

اشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة

تصدر عن

مؤسسة المراقبة للثقافة والتنمية
مركز التنمية للدراسات والتدريب
العدد الثامن عشر

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد المرقم (٨٩١) لسنة ٢٠١٦

البريد الإلكتروني al.tanmeia2016@yahoo.com

رقم الإيداع (٨٩١) في دار الكتب والوثائق الوطنية

لسنة ٢٠١٦م

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ / ٢٠١٦م

مكتبة الأمير

للتنفيذ الطباعي والتصميم

بغداد ، باب المعظم ، قرب كلية الهندسة

أ.د. وفاء تركي عطية

مدير التحرير

الجامعة المستنصرية

أ.د. هادي كطفان شون

رئيس التحرير

جامعة القادسية

هيئة التحرير :

١. أ.د. ضياء عبدالله احمد التميمي / جامعة بغداد / العراق
٢. أ.د. أفراح ياسين محمد الدباغ / جامعة صلاح الدين / العراق / إقليم كردستان
٣. أ.د. مازن جاسم الحسني / جامعة واسط / العراق
٤. أ.د. موفق عبدالعزيز الحسناوي / الجامعة التقنية الجنوبية / العراق
٥. أ.د. سعيد جاسم علي الأسدي / جامعة البصرة / العراق
٦. أ.د. عبد العظيم أحمد عبد العظيم / جامعة دمنهور / مصر
٧. أ.د. كمال عبدالله حسن / جامعة الأنبار / العراق
٨. أ.د. عمر محمد علي محمد / جامعة حلوان / مصر
٩. أ.د. أمينة عبدالله سالم / جامعة حلوان / مصر
١٠. أ.م.د. عذراء إسماعيل زيدان / جامعة تكريت / العراق
١١. أ.م.د. سلمى مجيد حميد / جامعة ديالى / العراق
١٢. أ.م.د. عدنان كاظم الشيباني / جامعة المثنى / العراق
١٣. أ.م.د. حسن حسين صديق / جامعة رانية السليمانية / العراق / إقليم كردستان
١٤. أ.م.د. نجاه علي الهنشيرى / جامعة طرابلس / ليبيا
١٥. أ.م.د. فتحي طه مشعل الجبوري / جامعة الموصل / العراق

خبير اللغة العربية / د. عمر زهير علي

خبير اللغة الإنكليزية / أ.م. هدى عبد علي خطاب / جامعة بغداد

تدعو مجلة مركز التنمية للدراسات والبحوث جميع الباحثين والاكاديميين من داخل العراق وخارجه في مختلف الاختصاصات للكتابة ببحوث ذات قيمة علمية لإثراء المجلة بالبحوث الرصينة.

مجلة إشراقات تنموية مجلة فصيحة محكمة، تستقبل البحوث والدراسات في الاختصاصات الانسانية كافة (اللغة العربية وادابها، واللغة الانكليزية، والتاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، والارشاد ،، والعلوم التربوية والنفسية، والعلوم السياسية، والاعلام، والفلسفة، وعلوم القران، واللغة الكردية، وسواها). وتخضع البحوث المقدمة للمجلة للتقويم العلمي من هيئة التحرير وجمع كبير من الاساتذة الخبراء في الاختصاصات العلمية كافة من داخل العراق وخارجه وتلتزم المجلة بالحفاظ على حقوق الملكية الفكرية للمؤلفين وتطبيقها أخلاقيات البحث العلمي وينود لجنة أخلاقيات النشر.

ملاحظات عامة

- ان لا يكون البحث منشوراً في مجلة داخل العراق وخارجه او مستلاً او مقتبساً من كتاب او اطروحة او رسالة جامعية او منقولا من شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، على ان يقدم الباحث تعهداً خطياً بذلك يرفق مع البحث .
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لاعتبارات فنية تتعلق بهوية المجلة.
- اشعار الباحث بقبول بحثه خلال مدة اقصاها شهر من تاريخ تسليم البحث.
- لا يجوز للباحث ان يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيئة التحرير الا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير ويتم ذلك قبل اشعاره بقبول بحثه للنشر .
- يلتزم الباحث بأجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة اليه وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز (15) خمسة عشر يوماً.
- لاتعاد البحوث الى اصحابها سواء نشرت ان لم تنشر .
- لاتلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بشرط من هذه الشروط .
- على الباحث ان يرفق مع بحثه نبذة مختصرة عن سيرته العلمية .

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن آراء كاتبها وليس
بالضرورة أن تعكس وجهة نظر المجلة

ضوابط النشر في المجلة

يسرُّ مجلة إشراقات تنموية أن تُعلنَ للباحثين الكرام أنها تنشرُ البُحوثَ في الاختصاصات الإنسانية على وفق الشروط الآتية:

١- ان يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية الكبيرة وسلامة اللغة ودقة التوثيق.

٢- لا يكون البحث جزءاً من بحث سابق منشور او من رسالة جامعيه وان يقدم الباحث اقراراً خطياً بعدم نشر البحث او عرضه للنشر في مجلة اخرى.

٣- ان ترفق بالبحث سيرة علمية وجيزة تتضمن الاسم الثلاثي للباحث ومرتبته العلمية وجامعته وكليته او وزارة .

٤- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

أ- عنوان البحث باللغة العربية .

ب - اسم الباحث باللغة العربية . ودرجته العلمية وشهادته.

ت - بريد الباحث الإلكتروني.

ث - ملخصان أحدهما باللغة العربية والثاني باللغة الإنكليزية يكون في بداية البحث بحجم خط (١٢) يضم اسم الباحث ومكان عمله.

٥- أن يكون مطبوعاً على الحاسوب بنظام (2007 office Word) او (٢٠١٠) على قرص ليزري مدمج (CD) على شكل ملف واحد فقط (أي لا يُجزأ البحث بأكثر من ملف على القرص) وتزود هيئة التحرير بثلاث نسخ ورقية وتوضع الرسوم أو الأشكال، إن وجدت، في مكانها من البحث، على أن تكون صالحة من الناحية الفنية للطباعة.

٦- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (٢٥) خمس وعشرين صفحة من الحجم (A4) ..

٧- أن يلتزم الباحث بدفع أجور النشر المحددة والبالغة (٥٠٠٠٠) خمسون ألف دينار عراقي و(١٠٠) دولار من خارج العراق .

٨- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.

٩- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:

أ- اللغة العربية: نوع الخط (Arabic Simplified) وحجم الخط (١٤) .

ب - اللغة الإنكليزية: نوع الخط (Times New Roman) عناوين البحث (١٦). والملخصات (١٢). أما فقرات البحث الأخرى؛ فبحجم (١٤) .

١٠- أن تكون هوامش البحث بالنظام التلقائي (تعليقات ختامية) في نهاية البحث. بحجم ١٢.

١١- تكون مسافة الحواشي الجانبية (٢.٥٣) سم والمسافة بين الاسطر (١) .

١٢- يبلغ الباحث بقرار صلاحية النشر أو عدمها في مدة لا تتجاوز شهر من تاريخ وصوله إلى هيئة التحرير.

١٣- يلتزمُ الباحث بإجراء تعديلات المحكّمين على بحثه وفق التقارير المرسلّة إليه وموافاةِ المجلة بنسخةٍ مُعدّلةٍ في مدّةٍ لا تتجاوزُ (٢٠) عشرون يوماً.

١٤- لا يحق للباحث المطالبة بمتطلبات البحث كافة بعد مرور سنة تاريخ النشر.

١٥- لاتعاد البحوث الى اصحابها سواء قبلت ام لم تقبل.

١٦- دمج مصادر البحث وهوامشه في عنوان واحد يكون في نهاية البحث، مع كتابة معلومات المصدر عندما يرد لأول مرة.

١٧- يخضع البحث للتقويم السري من ثلاثة خبراء لبيان صلاحيته للنشر.

١٨- يحصل الباحث على مستل واحد لبحثه، واذا رغب في شراء نسخة المجلة يكون سعر المجلد الواحد (٢٠) ألفاً دينار من داخل القطر و (٣٠) دولار من خارج العراق .

١٩- لا تلتزمُ المجلة بنشر البحوث التي تُخلُ بشرطٍ من هذه الشروط .

رئيس التحرير

كلمة العدد

بقلم أ.د. هادي كطفان شون

رئيس التحرير

ببالغ الافتخار والسعادة والاعتزاز، يسرنا أن نضع بين أيديكم العدد الثامن عشر من مجلة (إشراقات تنموية)، ولقد كان للصدى الطيب الذي تركه الاعداد السابقة الأثر الكبير والحافز المعنوي في أن نكون أشدّ حرصاً على إصدار عددنا هذا لغرض نشر البحوث العلمية القيمة، وفسح المجال أمام الأقسام العلمية والمنهجية والمتخصصة لإثراء فسحة البحث في المجالات الدراسات الانسانية المختلفة.

وإمضاءً للنهج العلمي الذي اعتمدناه في الأعداد السابقة من مجلة (إشراقات تنموية)، انتظم هذا العدد بحوثاً في مجالات تربوية وتعليمية ونفسية ومعرفية متنوعة، ليضيف ما سبقه من أعداد بحوثاً ودراسات تناولها باحثون أجلاء لتملأ الفضاءات البحثية في مجالات المعرفة المختلفة.

فبحوث ودراسات هذا العدد جاءت متنوعة بتنوع تخصصات التربية والتعليمية والاجتماعية والنفسية واهتمامات باحثيها، ومتميزة برصانتها العلمية، وتطبيقها لأسس ومنهجية علمية سليمة.

واستعانت المجلة في سبيل تفعيل الأبحاث التي تصلها وتحكيمها بنخبة كريمة من الأساتذة المختصين من الجامعات العراقية والعربية والمؤسسات التعليمية العالمية، الذين أبدوا تعاوناً علمياً كبيراً، كان له الفضل في الارتقاء بنوعية الأبحاث، بتأكيد نقاط التميز والقوة فيها، وتعديل ما يستوجب التعديل فيها.

كما لا يفوتنا أن نكرر هنا أن هذا الجهد لم يكن ليرى النور لولا حرص أعضاء هيئة التحرير وعملهم الدؤوب على إنجازه ووضعه بين أيادي الدارسين والباحثين .

وتود هيئة تحرير مجلة (إشراقات تنموية) من قرائها أن يتفاعلوا معها من خلال موقعها على شبكة الإنترنت وببريدها الإلكتروني بإبداء ملاحظاتهم وتقديم مقترحاتهم التي يرون أنها يمكن لها مردود جيد على تطوير المجلة والارتقاء بها.

وختاماً نسأل الله تعالى أن يكون عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم وأن ييسر لنا الاستمرار بها، فهو الموفق وهو المعين .

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
١-	دور اللغة العربية في تعزيز الأمن الثقافي	أ.د. سعد علي زاير د. عهود سامي هاشم	٢٧-١
٢-	اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (PTSD) لدى الأطفال اللاجئين في مدينة بغداد وعلاقته بالصحة السلوكية	أ.م. د. أمل حمودي عبيد ناصر	٧٦-٢٨
٣-	فاعلية نموذج جون زاهوريك البنائي في التحصيل والاتجاه عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات	أ.م.د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري	١١٩-٧٧
٤-	تقويم كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط على وفق أبعاد التنمية المستدامة	أ.م.د. صبا حامد حسين	١٥٨-١٢٠
٥-	تطوير المناهج الدراسية	أ.م.د. زينة عبد المحسن راشد	١٨٩-١٥٩
٦-	الصحة في مكان العمل واثرها على تمكين العاملين (دراسة حالة في معمل اسمنت الكوفة)	أ.م.د. سندس حميد موسى م.د. علي عبد الامير فليفل	٢٠٥-١٩٠
٧-	مؤشرات التعليم الجامعي من أجل التنمية المستدامة وسبل تفعيله	أ.م.د. كريم عبد ساجر أ.م. عبدالسلام جواد كاظم	٢١٨-٢٠٦
٨-	قياس الاتزان الانفعالي عند طلبة الجامعة	أ.م.د. نادرة جميل حمد	٢٥٥-٢١٩

٢٩٨ - ٢٥٦	م.د. إيمان يونس إبراهيم	رؤية مستقبلية لإعداد معلمات رياض الأطفال مهنيًا وعلميًا على وفق عصرنة التعليم وثقافة الجودة	٩-
٣١٩-٢٩٩	م.د. حقي حمدي خلف	تكريم المرأة واجب شرعي على الرجل في الإسلام	١٠-
٣٤٧-٣٢٠	م.د. ضمياء سالم داود	مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة كلية التربية	١١-
٣٧٥-٣٤٨	م.د. ضياء عبد الخالق المندلاوي م.م. بسهي عمران محمود	اثر إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية التدنوق الأدبي عند طالبات الصف الخامس الادبي	١٢-
٣٩٥-٣٧٦	م.د. زينة عبد الامير م. د. فينوس ميثم علي	النظرية البنائية	١٣-
٤٣٦-٣٩٦	أ.م. سماء ابراهيم عبد الله د.أحمد الشنजार	أهمية الألعاب التربوية الحديثة	١٤-
٤٦١-٤٣٧	د. زينة عبد الامير حسن	الاهداف التربوية ومحدداتها ومستوياتها في العملية التربوية	١٥-
٤٧٨-٤٦٢	م. م. حسين علاوي حاجي	الشريعة الإسلامية وأثرها في حفظ حقوق الطفل	١٦-
٥١٩-٤٧٩	م. حنان بندر علي أ. أزهار فنجان صدام م. م. أسماء يوسف ديان	خطبة السيدة الزهراء (عليه السلام) دراسة أسلوبيّة	١٧-

٥٣٦-٥٢٠	م.م. مناهل جبار ازعيل	التأصيل القرآني لمعالجة مبدأ العنف البشري	١٨-
٥٧٨-٥٣٧	م.م منتظر سلمان كطفان	الأمن النفسي وعلاقته بالسلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض	١٩-

دور اللغة العربية في تعزيز الأمن الثقافي

أ.د. سعد علي زاير د. عهود سامي هاشم

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد

ملخص البحث :

بات الغزو الثقافي واحداً من اهم التحديات التي تواجه المجتمعات العربية في عصر التسارع المعرفي والتقدم التكنولوجي وما وسائل التواصل الاجتماعي الا واحدة من اهم الشواهد على الغزو ومخاطره ، اذ بات الشباب العربي لا يتمكن من التعبير عن ذاته الا بكلمات يجرؤوا الى نصفين فيدمج بين العربية والانجليزية او غيرها من اللغات تارة اخرى .

ولما كانت اللغة العربية اهم ما يجمع الشعوب العربية ويوحدها فقد جاءت فكرة البحث لتسليط الضوء على دور اللغة العربية في تعزيز الأمن الثقافي وامكانية اللغة العربية على المحافظة على التراث الفكري والثقافي للشعوب العربية خاصة وان العرب قد خلدوا كل ماثرهم باللغة وخير شاهد على ذلك المعلقات وقصائد فحول الشعراء في عصر ما قبل الاسلام.

ولتحقيق مرمى البحث أتبع الباحثان المنهج الاستقرائي لبيان أهمية اللغة العربية ودورها في مواجهة الغزو الثقافي الذي تواجهه الشعوب العربية منذ مدة ليست بالوجيزة ، فجاء البحث بأربع مباحث خصص الأول لبيان أهمية اللغة العربية من النواحي كافة ، وكرس المبحث الثاني لبيان دور اللغة في تحقيق الترابط بين أبناء المجتمع وتنميته، وجاء المبحث الثالث دور اللغة العربية في تعزيز الأمن الثقافي ، وخصص المبحث الرابع لبيان أهمية الأمن اللغوي كأداة لتحقيق الأمن الثقافي، وقد توصل البحث إلى توصيات عدة من أهمها :

١. ضرورة التأكيد على أهمية اللغة العربية في تحقيق أهداف الوحدة بين الشعوب العربية وتحقيق الأمن الثقافي كونها الأداة الأكثر فاعلية في هذا الميدان، فبواسطتها يتم ذكر أمجاد العرب من جهة ونتاجاتهم الثقافية والأدبية من جهة أخرى .

٢. ضرورة إبراز أهمية اللغة العربية للنشء الجديد وبما يضمن اعتزازهم باللغة الأم .

٣. مواجهة الغزو الثقافي الذي يواجه الشعوب العربية وبخاصة في وسائل التواصل الاجتماعي المقروءة والمرئية باستعمال اللغة العربية كونها سجل الأمة ووسيلة ناجحة للتصدي لهذا الغزو.

٤. تعزيز انتماء النشء الحالي للمجتمعات العربية بتقديم التراث العربي الزاخر باستعمال اللغة العربية .

٥. ضرورة إيجاد استراتيجية لمواجهة الغزو الثقافي الذي تواجهه الشعوب العربية

Abstract:

Cultural invasion has become one of the most important challenges faced by Arab societies in the era of cognitive acceleration, technological progress and social media. It is one of the most important evidence of the invasion and its dangers. Arab youth can only express themselves in words divided into two halves. Other languages at other times.

As the Arabic language is the most important thing that brings together the Arab peoples, the research idea is to shed light on the role of the Arabic language in enhancing cultural security and the possibility of the Arabic language to preserve the intellectual and cultural heritage of the Arab peoples, especially since the Arabs have given all their sayings in the language. Poets in the pre-Islamic era.

