من سهولة وسرعة الوصول إلى المركز الصحي فضلاً عن مراعاة أن تكون الأراضي المراد توقيها المركز فيها مملوكة للدولة لما له من أثر في سرعة الإنجاز وبأقل التكاليف مقارنة بحقوق الأراضي الأخرى.

الخريطة (3) تصنيف درجة القرب من مراكز الكثافة السكانية



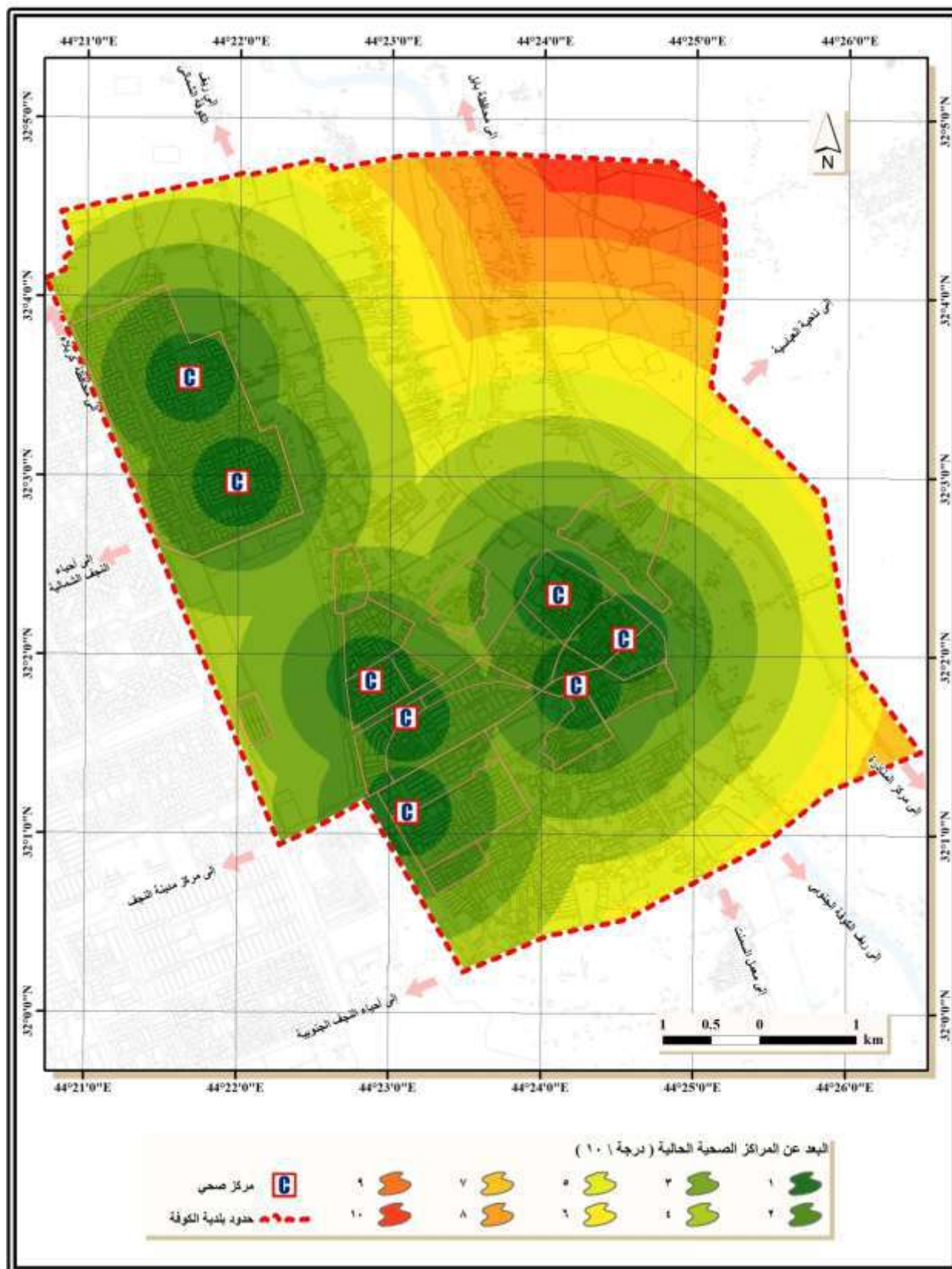
المصدر : برنامج ArcGIS10:5.

الخريطة (4) تصنيف درجة القرب من الشوارع الرئيسية والفرعية



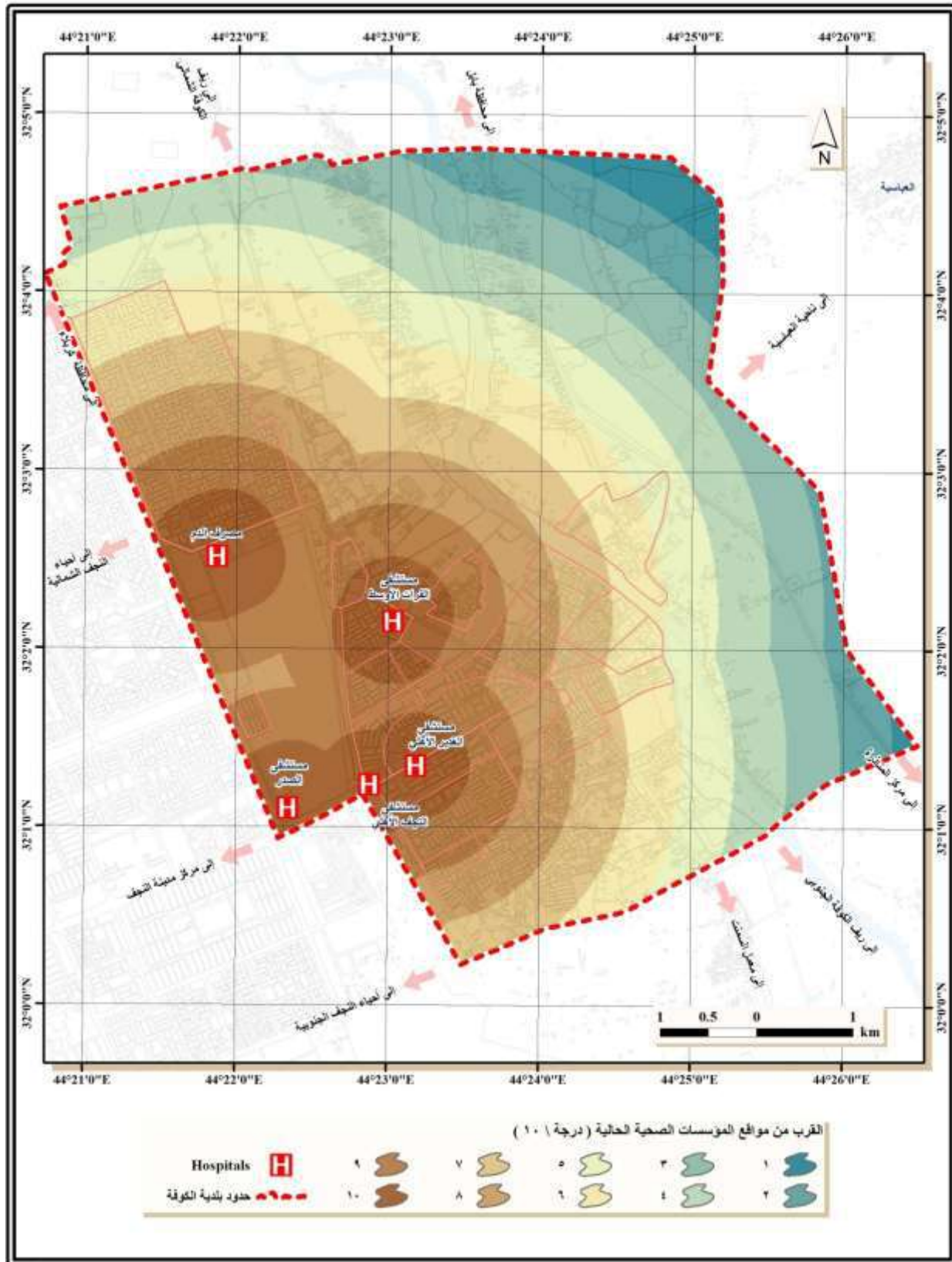
المصدر : برنامج ArcGIS10:5.

الخريطة (5) تصنيف درجة البعد عن المراكز الصحية الحالية



المصدر : برنامج ArcGIS10:5.