In order to achieve the goal of the research, the researchers followed the inductive method to demonstrate the importance of the Arabic language and its role in facing the cultural invasion that the Arab peoples have faced for some time. The research was conducted in four ways. The first was devoted to the importance of the Arabic language in all aspects. The third topic was the role of the Arabic language in the promotion of cultural security. The fourth topic was devoted to the importance of linguistic security as a tool for achieving cultural security. The research reached several recommendations, the most important of which are:

- The necessity of emphasizing the importance of the Arabic language in achieving the objectives of unity among the Arab peoples and achieving cultural security as the most effective tool in this field, through it mention the glories of the Arabs on the one hand and their cultural and literary achievements on the other.
- The need to highlight the importance of the Arabic language for new children and to ensure their pride in the mother tongue.
- Facing the cultural invasion facing the Arab peoples, especially in the means of social communication read and visual using Arabic language as the nation's record and a successful way to counter this invasion.
- Enhance the current affiliation of young people to Arab societies by presenting the rich Arab heritage using Arabic.
- The need to find a strategy to confront the cultural invasion faced by the Arab peoples

المبحث الأول

اللغة العربية وأهميتها

عرف ابن جني اللغة بالقول بانها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

(حمادة ، ١٤٢٣ هـ ، ص ٣٦)

لذا يمكن القول بأن اللغة ظاهرة اجتماعية تتكون من مصطلحات صوتية تعارف عليها الناس، واستعملوها للتواصل فيما بينهم وإن لهذه المصطلحات دلالات أو معانٍ ، وإن هذه المعاني تسبق الألفاظ ومن أجلها وضعت الألفاظ. وهذا يعني أن تكون المعاني موجودة مع الوجود ، أما الألفاظ فتكتسب وتستعمل للتعبير عن تلك المعاني . وبناء على ذلك فإن لكل شيء محسوس لفظا يدل عليه ، ولكل فكره ألفاظ تعبر عنها (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص ١٦).

ويميل العلماء إلى أن اللغة ، ظاهرة اجتماعية تنشأ في أحضان المجتمع ، تنمو بنموه ، وتتطور بتطوره؛ لذلك فإن الفضل في نشأتها يعود للمجتمع نفسه ، فلولا اجتماع الناس بعضهم إلى بعض ، وحاجتهم إلى التعاون ، والتفاهم وتبادل الأفكار والتعبير عما في خواطرهم من معانٍ لما وجدت اللغة أصلاً (البجة : ٢٠٠٦ ، ص ١١).

إن اللغة أهم وسيلة من وسائل الاتصال بين أفراد المجتمع ، فمنها يعبرون عن حاجاتهم ، ويقدمون نتائجهم الفكري بترجمة شذراتهم الفكرية إلى نصوص نثرية ، أو شعرية ، أو فكرية تعكس عصارة الفكر البشري وهو ما يمثل الدور الاجتماعي للغة ، فضلاً عن دورها الفكري فهي تساعد الإنسان على التعليل فينقل الصور الذهنية إلى كلمات وألفاظ وتراكيب مقنعة ، وهي تسهم مساهمة مباشرة في ربط الأفكار وتسلسلها ، ويتمركز الدور الجوهري للغة في الجانب الثقافي ، فهي تسجل التراث الإنساني وتنقله من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أخرى وهو ما يمثل السجل الحضاري الذي يوفر تراثاً

متراكماً للأجيال اللاحقة ، ولا يمكن إن نُهمل الدور التعليمي للغة ، فهي أداة لتعلم كافة المعارف والخبرات وبها يكتسب المتعلمون مفردات وتركيب جديدة وبما ينمي ثروتهم اللغوية ، ولا ينكر أي منا الدور الديني للغة ، فهي اللغة الوحيدة التي يقرأ بها القرآن الكريم ويؤدي بها المسلم صلواته الخمس وهي اللغة التي يتعامل بها الفرد في أمور دينه ومعتقداته (عطية : ٢٠٠٨ ، ص ٢٣-٢٧)

فاللغة لسان العقل وطريق الفكر، لهذا اهتم باللغة كثير من التربويين والمختصين قديماً وحديثاً، عرباً ومستشرقين، فذاك الفرنسي (ادور سابير) يؤكد أنّ اللغة أعظم قوة تجعل من الفرد كائناً اجتماعياً وهو بدونها لا يستطيع التعامل مع الآخرين، زيادة على أنها رمز التضامن الاجتماعي (الوائلي: ٢٠٠٤ ، ص ١٧)، وبهذا الشأن قال الفيلسوف الألماني (فيخته) أنّ اللغة تلازم الفرد في حياته وتمتد إلى أعماق كيانه، إنّها تجعل من الأمة الناطقة بها كلاً متراسماً، وأنّها الرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان (الدليمي والوائلي: ٢٠٠٥ ، ص ٥٦).

وتعدّ اللغة من أهم وسائل الارتباط الروحي وتكوين اتجاهات وأفكار مشتركة بين أفراد المجتمع، فقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة والجنس والدين والعادات وغير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، ولكنها تظل متحدة متماسكة إذا كانت لغتها واحدة (عاشور ومقدادي: ٢٠٠٥ ، ص ٢٨).

أهمية اللغة العربية : يمكن إبراز أهمية اللغة العربية بالجوانب الآتية :

-**الناحية الدينية:** فاللغة العربية هي اللغة المقدسة لما يربو على ألف مليون مسلم في جميع أنحاء الأرض، إذ إنّها لغة القرآن الكريم، وتلاوة القرآن وتدبر آيه أمر ضروري لكل مسلم ومسلمة، والعربية بطبيعة الحال هي أندر اللغات التي تعين المفكر والمتدبر على فهم آيات الله سبحانه وتعالى، وجميع المسلمين يدركون هذه الحقيقة الواضحة، وهي أنّ لآيات الله ظلالاً وإبحاءات ضاربة الجذور في أعماق اللغة العربية، ولهذا

فليس بعجيب أن يخاطب الحق سبحانه وتعالى رسوله الكريم محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، في شأن القرآن الكريم فيقول: (نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) (الشعراء: الآيات، ١٩٣-١٩٤-١٩٥).

(وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ {٢٧} قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ {٢٨}) (الزمر: الآية ٢٧-٢٨)، ولذا فإن اتقان اللغة العربية ليس مهماً للناطقين بها فقط، بل مهم للمسلمين الناطقين بغيرها، وذلك لأنّ ترتيل القرآن وقراءته وتدبر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم ومسلمة (أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا) (المزمل: الآية ٤) .

إنّ الثقافة الإسلامية هي الأسلوب الكليّ لحياة المجتمع الإسلامي، فاللغة العربية لا يجب أن تُعلّم إلاّ من طريق الثقافة والحضارة التي أوجدتها وحافظت عليها، وإنّ الدارس الذي لا يحترم حضارة اللغة التي يتعلمها لن يستطيع التقدم في تعلم هذه اللغة (مذكور: ٢٠٠٠ ، ص ٣٥) .

فقد اتخذ الإسلام من اللغة العربية لساناً منذ أن نزل القرآن بها، وأصبحت لغة تعبيرية تعبدية يفرضها هذا الدين أينما حل، ويحملها معه حيثما انتشر، ولقد خضعت اللغة العربية للقرآن الكريم وتأثرت به، فامتدت مادتها وتشعبت أغراضها ومعانيها بالتعبير عن عقيدة الدين الجديد ومقتضيات الحضارة ومصطلحات العلوم وتهذيب ألفاظها، ورقت أساليبها، وأكسب القرآن الكريم اللغة عذوبة في اللفظ، ووسع دائرة اللغة باستعمال الألفاظ الدينية، كالصلاة والزكاة والصيام والركوع والسجود، والمؤمن والكافر (السيد: ٢٠٠٥ ، ص ١١) .

- الناحية التاريخية: فإنّ اللغة العربية وعاء لحضارة واسعة النطاق، عميقة، ممتدة التأريخ، نقلت إلى البشرية طوال عدة قرون أسساً للحضارة، وعوامل للتقدم في مختلف

العلوم والمعارف الإنسانية، والتطبيقية، و حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلاسفتهم إلى العالم كله في عصوره الوسطى، وفي أكثر حقبه ظلاماً، وبهذا فقد استطاعت أن تحتل مركز الصدارة بين اللغات العالمية، وتُصبح لغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة والهيئات التابعة لها منذ عام (١٩٧٣) جنباً إلى جنب مع اللغة الإنكليزية والفرنسية والإسبانية والروسية والصينية. (الحطيات: ١٩٩٩ ، ص ١٩)

ولأهمية اللغة العربية وحيويتها فقد استطاعت أن تكون إحدى اللغات المعروفة والمهمة في العالم المعاصر ، وبهذا الشأن قال المستشرق الفرنسي (هنري اوسيل):

"لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربية أن تكون لغة ثانية ، حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربية عمق التفكير " (كبة : ٢٠٠٨ ، ص ٩٢).

فقد قال أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام): "إنّ كلام العرب كالميزان الذي يُعرف به الزيادة والنقصان، وهو أعذبُ من الماء وأرقُّ من الهواء، إنّ فسرته بذاته استصعب، وإنّ فسرته بغير معناه استحال، فالعربُ أشجارٌ، وكلامهم ثمارٌ، يُثمرون والناس يجتثون بقولهم، والى علمهم يصيرون " (الرازي: ٣٢٢ هـ، ص ٦٣)، والإمام علي (عليه السلام) رجل دين وقرآن، وتلميذ الرسول محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وآله وسلم) أخذ علمه منه، واهتمامه باللغة وفهمه الدقيق لها يدل على الصلة الروحية بين الإسلام والعربية، ووصفه لكلام العرب بهذا الوصف لا يبلغه إلا كبار علماء اللغة (العكيلي: ٢٠٠٤ ، ص ٣٢) .

وتتجلى أهمية اللغة العربية في حياة الفرد والمجتمع بخمسة محاور، هي :

أولاً : المحور النفسي: هي وسيلة توازن وتوافق نفسي وعاطفي .

(التميميّ والزجاجي : ٢٠٠٤ ، ١٢) .

ثانياً : المحور التعليمي: هي وسيلة التعلم والتعليم، وأداة التفكير والتعبير، وحفظ التراث العربيّ والمعلومات ونقلها، فحينما نفكر في شيء ذهنيّاً، يقابله استعمالٌ صحيحٌ

للألفاظ والتراكيب في كلامنا، لذا قيل إن تفكيرنا حديث عربي صامت وحديثنا تفكير منطقي صامت. (الدليمي والوائلي : ٢٠٠٥ ، ص ٦١) .

ثالثاً : المحور الاجتماعي: هي وسيلة كل نشاط اجتماعي يتبادل الفرد مع الجماعة ليحقق ذاته مهما كان ميدانه ثقافياً أو اقتصادياً أو روحياً. (التميمي والزجاجي: ٢٠٠٤ ، ص ١٢).

رابعاً : المحور القومي: تشكل اللغة العربية مقوماً عظيماً من مقومات الأمة وإن تباعدت بلدانها، وهذه اللغة وما فيها من إبداع تشكل مناخاً عاطفياً ونفسياً، فتعد اللغة الأولى في اثنين وعشرين دولة عربية واللغة الثانية في معظم الدول الإسلامية.

(الدليمي والدليمي: ٢٠٠٥ ، ص ١٩) .

خامساً : المحور الديني : إنها تحمل مبادئ الإسلام السليمة، بحكم كونها لغة القرآن الكريم ولغة الحديث النبوي الشريف، ولغة الصلاة، وعليه تعلم العربية ضروري لكل مسلم ومسلمة. (أبو الضبعات : ٢٠٠٧ ، ص ٤١)

المبحث الثاني

دور اللغة في تحقيق الترابط بين أبناء المجتمع وتنميته.

ان اهم وظيفة للغة هي تحقيق التماسك الاجتماعي فالتلاحم بين كل مكونات المجتمع وعناصره وفئاته بحد ذاته قوة ضرورية لتعزيز المشاركة المكثفة في كل جوانب التنمية ومختلف مراحلها وضمانة لنجاحها. وهذا التماسك يمكن أن تسهم فيه عناصر كثيرة (كالانتماء الديني والانتماء الحضاري والثقافي، والانتماء الوطني) وفي مقدمتها العنصر اللغوي.

فما هو ثابت لدينا أن المجتمع المنسجم لغوياً هو الأكثر قوة وصلابة وتعايشاً وتفاعلاً وتعاوناً في كل معارك الحياة (١)، وأهمها معركة التنمية، من المجتمع المفكك لغوياً. والانسجام اللغوي يؤدي إلى الانسجام الثقافي والفكري والاجتماعي، والتقريب

بين الآراء ووجهات النظر، ويُقلّل من حجم الاختلاف والانشقاق والتصدّع والتصادم، وهو يساعد على خلق جوٍّ من التعبئة الشاملة في مواجهة كلّ الأخطار والآفات والمعضلات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، والتصدّي لها بشكل كبير من التجاوب والتناغم والحماس.

ومما لا شكّ فيه أنه كلما اقترب مجتمعٌ من تحقيق وحدته اللغوية ارتفعت نسبة الانسجام والتماسك بين مكوناته وعناصره. وقد قامت اللغة العربية عبر تاريخها الطويل، بدور كبير في إحداث هذا النوع من التماسك والانسجام بين مكونات الأمة العربية الإسلامية رغم اختلاف أصولها وعريقاتها واحتفاظ عددٍ من القوميات الإسلامية بلغاتها المحليّة الخاصة. وقد فطن الاستعمار الأوروبي (بوجهيه الاستيطاني والثقافي) إلى أهمية العنصر اللغوي في تماسك الأمة العربية الإسلامية، فحاول بكل ما أمكنه من دسائس ومؤامرات، القضاء على العربية وطمس وجودها، وخاصة العربية الفصحى التي هي أداة التواصل المشترك بين سائر أقطار هذه الأمة وعامل الربط بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها، وقد عايننا - نحن في بلدان المغرب العربي على وجه الخصوص.

وخلاصة القول أن هنالك حقيقتين لا ينبغي المكابرة بإنكارهما، ومن يفعل ذلك فإنما يُخادع أو يُغالط. الأولى: هي أن التماسك الاجتماعي باعتباره أحد الأسس الضرورية لنجاح التنمية المتوازنة في أي بلد من العالم، إنما يتمنّ حبله ويتقوى مع وحدة اللغة، ويضعف ويتراخى وينخرم بقدر ما في المجتمع من تعدّد لغوي يُفتتّ جهده ويوهن عظمه ويُهلهل نسيجه. وإذا كانت كلّ لغةٍ بمجتمعٍ، مهما كان صغيراً (يُطلق على المجتمع المستعمل للغة معيّنة اسم: «مجتمع لغوي أو جماعة لغوية: communauté linguistique»)، فمعنى ذلك أن كلّ بلدٍ يتكوّن من لغاتٍ عدّة هو بلدٌ مكوّن من مجتمعات صغيرة متعدّدة (عرقياً أو ثقافياً ولغوياً) تتفاهم كلّ مجموعة فيه بلغتها.

وكلما تكاثرت هذه المجتمعات أو المجموعات الصغيرة المنعزلة عن بعضها البعض، وتضاعف عددها، زادت العقبات وأصبحت عملية التفاهم بينها صعبة ومعقدة، إلا بوجود خيوط ناظمة قوية وقواسم مشتركة ولاجمة بين مختلف مكوناته المجتمعية الثقافية والعرقية، تقوم بتدوير الاختلافات بينها تدريجياً.

واللغة المشتركة هي أهم هذه الخيوط الناظمة والأدوات اللاجمة. نعم، يمكن أن يكون هنالك تحالف بين مكونات المجتمع المختلفة لغوياً وثقافياً لمدة معينة قد تطول أو تقصر، كما يحدث في الدول ذات الأنظمة الفيدرالية أو القائمة على نظام المقاطعات أو الأقاليم ذات الاستقلال أو شبه الاستقلال الجهوي (وكما كان يحدث قديماً في النظام القبلي القائم على أحلاف مختلفة لضرورات معينة) حيث يمكن لمنطقة أو جهة معينة أن تستقل داخل حدودها الترابية بنظام حكمها المحلي ولغتها الإقليمية. ولكن لا يمكن أن يكون هناك تداخل حقيقي وتماشك تام بالمعنى الحقيقي للكلمة ما دامت الحدود اللغوية والثقافية قائمة، وإنما يكون هنالك نوع من التكامل أو التعاون المهدد بالزوال في أية لحظة (٢).

فكيف يكون حال المجتمع مزدوج اللغوية بشكل كامل، أي كل أفرادهم يتعاملون بلغتين اثنتين، وإن كان ذلك من الأمور النادرة، وفي هذه الحالة تكون نسبة التفاهم جيدة بلا شك، ولو بنسبة أقل من حالة الوحدة اللغوية بالتأكيد، لكن من الصعب تصوّر مجتمع بكامله يتعامل كل أفرادهم بثلاث لغات أو أربع فأكثر، على درجة واحدة من المساواة. وحتى في حالة المجتمع الازدواجي، سوف يؤدي الأمر في النهاية، إلى تداخل كبير بين اللغتين اللتين يستعملهما كل أفراد المجتمع على حد سواء، لتتبقّ منهما لغة واحدة آخذة من كلتا اللغتين بطرف. فالازدواج اللغوي إنما هو بدوره مرحلة عابرة وحالة مؤقتة في المجتمعات. ولا بد في النهاية أن تتغلب إحدى اللغتين على الأخرى أو تتداخل اللغتان فيما بينهما لتنتج لغةً ثالثة مَهجّنة ومختلطة منهما معاً.