الخريطة (6) تصنيف درجة القرب من المواقع الصحية الحالية



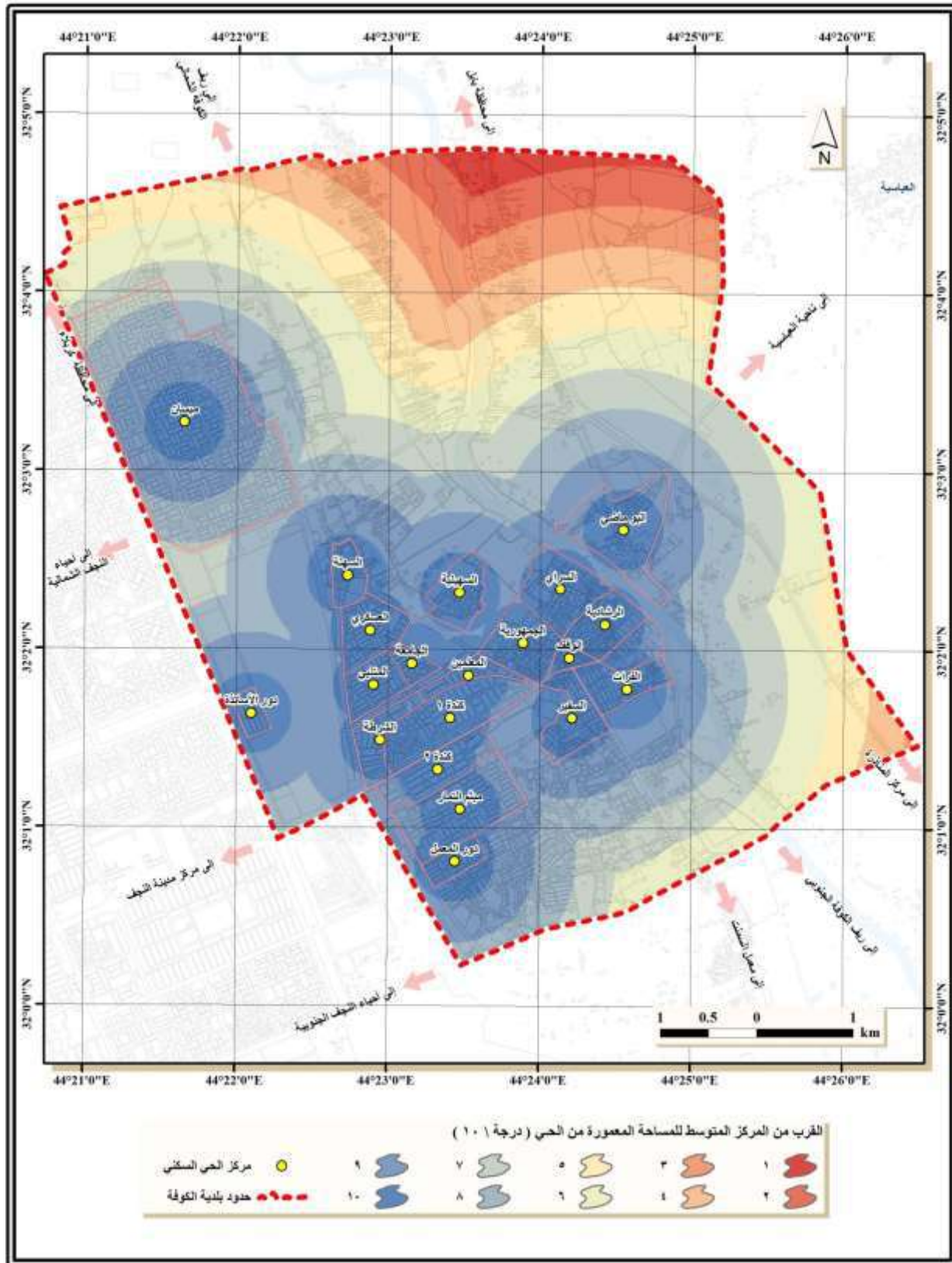
المصدر : برنامج ArcGIS10:5.

الخريطة (7) تصنيف درجة القرب من الاستعمال الحضري للأرض



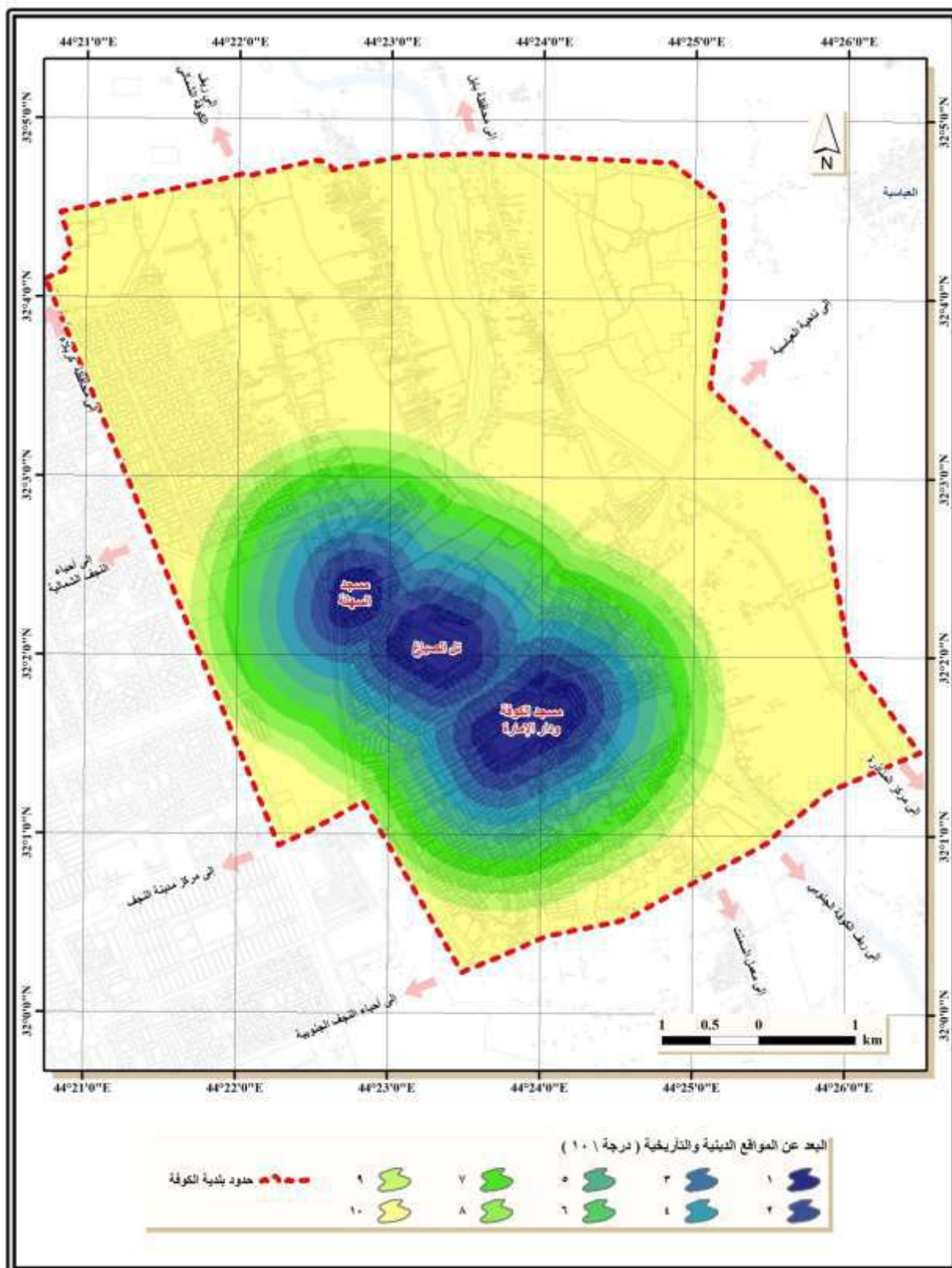
المصدر : برنامج ArcGIS10:5.

الخريطة (8) درجة القرب من المركز المتوسط للمساحة المعمورة من الحي



المصدر : برنامج ArcGIS10:5.

الخريطة (9) البعد عن المناطق الدينية والتاريخية



المصدر : برنامج ArcGIS10:5.

الجدول (2)

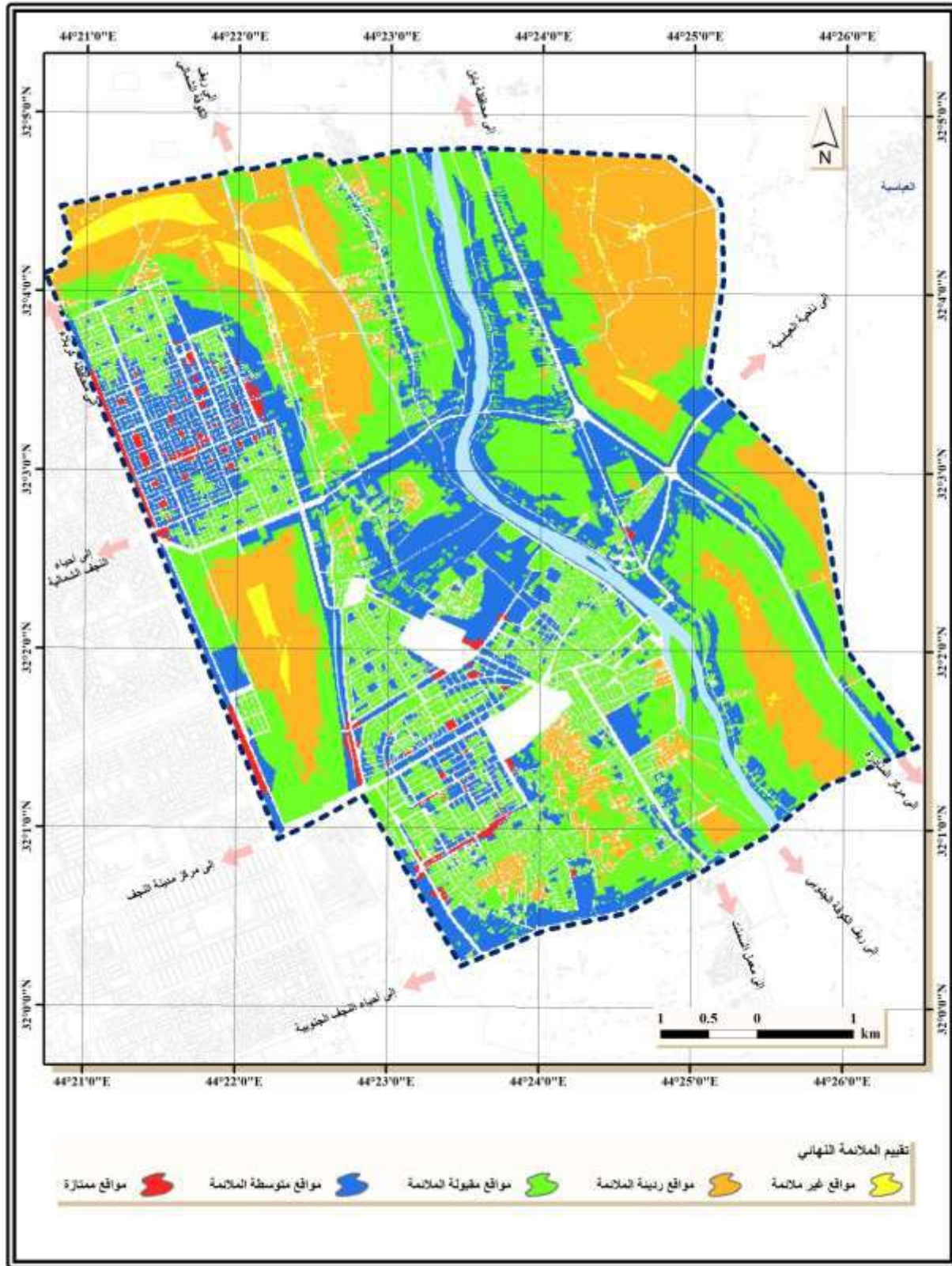
المعايير والأوزان المطلوبة لبناء نموذج ملائمة مكانية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة لعام (2017,2027)

ت	المعايير الرئيسية المؤثرة في الملائمة المكانية	درجة الأهمية (الوزن النسبي)
1	البعد عن مواقع المراكز الصحية الحالية	25%
2	القرب من الشوارع الرئيسية	20%
3	القرب من الكثافة السكانية لأحياء مدينة الكوفة	15%
4	القرب من المركز المتوسط للمساحة المعمورة للحي	15%
5	استعمالات الارض الحضرية	10%
6	القرب من المؤسسات الصحية الأخرى القائمة حالياً	10%
7	البعد عن المناطق الدينية والتاريخية	5%

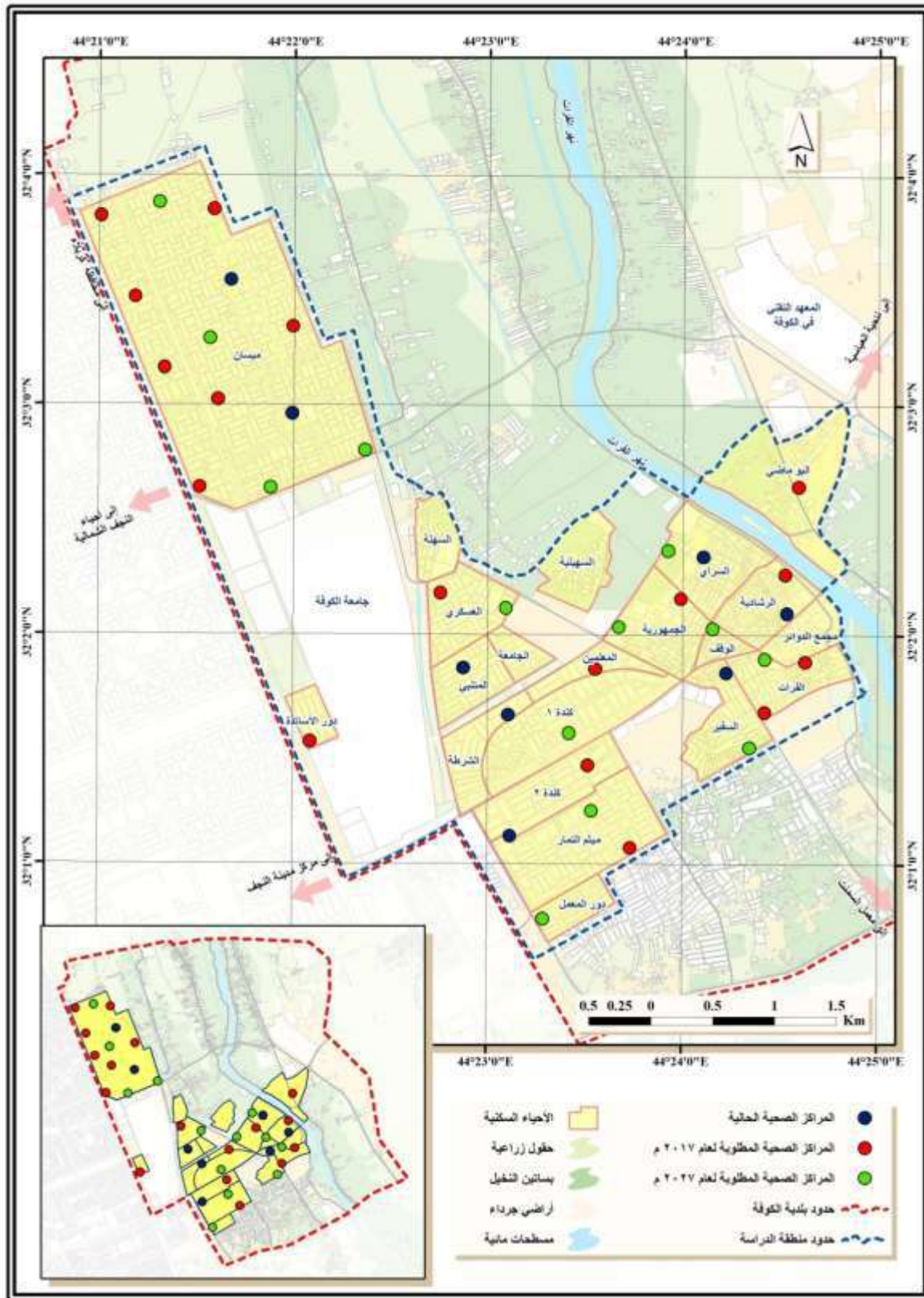
المصدر: عمل الباحثة.

وبعد إجراء عملية التتابع الموزون (Raster Calculator) أظهرت نتائج تعكس وجود خمسة أنماط من أنواع الأرض، تبدأ من المناطق ممتازة الملائمة وصولاً إلى المناطق غير الملائمة، كما مبين في الخريطة (10)، والتي يمكن توقيع مراكز الصحة العامة المقترحة فيها للعامين (2017 و 2027) وذلك في الأحياء التي تتطلب مركز صحي لتغطية النقص الحاصل فيها والقضاء على الزخم السكاني الكبير المترتب على المراكز الحالية، وبوجود تغطية شاملة لجميع ساكني المدينة الواقعة في مناطق الحرمان الصحي، أي مراعاة العدالة في شمول جميع المناطق البعيدة عن الخدمة الصحية وذلك على وفق المعايير المحلية البالغة (10000/نسمة) لكل مركز صحي، ومن ثم ينخفض نطاق الخدمة (Buffer) لتقليل التداخلات في الخدمة محققاً تغطية شاملة وسهولة وصول من الوقت والمسافة المعيارية المريحة مراعيّاً للتوزيع المنضبط والمثالي لا العشوائية في التوقيع ويمتاز بعلاقات مكانية كفوءة وتجانس في التنظيم، أي درجة ملائمة عالية للمراكز الصحية. جدول (1) وخريطة (11).

الخريطة (10) نموذج الملائمة المكانية لمواقع مراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة



الخريطة (11) الملائمة المكانية لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة لعام 2017 , 2027



المصدر: برنامج ArcGIS10:5 بالاعتماد على جدول (1) وخريطة (10).

الاستنتاجات

- 1- إن واقع التوزيع المكاني لمراكز الصحة العامة في مدينة الكوفة يتسم بالتوزيع العشوائي غير المنتظم، وقد يعود ذلك إلى العدد القليل من المراكز الصحية في مدينة الكوفة التي تتكون من 20 حي سكني وهي لا تخضع للأسس والمعايير التخطيطية في التوزيع والتوقع.
- 2- تباين مقدار العجز في مراكز الصحة ما بين الأحياء إذا احتل حي ميسان أعلى درجاته وذلك بسبب الحجم السكاني والمساحي الكبير فيه إذ بلغ مقدار العجز فيه إلى تسعة مراكز صحية ، وكان من الضروري استحداث مركز صحي في حي دور الأساتذة كونه غير متجاور مع بقية الأحياء.
- 3- تمكنت الدراسة من بناء نموذج الملائمة المكانية الذي أكد الفرضية حول قدرة توظيف البرامج والتقنيات الإحصائية في اختيار مواقع مستقبلية ملائمة لتوقيع المراكز الصحية في المدينة، وإيجاد نموذج نظري وتطبيقي مكون من ثلاثة مواقع مقترحة وترشيح الموقع الأول بكل دقة لتوقيع المراكز الجديدة حتى سنة الهدف 2027، إذ إنها تعالج الجوانب التخطيطية في التوزيع والتوقع وتحقق أفضل سهولة وصول للسكان.