والثانية: أنه من الصعب تحقيق تنمية شمولية ونهضة علمية واقتصادية في مجتمع متعدد اللغات، في حال إصرارنا على استعمال كل لغات المجتمعات على درجة واحدة من المساواة بينها. فلو كنا في بلد يتعامل بعشر لغات مثلاً (وهناك بلدان فيها عشرات اللغات بل مئات أيضاً، كحالة كثير من الدول الإفريقية)، هل سيكون من السهل علينا أن نجعل من كل هذه اللغات أدوات لنشر التعليم وتعميمه وتوطين العلم والمعرفة في كل المستويات - بما فيها المستوى الجامعي - وتطوير البحث العلمي، وكل ذلك شرطاً أساسياً في التنمية؟ وهل تستطيع أية دولة مركزية أن تتعامل بكل هذه اللغات على قدم المساواة وتستخدم كل هذا الكم الهائل من اللغات في تسيير الإدارة والقطاعات الحكومية التابعة لها فضلاً عن البنوك والشركات وتسويق البضائع والتعامل الاقتصادي والدبلوماسي.. الخ؟. إن هذا لما يؤدي بنا إلى تبني المقولة التي سبقَ لعدد من العلماء أن قرّروها، وهي أن اللغات ليست كلها متساوية من حيث الوظائف التي تقوم بها، وإن كانت متساوية في نواح أخرى. فاللغات كما يقول لوي كافي، فيها - من هذه الناحية - ما هو في حجم الفيل كبيراً ووزناً، وما هو في حجم الذبابة (٣).

فكيف تُسوَّى بين لغة تجرّ وراءها تاريخاً طويلاً من الممارسة العلمية والفكرية والتقنية وتتوفّر على مكتبة ضخمة وتجربة طويلة وخبرة قرون عديدة في التأليف والكتابة في كل المجالات، وأخرى ما تزال في مرحلة الطفولة أو الطور الشفوي ولم تدخل طور الكتابة بعد؟ ومن ثمّ فإنه لا يستطيع أيُّ بلد أن يستعمل كل اللغات واللهجات التي يتوفّر عليها استعمالاً واحداً بوظائف متساوية ووزن واحد. ومن يقول بذلك إنما يقول عبثاً ويحكي هُراءً ويُروِّج لديماغوجية بعيدة عن الواقع الملموس الذي يبيّن، بما لا مجال فيه للشك، أن اللغات - كما قلتُ - ليست على درجة واحدة من الكفاءة والتجربة وبالتالي ليست كلها صالحة لتقوم بكل الوظائف.

ويتربّط على هذه الحقيقة أن البلد الذي تكثر فيه اللغات واللهجات يكون مضطراً ليأخذ من بينها أقواها وأقدرها على القيام بوظيفة التماسك والتواصل الداخلي والخارجي والتفاهم بين كل فئات المجتمع، وأكثرها تجربة وتأهيلاً لتكون لغة العلم والثقافة العالمية وبسط النفوذ الإداري والقانوني للدولة والتنمية الشمولية، حتى ولو كانت هناك لغات رسمية أخرى أُعطيت هذه الصفة لأسباب سياسية أو اعتبارات معينة.

أما بقية الألسنة واللهجات الوطنية الأخرى فيعهد إليها بوظائف أخرى تتناسب مع دورها وحجمها وأهليتها وطاقتها. وحينما لا تكون هنالك لغة - من بين اللغات الوطنية - مؤهلة وقادرة على القيام بالوظيفة المطلوبة، يضطر المجتمع لاستعمال لغة أجنبية تتوفر على شرط الأهلية.

أن التماسك الذي نريده للمجتمع لا بد أن يتحقق داخل حدود جغرافية مشتركة (٤) بالشكل المطلوب إلا بوجود وحدة لغوية، فإنه من جهة أخرى لا يمكن أن يحدث بواسطة لغة أجنبية، وإنما سبيله الوحيد هو اللغة الوطنية (٥)، ولاسيما تلك التي تتوفر على المؤهلات الآتية:

(أ) أن تكون اللغة الأكثر انتشاراً من حيث الاستعمال، والأكثر تجذراً في وجدان المجتمع.

(ب) أن تكون حاملة للمعرفة أو مؤهلة لذلك أكثر من غيرها.

(ج) أن تكون ذات حمولة ثقافية ورمزية تاريخية وحضارية عميقة، وتجربة طويلة.

(د) أن تكون الأكثر - من بين اللغات المستعملة - قدرة على مواجهة اللغات الأجنبية والوقوف في مواجهتها ندّاً لندّ، وذلك حتى لا يسهل افتراسها والقضاء عليها كما حدث لعدد من اللغات الصغرى في إفريقيا وغيرها من البلاد حين عجزت تلك اللغات عن الصمود في وجه لغات الاستعمار من مثل الفرنسية والإنجليزية، فانتهدت إلى الخضوع التام والاستسلام الكامل.

هـ) أن تكون صالحة للتواصل بين أكبر عدد ممكن من أبناء الشعوب العربية والإسلامية، لأن كل بلد عربي هو جزء لا يتجزأ ماضياً وحاضراً ومستقبلاً من هذه الأمة.

و) أن تكون صالحة للاستعمال في التعليم والإدارة والاقتصاد والإعلام وكل مرافق الحياة العامة والخاصة.

ز) أن تكون مؤهلة لتستعمل في توطين المعرفة وإنتاجها وتوليدها.

ولاشك في أن اللغة العربية الفصحى هي لغة الوحدة والتماسك المجتمعي، وتتوفر فيها كل هذه المؤهلات بلا ريب، ولا سيما إذا انكبنا على زيادة تنمية قدراتها وتأهيلها وإصلاح ما يحتاج فيها إلى ذلك.

لكن هذا لا يعني بتاتا إقصاء اللغات واللهجات الوطنية المحلية الأخرى أو تهميشها (ومنها: الكردية، الآشورية، الكلدانية، الآرامية، الأرمنية، السريانية، الأديغية أو الشركسية^(٦))، النوبية بلهجاتها المختلفة في مصر والسودان، الأمازيغية بلهجاتها المختلفة في المنطقة المغاربية وسيوة المصرية، اللغات السودانية وما أكثرها^(٧).

كما لا يعني بتاتا الاستغناء عن اللغات الأجنبية بشكل تام كونها وسيلة التفهم والتواصل مع المجتمعات غير العربية .

ولكن لابد من إيلاء اللغة العربية الفصحى الأهمية الخاصة والمرتبة الأولى ولا سيما في المجال العلمي والمعرفي والثقافي والديني والإداري، ومجال التماسك الاجتماعي على وجه الخصوص. وهذه المزايا هي التي أهلتها لتكون لغة مشتركة وجامعةً بامتياز.

وأما اللهجات واللغات الوطنية المحلية الأخرى، فهي بلا منازع لغات ولهجات لها قيمتها الخاصة التي لا تتأرجح فيه، لكنها لا يمكن أن تقوم بالوظائف الكبرى التي تقوم بها الفصحى كونها اللغة الجامعة والموحدة.

فبعض اللهجات واللغات المحلية كان له دور كبير وانتشار واسع ثم تقلص حجمه ودوره ومجالات استعماله، فأصبح محصوراً في مناطق معينة أو بين فئة قليلة من المجتمع، وبعضها الآخر ما زال يفتقر إلى تأهيل ومعالجة ومعيّرة وتنميط حتى يمكن أن تُنَاطَ به وظائف أكبر في المجتمع. لكن هذا لا يمنع من أن تقوم كل لغة أو لهجة منها - بجانب العربية - بوظائف تواصلية اجتماعية في المناطق التي توجد بها أو المستويات والمقامات التي تُستعمل فيها، وأن يكون لها دورٌ مُعَيَّن في التَّعبئة ونشر الوعي وتحريك عجلة التنمية والمساعدة في محو الأمية الوظيفية (٨).

أما اللغات الأجنبية فوظيفتها الأساسية هي ربط المجتمع بالعالم الخارجي وثقافته وتجاربه، وتزويده بما يحتاج إليه من خبرة ومعرفة وإطلاع لمواكبة التطور العالمي في كل المجالات، بشرط أن تتم إعادة إنتاج هذه المعرفة وهذه الثقافة والتعبير عنها باللغة الوطنية الجامعة والعالمية وغيرها من اللغات الوطنية المحلية.

ومن المؤشرات التي تؤاخذ على أهل اللغة العربية في بلداننا العربية ما يأتي:
أولاً : تقصير الدول العربية مجتمعةً في استثمار لغتها المشتركة وإهمال دورها في تنمية اقتصاداتها ومبادلاتها التجارية البينية وتحقيق الوحدة العربية بين المجتمعات العربية كافة.

ثانياً: تقصير العالم العربي في وضع خطة لاستثمار رأسماله اللغوي وتسويق بضاعته اللغوية إلى أنحاء مختلفة من العالم الآخر، ولاسيما إلى العالم الإسلامي الذي يقرب عدد دوله من ستين دولة توجد بينها روابط ثقافية وحضارية وتاريخية ودينية معروفة. ولكن اللغة المشتركة من شأنها أن تزيد في عمق هذه الروابط التي تؤدي بدورها إلى تنشيط اقتصادها وتجارتها البينية وتكون وسيطاً هاماً لتنمية هذه التجارة، وتفتح لها سوقاً ضخمة جداً تُقدَّر بحوالي مليار ونصف نسمة.

ومن المجالات العديدة التي يمكن أن تُستثمر فيها اللغة عادةً كما ذكر كولماس:

- (١) تصنيف القواميس المختلفة للاستعمال العام والخاص، وقواميس المصطلحات في مجالات محددة.
- (٢) برامج معالجة النصوص.
- (٣) الترجمة بصفة عامة والترجمة الآلية على الخصوص.
- (٤) الذكاء الصناعي والهندسة اللغوية وإنشاء نُظُم المعلومات وبنوكها.
- (٥) تحسين الاتصال بين الإنسان والآلة، أي تطويع لغات الكمبيوتر للغات الإنسانية (٨).
- (٦) إنتاج برامج تعليم اللغة للأجانب بالحاسوب وغيره.

ثالثاً: تقصيرُ دول المغرب الكبير في استثمار اللغة العربية في تقوية علاقاته الاقتصادية بالدول الإفريقية جنوب الصحراء. فاللغة العربية يمكن لها أن تكون خيرَ سفير وأكبرَ وسيطٍ لتنمية كلِّ أوجه العلاقات - الثقافية والاقتصادية والسياسية وتنشيطها - بين الشمال والجنوب في القارة الإفريقية كلّها.

المبحث الثالث

دور اللغة العربية في تعزيز الأمن الثقافي

كما سبق واشرنا إن اللغة هي وسية الاتصال بين أفراد المجتمع ولان الغزو الذي تتعرض له المجتمعات العربية هو غزو ثقافي بالدرجة الأولى، لذا فان تحقيق الأمن الثقافي يركز بالدرجة الأولى على اللغة العربية كونها الوسيلة الأفضل لمواجهة هذا الغزو فهي أداة الثقافة العربية وموحدة الشعوب العربية كما اسلفنا. ويعتقد الباحثان

انه بالإمكان تحقيق الأمن الثقافي في مجتمعاتنا العربية بوجود مجموعة عناصر متضامنة من أهمها:

١ - التّمية الثقافية: وتشمل ما يمكن حصره من الموضوعات ومن أهمها : تنمية المعارف، وصيانة الموروث الثقافي بمختلف جوانبه، وتطويره وإضافته إليه، وتنمية الإبداع الفني والفكري والحضاري، وصقل المواهب، وتنمية الصناعات الثقافية... الخ. ولا يمكن لمجتمع من المجتمعات أن يحافظ على ثقافته ويُثَمِّها ويُطوِّرها بغير لغته الوطنية أو القومية. خاصة أن اللغة هي الوعاء الذي يحفظ هذه الثقافة وينقلها من جيل إلى جيل، وهي الأداة المُعبِّرة عنها تعبيراً صادقاً، ولا يمكن لأية لغة أخرى أن تنوب عنها في ذلك، لأنه لا يمكن لأية ثقافة أن تتشكّل وتُصاغ بغير لغة المجتمع الذي أنتجها. إن اللغة هي مُكوّن أساس من مُكوّنات هذه الثقافة. فلا توجد ثقافة في العالم لا لغة لها.

٢ - الحفاظ على مُكوّنات الهوية الثقافية للمُجتمع: وتُعَدُّ اللغة في مُقدمة هذه المُكوّنات الأساسية. فأهم ما يُميّز مجتمعاً عن بقية المُجتمعات هو لغته التي بها صاغ أسلوبه وتجاربه في الحياة، وتشكّلت شخصيته وفكره ونظرته الخاصة للعالم. وعبر عن عواطفه ومشاعره ووجوده وكيانه.

٣ - التحرُّر من التَّبعية الثقافية والفكرية: لأن هذه التَّبعية تجرُّ بكل تأكيد إلى تَبعية اقتصادية وسياسية، ثم تتحوّل إلى تَبعية عامة. ولا سبيل إلى ذلك إلا بالتخلُّص من التَّبعية اللغوية.

وهذا لا يتم إلا بجعل اللغة العربية الفصحى المشتركة والموحدة والتمكين لها واستعمالها في كل المجالات الحيوية من تعليم بكل مراحل وأطواره وتخصّصاته، وإعلام بكل وسائله، واقتصاد ومُعاملات تجارية وتحرير العقود وكتابة اللافتات

والشعارات. إن استرجاع مكانة اللغة وإعادة الاعتبار إليها، معناهما الانقلاب على التبعية والاستلاب.

وإذا كانت اللغة هي أساس التبعية، فلا بد من جعلها أداة للتحرر من التبعية. فهي على كل حال سيف ذو حدين. وهذا الأمر لا علاقة له بمسألة التثاقف، ولا بتعلم اللغات الأجنبية وإتقانها والاستفادة مما تُضيفه للإنسان من روافد فكرية وثقافية تُكسبه ثراءً وسعةً أفقٍ واطّلاع. لكن على الإنسان أن يستفيد من اللغات والثقافات الأخرى ثم يُعبّر عنها وينقلها إلى لغته. وبهذه الطريقة يستطيع أن يقدم للغته - كما يقدم لنفسه - خدمةً جليلةً بإغنائها والإسهام في تميّتها.

المبحث الرابع

الامن اللغوي اداة الامن الثقافي

الأمّن اللغوي: الأمّن اللغوي عنصر رئيس من عناصر الأمن الثقافي وشرطٌ ضروري من شروط التنمية الثقافية. ويتحقق هذا الأمّن اللغوي من العناصر الآتية :

١. التنمية اللغوية: اللغة الوطنية هي مُكوّن رئيس لكيان المجتمع، وهي، وعاء ثقافته ولسانها الناطق المُعبّر، بل هي روح المجتمع وخلاصة تجربته وحضارته والمادة التي تصوغ فكره، ولذلك لا يمكن لمجتمعٍ على هذا النحو أن يتجرّد من لغته أو يُفِرط فيها إلا إذا كان يريد الانتحار والتخلّص من ذاته وذاكرته وكلّ ما يربطه بانتمائه الثقافي والحضاري.

كما لا يمكن تصوّر تنمية ثقافية وعلمية ومعرفية لهذا المجتمع بدون تنمية لغته. فاللغة أساس كل ثقافة فيها يتم نشر الوعي وتعميم التعليم وتوطيد المعرفة وتعميم المشاركة وتقوية التماسك الاجتماعي والتحرر من التبعية الثقافية والاستلاب اللغوي والفكري... وكلها عوامل فاعلة في التنمية الشمولية وتؤدي في الوقت نفسه إلى تحقيق ما نسميه الأمن الثقافي.

وتنمية اللغة العربية يكون من طريقين: معنوي ومادي.

فالأول: طريقه الاعتزاز بها، وإرساخ مكانتها في المجتمع، والتّمكن لها، وتربية الأجيال على حبّها واحترامها، والتشبّث بها، والاعتراف بدورها وأهميّتها في التنمية. والثاني: طريقه خدمتها والنهوض بها، وإصلاح ما يحتاج منها إلى إصلاح، وتطويرها، وإغناء معجمها، وتبسيط القواعد الواصفة لها، ومراجعة مناهج تعليمها، ونشرها وتعميم استعمالها في كل المجالات ولاسيما كل مراحل التعليم، وكل المرافق الإدارية والوسائل الإعلامية.

٢. حماية اللغة العربية مما يهدّدها داخلياً وخارجياً. واللغة العربية كما نعلم تواجه منذ القرن التاسع (أي منذ بداية عصر الاستعمار) حملة ضارية تهدف إلى إضعافها وإنهاكها والتشكيك في قدراتها وفي جدواها وأهميّتها، وتسعى إلى تنحيّتها والقضاء عليها ومزاحمتها باللغات الأجنبية التي ما تزال كلّ يوم تُطاردها وتحلّ مكانها في مجالات حيوية مختلفة.

وتزداد التحديات التي تواجه العربية في المدة الأخيرة بسبب المدّ العولمي الذي يسير بخطى حثيثة نحو محو الهويات والقضاء على الخصوصيات وإماتة الكثير من اللغات التي لا تمتلك قدرة الصمود والمواجهة أمام الإنجليزية وغيرها من كُبريات اللغات.