الهوامش

- (1) لمياء حسين علي السبعائي، توزيع المراكز الصحية في مدينة الموصل دراسة مقارنة بين التوزيع الفعلي والمثالي باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، مجلة التربية والعلوم، المجلد 15 ، العدد 3 ، 2008 ، ص 333.
 - (2) Kevin M. Johnston, K.M. & Graham, E., ArcGIS Spatial Analyst – Suitability Modeling. Esri International User Conference San Diego, California, Technical Workshops, 2012, PP67.
 - (3) Wayne, C, Suitability Analysis with Raster Data. Arc user, April-June, 2003, PP50.
- للمزيد ينظر . www.esri.com

المصادر

- (1) السبعائي، لمياء حسين علي ، توزيع المراكز الصحية في مدينة الموصل دراسة مقارنة بين التوزيع الفعلي والمثالي باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، مجلة التربية والعلوم، المجلد 15 ، العدد 3 ، 2008.
 - (2) Kevin M. Johnston, K.M. & Graham, E., ArcGIS Spatial Analyst – Suitability Modeling. Esri International User Conference San Diego, California, Technical Workshops, 2012.
 - (3) Wayne, C, Suitability Analysis with Raster Data. Arc user, April-June, 2003.
- للمزيد ينظر . www.esri.com

إدارة الموارد المائية وحل أزمتها المستقبلية في العراق

م.م. جنان فخري حسن الشمري

ماجستير جغرافية سياسية

متوسطة الثبات للبنين

المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ 2/

وزارة التربية

بغداد - العراق

الخلاصة

يسعى البحث لإدارة الموارد المائية وحل أزمتها المستقبلية مما يتطلب اتباع التخطيط العلمي الهادف الى بناء مؤسسات متخصصة كفوءة وقادرة على إدارة الموارد المائية .
وبرزت أهمية البحث في ضوء ما ستفرزه المشكلة المائية من آثار سياسية واقتصادية واجتماعية كبيرة في خضم المشاكل السياسية والاقتصادية والأمنية في العراق التي افرزها الاحتلال وفق مشكلة البحث التي حاولت إتباع التخطيط العلمي الهادف الى بناء مؤسسات تضمن سد الحاجات المتزايدة للمياه والوصول إلى تحقيق أهداف البحث لا بد من تحقيق جملة من الاهداف منها

- 1- السعي للوصول إلى حلول للخلافات بشأن المياه مع تركيا وإيران من خلال عرض هذا الملف إلى اللجان الدولية ذات العلاقة بالموارد المائية
 - 2- تعزيز دور الموارد المائية الحالية في العراق
 - 3- رفع مستوى أنظمة الري وتحسين شبكات توزيع المياه ومنع الهدر ووقف الزحف الصحراوي
- وفي استنتاجات البحث تم إثبات فرضيات تشير إلى أن معظم المنشآت تتركز في المنطقة الوسطى والشمالية وان معظم المشاريع التي تم تنفيذها هي تحت التنفيذ منذ عام 2003 تتميز كونها سدود بسيطة وذات سعات خزنية صغيرة وتتميز المشاريع في المنطقة الجنوبية كونها مشاريع للسيطرة فقط ولكي تتوضح صورة ما توصل إليه البحث جاءت التوصيات وهي

- 1- شق قناة تغذية الفرات
- 2- سد وناظم شط العرب إنشاء سد ينظم مرور المياه خلال شط العرب
- 3- الاهتمام بتطوير وإدارة منظومات الري والبزل
- 4- معالجات سريعة بتوفير منظومات الري والبزل مع استخدام التكنولوجيا الحديثة
- 5- نشر الوعي بين الناس بخطورة وضع المياه في العراق للحد من التلوث والإسراف
- 6- العمل على بناء السدود والخزانات

Management of Water Resources and Future Solving of the Crisis in Iraq

ABSTRACT

The research seeks to manage water resources and solve its future crisis, which requires the pursuit of scientific planning aimed at building specialized institutions efficient and capable of managing water resources. And highlighted the importance of research in the light of the effects of the water problem of the effects of political, economic and social large in the midst of political problems, economic and security in Iraq, which was produced by the occupation according to the problem of research, which tried to follow the scientific planning aimed at building institutions to meet the increasing needs of water and to achieve the objectives of research must be Achieving a number of goals:

- 1- To seek solutions to water disputes with Turkey and Iran by presenting this file to the international committees related to water resources.
- .2- Strengthening the role of existing water resources in Iraq.
- 3- Raise irrigation systems, improve water distribution networks, prevent waste and stop desert encroachment.

The findings of the research show that most of the establishments are concentrated in the central and northern regions. Most of the projects implemented since 2003 are characterized by being simple dams and small reservoirs. Projects in the southern region are projects of control only. The search engine came with recommendations

- .1- Splitting the Euphrates feeding channel
- 2- dam and regulator of the Shatt al-Arab construction of a dam regulating the passage of water during the Shatt al-Arab.
- . 3- Interest in the development and management of irrigation and drainage systems
- .4-fast processors providing irrigation systems and the use of modern technology
- 5-To spread awareness among people about the danger of putting water in Iraq to reduce pollution and waste.
- . 6-work on the construction of dams and reservoirs

المقدمة

تحولت المياه في ظل تزايد النمو السكاني ومعدلات الاستهلاك والندرة الملحوظة في مصادرها الى محور من اهم محاور الصراع الدولي في الربع الاخير من القرن الماضي .حتى ان البعض تنبأ بنشوب حروب بين الدول بسبب المياه خلال القرن الحالي في ظل صدور العديد من التقارير الدولية التي تحذر من شح المياه وندرتها . ويتزايد مع ذلك ايضا تبني العديد من الدول والمؤسسات لفكرة تدويل قضايا المياه وطرح مشاكلها على المستوى الدولي , ونتيجة لهذا وغيره اصبحت المياه في ظل الصراع المحموم عليها احدى مرادفات الامن القومي , فمع مطلع القرن الحادي والعشرين يكون الصراع على امدادات المياه الحيوية خطر قائم على الدوام في جميع مناطق العالم في ظل وضع الطلب المتزايد على المياه .

وما لم يتم ايجاد السبل الكفيلة لترشيد الاستهلاك من موارد المياه المتاحة فان اي زيادة في استخدام المياه وسوء استغلاله سيؤدي الى ازمة حقيقية ولا سيما في ظل زيادة عدد السكان والاستخدام الصناعي والزراعي المتزايد من جهة وتغير المناخ العالمي بسبب الاحتباس الحراري وارتفاع متوسط درجات الحرارة وتبدل انماط هطول المطر في اجزاء كثيرة من العالم .

ويعتقد العلماء المختصين في هذا المجال ان معظم المناطق الداخلية الدافئة مثل شمال افريقيا التي يمر عبرها نهر النيل وجنوب غرب اسيا التي يجري عبرها نهري دجلة والفرات ستقل امداداتها من المياه وان صحت هذه التقارير فان هذا يهدد بوقوع كارثة بيئية تهدد العراق وستؤدي الى جفاف انهاره في النهاية وتحول بلاد الرافدين الى اراضي صحراوية جرداء مما يستدعي الامر اتخاذ السبل الكفيلة وعلى جميع المستويات لتفادي هذه الكارثة .

الفصل الاول الاطار النظري

مشكلة البحث

تعاني الموارد المائية في العراق من مشكلات بيئية مختلفة، ازدادت حدتها في الوقت الحاضر، وهي في نفس الوقت بمثابة تحديات تواجه ادارة تلك الموارد وحل ازمته مما يتطلب اتباع التخطيط العلمي الهادف الى بناء مؤسسات متخصصة كفؤة وقادرة على ادارة الموارد المائية وفق اسس فنية وتكنولوجية حديثة، تضمن سد الحاجات المتزايدة للمياه مع ضمان استدامتها والحفاظ عليها للأجيال القادمة، حيث يمكن طرح هذه المشكلة من خلال الاسئلة التالية:-

- 1- ما هو واقع الموارد المائية في العراق ؟
- 2- ما هو مستقبل الموارد المائية في العراق ؟
- 3- ما هي السبل والطرق المثلى لإدارة الموارد المائية والمحافظة عليها في العراق ؟

فرضيات البحث

يستند البحث على فرضية مفادها ان العراق يمتلك موارد مائية كافية لسد احتياجات مختلف القطاعات الاقتصادية إلا انها تعاني من هدر نتيجة لسوء ادارتها، مع وجود العديد من المعوقات والتحديات البيئية التي تعيق الادارة المتكاملة للموارد المائية لتنظيم الاستهلاك الفردي للمياه العراقية. وان موارد المياه في العراق تتعرض الى مشكلات مستقبلية بسبب السياسة المائية السلبية لنهري دجلة والفرات من قبل كل من تركيا وايران , مما سيكون له اثر سلبي واضح على مستقبل العراق كما تنطلق فرضية البحث من رؤية مفادها كيف يمكن تأمين واستثمار الموارد المائية وادامتها والمحافظة عليها في العراق لتوفير المياه للأغراض الزراعية والمنزلية والصناعية . اعتمد البحث المنهج الوصفي لجمع البيانات عن موضوع (ادارة الموارد المائية وحل ازمته المستقبلية) .

اهداف البحث

- لإثبات الفرضية لا بد من تحقيق جملة من الاهداف منها :
- 1- السعي للوصول الى حلول للخلافات بشأن المياه مع تركيا وايران من خلال عرض هذا الملف الى اللجان الدولية ذات العلاقة بالموارد المائية , وفق مواد الاتفاقيات الخاصة بحل الخلافات والنزاعات بشأن الانهار الدولية .
 - 2- تعزيز دور الموارد المائية الحالية في العراق من خلال ايجاد بدائل ساندة لها كالتوسع في حفر الابار ومعالجة مياه الصرف الصحي للمدن واستثمارها ثانية في المشاريع الصناعية والزراعية واستخدام التقنيات الحديثة في تصفية ومعالجة وتحلية مياه المبازل الرئيسية في العراق .
 - 3- رفع مستوى انظمة الري وتحسين شبكات توزيع المياه ومنع الهدر ووقف الزحف الصحراوي عن طريق زيادة المسطحات المائية والمساحات الخضراء ووضع حد للزحف العمراني باتجاه مجاري الانهار والتجاوز على محرماتها والتوسع في انشاء مشاريع السيطرة والخزن .