ففضلاً عن أن اللغة الأجنبية التي فرضت الحرب على العربية، هناك جبهتان داخليتان يسعى خصوم العربية وثقافتها إلى إذكاء نيرانها بشراسةٍ قد لا تقلّ عن شراسة الجبهة السابقة، وأعني بهما: جبهة اللهجات الدارجة المتفرّعة عن العربية التي يُراد لها أن تحلّ محلّ الفصحى، وجبهة اللهجات المحلية الوطنية الأخرى (الأمازيغيات في حالة المغرب والجزائر) التي يُريد بعضهم أن يجعل منها أداةً لمحاربة العربية.

أما الصراع بين العربية واللغة الأجنبية المهيمنة، فهو في الواقع صراعٌ حقيقيٌّ قائمٌ بالفعل بين لغةٍ وطنيةٍ رسميةٍ لمجتمعٍ لا يمكن للتنمية الثقافية واقتصادية وسياسية أن تقوم فيه بدونها، وأخرى دخيلةٌ تحاول أن تحلَّ محلَّها وتزيد في بسط هيمنتها الثقافية وسيطرتها الاقتصادية، وهذا ما يتعارضُ تماماً مع الشروط الأساسية للتنمية التي تحدثنا عنها.

وأما جبهات الصراع الأخرى التي أريدَ فتحها غنوةً بين العربية ولهجاتها العامية المتفرعة عنها من جهة، ثم بين العربية واللغات أو اللهجات الوطنية الأخرى (كالأمازيغيات في حالة المغرب والجزائر) من جهة ثانية، فهي جبهاتٌ لصراعٍ وهميٍّ مُفتعلٍ، يجب التخلصُ منها وعدمُ الانخداع بها، والإسراعُ بإغلاقها والفراغُ منها نهائياً في إطار تخطيط لغوي متوافقٍ عليه، لأن علاقة العربية بالمكونات اللغوية الوطنية كلّها يجب أن تظل، كما كانت في السابق، علاقةً تفاعل وتكامل وتعايش وتشارك وتعاون في كل ما من شأنه أن يُفيد التنمية ويُشيع السلم الاجتماعي والأمن الثقافي واللغوي.

أن العربية الفصحى تعايشت - عبر تاريخها كلّ - مع سائر بناتها من اللهجات المنحرفة أو المتطورة عنها، دون أي صراعٍ أو تقاؤل. ولا يتعارضُ ذلك مع ما وضعه كثيرٌ من اللغويين المسلمين من كُتبٍ في مُلاحقة أخطاء العامة، فذلك عملٌ علمي وتعليميٌّ محضٌ، كان يرمي إلى تصحيح الاستعمال وتقويمه لدى مُستخدمي الفُصحى والحريصين على نقائها وسلامة أسلوبها، وهو ما يحدثُ عادةً في سائر اللغات، ولا يمكن أن نعتبره صراعاً لغوياً حقيقياً.

إن التحذير من الدعوات المُساندة للدّواج والعاميات، جاء لأنها تجاوزت الحدود الطبيعية المعقولة وتحوّلت من مسألة ثقافية أو لغوية بحثية، إلى مسألة إيديولوجية تسعى لاستغلال هذا الموضوع والرُكوب عليه لغاية لا يستفيد منها إلا أعداء هذه الأمة

العربية الإسلامية، وخصوم وحدتها ونهضتها التنموية الحقيقية التي تنتظرها شعوبها منذ عقودٍ وعقودٍ.

والأما ماذا تستفيدُ أمتنا العربية الإسلامية بتياراتها وأجنحتها المختلفة من وراء هذه الحرب الضارية التي توقدُ نيرانها ضدَّ الفُصحى وتُقرعُ الطبولَ لمحوها نهائياً أو تهميشها شيئاً فشيئاً، وإحلال تلك العاميات واللهجات المحلية محلها في التعليم والإدارة والإعلام وغيرها من المجالات الأخرى، وتقوية دور اللغة الأجنبية ومساعدتها على إحكام سيطرتها التامة على كل مظاهر الحياة؟

وماذا تستفيدُ هذه الأمة من وراء القضاء على أغلى شيءٍ تمتلكه عن ماضيها وتاريخها وأماجدها، وأحسن أداة في يدها توحدُ بها جهودها وتبني بها مستقبلها ونهضتها وتنميّتها الشاملة؟ ماذا نجنيه من كل ذلك سوى تجزيء المَجَزَّاء وتقسيم المُقسَّم، وزيادة الفرقة والتشردُّم، وكل ما يؤدي إلى زيادة الضعف والوهن والتخلف والصراعات التي لا تنتهي؟

خلاصة القول إذن، أن حماية الأمن العربي بجميع عناصره (السياسي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي) يقتضي حماية الفُصحى وتقوية انتشارها، وأما تقوية اللهجات فهو بلا شك يهدد هذا الأمن بمختلف عناصره أيضاً (٩)

٣. تدبيرُ الشأن اللغوي الداخلي للمجتمع تدبيراً عقلانياً حكيماً ورصيناً، وترشيده على النحو الذي يُوفّر الشروط الموضوعية لاستتبابِ سلم لغويٍّ دائمٍ، يُسهم في المحافظة على مقوّمات الهوية وتعزيز اللّحمة الاجتماعية التي هي من الشروط الضرورية للتنمية، ويحول دون التمزّق والتشردُّم والصراع القائم على أسس لغوية ذات الخلفيات العرقية أو الثقافية.

ولا بد لهذا التدبير أو التخطيط اللغوي العقلاني من أن يقوم في جملة أسسه ومبادئه على:

أ - أخذ جميع الرموز التعبيرية والمُكوّنات اللغوية الوطنية بالحسبان، وتوزيع الوظائف بينها بحسب إمكانيات كلّ منها وطاقاتها وقدراتها سواءً في التواصل الاجتماعي أو الإسهام في مجال أو أكثر من مجالات التنمية.

ب - إعطاء مكانة سيادية خاصة ومتميّزة للغة الوطنية الأولى التي هي لغة الحضارة المشتركة لكل الدول العربية بكل فئاتها ومكوّناتها العرقية والدينية وفروعها الثقافية، وفرض احترامها واستعمالها في كل المجالات من تعليم وإدارة وإعلام واقتصاد وسوى ذلك من المجالات.

ج - تقليص الدور الذي يجب أن تضطلع به اللغة أو اللغات الأجنبية، وتحديد الهدف من تعليمها واستعمالها، وهو التفتّح على العالم الخارجي والتواصل معه، والاستفادة منها في اكتساب أنواع الخبرة المحتاج إليها، والاستعانة بها في البحث العلمي والتبادل التجاري، ونحو ذلك. وعدم تجاوز هذه الحدود بالسيطرة أو الهيمنة أو الحلّ محلّ لغة السيادة أو تهميشها كما هو الواقع الحالي. وهذا يقتضي أن تُعلّم في المدارس والجامعات كونها لغاتٍ أجنبية للغايات المذكورة، ولا تُستعمل بتاتاً في تلقين العلوم والمواد الدراسية إلا اللغة الوطنية وحدها، باستثناء بعض الحالات التي يمكن حصرها حصراً في مرحلة ظرفية معيّنة.

د - وإذا كنا نعيش في عصر يُحتمُّ على الشخص معرفة أكبر عددٍ ممكِنٍ من اللغات، ويفرضُ على مناهجنا التعليمية أن تُسلّح الأجيال الجديدة بالعدّة اللغوية اللازمة، فإنّ التعدّد اللغوي يجب، من ناحية أولى، أن لا نفهمه فهماً سطحياً خاطئاً، أي بمعنى تجميع كمّي لعدد من اللغات على حساب العمق المعرفي والمردودية التعليمية، لمُجرّد التظاهر والتباهي فذلك - كما يقول أحد الباحثين (١٠) - مرضٌ من الأمراض الاجتماعية التي ينبغي أن نتخلّص منها لا أن نتبناها.

والتعدّد اللغوي من جانب آخر، ينبغي أن لا يتحوّل معناه إلى تفتيت وتلوّث لغويين، وأن يكون على حساب لغتنا الحضارية المشتركة، من جهة ثالثة. بل إن كلّ

تخطيط لغوي عليه أن يضع نُصبَ عينيه أن التعدّد يجب أن يُوجّه نحو حماية المكانة السيادية لهذه اللغة الحضارية الأولى وجعلها محور اللغات كلها وطنية كانت أو أجنبية، وليس لمزاحمة مكانتها أو تقليص دورها ومساحات استعمالها.

وفي مقابل ذلك يجب أن تُعطى للغات الأجنبية التي يمكن تعلّمها قيمة اعتبارية متساوية فيما بينها، لا فضل لإحداها على الأخرى، مع عدم الاختصار على لغة أجنبية واحدة. فإذا فتّحنا سوق اللغات الأجنبية وحرّناه من احتكار لغة واحدة ، وحددنا الأهداف التي نرومها من تعلّم اللغات الأجنبية، وعزّزنا مع هذا الإجراء مكانة العربية كونها لغة السيادة الوطنية الأولى ولغة الأمة المشتركة بين كل شعوبها، وأسندنا الوظائف المناسبة للهجات واللغات الوطنية الأخرى التي ما تزال مستعملة في عدد من البلاد العربية، دون إقصاء ولا استئصال، كان ذلك - فيما أعتقد - من حسن التدبير للشأن اللغوي الذي نتوخّاه.

لابد هنا من التأكيد على أن تقوية دور اللغة الوطنية الأولى - التي هي في الوقت نفسه لغة الأمة العربية الإسلامية جمعاء - تؤدي بلا شك إلى تقوية القواسم المشتركة بين مختلف التيارات الفكرية والثقافية داخل المجتمع العربي الواحد من جهة وبين كل الشعوب العربية من جهة أخرى. وكلما زاد عدد هذه القواسم المشتركة واشتدّ حبّؤها، توفّرت أسباب أخرى لاستتباب الأمن الثقافي. والعكس صحيح. أي كلّما ضعفت هذه القواسم نتج عن هذا الضعف شروخ بين مكونات المجتمع وانتفت حالة التماسك الضرورية.

وليس من المطلوب - بطبيعة الحال - أن يكون كل فرد في المجتمع نسخة مطابقة لبقية الأفراد، أي على نمط واحد من الثقافة والتفكير، فهذا أمر متعذّر وغير محمود ولا مقبول. فالاختلاف سُنّة تعطي للحياة طعمها ومذاقها وألوانها الجميلة، وتجعلها حياة مُستساغة بتنوّعها الطبيعي الذي لا يُستقل ولا يُمل. لكن، هذا لا يعني أن يصل الخلاف والاختلاف داخل المجتمع الواحد إلى درجة القطيعة، ولا أن يؤدي

ذلك إلى تعميق الفجوات والخنادق التي تحول دون التفاهم والتماسك الاجتماعي. ولا شك في أن اللغة سلاح ذو حدين: إما أن توجه لردم الفجوات والشروخ الاجتماعية ولحمها، وتوحيد الكلمة، وتقوية القواسم المشتركة، وهذا هو الدور الذي ينبغي أن تقوم به المدرسة الوطنية العمومية والإعلام بكل وسائله. وإما أن تصبح عامل تفتيت وتصدع وانشقاق.

والحالة الأولى يصنعها ترشيذ الاستعمال اللغوي والتحكم في توجيه التعدد الوجهة المفيدة التي تخدم اللغة الوطنية والحضارية المشتركة، ولا تهدمها أو تزاحمها وتقضي عليها. لأن التعدد اللغوي هنا لا يعني الضياع والتشردم، بل يعني الاستفادة من كل معطيات الخصوصيات الثقافية واللغوية والحضارية الموروثة محلياً وإقليمياً، وكذا معطيات الحضارة العالمية الجديدة والتفتيح على ثقافتها بتعلم كل ما أمكن تعلمه من لغاتها، لكن تحت سيادة اللغة الوطنية .

أما الحالة الأخيرة فيصنعها الصراع والتمزق اللساني والميوعة اللغوية والتتكؤ للغة الوطنية وإهمالها، وإفساح المجال لسيادة اللغة الأجنبية. وهذا واحد من الآثار السلبية للمدارس الأجنبية التي تسهر على صناعة جزء من نخبة تتصادم في غالب الأحيان بفعل تكوينها بلغة وثقافة أجنبية، مع قطاع آخر من النخبة المتخرجة من المدارس الوطنية المتعلمة بلغة وطنية. فالصراع هنا بين هذين النموذجين من النخبة هو صراع ثقافي لغوي في المقام الأول.

وفي نهاية البحث يوصي الباحثان بتوصيات عدة من أهمها :

١. ضرورة التأكيد على أهمية اللغة العربية في تحقيق أهداف الوحدة بين الشعوب العربية وتحقيق الأمن الثقافي كونها الاداة الأكثر فاعلية في هذا الميدان ، فبواسطتها يتم ذكر امجاد العرب من جهة ونتاجاتهم الثقافية والادبية من جهة اخرى .
٢. ضرورة إبراز أهمية اللغة العربية للنشء الجديد وبما يضمن اعتزازهم باللغة الام .

٣. مواجهة الغزو الثقافي الذي يواجه الشعوب العربية وبخاصة في وسائل التواصل الاجتماعي المقروءة والمرئية باستعمال اللغة العربية كونها سجل الامة ووسيلة ناجحة للتصدي لهذا الغزو .
٤. تعزيز انتماء النشء الحالي للمجتمعات العربية بتقديم التراث العربي الزاخر باستعمال اللغة العربية .
٥. ضرورة ايجاد استراتيجية لمواجهة الغزو الثقافي الذي تواجهه الشعوب العربية .

الهوامش:

(١) يقول لوي جان كالفى في كتابه "من أجل بيئة لغات العالم": Pour une écologie des langues du monde (باريس ١٩٩٩): «ليست كل الألسنة الموجودة في هذا العالم المتعدد اللغات، ذات وظيفة واحدة ، وليس لها كلها نفس الدور ولا نفس الانتشار. فبعضها لا تستعمله إلا جماعات صغيرة: بعض العائلات أو قرية أو قبيلة. في حين هناك ألسنة أخرى كثيرة يستعملها مئات الملايين...». ثم يقول: «مهما بدت اللغات في نظر اللسانيين متساوية (الكثيرة الاستعمال كالأخذة في طريق الاندثار، التي كتبت بها مئات الآلاف الكتب والمؤلفات كالتي لم تعرف الكتابة يوما) فإن الحقيقة هي أن اللغات في الأساس ليست متساوية. كل شكل لهجي من أشكال لغة قليلة الاستعمال من منطقة الأمازون أو إفريقيا، تستحق بكل تأكيد أن تُدرّس وتُحلّل مثلها مثل الإنجليزية والصينية والفرنسية. وكل شيء يمكن أن يقال ويكتب ويُتعلّم بأية لغة من اللغات. ولكن هذا لا يمنع من القول بأن الخطاب الذي قد يسوّي من الناحية الاجتماعية بين الإنجليزية والبريطونية (في فرنسا)، وبين الفرنسية والبُوبو bobo [لغة شعب صغير في إفريقيا الغربية تستعمل في جزء من بوركينا فاسو ومالي] إنما هو خطاب إيديولوجي وغير واقعي. ليست الألسنة كلها متساوية القيمة (...). والقول بعكس هذا إنما هو نوع من العمى أو من الديماغوجية التي تعطي نفس القيمة

والأهمية لكل من الذبابة والفيل، للإنسان والفراشة. فهناك السنة بمثابة الذبابة [أي في حجم الذبابة ووزنها] وهناك أخرى بمثابة الفيل. ومن المستحيل أن تضع هذه وتلك في مستوى واحد، إلا في حالة النظر إليهما من زاوية العلم الذي يصفهما. أما القول بأن كلا من اللغة الفيل *la langue éléphant* واللغة الذبابة *la langue moustiques* هما في النهاية لغة من اللغات، فذلك مجرد ضرب من الحشو. وسيكون إذن، من باب اللاواقعية أن نقول إن كل هذه الخمسة آلاف لغة الموجودة في العالم، لها وزن واحد وقيمة واحدة في سوق اللغات، ولها نفس الاستعمالات ومستقبلها واحد»، ص. ١٢.

(٢) يستنتى من ذلك الدول ذات النظام الفيدرالي المكوّن من مقاطعات أو أقاليم ذات حكم ذاتي واستقلال لغوي ذي حدود جغرافية محدّدة.

(٣) يقول لوي جان كالفى في كتابه: سوق اللغات (*Marchais aux langue*)، ص. ١٨٨: «أن يتكلم الناس لغةً واحدة أو أن تكون لهم لغةً مشتركة، لم يمنع الناس في يوم ما من أن يكره بعضهم بعضاً، ولم يحل دون تقائلهم وقتك بعضهم البعض الآخر» وهو ينطلق في ذلك من وقائع تدل على أن أفراد المجتمع الواحد قد يتقاتلون فيما بينهم رغم كونهم يتكلمون لغة واحدة، ويستشهد بما وقع في حرب الجزائر وبين قبائل التوتسي والهوتو في رواندا، وفي الحروب التي قامت بين الكاثوليك والبروتستانتين بإيرلندا، والصرب والبوسنة... وهناك عشرات الأمثلة الأخرى. وكل هذه الفئات تتكلم جميعها لغة واحدة. ونحن مع كالفى في كون وحدة اللغة لا يمكن أن تحول دون وقوع حروب وصراعات بين أفراد المجتمع الواحد. لكن ليس معنى التماسك والانسجام المجتمعي هو أن لا يقع بين الناس أي نوع من الحروب والصراعات. فالحروب والصراعات لها أسباب كثيرة (دينية، طائفية، اقتصادية وتجارية، سياسية، إيديولوجية، طبقية، عرقية، قبلية، استعمارية.. الخ). ولكن وحدة اللغة - مع ذلك - تزيد من أواصر التآلف والتفاهم والتقارب بين الناس، وكلما زاد تقاربهم ابتعدوا عن شبح

الحروب والصراعات مهما كانت دوافعها وأسبابها. فاللغة عنصر هام من عناصر الانسجام لكن ليس هو العنصر الوحيد.

(٤) الأديغية أو الشركسية منتشرة في سوريا والعراق والأردن وفلسطين، وبقية اللغات الأخرى السابقة منتشرة في العراق وبعض بلاد الشام.

(٥) تنتشر في السودان لغات وطنية محلية كثيرة يختلف عددها باختلاف المصادر (من

١٢٥ إلى ٣٠٠ لغة) منها: الفلاتة - الهاوسا - الزغاوة - الجور - الهدندوة - لغة

المحس - لغة الدناقلة - لغة الفور - لغات جنوب السودان (وهي كثيرة) - لغة التقري

(ثلاثة فروع) - لغات جنوب النوبة - لغة الجعليين الأصليين - لغة الجناويد -

عربية جوبا ... الخ (راجع: موسوعة ويكيبيديا الحرة).

(٦) المقصود بمحو الأمية الوظيفية تحسين مستوى الأفراد في مجالات مهتهم ووظائفهم

وجرفهم بما يحتاجون إليه من خبرة مهنية تساعدهم على زيادة دخلهم وإتقان مهنتهم.

(٧) فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، ١٩٩٠، ص. ١٨٥.

(٨) تحدث المرحوم أحمد بهاء الدين في كتاب له بعنوان: المثقفون والسلطة في عالمنا

العربي، عن انتشار الإنجليزية في مستعمرات إنجلترا الواسعة وخاصة في الهند التي

أصبحت الإنجليزية فيها هي اللغة الأساسية واللغة الواحدة المشتركة دون بقية اللغات

الهندية العديدة، وقال: «لقد انكشنت إنجلترا إلى جزيرتها وإلى خمسة وعشرين مليوناً

هو كل سكانها الآن (سنة ١٩٨٢ م)، ولكن أهم ما بقي من الإمبراطورية البريطانية

هو أن اللغة الإنجليزية صارت هي اللغة الأساسية لشعوب غير إنجليزية على

الإطلاق مثل الهند، حيث يفهم الهنود كلهم لغة واحدة مشتركة هي اللغة الإنجليزية،

وكذلك نصف أفريقيا السوداء الذي يتكلم كله بالإنجليزية. وبالتالي بقيت المدارس

الإنجليزية، والصحف الإنجليزية هي الأقوى تأثيراً في العالم، وإذاعة بي بي سي هي

أكثر ما يُرهف له العالم سمعه (...). وعندما كان الإنجليز في أوج إمبراطوريتهم كانوا

يقولون: لو كان على إنجلترا أن تختار بين الهند وشكسبير لاختارت شكسبير. ولم يكن

هذا كلاماً إنشائياً بل كان حقيقةً، وما زال حقيقةً. ضاعت الهندُ ولم يضع شكسبير. انسحبت الجيوشُ وتراجعت الأساطيلُ، ولكن شكسبير لم ينسحب أو يتراجع». انظر: رجاء النقاش: هل تنتحر العربية، ص. ١٠٦.

المصادر

- القرآن الكريم .
- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل: طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٧ .
- البجة ، عبد الفتاح حسن : أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥ .
- التميمي، عواد جاسم والزجاجي، باقر جواد: واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي_مشكلات ومقترحات_تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤ .
- الحطيبات، عبد الرحمن عبد الحافظ: المشكلات اللغوية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في الجامعات الأردنية الرسمية في مرحلة البكالوريوس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، ١٩٩٩ .
- الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٥ .
- الرازي ، أحمد بن حمدان (٣٢٢ هـ): الزينة في الكلمات العربية الإسلامية ، تعليق حسين بن فيض الله الهمداني ، القاهرة، ١٩٥٧ م.
- السيد، محمود : في الأداء اللغوي ، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية ، دمشق ، ٢٠٠٥ .

- عاشور، راتب قاسم ومقدادي ، محمد فخري : المهارات القرائية والكتابية_طرائق تدريسها واستراتيجياتها _ دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٥ .
- عطية ، محسن علي والهاشمي ، عبد الرحمن : التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٨ .
- العكيلي، حسن منديل حسن: الجانب الروحي في اللغة العربية ، دار المغرب للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠٠٤ .
- كبة، نجاح هادي : دراسات في طرائق تدريس التعبير ، دار الطريق للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٨ .
- محسن علي عطيه، ٢٠٠٩م. اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها. ط١. الأردن. دار المناهج.
- محمد أحمد حماد، ١٤٢٤هـ. علم اللغة العام. ط١. المملكة العربية السعودية . مكتبة الملك فهد الوطنية.
- مذكور، علي أحمد : تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي للنشر، ٢٠٠٠ .
- الوائلي ، سعاد عبد الكريم : طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان ، ٢٠٠٤ .

اضطراب الشدة ما بعد الصدمة (PTSD) لدى الأطفال اللاجئين في مدينة بغداد وعلاقته بالصحة السلوكية

أ.م. د . أمل حمودي عبيد ناصر

كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن تأثير اضطراب الشدة (ضغط ما بعد الصدمة) على الاطفال اللاجئين في مدينة بغداد، والعلاقة بين اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والصحة السلوكية ومعرفة الفروق بين الاطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة، والاطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة تطورت لديهم الى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة في مستوى الصحة السلوكية ومعرفة الفروق بين الاطفال في اضطراب الشدة ما بعد الصدمة والصحة السلوكية وفقا لمتغير الجنس ، وتكونت عينة البحث من (٢٨٠) طفلا وطفلة (١٤١) ذكور (١٣٩) اناث ، في مرحلة الطفولة المتأخرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين طلاب الصف الأول الابتدائي لمراكز اللاجئين في بغداد . وطبق مقياس الخبرات الصادمة وهو من اعداد برنامج غزة للصحة النفسية ومقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة ، وهو من اعداد الأثير جاري ومقياس الصحة النفسية وهو من اعداد الباحثة بعد التحقق من صدقها وثباتها .

أشارت النتائج الى :

- وجود مستوى مرتفع من اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لدى أطفال العينة
- وجود علاقة ذو دلالة احصائية بين اضطراب الشدة ودرجاتهم في مقياس الصحة النفسية
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٥% بين درجات الاطفال الذين تعرضوا لخبرات شدة والاطفال الذين تطورت لديهم خبرات الشدة الى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة لصالح الاطفال الذين تطورت لديهم خبرات الشدة الى اضطراب الشدة ما بعد الصدمة
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٥% في درجات الاطفال على مقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٥% في درجات الاطفال على مقياس الصحة النفسية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور

Abstract

The present study aimed to detect the pressure of post-traumatic refugee children in the city of Baghdad disorder, and the relationship between post-traumatic mental health disorder, and find out the differences between the children who were exposed to the experiences of shocking, and children who have been exposed to the experiences of shocking evolved to have a post-traumatic mental health level of disorder and find out the differences between children in post-traumatic stress and mental health disorder according to gender, and formed the research sample of 280 boys and girls (141) male (139) females in late childhood were chosen randomly from some of the first grade to the Centers for students refugees in Baghdad.

The dish scale traumatic experiences, prepared by the Gaza Community Mental Health Programme and the measure of post-traumatic stress disorder, which is prepared by Gary Alozar and scale of mental health which is prepared by the researcher after verifying the validity and reliability.

The results indicated:

- A high level of post-traumatic stress disorder among children sample
- The presence of a statistically significant relationship between post-traumatic stress and pressure of their grades in the scale of mental health disorder
- And no statistically significant differences at the level of significance of 5% between the scores of children who have been exposed to traumatic experiences and children who have developed expertise shocking to post-traumatic stress disorder for the benefit of children who have developed expertise shocking to post-traumatic stress disorder
- And no statistically significant differences at the level of significance of 5% in degrees
- And no statistically significant differences at the level of significance of 5% in the grades of children with mental health scale depending on the variable sex in favor of males

١ - مقدمة الدراسة:

إن معظم الناس على علم بمصطلح "الصحة النفسية" إلا أن المصطلح الجديد "الصحة السلوكية" هو المصطلح الأكثر شمولية وعلى الرغم من أن مصطلح "الصحة النفسية" يجمع العديد من أنواع "الصحة السلوكية" إلا أنه يشير فقط إلى المحتوى البيولوجي لهذا الجانب من الصحة بينما يشمل مصطلح "الصحة السلوكية" جميع المساهمات للصحة العقلية متضمناً المواد المستخدمة والسلوك والعادات والقوى الخارجية الأخرى .

يمتاز عصرنا بثلاثية (الإحباط ، والصراع ، والقلق) ، والتي تشكل تحدي كبير مما سبب العيش في صراعات بين مجاراته للعولمة بما يلحق ذلك من أمراض نفسية واجتماعية ، فالصراعات السياسية والحروب قديمة قدم الإنسان، ولا أحد ينكر تأثيراتها النفسية على النشئ بكل المراحل العمرية ، هذه الصراعات الصادمة سببت الكثير من السلبيات والتي تمس النمو النفسي للفرد، وتؤثر على صحته النفسية على المدى القريب أو البعيد، وتزيد من احتمال الإصابة ببعض الاضطرابات في المستقبل، بل يعدها البعض عاملاً مسبباً للكثير من الاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة أو مرحلة المراهقة مثل شدة ما بعد الصدمة من (الاكتئاب، والقلق، والخوف المرضية، والانتحار وإدمان الكحول والمخدرات، واضطراب السلوك السيئ، والنشاط الحركي الزائد واضطرابات سلوكية وانفعالية أخرى). (Terr,1991,10-19)

ويصيب اضطراب شدة ما بعد الصدمة ، الأطفال من عمر السنة اذا ما تعرضوا لحدث صادم وتبدأ الأعراض بالظهور في الشهور الثلاثة الأولى بعد الشدة الا أن الأعراض قد تتأخر لشهور عدة وربما لسنوات ويطلق عليه اضطراب ما بعد الصدمة من النوع المتأخر. (DSM-5,2013,22)

فإن كان الكبار يتمتعون ببعض الصلابة النفسية التي قد تساعدهم على تخطي ولو بشكل جزئي الاضطرابات الناتجة عن الصدمة فإن الأطفال والذين يشكلون فئة كبيرة في مجتمعاتنا الفتية كان لابد لهذه الصدمات النفسية ان تؤثر في ظهور اضطرابات ضغط ناجمة عنها ويعد اضطراب ضغط ما بعد الصدمة من اكثر الاضطرابات شيوعا في الشعوب المنكوبة بالحروب. (جاسم، ٢٠١٣، ٤)

وتشير ادبيات الطب النفسي الى أن الكوارث والخبرات الصادمة تسبب في احداث العديد من الاضطرابات عند الاطفال كالأمرض الجسمية النفسية (السيكوسوماتية) وتتأذر القلق الانهياري وردود الفعل الهستيرية ، وعصاب الوسواس المرضية، واضطرابات النوم والكوابيس، والحساسية المفرطة لبعض الأصوات، وفقدان القدرة على التركيز، والميل الى البكاء بسهولة ، وعدم الرغبة في اللعب، والصعوبة في اقامة علاقات اجتماعية ويلاحظ أن المشاكل والاضطرابات النفسية قد زادت بشكل واضح بين الأطفال أثناء الحروب.(شعت، ٢٠٠٥، ٣٧؛ شيخاني، ٢٠١٣، ٧٣).

فقد أثبتت دراسة (قوته و بونامكي) علي أن التعرض للخبرات الصادمة يؤثر بشكل سلبي في الأداء العقلي للأطفال من فقدان التركيز واضطرابات الذاكرة وضعف التحصيل الدراسي، كما تؤثر الخبرات الصادمة على الاستجابات الانفعالية بين الأطفال فقد وجد أن الخبرات الصادمة رفعت نسبة العصاب وأثرت على الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات . (قوته وبونامكي ، ١٩٩٣، ١٢).

ويلاحظ أن الأشخاص يختلفون في قدرتهم على احتمال الضغوط للأزمة، وتفسيرهم لمعنى مواقفها لما تمثله بالنسبة لهم من تهديد ، فشدة الخبرة الصادمة ونوعها ومدى القرب منها فالأشخاص الذين يتعرضون لخبرات صادمة تتضمن تهديداً بالموت أو الإصابة وتهديداً للسلامة الجسدية الشخصية (الناجون) يكونون أكثر تأثراً وعرضة للاضطرابات النفسية الناتجة عن الخبرات الصادمة من الأفراد الذين يتعرضون لمشاهدة أو لسماع مواقف وأحداث صادمة تتضمن تهديد بالموت أو الإصابة وتهديداً للسلامة الجسدية للآخرين .

وأكدت دراسة (Hocking 1990) أن التعرض للصدمة الشديدة يؤدي الى أعراض مبدئية لكل شخص، ولكن العوامل الأخرى في الشخص يكون لها تأثيرا اكبر من الصدمة نفسها ، كما وجد (pynoos 1997) في دراسة الأعراض النفسية الحادة للأطفال الذين تعرضوا لإطلاق النار في أثناء وجودهم في المدرسة وبازدياد التعرض للحدث الصادم تزداد الأعراض ، فقد سجلوا درجة قلق واكتئاب شديد، والأعراض القليلة وجدت في الأطفال الذين كانوا خارج إطلاق النار، ويمكن تحديد طبيعة الحدث

الصادم بعدة أبعاد منها ما يتعلق بنوع الخبرة الصادمة للسلامة الجسدية للآخرين .
(Wenar&Kerig,2000,187-188).

وهذه المعاناة الداخلية أو الأزمة تشكل تهديدا خطيرا على هذا الشخص تبعا لمصادر القوة والضعف في تكوين الشخصية لديهم وإدراكهم العوامل الوراثية والفردية والخصائص الشخصية لكل فرد كالصلابة النفسية واستراتيجيات التأقلم، والعوامل الأسرية والدعم الاجتماعي. (الشرييني ، ١٩٩٥ ، ٦٣).

وفي دراسة (باكر Baker) لاحظ أن الأطفال الفلسطينيين يعانون من المخاوف، والاكنتاب واضطرابات النوم ، وأمراض نفسجسمية نتيجة الأحداث التي تعرضوا لها في بيئتهم. (Baker,1990,496).

فالحرب كما يشير (اريكسون Erikson) تعد تجربة مريرة وخسارة تؤدي الى فقدان الهوية واضطرابات عصبية ينعكس على شكل صراع وسلوكيات غير سوية داخل المجتمع وافراده الذين عانوا من الحرب سيتعرضون الى صدمات نفسية ضاغطة .
(Erikson,1959,111).

واوضحت نتائج دراسات فرويد وبورلنج (Freud & Burling(1946) حول مشاكل الاطفال من جراء أحداث الحرب العالمية الثانية بان التعرض للقصف واصوات الطائرات والمدافع ادى الى ظهور الخوف الشديد للأطفال وتعلق الأطفال بوالديهم وقد كان رد الفعل عند الأطفال الصغار عنيفا وهستيريا بالمقارنة مع الأطفال الأكبر سنا .
(Punamaki,1982,28 -29)

وكما ورد في ورث وهولادي (Worth & Holladay (1993) يجب الأخذ بالاعتبار مرحلة النمو المعرفي للطفل كسمة جوهرية فهما لكيفية فهم الطفل للخبرات الصادمة فهي تؤمن بمفهوم بياجية في التمرکز حول الذات بحيث تكون ذات الطفل هي المنطلق في مفهومه للعالم من حوله ، وهذا ينطبق على الأحداث الصادمة بحيث يبدأ الطفل بلوم ذاته على الحدث الذي تعرض له . وترتفع نسب هذه الأمراض بصورة لافتة في المجتمعات التي تتعرض للكوارث، ولعل أخطر هذه الأمراض تلك التي يتأخر ظهورها لبضع سنوات كأمراض السرطان والمناعة والهرم المبكر .

(النايلسي، ١٩٩٠، ١٢٢).

ونسبة هذا الاضطراب في زيادة فقد اشارت دراسة Bucher& et al, 2008 (129), في الولايات المتحدة الامريكية ان اضطراب ضغط ما بعد الصدمة ينتشر بنسبة ٥% . ٦% بين الذكور و ١٠% . ١٢% لدى الاناث اي ينتشر بمعدل ضعفين لدى الاناث مقارنة بالذكور بسبب الضغوط التي تواجهها الإناث.

دراسة ثابت (Thabet,1997) في فلسطين هدفت الى معرفة اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى الأطفال في حالة الحرب، وكانت عينة الدراسة (٩٥٩) طفلا تتراوح اعمارهم بين (٦- ١٢) سنة ، تم استخدام مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، اختبار روتر، وأظهرت نتائج الدراسة تبعا للوالدين أن (٢٣.٩ %) من الأطفال غير مرتاحين وغير سعداء (١٣%) في حالة هياج وغضب (٢٧.٥%) لديهم اضطرابات في الصحة النفسية، وأن الأطفال الأكبر من سن (١٠-١٢) هم أكثر إظهارا للمشاكل من الأطفال في سن (٦-٩) سنوات، وأن الأولاد في العينة كانت لديهم اضطراب ضغط ما بعد الصدمة (PTSD) أعلى من البنات.