اهمية البحث

تحاول الباحثة أن تدق ناقوس الخطر حول ما ستفرزه المشكلة المائية من آثار سياسية واقتصادية واجتماعية كبيرة في خضم المشاكل السياسية والاقتصادية والأمنية المتفاقمة في العراق التي أفرزها الاحتلال. لبيعدنا عن المشاكل الحقيقية التي تحتاج إلى المعالجة، ونحن نمتلك ثروة هيدروكربونية هائلة ((النفط والغاز الطبيعي)). التي يمكن استثمارها في معالجة معظم هذه المشكلة.

الدراسات السابقة

- 1- كتاب الموارد المائية في العراق (الواقع والحلول) , الدكتور لطيف راشد , 2007
 - 2- ادارة الموارد المائية في العراق -الواقع والحلول , وزارة الموارد المائية -الهيئة العامة للسدود والخزانات , المهندس توفيق جاسم محمد
 - 3- الموارد المائية في حوض نهري دجلة والفرات في تركيا , رسالة ماجستير , سالم الياس سلمان , الجامعة المستنصرية , كلية التربية , قسم الجغرافية , 1988 .
 - 4- مشكلة المياه في العراق – الاسباب والحلول المقترحة , عادل شريف الحسيني و محمد عز الدين الصندوق , ايلول 2009 .
 - 5- التحديات البيئية لإدارة الموارد المائية السطحية في العراق , جامعة البصرة , مجلة كلية التربية الاساسية , العدد 12 أ.د. بشرى رمضان ياسين , 2013 .
 - 6- الموارد المائية في العراق وصيانتها من التلوث , مهدي الصحاف , دار الحرية للطباعة والنشر , بغداد , 1976 .
- الأزمة المائية في العراق - الأسباب والمعالجات , بحث منشور في مؤتمر كلية الادارة والاقتصاد , جامعة بغداد , مدرس مساعد محمد ناصر حسين البديري و مدرس مساعد احمد ناصر حسين البديري , 2013 .

الفصل الثاني الاطار النظري والدراسات السابقة

الاطار النظري الموارد المائية في العراق

الموازنة المائية كمية المياه الساقطة على مساحة معينة من سطح الارض كحوض مثلاً وبين مختلف اشكال التحول او التوزيع الذي تسلكه هذه المياه من تبخر وجريان وتسرب نحو التربة والخزانات الباطنية للأرض (1). ويقصد بالموارد المائية في العراق جميع انواع المياه الموجودة ضمن حدود العراق بغض النظر عن مصدر نشأتها وتشمل على :-

(1) الامطار والتلوج (2) المياه السطحية (3) المياه الجوفية

ومصدر جميع هذه المياه هو الامطار التي تسقط في حوض دجلة والفرات وتبلغ مساحة هذين الحوضين (784,500 كم²) اكثر من نصفها لحوض الفرات اي (444,00) والباقي (34,500) لحوض دجلة وان (45,4 %) ضمن حدود العراق . اما القسم الباقي من هذين الحوضين والذي تبلغ مساحته (425,200 كم²) (54 %) فيقع خارج حدود العراق في كل من ايران وتركيا والسعودية كما مبين في الجدول رقم (1) وفي الشكل رقم (1) .

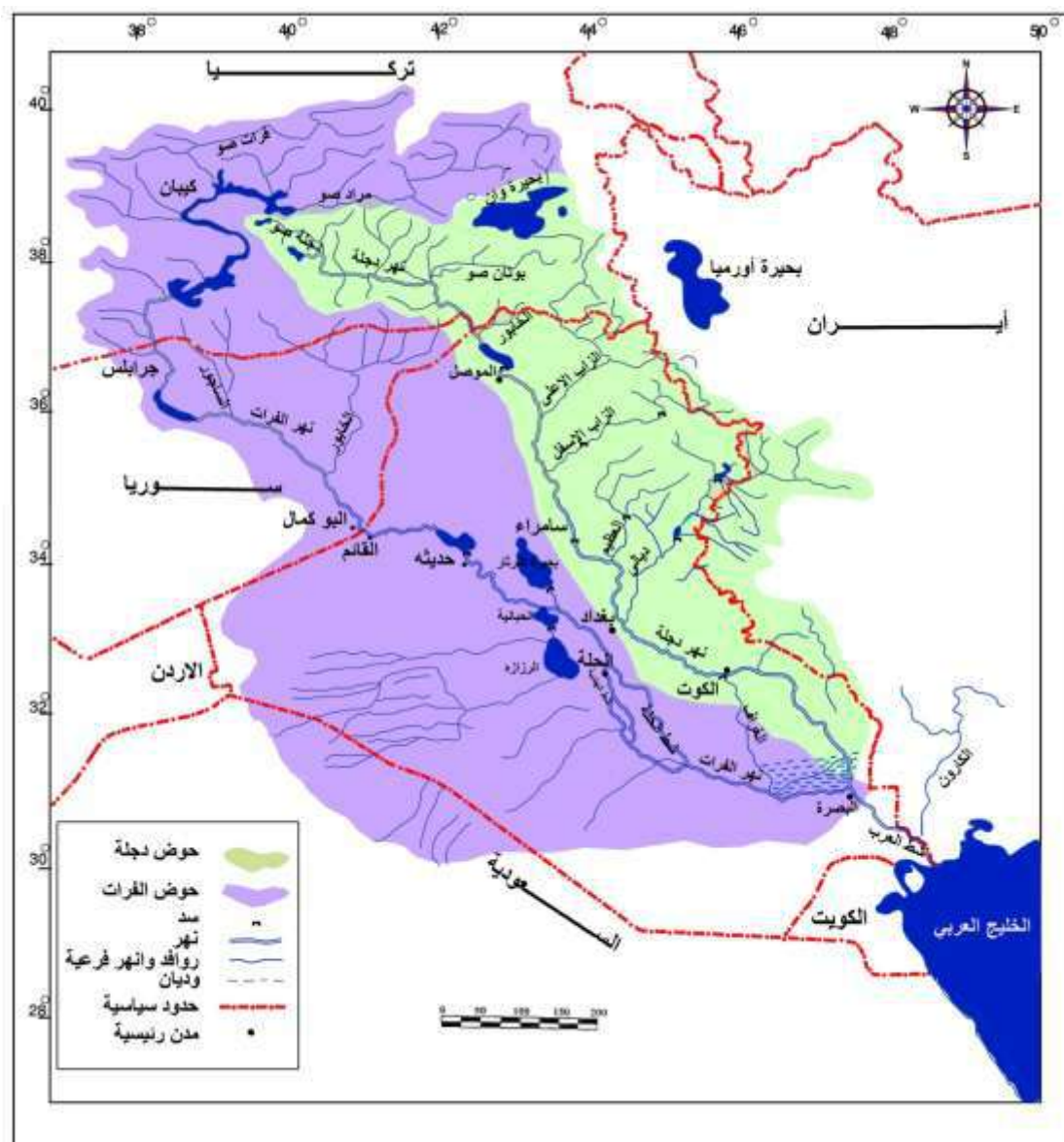
ويظهر من هذا الجدول ان الموارد المائية في العراق ينشأ قسم كبير منها خارج حدوده , وبذلك تتأثر كميتها ومواسمها وطبيعتها بالظروف الطبيعية الموجودة في احواض الانهار خارج حدود العراق ودخله كما انها تتأثر بطبيعة العلاقات التي تربط العراق بهذه الاقطار .

جدول رقم (1) حوضا دجلة والفرات (1)

النسبة المئوية من المجموع	كيلو متر مربع	المساحة
45,8	359,300	مساحة حوض دجلة والفرات داخل حدود العراق
20,7	162,200	مساحة حوض دجلة والفرات ضمن الحدود التركية
18,7	146,500	مساحة حوض دجلة والفرات ضمن الحدود الايرانية
9,0	70,900	مساحة حوض دجلة والفرات ضمن الحدود السورية
5,8	45,600	مساحة حوض دجلة والفرات ضمن الحدود السعودية
54,2	425,200	جملة مساحة حوض دجلة والفرات خارج حدود (تركيا وايران وسوريا والسعودية)
100	784,500	المجموع

(1) د. جاسم محمد الخلف , محاضرات في جغرافية العراق الطبيعية والاقتصادية والبشرية , مطبعة لجنة البيان العربي , 1961 , ص 165 .

شكل رقم (1)
حوضي دجلة والفرات



المصدر: مثنى فاضل علي الوائلي، التغيرات المناخية وتأثيراتها في الموارد المائية السطحية في العراق، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2012، ص106.

أولاً: التساقط

يكون التساقط اما على شكل امطار او ثلوج وبرد كما في المناطق الباردة والمرتفعة ومعظم التساقط في العراق يكون على شكل امطار وبسبب طبيعة المناخ العراقي الصحراوي وشبه الصحراوي الذي يغطي نحو (80 %) من مساحة العراق , فأمطاره تتصف بالشحّة والتذبذب وحتى الاجزاء الرطبة وشبه الرطبة اخذت تعاني من التذبذب بسبب التغيرات المناخية في المناطق الحدية والانتقالية والتي يقع ضمنها شمال وشمال شرق العراق , ويقدر مجموع التساقط السنوي على العراق بنحو (100) مليار م³ وتوزع هذه الكمية على وفق الجدول رقم (2) .