وقام كونجون وآخرون (Goenjian& et al, 2001) بدراسة في أمريكا لتقويم أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى المراهقين والأطفال ومعرفة شدة الأعراض الاكتئابية المصاحبة له بعد حوادث الإعصار في نيكاراكو، تم استخدام مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة المتعلق بصدمة الأعاصير والمقياس المعدل الشخصي للاكتئاب وبحسب معايير DSM IV شملت العينة (١٥٠) طفلا ومراهقا بمتوسط (١٣ سنة) وشملت ثلاث مدن تعرضت للأعاصير، أظهرت النتائج معدلات عالية للإصابة باضطراب بعد الصدمة بنسبة (٦٨%) بمعدلات شديدة ومتوسطة أما الأشخاص المصابين بالاضطراب وجد عندهم أعراض اكتئابيه بنسبة (٥٩%) وأظهرت الدراسة معدلات عالية من العدوان بنسبة (٦٨%) .

وأجرى فوجس ورومني (Voges&Romny,2003)دراسة لمعرفة عوامل التوافق والخطر في اضطراب ضغط ما بعد الصدمة ، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) شخصا ممن تكونت لديهم أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة بعد التعرض لحادث صدمي و (٢٥) شخصا ممن لم تتكون لديهم أعراض الاضطراب المذكور، وقد بينت نتائج الدراسة أن (٩٦ .٥ %) من المشاركين الذين يعانون من اضطراب ما بعد

الصدمة لديهم أعراض سوء التوافق وأعراض القلق والاكتئاب ، في حين أن (٣٧.٥%) من المشاركين لا يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة تم تصنيفهم فعلياً بأنهم خالون من الاضطراب.

وأجرى حسن (٢٠٠٤) دراسة مسحية في بغداد ركزت على تحديد طبيعة الضغوط الصدمية وعلى السمات السريرية البارزة ، ضمن فئات وهي (الأطفال، المراهقين، الكبار) وتوصلت الدراسة أن العينة كانت تعاني من استعادة متكررة للحدث الصدمي ، وكذلك وجود أحلام متكررة عن الحدث أما الأطفال (٥-٩ سنة) فقد أظهرت الأعراض أنهم يعانون من تعبيرات انفعالية ، وقد أظهروا فقدان بعض مهاراتهم الخاصة بالتنميط الاجتماعي وظهرت عندهم مشكلات مثل التبول اللاإرادي، أما الأطفال من سن (١١-١٦ سنة) فقد أظهروا جانباً من العدوانية والعنف والغضب والصداع والآلام والإحساس بالخجل وسوء التكيف ، أما المراهقون فكان تحدي الأهل ، العدوانية ، سوء استخدام العقاقير .

وقامت بريك وآخرون (Brick&etal,2009) بدراسة العنف والمعاناة والصحة النفسية في أفغانستان دراسة مسحية على المدارس. تكونت العينة من (١٠١١) طفلاً تضم الفئة العمرية ما بين (٩-١٦ سنة) تم اختيارهم من (٢٥) مدرسة حكومية من مناطق (كابل، باميان، ومزار شريف) هدفت الدراسة إلى تقييم الصحة النفسية والخبرات الصدمية والتشغيل الاجتماعي وسط مجتمع الدراسة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن ثلثي الأطفال قد تعرضوا لخبرات صدمية، ونصف الأطفال عندهم مشكلات في الصحة النفسية.

وحاول أحمد (٢٠٠٦) في العراق تعرف معدل انتشار اضطراب ضغط ما بعد الصدمة وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدى أطفال المدارس الابتدائية ، وقد استعمل معيار اضطراب ضغط ما بعد الصدمة (DSM-TV-TR) وأشارت النتائج بأن معدل انتشار أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة بين أفراد عينة البحث (١٧.٧٧%) وأن العلاقة بين اضطراب ضغط ما بعد الصدمة والإنجاز دالة عكسية وأظهرت الدراسة أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في الإصابة باضطراب ضغط ما بعد الصدمة

وقام رسل (Russell,2009) بدراسة لمعرفة أكثر المشكلات النفسية التي يعاني منها طلاب المدارس تم استخدام مقياس من إعداد الباحث، طبق المقياس على عينة بلغت (٣٥٢) تلميذا وتلميذة أشارت النتائج أن التلاميذ يعانون من مشكلات تتعلق بالمجال الأكاديمي أكثر من أي مجال من مجال حياتهم انه يوجد فروق دالة في الصحة النفسية لصالح الذكور، كما أن الإناث يدركن المواقف على أنها ضاغطة ومسببة للمشكلات النفسية بدرجة أعلى مما هي لدى الذكور بسبب طبيعتهم الفيزيولوجية والنفسية .

واستهدفت دراسة جاسم (٢٠١٣) في العراق إلى معرفة طبيعة العلاقة بين اضطراب ضغط ما بعد الصدمة والسلوك العدواني، وذلك من تطبيق أدوات الدراسة على عينة تكونت من (١٠٠) تلميذا وتلميذة موزعين على مدرستين في مدينة بغداد كانت قد وقعت تفجيرات قريبة منهما ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك (٢٠%) من التلاميذ مصابين باضطراب (PTSD) ومستويات مرتفعة من السلوك العدواني ولم تكن هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى اضطراب (PTSD) في حين ظهرت هناك فروق دالة في مستوى السلوك العدواني لصالح الذكور، وكانت هناك علاقة ارتباطيه دالة (٠.٦٨) بين اضطراب ال PTSD والسلوك العدواني.

وهذا ما لاحظته الباحثة عن طريق عملها العلاجي مع الأطفال ،أن هناك حالات من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة تعاني من مشاكل نفسية كاضطرابات النوم والخوف والاكتئاب من تأثير التعرض لأحداث صادمة مثل رؤية مشاهد لفقد أب او أم أو زميل المدرسة أو قصف للمنازل، وهؤلاء الاطفال يعانون من مشاكل نفسية أثرت على تحصيلهم الدراسي وعلاقاتهم الاجتماعية ، ومع أهمية هذه المرحلة العمرية الا ان الدراسات العلمية وفي حدود علم الباحثة محدودة في العراق في مجال اضطراب ما بعد الصدمة وأثره على الصحة النفسية عند الاطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وخاصة أن هؤلاء الأطفال أمل المستقبل للنهوض بالمجتمع ، ومن هنا ارتأت الباحثة للقيام بهذا البحث لأهميته في هذه الفترة وخاصة أن البلاد تشهد أزمة ، وان اضطراب ضغط ما بعد الصدمة أصاب الكبار كما أصاب الصغار ومن هنا كانت

أهمية هذه الدراسة، ومن الدراسات التي وجدت الباحث على هذه الفئة العمرية من الأطفال.

٢ - مشكلة الدراسة:

نتيجة الصراعات التي تعاني منها البلاد ، ،وتزايد الازمات ، والتي أدت الى ظهور معاناة نفسية ناجمة عن وجود عدد كبير من الضحايا الذين يتعرضون لتلك الصدمات النفسية ، والتي أصابت جميع فئات المجتمع ، وعند حصول كارثة طبيعية، أو حروب ، وعند نزوح الأشخاص ولجوئهم الى اماكن اكثر امنا وبعد انتهائها، كل هذه الحالات تزيد حساسية الصحة النفسية كما تزداد المعاناة النفسية ، لكن نسبة غير قليلة من الاشخاص يعانون من اضطرابات نفسية شديدة والقليل منهم فقط يلزمهم تناول دواء ومن هذه الاضطرابات اضطراب ضغط مابعد الصدمة PTSD . (حسين ، ٢٠١٤ ، ٣).

وهذا مما اوجب الباحثة أن تتساءل عن نسبة انتشار اضطراب شدة ما بعد الصدمة ؟ والعلاقة بين اضطراب شدة ما بعد الصدمة والصحة النفسية عند الأطفال؟ وهل يختلف الذكور عن الإناث في اضطراب شدة ما بعد الصدمة وفي الصحة النفسية؟

٣- أهداف الدراسة :

- التعرف على نسبة انتشار اضطراب شدة ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة

- التعرف على العلاقة بين درجات الأطفال للإصابة باضطراب شدة ما بعد الصدمة ودرجات الأطفال على مقياس الصحة النفسية.

- الكشف عن الفروق بين الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة والأطفال الذين تطورت لديهم الخبرات الصادمة إلى اضطراب ما بعد الصدمة بالنسبة لمستوى الصحة النفسية

- الكشف عن الفروق بين الأطفال على مقياس اضطراب شدة ما بعد الصدمة تعزى لمتغير الجنس .

- الكشف عن الفروق بين الأطفال على مقياس الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس .

٤- أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية من :

- أهمية المرحلة العمرية التي تتصدى لها الدراسة وهي الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة حيث تعد مرحلة مهمة متقدمة عن مرحلة المراهقة .
- أهمية الموضوع وتناوله الواقع الصعب الذي يعيشه أطفال العراق نتيجة الظروف الصعبة التي يمرون بها
- تفيد المرشدين النفسيين والمعلمين في المدارس والأهل للتعرف على أهمية الصحة النفسية للأطفال .
- تسهم نتائجها في معلومات تفيد في وضع برامج إرشادية وعلاجية لهذه الفئة العمرية من الطفولة
- قلة الدراسات في البيئة المحلية التي تناولت ضغط ما بعد الصدمة ، وأهميتها بالنسبة للتوافق والصحة النفسية ومع الحاجة الماسة إلى إجراء هذه الدراسات في هذه الظروف والصراعات السياسية التي تشهدها البلاد.
- توفر للدراسة مقياس لقياس الصحة النفسية عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة .

٥- حدود الدراسة :

- الحدود البشرية :** طبقت أدوات الدراسة على عينة من الأطفال في مراكز اللاجئين في مدينة بغداد ومدارسها الابتدائية
- الحدود الزمانية:** طبقت في مراكز اللاجئين والفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧ .
- الحدود العلمية:** العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة، ومستوى الصحة النفسية لدى أفراد من عينة البحث من الأطفال ، وقياسهما عن طريق الأدوات المستعملة .

٦- تحديد مصطلحات الدراسة :

أ_ الخبرة الصادمة: Traumatic Experience

يعرفها (برنامج غزة للصحة النفسية، ٢٠٠١، ٦) بأنها الأحداث والتجارب التي مر بها الطفل نتيجة أحداث العنف السياسي (مشاهدة القصف ، غاز ، إصابة بالحروق ، إصابات بالرأس، اجتياح ،مشاهدة إطلاق نار أو قتال، مشاهدة غرباء أو أصدقاء أو جيران جرحوا أو قتلوا، مشاهدة أفراد الأسرة جرحوا أو قتلوا) وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الخبرة الصادمة.

ب_ اضطراب ضغط ما بعد الصدمة : Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD)

تعرفه الرابطة الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (APA, 2013, DSM) بأنه الأعراض التي تتبع التعرض للحدث الصدمي، وتشمل ظهور عرض أو أكثر من الأعراض التالية المرتبطة بالحدث الصادم ، وهي تكرار الأحلام والذكريات بشكل قسري ولا إرادي، والتجنب الدائم للأحداث المرتبطة بهذا الحدث ، و حدوث اضطرابات في الإدراك والنوم، وشعور عام بالضيق وعدم القدرة على التركيز والاندماج في العلاقات مع الآخرين . (DSM, 2013, 5)

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل من أفراد العينة على مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة .

ج_ الصحة النفسية: Mental Health

يعرفها كفاقي بأنها حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد ، تؤدي به أن يسلك بطريقة تجعله يتقبل ذاته ، ويقبله المجتمع ، وبحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة من الرضا والكفاية. (كفاقي ، ١٩٨٧ ، ٨١)

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل من أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية .

٧- الجانب النظري :

أولاً_اضطراب ضغط ما بعد الصدمة Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD)

يعرف معجم اوكسفورد الانكليزي Oxford English Dictionary الصدمة بأنها هزة عاطفية ناتجة عن حادثة مؤلمة ، تؤدي أحيانا إلى عصاب . (ماكماهون ، ٢٠٠٢ ، ١٢)

وتشكل الصدمة النفسية المادة العلمية لعلم الصدمة النفسية Psych Traumatology، وتتم المبالغة باستخدام مصطلح الصدمة النفسية في اللغة العامية، وكثيرا ما يستخدم هذا المصطلح بالترافق مع كل التجارب الحياتية السلبية أو المؤلمة، وفي الأدبيات النفسية أو الطبية يصاغ هذا المصطلح ليذل بشكل أضيق على الحوادث، فالحوادث المؤلمة يمكن أن تتجم عنها حالات اضطراب نفسي، غالبا تهدأ حالات الخوف والإجهاد والتوتر هذه من تلقاء ذاتها، في حالات خاصة عند بقاء الإجهاد والتوتر لمدة طويلة بالترافق مع عدم إمكانية المعالجة الكافية، مما يؤدي إلى الإصابة بالأمراض النفسية التي تعني المزيد من المعاناة، أشهرها ما يسمى باضطراب ضغط ما بعد الصدمة Post-Traumatic Disorder PTSD Stress

(الشربيني، ١٩٩٥ ، ٦٢-٦٣)

ويعرف اضطراب ما بعد الصدمة بعدة تسميات منها :اضطراب الضغوط التالية للصدمة اضطراب الكرب النفسي بعد الرض وسابقا إبان الحرب العالمية الثانية كان يسمى هذا الاضطراب بصدمة القصف أو القذائف (shell shock) وكان يقتصر فقط على الأشخاص الذين خاضوا الحروب ، فيما بعد تمت تسميته اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لأنها تشمل كل شخص تعرض لصدمة في حياته ، وقد يحدث للنساء والرجال ، الكبار والأطفال على حد سواء بعيدا عن جنسية أو عرق أو لون المصاب لأن الجميع معرضين لذلك، فالعصاب الصدمي هو نمط من العصاب تظهر فيه الأعراض إثر صدمة انفعالية ترتبط عموما بشعور الشخص بأن حياته مهددة بالخطر، وهو يتخذ في لحظة الصدمة شكل نوبة قلق عارمة قد تجر إلى حالات من الهياج، والذهول أو الخلط العقلي ، فالخبرة الصادمة هي عبارة عن ذلك الحدث الخارجي

الفجائي والشديد والذي يترك الطفل مشدوداً، ويكون هذا الحدث خارجاً عن نطاق تحمل الكائن البشري، ويمكن أن تكون هذه الخبرة فردية أو جماعية، ويمكن أن تكون لمرة واحدة أو لعدة مرات، ويمكن أن تكون الخبرة الصادمة إما ناتجة عن كوارث طبيعية خارج طوع الإنسان مثل الأعاصير، البراكين، الزلازل، الحرائق (ثابت، ١٩٩٨، ١) أو من صنع الإنسان، كالمعارك، أو مشاهدة الموت العنيف لأشخاص آخرين أو الاغتصاب أو الإرهاب، ويتصف الاضطراب بالتقلب وعدم الاستقرار بالرغم من التحسن لدى غالبية الحالات إلا أن نسبة ضئيلة من المرضى الذين يبدون حالة من التطور المزمّن لهذا الاضطراب يستمر عندهم لعدة سنوات كثيرة .

(الصبوة، ٢٠٠٠، ٧٩)

وتعرف منظمة الصحة العالمية Word Health Organization اضطراب ضغط ما بعد الصدمة حسب التصنيف الدولي العاشر (ICD-10) على أساس أنه استجابة مرجئة أو ممتدة لحدث أو موقف ضاغط ومستمر لفترة قصيرة أو طويلة ، ويتصف بأنه ذو طبيعة مهددة أو فاجعة ويمكن أن يؤدي إلى حدوث ضيق وأسى شديدين .

أ . تفسير نظريات الإرشاد والعلاج النفسي لآليات الاضطراب :

١_ **نظرية التحليل النفسي:** تعتبر نظرية فرويد (١٩١٠) من أوائل النظريات التي عرفت الخبرة الصادمة على أنها حالة هستيريا فقد ذكر فرويد إن أعراض الهستيريا هي بقايا ورمز لخبرات صادمة منذ الطفولة، فوجود خبرات سابقة لدى الأفراد يخترنها العقل الباطن منذ سنوات العمر الأولى، يتسبب عنها تبعاً لنظرية التحليل النفسي، وجود استعداد مسبق لدى بعض الأشخاص دون غيرهم للتفاعل مع مواقف التهديد أثناء الأزمات متأثرين بهذه الخبرات المختزنة، فينشأ الاضطراب، والذي يعد وكأنه محاولة متكررة لاستيعاب الصدمة وتصريفها . (أبو حويج والصفدي، ٢٠٠١، ١٠٢)

٢_ **النظرية السلوكية:** تفسر حدوث الاضطراب عقب الصدمات كنتيجة للارتباط الشرطي بين الصدمات من ناحية والاضطراب والإعاقة من الناحية الأخرى، ثم يتم تعميم هذا المفهوم مع وحدة التدعيم السلبي الذي يساعد في ظهور أعراض الاضطراب واستمرارها، هذا يعني أن أعرض هذا الاضطراب تتم من خلال عملية التعلم أو

الاشراط كتلك التي يتعلم بها الفرد السلوك السوي ، لذا توصف بأنها استجابات متعلمة غير متكيفة (غانم ، ٢٠٠٩ ، ٣٩٤) وهذا ناتج عن طبيعة الأوضاع الأمنية غير المستقرة ، وما يتعرض له الأطفال يوميا من مثيرات بيئية كالتفجيرات وغيرها.