جدول رقم (2)
توزيع مجموع الامطار السنوية في العراق والبالغة (100) مليار

الفئة	اقل من 100 ملم	100 – 300 ملم	300 – 600 ملم	600 – 1000 ملم	اكثر من 1000 ملم	المجموع
كمية الامطار مليار م ³	4,7	54,5	20,8	7,1	12,8	99,9

المصدر : توفيق جاسم محمد , ادارة الموارد المائية في العراق " الواقع والحلول " ادارة مشروع سد حميرين , الهيئة العامة للسود والخزانات , وزارة الموارد المائية , العراق , 2009, ص7 .

يتضح من الجدول رقم (2) ان بحدود (60 %) من كمية الامطار في الفئتين اقل من (100) ملم و (100 – 300) ملم تكون الاستفادة منها محدودة جداً بسبب قلة كميتها وسعة المساحة التي تسقط عليها , مما يؤدي الى فقدان معظمها بالتبخر والتسرب الى داخل الارض , اما الكمية التي يستفاد منها من الامطار في هذه (300) ملم وذلك في مجال حصاد المياه عن طريق المساحة الواسعة فيمكن ان تكون بين خطي 200 بناء السدود والخزانات في هذه المنطقة فمن الممكن ان نحصد نحو (10%) من كمية المياه البالغة (43,5) مليار م³ اي ما يعادل (5,5) مليار م³ وهي كمية مشجعة على الحصاد , وتدفع باتجاه زيادة الاستثمار في هذا المجال لرفع النسبة وزيادة الكمية . اما المنطقة المحصورة بين خطي (300 – الى اكثر من 1000) ملم فهي تشكل حوض فروع نهر دجلة داخل العراق والتي تساهم بنحو 21 مليار م³ من ايراد نهر دجلة , اي ما يعادل نصف كمية التساقط في هذه المنطقة , اما الضائعات المائية بسبب التبخر والتسرب الى اعماق بعيدة فهي تأكل النصف الاخر من التساقط في هذه المنطقة . ان اهم العوامل المؤثرة على كمية المياه من هذا المصدر هي درجة الحرارة التي تؤدي الى زيادة التبخر ⁽¹⁾ , ومن الجدير بالذكر ان ابرز صفات التساقط المطري في العراق هي التذبذب فهي مختلفة من سنة الى اخرى فعلى سبيل المثال ان الايراد السنوي لنهر الزاب الكبير في السنة الرطبة يصل الى (21,8) مليار م³ كما في سنة 1969 , بينما انخفض ايراده السنوي في السنة الجافة الى نحو (8,5) مليار م³ سنة 1970 بينما كان الايراد السنوي لنهر العظيم في السنة الرطبة نحو (2,1) مليار م³ سنة 1974 وانخفض ايراده السنوي الى نحو (156) مليون م³ في سنة 1984 وهي سنة جافة .

يتضح ان التذبذب السنوي يتباين مكانياً ايضاً فليس كل محطات الرصد بنفس السنة تنخفض تصاريدها السنوية ⁽²⁾ . ويعتبر عام 2007 م من الاعوام الجافة حيث كانت الامطار شحيحة في اعالي دجلة والفرات في تركيا وفروعها ودرجات الحرارة وصلت الى اكثر من (46 م) مما يقلل من احتمالات تساقط الامطار , وتتعرض اراضي واسعة للجفاف وبشكل خاص الاراضي الديمية وان الطقس السائد في المنطقة شهد مظاهر تقلبات كبيرة فقد ازدادت

1 سليمان عبد الله اسماعيل , السياسة المائية لدول حوضي دجلة والفرات وانعكاساتها على القضية الكردية , مركز كردستان للدراسات الاستراتيجية , العراق , 2004, ص 60 .

2 مهدي الصحاف , الموارد المائية في العراق وصيانتها من التلوث , دار الحرية للطباعة والنشر , بغداد , 1976 , ص 81 .

العواصف الرملية في العراق بنسب مخيفة ومن المحتمل ان العراق والمنطقة سيشهدان ظاهرة انحباس الامطار وقلة تساقط الثلوج تؤدي الى شحة في الموارد المائية في العراق.

ثانيا : المياه السطحية

تتمثل هذه المياه بالأنهار الدائمة الجريان وروافدها والادوية الموسمية والبحيرات الطبيعية وخزانات المياه امام السدود ويعد هذا المصدر العمود الفقري للحياة الاقتصادية والاجتماعية والديموقراطية في العراق اذ يتركز معظم سكانه ونشاطاته الاقتصادية حول نهري دجلة والفرات وروافدهم وفروعهم .

ان معدل الايراد السنوي من نهري دجلة والفرات هو بحدود (78 - 80) مليار م³ سنوياً وهذه الكمية تختلف بحسب الظروف المناخية للسنة المائية فاذا كانت سنة رطبة تزيد الايرادات الى اكثر من (100) مليار م³ واذا كانت سنة جافة فان الايرادات تنخفض الى ما دون (50) مليار م³.

يعد نهر دجلة اهم مصادر المياه في العراق وذلك بسبب ضخامة ايراده السنوي وكذلك لكون (33,5) % من ايراده السنوي يأتي من داخل العراق , وهو بحدود (16) مليار م³ سنوياً **ينظر جدول رقم (3)** وهي كمية مضمونة من الناحية البشرية , ولكن تهدها الظروف المناخية العالمية التي تشهد تغيرات كبيرة ومتتالية , اما المصادر الخارجية لمياه نهر دجلة فتشهد تهديدات الاول طبيعي مناخي والثاني السياسي والجيوپولتيكي ويرتبط بالظروف والمتغيرات السياسية والاقتصادية والتنموية للدول الاخرى .

اما نهر الفرات فقد تراجعت ايراداته السنوية بشكل كبير جداً بسبب الظروف المناخية والمشاريع التركية المنفذة ضمن مشروع (الكاب) حيث تراجعت الى اقل من (9) مليار م³ سنوياً في الوقت الحاضر بعد ان كانت بحدود (29) مليار م³ عند الحدود العراقية السورية , وهي كميات معرضة للتناقص لأسباب طبيعية او سياسية تتعرق بالسياسات المائية لدول الجوار .

جدول رقم (3)

مساحة حوض التغذية الفعلية والايراد السنوي لنهري دجلة والفرات

موزعة بحسب دول الحوضين

النهر	الدولة	مساحة حوض التغذية الفعلية كم ²	اجمالي مساحة الحوض من %	الايراد المائي السنوي مليار م ³	اجمالي الايراد السنوي من %
حوض دجلة	تركيا	57614	34,69	26,22	54,62
	سوريا	836	0,50	0,03	0,06
	ايران	24409	14,70	5,7	11,87
	العراق	83237	50,11	16,05	33,45
	المجموع	166094	% 100	48	% 100
حوض الفرات	تركيا	108000	98,18	29	98
	سوريا	2000	1,82	0,6	2
	السعودية	-	-	-	-
	العراق	-	-	-	-
	المجموع	110000	% 100	30	% 100
	اجمالي الحوضين	276094	-	78	-

المصدر : توفيق جاسم محمد , مصدر سابق , ص 9 .

ثالثاً المياه الجوفية

وهي المياه التي تتواجد في باطن الارض وتنقسم على قسمين :
الاول المياه الجوفية المتجددة او تحت السطحية لانها قريبة من سطح الارض وتعتمد في تغذيتها على مياه الامطار او التسربات الناتجة عن ترشيح وسريان مياه الانهار والسيول واحواضها وكمياتها تكون صغيرة .
اما الثاني : وهي المياه الجوفية العميقة غير المتجددة ويرجع تجميعها الى العصور الجيولوجية القديمة .
تؤدي المياه الجوفية دوراً هاماً في المناطق الصحراوية لأنها المصدر الوحيد للمياه في الصحراء الغربية ولهذا اصبحت مناطق تجميع المياه الجوفية ذات اهمية كبيرة في كبد الصحراء , ففي العراق اخذ الناس يميلون الى حفر الابار من اجل الزراعة او لأغراض الشرب , كما هو الحال في المزارع المنتشرة على حافة الصحراء الغربية والواقعة بالقرب من طريق كربلاء – نجف وطريق الزبير – صفوان حيث تسود زراعة الخضروات وخاصة الطماطة , وتقدر كمية المياه الجوفية المستخدمة في مجالات الري والاستخدامات الاخرى بحدود 2,4 مليار م³ سنوياً⁽³⁾ .

وتتمثل الاهمية الحقيقية للمياه الجوفية في شمال العراق من كونها اهم مصادر المياه لأنها تستخدم في الزراعة والاستخدامات البشرية الاخرى , وتتصف بغزارتها وعذوبتها بسبب تجددتها السنوي من الامطار والتلوج المتراكمة على الجبال العالية .
اما المياه الجوفية في منطقة البادية الشمالية فتعد المصدر الرئيسي لمياه القبائل والبدو الرحل في الهضبة الغربية , وتعد منطقة الجزيرة من اكثر المناطق اعتماداً على المياه الجوفية في منطقة البادية الشمالية , وعموم مناطق البادية الشمالية بحاجة الى اقامة السدود الترابية لتنمية وتطوير الخزين الجوفي للمياه خاصة وان المنطقة تتخللها مجموعة كبيرة من الاودية العملاقة كواحي حوران والخر والاغري والابيض⁽⁴⁾ .

كما تتصف المنطقة بوجود ظاهرة التخسف وتكوين البالوعات التي تؤدي دوراً هاماً في تغذية المياه الجوفية , وما ينبغي عمله من هذا المجال هو اقامة السدود لحصاد المياه , وبالفعل تم انشاء العديد من السدود الصغيرة في الصحراء الغربية ومناطق اخرى في العراق لإسكان البدو الرحل وكذلك تأمين تغذية مكامن المياه الجوفية من خزانات هذه السدود الصغيرة هدف جوهري من انشاء هذه السدود كما ينبغي استثمار تقنيات الاستشعار عن بعد وتوظيفها في مجال تنمية وتطوير المياه الجوفية عن طريق اعداد خرائط وصور جوية تفصيلية عن التراكيب الجيولوجية والظواهر الجيومورفولوجية التي تدلل على وجود المياه الجوفية , ومن اكبر المكامن المائية في الهضبة الغربية هو مكن الدمام الذي يعد اهم مكن اقليمي , إذ يمكن استثمار مياهه من خلال حفر آبار قليلة العمق نسبياً , كما ان خزينه الجوفي الكبير وسرعة استرجاعه للمنسوب عند توقف عمليات الضخ ميزة اخرى تشجع على استثمار مياهه ومن الاحواض المهمة الاخرى هو حوض الحماد وتقدر كميات المياه المتجددة وغير المتجددة فيه بحدود 2,5 مليار م³ .

اما المياه الجوفية في وسط وجنوب العراق فهي تتواجد بكميات كبيرة في اعماق قليلة جداً وتتراوح اعماقها بين 3 – 10 امتار , ومصدر التغذية لها الانهار وفروعها , فضلاً عن مياه الامطار , وتتصف بارتفاع نسبة الملوحة فيها والتي تتراوح بين 20 – 30 غم / لتر وهي في تزايد بسبب عمليات الخصبة الشعرية وارتفاع نسبة الملوحة فيها يجعل الاستفادة منها في الاستخدامات البشرية محدودة .

3 د.سالم محمد عبود , مصدر سابق , ص 9 .

4 توفيق جاسم محمد , ادارة الموارد المائية في العراق الواقع والحلول , وزارة الموارد المائية , الهيئة العامة للسدود والخزانات , العراق , 2012 , ص 16 .

الفصل الثالث واقع ومستقبل المياه في العراق

كشف تقرير لأحدى وكالات الامم المتحدة ان نصف كميات الماء في العراق تضيق هدرًا في حين لا يتمكن ستة ملايين نسمة من الحصول على مياه الشفة , وأشار صندوق الامم المتحدة للطفولة (يونيسيف) الى تقرير دولي " يشير احتمال جفاف نهري دجلة والفرات في عام 2014 نظراً للتغيرات المناخية وانخفاض كميات المياه والاستخدام المكثف لأغراض الصناعة والاستهلاك المنزلي " .

وأفاد ان نصف مليون طفل يستخدمون مياه الانهار او الجداول في حين يستخدم حوالي 200 الف غيرهم اباراً مكشوفة او صهاريج المياه والأمراض الناجمة عن تلوث المياه منتشرة في العراق ففي النصف الاول من العام 2016 تم تسجيل 360 الف حالة من الزحار الذي يصيب النساء والأطفال , وأكدت الامم المتحدة ان هذه الأمراض ناجمة عن تلوث الماء وغياب النظافة , مشيراً الى ان ما لا يقل عن 250 الف طن من مجاري الصرف الصحي تصب يومياً في نهر دجلة مما يهدد مصادر المياه غير المحمية ونظام التوزيع بأكمله , من جهتها تجدد الحكومة العراقية جهودها للتوصل الى اتفاقات مع سوريا وتركيا لزيادة منسوب المياه في نهر الفرات الذي يتدفق من هذين البلدين الى العراق الذي يعتمد اعتماداً كبيراً في الزراعة وتوليد الطاقة الكهربائية⁽⁵⁾ , ويقول المسؤولون تركيا وافقت مبدئياً على زيادة منسوب المياه في النهر للسماح للعراق بإعادة تنشيط محطة حديثة للطاقة الكهرومائية التي تنتج 400 ميكاواط. وكانت مستويات المياه في نهر الفرات قد انخفضت في السنوات الأخيرة لأن معدلات سقوط الأمطار كانت أقل من المتوسط ويسبب بناء السدود في تركيا وسوريا. وقد أجبر انخفاض منسوب المياه بنهري دجلة والفرات بعض محطات الطاقة الكهرومائية على خفض الانتاج او الاغلاق , وكان المسؤولون العراقيون يضغطون لسنوات عديدة على سوريا وتركيا من اجل توقيع اتفاقيات تحدد حصة مياه ثابتة للعراق من هذين النهرين لكن لم يتم التوصل الى اي اتفاق .

وذكر علي العلاق الامين العام لمجلس الوزراء ان العراق قد يواجه المزيد من المشاكل المرتبطة بالمياه والتحديات والتحديات اذا لم يحصل على حصته العادلة من المياه مضيئاً ان البلاد تواجه تحديات كبيرة في الحفاظ على الاراضي الزراعية والاراضي الرطبة , الى ذلك اعلن مسؤول في اقليم كردستان العراق البدء في بناء عشرات السدود الصغيرة والمتوسطة لآزن مياه الينابيع والأمطار بغرض استخدامها للزراعة تلافياً للجفاف بحسب فرانس برس .

تعد الانهار من مصادر المياه المهمة في العراق والتي يعتمد عليها بشكل رئيس للحصول على الثروة المائية لأغراض الزراعة والصناعة والاستخدام المنزلي، وبناء المجتمع من خلال تطوير الخطط التنموية المستقبلية، خاصة ان مناخ العراق يتميز بجفافه وموسمية امطاره وتذبذبها، ومع التزايد في اعداد السكان تزداد الحاجة للمياه مما اصبح يشكل ثروة مهمة تعادل في اهميتها (البترول) وسبباً مباشراً للصراع مع دول الجوار حول مصادر المياه واسبقية وسبل استثمارها، اضافة الى استخدامها كسلاح اخذ يهدد امن مجتمعنا، ويبرز ذلك بشكل جلي من خلال المحاولات التركية المتعددة بقطع المياه لتغذية المشاريع الاروائية القائمة على نهري دجلة والفرات وملء

الخرانات والسدود المقاومة في منطقة جنوب شرق الاناضول (الغاب)، فضلاً عن المشاريع السورية، الامر الذي ادى الى تقليل حصة المياه الواصلة الى العراق لفترات متفاوتة خلال العقود المنصرمة مما اثر سلباً على العديد من المشاريع الانمائية , ويبرز هنا تساؤل مهم هو: هل مصادر المياه الحالية في العراق تعد كافية لتغطية احتياجات السكان والنشاط الاقتصادي المتنوع؟ سواء كان ذلك في الوقت الحاضر او في المستقبل؟ من المعروف ان اهم الموارد المائية العراقية التي يمكن الاستفادة منها هي المياه السطحية المتمثلة بـ: 1- نهر دجلة وروافده الذي يبلغ طوله داخل الاراضي العراقية (1415 كم) من قرية فيشخابور عند الحدود وحتى التقائه بالفرات في شمال غرب محافظة البصرة وهو يمثل (74,4 %) من طوله الاجمالي⁽⁶⁾ . وتشكل مساحة حوضه داخل الاراضي العراقية من اجمالي مساحة الحوض البالغة (235 الف كم²). اما نهر الفرات فيمتد لمسافة (1160 كم) من مدينة القائم (حصبية) وحتى الملتقى بتوأمه في البصرة ويشكل هذا الطول (39,4 %) من اجمالي

5 منتديات الجغرافيون العرب , قسم جغرافية العلوم , (دراسات منظمة الفاو الاستراتيجية) .

6 فؤاد قاسم الامير , الموازنة المائية في العراق وازمة المياه في العالم , جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة , بغداد – العراق , 2010 , ص 62.

طول النهر كما يحظى العراق بـ (40%) من مساحة حوضه البالغة (444 ألف كم²) وان معدل الايراد المائي السنوي لكلا النهرين داخل العراق يتراوح بين (62- 78) مليار م³ حتى عام 1970، ويعد شط العرب ممراً ملاحياً رئيساً للعراق ومنفذاً بحرياً الى العالم فضلاً عن استخدامه لأغراض النشاط البشري المتنوع .

2- المياه الجوفية حيث بينت الدراسات الجيولوجية انتشار الطبقات الحاملة للمياه الجوفية في صخور رملية وكلسية ضمن خزانات مائية عديدة، خصوصاً في منطقة السهل الرسوبي حيث قامت اقدم المستوطنات الزراعية منذ اقدم العصور، وان العديد من هذه الخزانات مشتركة بين العراق وبين دول الجوار الجغرافي، وتقدر المياه الجوفية المتاحة للاستعمال في العراق بنحو (2 مليار م³) في السنة وتشكل (2,7%) من حجم الموارد المائية العراقية، وان ما يستهلك اليوم من المياه الجوفية سنوياً يقدر بـ (1%) ذلك للاعتماد على الموارد المائية السطحية بشكل اساس، خاصة في النشاط الزراعي كما ان طبيعة مناخ العراق جعل من الامطار -وهو مصدر اخر من مصادر المياه في العراق- غير اقتصادية الاستخدام بالرغم من ان متوسط هطول الامطار السنوي يتراوح بين (250 - 360 ملم) الا انها متباينة من منطقة لأخرى، فنجدها مرتفعة في الجزء الشمالي والشمالي الشرقي بين (500 - 1270 ملم/ سنة) الا ان هذه المنطقة التي تبلغ مساحتها (18,3%) من مساحة العراق ذات طبيعة طبوغرافية تحول دون امكانية استغلال معظم اراضيها، اما المنطقة المتموجة والتي تعادل (9,8%) من المساحة فيتراوح معدل تساقط الامطار فيها بين ((300-500ملم/ سنة) غير انها تتساقط بكميات وفترات غير منتظمة لا تتلاءم مع احتياجات الزراعة الدائمة، لذلك يعتمد على الزراعة المروية بشكل اساس في هذه المنطقة، وتعد منطقة الجزيرة المحصورة بين نهري دجلة والفرات من الجهة الشمالية الغربية اقل المناطق مساحة تصل الى (6%) من مساحة العراق ومعدل التساقط فيها يتراوح بين (200-400 ملم/ سنة) وكونها تتميز بعدم الانتظام مما لا يجد في التوسع من الزراعة الدائمة في المنطقة، ويشكل السهل الرسوبي المساحة الاكبر بعد الهضبة الغربية اذ تصل الى (23,5%) الا ان معدل التساقط يقل عن المناطق السابقة ليصل الى (150 ملم/ سنة) مما يجعلها تعتمد كلياً على الزراعة المروية، وتبقى الهضبة الغربية الاكبر مساحة (42,5%) من مساحة العراق والاقل بمعدل التساقط (100 ملم/ سنة) . وبذلك تصبح الامطار قليلة الفائدة لمساحات واسعة من العراق ويبقى نهرا دجلة والفرات الممول الرئيس لهذا النشاط والأنشطة الاقتصادية الاخرى .