٣- النظرية المعرفية: يعتمد تفسيرها للاضطراب على طبيعة بناء الفرد قبل تعرضه للصدمة ومفاهيمه ومعتقداته وطريقته ، وفهم معنى المواقف التي يتعرض لها ، و تمثل هذه العوامل استجابة للآزمات بالتوافق مع الاضطراب، فالضغط النفسي حسب الاتجاه المعرفي سواء كان ايجابيا أو محايدا أو سلبيا هو نتيجة المعتقدات والأفكار التي يتبناها الفرد والمعاني التي يطلقها على الحدث من حوله، فالتفاعلات تبدأ منذ التعرض للصدمة ، حتى تظهر أعراض الاضطراب والإعاقة في النهاية ، وتبعاً لذلك أورد كل من (بولمان ١٩٨٠)، (وابشين ١٩٩٠) تصورا للعملية على أنها تتضمن عنصري التدمير لبناء الإنسان عن طريق الصدمة من جهة ، ومحاولة إصلاح هذا الخلل من الجانب الآخر وبناء ما تم هدمه، وتحدث الأعراض المعروفة للاضطراب ومنها الاستعادة المستمرة لمواقف الصدمة ، وقد تكمل عملية الإصلاح بالنجاح فيحدث التوافق أو يكون التدمير هائلا فتحدث الإعاقة. (Sehefer,2000,75)

ب_ تشخيص اضطراب ضغط ما بعد الصدمة: PTSDDIAGNOSIS

١- الأعراض الأساسية:

يشخص DSM IV اضطراب ضغط ما بعد الصدمة في ضوء المعايير الآتية:

A- أن يخبر الفرد موقفاً صادما يتوافر فيه ما يأتي:

١- أن يكون الفرد قد خبر أو شهد أو واجه موقف أو مواقف تتضمن موتاً حقيقياً أو تهديداً بالموت أو إصابة بالغة أو تهديد للتكامل الجسدي للذات أو الآخرين.

٢- أن تتضمن استجابة الفرد الخوف الشديد أو الحاد، والعجز والفرع.

B - إعادة تجربة الحادث الصادم لدى الشخص باستمرار من الطرق الآتية :

١. تذكر مزعج للحادث بشكل تطفلي ومتكرر (إعادة تمثيل مواضيع أو مشاهد الحدث).

٢. أحلام مزعجة متكررة حول الحادث.

٣. الفعل الفُجائي أو الإحساس بشعور مفاجئ ، وأن حادثة الرض تكررت ويتضمن ذلك الإحساس بإعادة تجربة الحادث تحدث هذه الإرجاعات وفق نوبة وتكون مصحوبة بانفعال قوي .

٤. حدوث شدة نفسية عنيفة عند التعرض لأحداث تشبه مشاهد الحادث الصادم. إن عوارض اضطراب ما بعد الصدمة تتفاقم عندما يتعرض المصاب إلى أشياء أو وضعيات أو أنشطة تذكره بالحادث الصادم. وبحسب ما يقول (فرانك باركنسون Frank Parkinson) الخبير البريطاني في علم الصدمات فإن ردود الأفعال قد تأتي في أي وقت

٥. ردود فعل فيزيولوجية عند التعرض لأحداث داخلية أو خارجية ترمز أو تشبه مشاهد الحادث الصادم.

إن المصاب باضطراب ضغط ما بعد الصدمة يعاني من التشنج العضلي وخفقان القلب والضغط الدموي ولا سيما عندما يتعرض لأحداث رمزية تذكره بالحادث .

C-تجنب مستمر للمنبه المرتبط بالحادث عن طريق بذل الجهد لتجنب الأفكار أو المشاعر والأفعال أو المواقف المرافقة للحادث ، وعدم القدرة على تذكر المشاهد الهامة للحادث (نسيان نفسي)، إن الجمعية الأمريكية للطب النفسي جمعت في نقطة واحدة مسألة التجنب والنسيان النفسي أو التبدل على أساس أن التبدل هو حاصل للتجنب من طريق :

١- تراجع واضح في اهتمام الشخص بالنشاطات التي كانت موضع اهتمام في السابق.

٢- شعور بالانفصال عن الآخرين والنفور منهم، تبدو مشاعر الانفصال DETACHMENT، والغربة ESTRANGEMENT واضحة لدى حالات اضطراب الشدة بعد الصدمة ولا سيما في حياتهم العائلية والأسرية وعلاقاتهم مع أصدقائهم ، والمصاب بالPTSD يشعر دوماً بالتشاؤم إزاء المستقبل .

D- أعراض مستمرة من الإثارة المتزايدة يستدل عليها باثنين على وفق الآتي:

١_ صعوبة النوم، تهيج وانفجار بالغضب والعنف في علاقاتهم ، وصعوبة التركيز .

٢_ فرط الحذر، وفرط الارتكاس تجاه الخوف.

E- يدوم هذا الاضطراب لأكثر من شهر متضمناً الأعراض الواردة في (B-C-D)، أو يظهر بعد ستة أشهر من بدء الصدمة فيكون الشكل المتأخر أو المزمن للاضطراب. (مكماهون، ٢٠٠٢، ٢٢؛ مكتب الانماء الاجتماعي، ٢٠٠١، ١٠؛ يعقوب، ١٩٩٩، ٤٢-٥٠)

٢-الأعراض الثانوية: إن العوارض المذكورة هي عوارض أساسية في اضطراب ضغط ما بعد الصدمة الا أن هناك عوارض ثانوية أخرى قد تترافق مع العوارض الأولية لذا يجدر بنا أن نشير إليها لأنها قد تساعدنا أكثر على فهم معاناة المريض من جهة وعلى وضع خطة العلاج من جهة أخرى ومن العوارض الثانوية نذكر: الاكتئاب، القلق، الاضطرابات النفسية الجسدية توتر شديد وألم مزمن في العضلات، آلام في المفاصل ، صداع ودوار، قرحة المعدة والغثيان إلتهاب الكولون ، مشاكل في الرئتين والقلب، هبات من الحر والبرد، آلام في الظهر والكتفين تعاطي الكحول والمخدرات . (يعقوب، ١٩٩٩، ٥٨؛ الحجار، ١٩٩٨، ٩٧؛ مكماهون، ٢٠٠٢، ٢٨)

٣- التشخيص الفارق: differential diagnoses

قد يختبر الفرد أعراضاً مستمرة أو مكررة مما يأتي :

١ - تبدد الشخصية : تجارب ثابتة أو متكررة بالشعور بالانفصال عن الذات ، وكما لو كان الواحد مراقباً خارجياً للجسم أو العمليات العقلية (على سبيل المثال الشعور كما لو كان الواحد في حلم ، الشعور بإحساس غير واقعي عن النفس أو الجسم أو تحرك الوقت ببطء)

٢ - تبدد الواقع : تجارب ثابتة أو متكررة بلا واقعية البيئة المحيطة (على سبيل المثال يختبر العالم المحيط بالفرد على أنه غير واقعي، شبيه بالحلم، أو مشوه) ويجب أن لا تعزى الأعراض التفارقية إلى التأثيرات الفيزيولوجية لمادة ما، أو حالة طبية أخرى على سبيل المثال، نوبات الصرع الجزئية المعقدة (الحماذي، ٢٠١٥، ٢٠١، ٢٠٢-٢٠٢)

ج- المراحل التي يمر بها الفرد عند تعرضه للصدمة النفسية :

١ - مرحلة الرفض : تتميز بالانفعال الشديد والصراخ.

٢ - مرحلة الإنكار: تختلط فيها مشاعر النعمة والخوف.

٣ -مرحلة التجنب: يحاول الأشخاص المصابون بالاضطراب الابتعاد عما يذكرهم بالتفاصيل.

٤ -محاولة الانسحاب والسيطرة على القلق: تترافق عند البعض بتعاطي الكحول أو المخدرات أو الإفراط بالتدخين وتناول المهدئات .

٥- التآرجح بين النكران والتبلد .

٦_ التقبل والاحتواء : هنا يحدث التحسن في الاستجابة، مع اضطراب المزاج، الكثير من الأشخاص يبدون تكيفا مع الحالة، وتحسن أحوالهم مع تطور العلاج . (عباس ، ٢٠١٢ ، ٥)

ثانيا-الصحة النفسية

يعد واحد من ميادين البحث في النفس الإنسانية بجوانبها السوية وغير السوية، ويملاً فراغا حضاريا على جانب من الأهمية والضرورة ، وكان مازال متطلبا في عصر القلق والصراع الذي تعيشه شعوب العالم ليضمن له حياة أهناً ومواجهة أفضل لإحباط الواقع وتناقضات الحياة ويعد علم الصحة النفسية Mental Hygiene علم تطبيقي للمعارف النفسية يساهم في مساعدة الناس في تنمية أنفسهم وتحسين ظروف حياتهم على أن يعيشوا معا في سلام ووثام وعلى أن يواجهوا الصعاب والأزمات بصبر وثبات وبأساليب توافقية مباشرة، فهو يتصدى لمشكلة التوافق الإنساني بهدف مساعدة الإنسان ليعيش حياة أقل قلقا وأفضل توافقا وأكثر سعادة واطمئنانا

(أبو حويج والصفدي، ١٥، ٢٠٠١-١٦)

وتتظر منظمة الصحة العالمية World Health organization التابعة للأمم المتحدة إلى الصحة بصفة عامة من الزاوية الايجابية،فمفهوم الصحة لديها "حالة تشير إلى اكتمال الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية وليس مجرد غياب المرض أو الوباء" ويشير تعريف المنظمة للصحة النفسية الى توافق الأفراد مع أنفسهم ومع العالم عامة مع حد أقصى من النجاح والرضا والانتشراح والسلوك الاجتماعي السليم والقدرة على مواجهة حقائق الحياة وقبولها

(WHO,1967,141 ; كفاي ، ١٩٨٧ ، ٧٩)

أ - تعريف الصحة النفسية :

بأنها حالة تتضمن التوافق الاجتماعي، والصحة الجسمية والهدوء النفسي والطمأنينة، والصحة النفسجسمية والاجتماعية، والشعور بالانتماء، والتقبل، والشعور بالأمن، والضبط الذاتي . (إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ١٤٥)

وهي حالة دائمة نسبيا يتمتع فيها الفرد بالأداء الوظيفي الكامل المتناسق للشخصية (جسميا، عقليا، انفعاليا واجتماعيا) والتمتع بالنمو والصحة ، ويكون الفرد متوافقا نفسيا مع نفسه ومع الآخرين، قادرا على تحقيق ذاته قادرا على مواجهة مطالب الحياة وسلوكه عاديا بحيث يعيش في سلامة وسلام . (شعبان وتيم ، ١٩٩٩ ، ١٣)

أما مفهوم الصحة النفسية للطفل فهي أن تكون حالة الطفل النفسية والعاطفية والعقلية جيدة بشكل شبه دائم ، ولكي تتحقق الصحة النفسية للطفل لابد من الوصول بالطفل إلى حالة من الثبات الانفعالي Emotional Stability تهيئ له الاستقرار في سلوكه وتحقيق التوازن في داخل نفسه بين الحاجات الجسمية والاجتماعية من حيث طريقة إشباعها. (داود ، ٢٠٠٤ ، ١١٨)

وتعرف الباحثة الصحة النفسية للطفل : بأنها حالة ايجابية تتضمن علاقة الطفل الصحية مع الذات والتوافق الأسري والاجتماعي ، وقدرة الطفل على منح الحب والثقة المتبادلة وقدرة الطفل على الاتزان الانفعالي ، بحيث يشعر الطفل بالأمن والطمأنينة والرضا.

ب- نسبية الصحة النفسية :

تعالج نسبية الصحة النفسية من زاويتين :الزاوية الأولى الصحية ، والزاوية الثانية الثقافية فالصحة النفسية نسبية بمعنى أن ليس هناك خط فاصل بين الأصحاء والمرضى، أو بين من حائز على الصحة النفسية ومفتقدها ، ولا يمكن أن نقسم الناس إلى قسمين من يتمتعون بالحد الأقصى للصحة النفسية، ومن بلغوا الحد الأقصى من الاضطراب النفسي او من انعدام الصحة النفسية بوصفه : الوصف الأول: ليس هناك حدا أقصى أو نهائي للصحة النفسية، فلا يوجد إنسان يخلو من الصراع ، أو من القلق ، فإذا اعتبرنا أن التوافق الشخصي والاجتماعي من العلامات الأساسية للصحة النفسية، فليس هناك دليل واضح على أن هناك فرد حقق الدرجة القصوى من التوافق

الوصف الثاني: إن المضطربين يختلفون في درجة الاضطراب ويبدأ من المشكلات السلوكية وينتهي إلى الاضطرابات الذهانية ، أما الزاوية الثانية في نسبية الصحة النفسية فهي النسبية الثقافية ، فالصحة النفسية في أحد جوانبها مفهوم ثقافي بمعنى ما يعد سويا وصحيا في ثقافة ما قد لا يعد كذلك في ثقافة أخرى، فليس هناك سواء مطلق أو لا سواء مطلق ينطبق على سلوك معين في كل الثقافات، فالنسبية الثقافية تتأكد عبر محوري المكان والزمان.(كفافي، ٢٠٠٥، ٧١-٧٢)

ج- معايير الصحة النفسية (خصائص الفرد المتمتع بالصحة النفسية)

مفهوم يصعب قياسه أو الاستدلال عليه مباشرة ، إنما نستدل على وجود الصحة النفسية عند الفرد عن طريق ملاحظة سلوكه، فإذا كان سلوك الشخص سويا اعتبرنا أن الشخص يتمتع بصحة نفسية والعكس صحيح و سنذكر معايير السلوك السوي ونعتمدها معايير للصحة النفسية

١. العلاقة الصحية مع الذات والمجتمع :العلاقة الصحية مع الذات،تشمل فهم وتقبل وتطوير للذات ، ذلك بأن الشخص المتقبل لذاته يتصف بتقدير واقعي لمصادره مقترنا بتقدير لجدارته واستحقاقه، ويتأكد على معايير واعتقاداته الخاصة.(سعد ونعامة ، ١٩٩٣ ، ٩٣ - ٩٤)

ومن شروط تقبل الذات فهم الذات الذي يتصف بالواقعية لا بالوهم ،وان فهم وتقبل الذات يرتبطان ببعضهما ارتباطا وثيقا، وبقدر ما يكون فهم الشخص لذاته سليما يكون تقبله لذاته سليما أيضا ،ويؤثر على تقبل الذات مدى توافق الشخص مع ذاته ومع المجتمع ، فالشخص المتقبل لذاته يكون أقدر على تجنب مواقف الإحباط بطريقة بناءة، وهو شخص يقر بإمكاناته الواقعية و يعترف بإيجابياته وسلبياته، ولا يرفض ذاته أو يكرهها، لأن رفض الذات أو كراهيتها سيترتب عليه عجز الفرد عن تقبله الآخرين والشخص المتقبل لذاته يساعد ذلك على أن يحوز على رضا الآخرين بحظ أوفر من ذلك الذي فقد تقبله لذاته. (كفافي ، ١٩٩٠ ، ٢٧)

فحياة الإنسان تقوم على التواصل والتفاعل مع الآخرين ، والشخص المتوافق اجتماعيا يشارك في ذلك الى أقصى حد، وتتميز علاقاته الاجتماعية وتفاعلاته بالعمق والاقتراب والاستقلال في الوقت ذاته. (يوسف ، ٢٠٠٠ ، ٢٣)

٢. **الثبات الانفعالي:** إن الانفعالات الحادة الناشئة عن عدم إشباع الحاجات والتي تنعكس على السلوك فتجعل الأشخاص مضطربين في مظهرهم الداخلي والخارجي ويظهر ذلك في سلوكهم الانفعالي الذي يدل على عدم ثبات وتعقل . (الزعلابي ، ٢٠٠٤ ، ٢٥٨)

فقد عد أيزنك (Eysenck) الثبات الانفعالي بعدا من الأبعاد الأساسية في الشخصية والتي تشكل خطا متصلا مستمرا يمتد بين نقطتين من القطب الموجب الذي يمثل الثبات الانفعالي إلى القطب السالب الذي تمثله العصابية ويمثل الثبات الانفعالي الشخص الهادئ والثابت والمنضبط والمتفائل والدقيق، أما الشخص غير الثابت العصابي فهو سريع الغضب وغير المستقر والمتقلب والمندفع . (ايزنك ١٩٦٩ ، ٥٧ - ٦١)

فالثبات الانفعالي ضروري من أجل التكامل النفسي كتكامل عمليات التفكير والشعور بطرق منظمة ومتناسقة وتحقيق أهداف صحية ونفسية معقولة، وهنا تبرز إمكانية الفرد في مواجهة ما يعاني به من عجز في إشباع حاجاته فهو إما أن يستسلم للإحباط ويضطرب انفعاليا، أو يضبط انفعالاته ويعبر عنها بصورة ناضجة متزنة بعيدة عن التهور والاندفاع، لهذا يعتبر الثبات الانفعالي ركن أساسي لتكامل الشخصية وتحقيق الصحة النفسية. (العليوي ، ٢٠٠١ ، ١٢٧).