مستقبل الطلب العراقي على الموارد المائية

يتوقف الطلب على المياه على حجم السكان وتزايدهم والتوسع العمراني وتحسين مستوى المعيشة وتطور حاجاتهم الاقتصادية والاجتماعية وحتى الثقافية، ويتميز العراق بمعدلات خصوبة عالية مما يؤدي الى ارتفاع معدل النمو السنوي الذي يبلغ (3%) لسنة 2003 الامر الذي يساهم بارتفاع اعداد السكان بشكل مطرد من (23,280* مليون نسمة في العام 2000 الى (27.655) في العام 2004، وهذا يتطلب زيادة في حجم الاستهلاك اليومي من المياه سواء كان ذلك لأغراض منزلية او اقتصادية وقد بلغ حجم الطلب المنزلي على المياه في العام 1985 حوالي (850 مليون م³) ارتفع الى (1.83 مليار م³) في العام 2000 ويتوقع ان يصل الى (3.46 مليار م³) في العام 2025 . ومن اجل توفير ظروف معيشية ملائمة يتطلب ذلك تنفيذ برامج تنموية مختلفة وخاصة في القطاع الزراعي مما يتوقع ان يرتفع حجم الطلب على الموارد المائية من (47 مليار م³) سنة 2000 الى (57.8 مليار م³) لسنة 2025⁽⁷⁾.

ويعاني العراق اليوم من نقص في الموارد المائية حيث تقل حصة المياه المتجددة (السطحية والجوفية) لتغطية احتياجات الري والصناعة والاستخدام الشخصي عن (1700 م³/ سنة) وقد تبدأ المعاناة الحقيقية للإنسان خلال العقود القادمة اذا ما قلت حصة الفرد عن (1000 م³/ سنة) حيث يتوقع ان تصل الى (887 م³/ لعام 2025) وهذا يؤثر سلباً على البرامج الانمائية فضلاً عن تأثيرها على صحة السكان⁽⁸⁾.

ان السياسة المائية العراقية كانت تركز على توفير المياه لجميع الاستخدامات دون ان يكون موضوع الطلب على المياه اساسياً في اهتماماتها المستقبلية، لهذا نجد ان السياسة المائية في العراق كانت تطمح للوصول الى معدل

7 سوسن صبيح حمدان , الطلب على الموارد المائية العراقية الواقع والمستقبل , جريدة المدى , العدد 3881 , اذار 2017 .

8 فؤاد قاسم الأمير , مصدر سابق , ص 63- 64 .

(500 لتر / فرد) في اليوم الواحد كمؤشر للتخطيط عند انشائها المشروعات، خاصة المتعلقة بمياه الشرب في العاصمة و (360 لتر / فرد) بالنسبة لسكان المحافظات، الا ان هذا المؤشر لم يتحقق للظروف التي مر بها العراق خلال عقد التسعينيات ولم يتجاوز المعدل (270 لتر/ فرد) .

ان زيادة الفجوة بين الاحتياجات المائية للسكان والموارد المائية المتاحة يحتم على العراق وضع استراتيجيات وسياسات مائية بهدف الوصول الى الاستخدام الامثل للمياه وتوفير احتياجات الانشطة الاقتصادية والسكان ومحاولة التغلب على احتمالات العجز المائي مستقبلاً، فضلاً عن حماية البيئة والمحافظة على المياه من التلوث من خلال التوصل اولاً الى اتفاق للاقتسام العادل للمياه بين الدول المتشاطئة مع الاستمرار بإقامة مشاريع البنية الاساسية خاصة مشاريع الري والسدود واستصلاح الاراضي وتقليص فاقد المياه من الانهار والقنوات واستغلال الثروة المائية لتوليد الطاقة الكهربائية.

الاستنتاجات

- 1- ان معظم المنشآت تتركز في المنطقة الوسطى والشمالية لذا فان مشكلة المياه لم تظهر في هاتين المنطقتين .
- 2- ان معظم المشاريع التي تم تنفيذها او التي هي تحت التنفيذ منذ عام 2003 تتميز بكونها سدود بسيطة وذات سعات خزنية صغيرة وهذه السدود رغم صغر حجمها الا انها هي الاخرى تتركز في المنطقة الشمالية .
- 3- تتميز المشاريع في المنطقة الجنوبية كونها مشاريع للسيطرة فقط .
- 4- سدود نهر الفرات اكثر عدداً من سدود نهر دجلة وتتركز في محافظة الانبار .
- 5- سعة الخزن في حوض نهر دجلة 5,81 اكبر من الخزن في حوض نهر الفرات

التوصيات

- 1- شق قناة تغذية الفرات : اقترح انشاء قناة ما بين دجلة والفرات لتغذية الفرات وتنظيم ديمومة المياه فيه .
- 2- سد وناظم شط العرب : انشاء سد ينظم مرور المياه خلال شط العرب ويمنع الجريان العكسي من الخليج وذلك شمال مدينة البصرة للحفاظ على المياه من ملوحة مياه الخليج .
- 3- الاستفادة من منخفض بحر النجف كخزان مائي جديد وسيكون مصدراً اساسياً ومهماً من مصادر تغذية هذا الخزان .
- 4- الاهتمام بتطوير وإدارة منظومات الري والبزل مع استخدام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة من المياه المالحة .
- 5- معالجات سريعة بتوفير منظومات تحلية في المحافظات التي تعاني من الملوحة والاستفادة من وفرة الغاز والنفط في تلك العمليات كوقود .
- 6- مراقبة ومحاسبة المتسببين بهدر المياه في كافة القطاعات والعمل على تجنب الاسراف في استعمالات المياه وكذلك محاسبة المتسببين بتلوث المياه من افراد وشركات ومؤسسات .
- 7- نشر الوعي بين الناس بخطورة وضع المياه في العراق للحد من التلوث والاسراف واستخدام كافة الوسائل اللازمة لذلك .
- 8- العمل على استمرار الحوارات واللقاءات مع دول المنبع والممر كتركيا وايران وسوريا للتنسيق معهم حول اطلاق حصة العراق المائية .
- 9- العمل على تمويل قضية المياه العراقية وطرحها امام المنظمات والمحاكم الدولية في حال لم يتم الاتفاق مع تركيا حول اطلاق حصة العراق من المياه .
- 10- العمل على بناء السدود والخزانات في المناطق الملائمة لها لخزن المياه الحالية والعمل على الاستفادة من مياه الامطار التي سببت الفيضانات في محافظات الوسط والجنوب كخزين استراتيجي للسنوات القادمة .

المصادر والمراجع

- 1- توفيق جاسم محمد , ادارة الموارد المائية في العراق " الواقع والحلول " وزارة الموارد المائية , الهيئة العامة للسدود والخزانات , العراق , 2012 .
- 2- توفيق جاسم محمد , ادارة الموارد المائية في العراق " الواقع والحلول " ادارة مشروع سد حميرين , الهيئة العامة للسدود والخزانات , وزارة الموارد المائية , العراق , 2009 .
- 3- د. جاسم محمد الخلف , محاضرات في جغرافية العراق الطبيعية والاقتصادية والبشرية , مطبعة لجنة البيان العربي , 1961 .
- 4- د. سالم محمد عبود , الموازنة المائية وتحديات الامن الوطني ومستقبل التنمية , جامعة بغداد , مركز بحوث السوق وحماية المستهلك .
- 5- سليمان عبد الله اسماعيل , السياسة المائية لدول حوضي دجلة والفرات وانعكاساتها على القضية الكردية , مركز كردستان للدراسات الاستراتيجية , العراق , 2004 .
- 6- سوسن صبيح حمدان , الطلب على الموارد المائية العراقية " الواقع والمستقبل " العدد 3881 , اذار 2017 .
- 7- فؤاد قاسم الامير , الموازنة المائية في العراق وازمة المياه في العالم , جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة , بغداد - العراق , 2010 .
- 8- مثنى فاضل علي الوائلي , التغيرات المناخية وتأثيراتها في الموارد المائية السطحية في العراق , اطروحة دكتوراه , كلية الاداب , جامعة الكوفة , 2012 .
- 9- منتديات الجغرافيون العرب , قسم جغرافية العلوم , دراسات منظمة الفاو الاستراتيجية .
- 10- مهدي الصحاف , الموارد المائية في العراق وصيانتها من التلوث , دار الحرية للطباعة والنشر , بغداد , 1976 .