٣. **الشعور بالأمن والطمأنينة:** يعد الشعور بالأمن أحد مظاهر الصحة النفسية ويرى أريكسون أن الأمن النفسي والحب والثقة في الآخرين تقابلها حاجات أساسية يؤدي إشباعها خاصة في سنوات الطفولة المبكرة إلى سيادة الإحساس بالطمأنينة الانفعالية في المراحل العمرية اللاحقة فالطفل يحتاج إلى الشعور بالأمن الذي يهيئه للتوافق النفسي والاجتماعي ، ويحفظ توازنه النفسي، ويؤكد استقراره فهو بحاجة إلى الحب والقبول والاستقرار كعناصر أساسية لإحساس الطفل بالطمأنينة لتحقيق صحته النفسية Eirkson (1963,24) أما عدم الإشباع لهذه الحاجات أو إحباطها يؤدي إلى أعراض مرضية، فالفرد السوي يشعر بالأمن والطمأنينة بصفة عامة، وهذا لا يعني أن السوي لا ينتابه القلق ولا يشعر بالخوف ولم يخبر الصراع بل انه يخبر هذه المشاعر بشكل متناسب مع الموقف. (شقيير ، ٢٠٠٥ ، ٥)

٤. الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة : إن الأمن النفسي يعكس شعورا بالسعادة لدى الفرد وإن السعادة تمثل انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة والشعور بحب الآخرين والسعادة معهم ، والانتماء للجماعة وإقامة علاقات اجتماعية معهم، وتتضمن السعادة ثلاثة عناصر أساسية الرضا عن الحياة ومجالاتها المختلفة، والاستمتاع والشعور بالبهجة، والعناء بما يتضمنه من قلق واكتئاب. (ارجايل، ٢٦، ١٩٩٣)

فالسعادة بالقدرة على مواجهة مطالب الحياة ، وبالنظرة السليمة الموضوعية للحياة ومطالبها ومشاكلها اليومية، هذا بالإضافة للعيش في الحاضر والواقع، والمرونة، والايجابية ، وتحمل الصعوبات والمسؤوليات الاجتماعية ، ومواجهة الإحباط والعيش في سلامة وسلام هذا يؤدي بالفرد إلى التمتع بالصحة النفسية والجسمية والاجتماعية والسلم الداخلي والخارجي والإقبال على الحياة والتمتع بها ، والتخطيط للمستقبل بثقة وأمان. (زهران ، ١٩٨٨ ، ١٣- ١٤ ؛ عبد الخالق ٢٠٠١ ، ٢٣)

ثالثاً: علاقة اضطراب مابعد الصدمة بالصحة النفسية في مرحلة الطفولة

يقول فرويد (١٩٤٣) إن المختصين في مجال الصحة النفسية اعطوا الاهتمام للمخاطر التي يتعرض لها الأطفال ضحايا الحروب والعنف السياسي، فالاضطرابات النفسية في مرحلة الطفولة وهي التي يمكن تشخيصها في مرحلة الطفولة ، وبصف الاضطرابات النفسية بين الأطفال كلما أحدثت تغيرات جديدة في طريقة تعلم الأطفال عادة التصرف أو التعامل مع مشاعرهم. (cdc, 6, 2009)

فالعصاب أسلوب تكيف منحرف التجأ اليه الفرد أمام ضغط يأتي من ظروف متنوعة ووجد فيه بعض الفائدة وتكرر لديه، أما الفائدة التي يجنيها المصاب فتتمثل فيما يشعر به من خلاص أو ابتعاد عن مخاطر لاشعورية، أما الضغط الذي يجعل الفرد يلجأ للعصاب فيأتيه من عدة عوامل داخلية وخارجية، كالتربية الخاطئة وخبرات الطفولة المؤلمة، إذ يؤدي ذلك إلى إضعاف شخصية الفرد وجعله يلجأ الى أسلوب تكيفي منحرف والفشل في مواجهة الصراع والقلق، والتعرض لتجربة نفسية قاسية تنطوي على خطر بالغ (الرفاعي ، ١٩٨٦ ، ٢٧٠ - ٢٧١ ؛ العناني ، ٢٠٠٠ ، ١٤٩)

فالطفل يحتاج إلى الشعور بالأمن الذي يعد شرطاً أساسياً للتوافق النفسي والاجتماعي، ويحفظ توازنه النفسي ويؤكد استقراره فهو في حاجة إلى الحب والقبول من المحيطين

به، والقيام بحمايته ورعايته ولا يعرضونه للخطر، فهذه الحاجات تعد مع الاستقرار عناصر أساسية لإحساس الطفل بالطمأنينة، وعند تعرضه للحدث الصادم يرى كل شيء يتغير أمام عينيه وتتعرض صورته عن نفسه وعن العالم للتشوه، وبما أن تكوينه المعرفي والوجداني لم ينضج بعد لذلك فإنه غير قادر على استيعاب الأحداث الصادمة، وتكون الآثار عميقة ومؤثرة. (أحمد، ٢٥٧، ٢٠١٢) وقد يعاني الأطفال من مشكلات في الصحة النفسية ومنها العصاب والذهان، والحالات السيكوسوماتية، ومشكلات انفعالية كالإكتئاب، والخجل، والقلق والانفصال، والخوف المرضي مشكلات تتعلق بالعادات مثل عادة التغذية، ومص الأصابع وقضم الأظافر، والتلعثم . (الخطيب، ٢٠٠١، ٩٩)

إن الطفل لديه القدرة على التأقلم مع الأحداث ربما تفوق قدرة الكبار، وبسبب عدم وجود تصورات جاهزة كثيرة عن العالم لديه، فهو أكثر تقبلاً للتصورات والأنماط الواقعة فعلاً دون مقارنتها بنمط قياس وهو صحيح من ناحية ولكنه يعني أن التأقلم حين يحدث في هذه الظروف فإنه يؤدي إلى تثبيت أفكار واتجاهات العدوان والانتقام وعدم الثقة في أي شيء . (جامعة القدس المفتوحة، ٣٦٣، ٢٠٠٩)

٨- أسئلة الدراسة وفرضياتها :

- ما مستوى الإصابة باضطراب ضغط مابعد الصدمة لدى أفراد العينة ؟ وستقوم الباحثة باختبار صحة الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة ٥%

١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال على مقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة ومتوسط درجاتهم على مقياس الصحة النفسية .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين لديهم خبرات صادمة والأطفال الذين تطورت لديهم الخبرات الصادمة إلى اضطراب مابعد الصدمة يعزى لمتغير الصحة النفسية

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس اضطراب مابعد الصدمة تعزى لمتغير الجنس.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

٩- مجتمع الدراسة وعينته:

يتحدد مجتمع الدراسة بجميع مراكز اللاجئين في بغداد ومدارسهم طلاب الصف الاول الابتدائي في المدارس الحكومية ، وروجعت دائرة الإحصاء في مديرية التربية في بغداد وتبين أن عدد ذكور الصف الأول (١٣٦٩٠٦) وعدد الإناث (١٣٠٢٠٣) ومجموعهم بلغ (٢٦٧١٠٩). وسحبت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، بعدها انسب الطرق عندما تكون المجتمعات كبيرة جدا ومنتشرة على مساحة جغرافية مترامية . (أبو علام ، ٢٠٠٤ ، ١٨٢)

وذلك على اساس كل مدرسة تمثل عنقودا وكل صف دراسي داخل المدرسة المختارة يمثل عنقود، وعمدت الباحثة الى اختيار الطريقة العشوائية من مناطق مدينة بغداد اختيرت (٣٢) مدرسة فيهم بواقع مدرستين في كل منطقة (١١٠٠) طفلا وطفلة، بعد ذلك وزعت (١٠٠٠) استمارة واختيار (٦١٣) استمارة لأطفال تعرضوا لمواقف صادمة واختيار (٢٨٠) استمارة لطفل وطفلة من أصل (٤٠٦) عندهم درجة أعلى من المتوسط على مقياس اضطراب مابعد الصدمة.

١٠_أدوات الدراسة:

١-مقياس الخبرات الصادمة : استعمل هذا المقياس في دراسات برنامج غزة للصحة النفسية بلغ معامل الثبات (٨٢, ٠) ويبحث المقياس في الأحداث والتجارب التي مر بها الطفل نتيجة أحداث العنف السياسي (قصف ، وغاز وإصابة بالحروق ، وإصابات بالرأس ، واجتياح مشاهدة إطلاق نار أو قتال، ومشاهدة غريباء أو أصدقاء أو جيران جرحوا أو قتلوا ، ومشاهدة القصف ومشاهدة أفراد الأسرة جرحوا أو قتلوا) . وتكونت عباراته من (٢١) عبارة، وستقوم الباحثة بتطبيق المقياس على الأطفال في المدارس لاستبعاد الأطفال الذين لم يتعرضوا لخبرات صادمة ويجب عليها بنعم أو لا ويبنى قياس شدة الخبرات الصادمة على النحو الآتي (٥)خبرات بسيطة (٦ - ١٠) خبرات متوسطة (١١مافوق) شديدة، وعرض المقياس على مجموعة من المحكمين لا بداء آرائهم حول وضوح صياغة البند بالنسبة للأطفال في البيئة العراقية.

٢- مقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة : اعتمدت الباحثة مقياس (الأزيرجاوي ، ٢٠٠٥) الذي صمم بناء على دليل التشخيصي الأمريكي الرابع ودليل منظمة الصحة العالمية (DSM.IV,1994, 442 WHO.ICD,1992,10)

وهو مطبق على البيئة العراقية على عينة من المراهقين ، وقد استعملت الباحثة الجزء الثاني فقط ، وهو الخاص بقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة من دون الجزء الخاص بالخبرات الصادمة بعد إعادة صدقه وثباته على البيئة العراقية ، لأن الفئة المستعملة في الدراسة الحالية مرحلة الطفولة المتأخرة ، كما أن البيئة التي سوف تطبق المقياس فيها هي البيئة العراقية والمقياس يتكون من (٣٦) فقرة تغطي أربع مجالات وهي:

المجال الأول الاستثارة الانفعالية (١٠ فقرات) ، والمجال الثاني تجنب التنبهات المرتبطة بالحدث الصدمي (٦ فقرات) ، والمجال الثالث إعادة خبرة الحدث الصدمي (٩ فقرات)، المجال الرابع تدني المهارات الاجتماعية (٦ فقرات) فضلا عن (٥) فقرات وهي فقرات مكررة لصدق المقياس، أما الإجابة فهي بالبدائل ذات تدرج ثلاثي (دائما ، أحيانا ، لا) وطبق المقياس على جميع الأطفال الذين تم اختيارهم ممن تعرضوا لمواقف صادمة ، واختيار الأطفال الذين حصلوا على درجة فوق المتوسط وعدهم يعانون من PTSD .

- الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة (اضطراب ضغط مابعد الصدمة):

١_ صدق المقياس: صدق المحكمين : عرض المقياس على مجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية، وقد بلغ عددهم سبع محكمين لإبداء آرائهم حول مناسبة بنود المقياس للمرحلة العمرية في الطفولة المتأخرة ، ووضوح صياغتها اللغوية وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٩٥% ، وعلى ضوء تلك الآراء عدلت بعض الفقرات كالفقرة رقم (١٤) ورقم (١٩) ورقم (٢٨) لتناسب الأطفال، كما كان الاتفاق بنسبة ٩٠% على حذف فقرات الصدق المكونة من ٥ فقرات ليصبح المقياس ٣١ عبارة

٢. ثبات المقياس: الثبات بالإعادة : التأكد من ثبات المقياس بإعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٠٠) طفلا وطفلة وبفاصل زمني قدره (٢٠) يوم ، وقد بلغ معامل الارتباط في التطبيقين (٠,٥٢٨) في المقياس كله وبالنسبة لأبعاد المقياس فقد تراوحت

معامل الارتباط بين (٢٢٧،٠٠ - ٧١٩،٠٠) وكانت جميعها دالة إحصائية ، وهذا يعني أن مقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة كله وأبعاده الفرعية تتصف بالثبات وفق طريقة إعادة تطبيق المقياس.

٣- مقياس الصحة النفسية: عمدت الباحثة الى إعداد مقياس للصحة النفسية للأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة ، بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة عن مظاهر الصحة النفسية ومعايير الشخصية السوية لدى الأطفال، وقد بلغت بنود المقياس (٥٠ عبارة) وتقيس خمسة أبعاد لكل بعد عشر عبارات وهي كالآتي : علاقة الطفل الصحية مع الذات ، قدرة الطفل على التوافق الأسري والاجتماعي قدرة الطفل على الحب والثقة المتبادلة ، قدرة الطفل على الاتزان الانفعالي ، شعور الطفل بالأمن والطمأنينة والرضا. وإعطاء ثلاثة بدائل للإجابة (دائما ، أحيانا ، نادرا)

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة : (مقياس الصحة النفسية)

١- صدق المقياس: ا. صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طفلا وطفلة، عمدت الباحثة الى استعمال معامل بيرسون للارتباط لاستخراج معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية لكل بعد، ثم الدرجات الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة ١٪ و ٥ ٪ ومن ثم يتصف المقياس بالاتساق الداخلي كما هو موضح في الجدول رقم (١ و ٢).

جدول رقم (١) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية لكل بعد

العبارة	١	٦	١١	١٦	٢١	٢٦	٣١	٣٦	٤١	٤٦
البعد الاول	٠.٣١١	٠.٢٧٠	٠.٢٢٥	٠.٥١٨	٠.٦٧٤	٠.٣٢٦	٠.٥٨٥	٠.٦٠٦	٠.٣٩٨	٠.٤٠٠ ٠.٠٠٦
العبارة	٢	٧	١٢	١٧	٢٢	٢٧	٣٢	٣٧	٤٢	٤٧
البعد الثاني	٠.٧٦٥	٠.٤٠٨	٠.٣١٩	٠.٣٤٩	٠.٣٧٢	٠.٣٢٠	٠.١٩٩	٠.٧٠٨	٠.٣٧٢	٠.٤٢٠ ٠.٠٠٣
العبارة	٣	٨	١٣	١٨	٢٣	٢٨	٣٣	٣٨	٤٣	٤٨
البعد الثالث	٠.٢٧٧	٠.٢١٣	٠.٢١٠	٠.٢٣٠	٠.٣٩٣	٠.٢٠٨	٠.٣٥٨	٠.٦٠٤	٠.٤٢٣	٠.٣٩٠ ٠.٠٠٣
العبارة	٤	٩	١٤	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٣٩	٤٤	٤٩
البعد الرابع	٠.٢٥٣	٠.٣١١	٠.٣٤٢	٠.٤٣٣	٠.٣٥٢	٠.٥٨٥	٠.٤٨٦	٠.٦٨٧	٠.٥٣٣	٠.٤٤٠ ٠.٠٠٥

اشراقات تنموية ... مجلة علمية محكمة ... العدد الثامن عشر

العبارة	٥	١٠	١٥	٢٠	٢٥	٣٠	٣٥	٤٠	٤٥	٥٠
البعد الخامس	**٠.٧٠٨	*٠.٢٥٣	*٠.٢٠٦	**٠.٣١١	٠.٢١٣	*٠.٢٠٨	**٠.٣٩٨	**٠.٤٠٨	**٠.٥٤٦	٠.٣٨ **٧

(**) دالة عند مستوى دلالة ١ ٠٠٠ (*) دالة عند مستوى دلالة ٥ ٠٠٠

جدول رقم (٢) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

المسلسل	الأبعاد	معامل الارتباط
١	علاقة الطفل الصحية مع الذات	**٠.٧١٩
٢	قدرة الطفل على التوافق الأسري والاجتماعي	**٠.٨٩٠
٣	قدرة الطفل على الحب والثقة المتبادلة	**٠.٨٥٨
٤	قدرة الطفل على الاتزان الانفعالي	**٠.٦٣٦
٥	شعور الطفل بالأمن والطمأنينة والرضا	**٠.٧٦٥

(**) دالة عند مستوى دلالة ١ ٠٠٠

ب . الصديق التمييزي (المقارنة الطرفية): حسب الوسيط في مقياس الصحة النفسية بلغ مقداره (١٠٩) وقسمت الدرجات الى مجموعتين: مجموعة الدرجات الأعلى من الوسيط ،ومجموعة الدرجات الأدنى من الوسيط ، وحسب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين للتأكد فيما اذا كان المقياس قادرا على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس وقد بلغت قيمة ت المحسوبة (٣٣,١١٥) وكانت دالة عند مستوى دلالة (١%) ومن ثم فان مقياس الصحة النفسية يميز بين درجات الأطفال الذين يكونون قبل الوسيط ودرجات الأطفال الذين يكونون بعد الوسيط مثل ما هو وارد في الجدول رقم (٣)

جدول رقم (٣) المقارنة الطرفية (ن = ١٠٠)

الوسيط	فئة ما قبل الوسيط		فئة ما بعد الوسيط		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
١٠٩	٩٠.٧	١١٣.٦	١١٧.	٦.١٤٨	٣٣.١
	٥	٠	٣٠		١٥

٢. ثبات المقياس: أ _ طريقة ألفا - كرونباخ : حسب معامل ألفا، بلغ معامل الثبات (٠.٣٣٤) بالنسبة لأفراد العينة التي بلغت (١٠٠) ومقارنة قيمة ألفا الكلية مع قيمة ألفا عند حذف العبارة لتستبعد العبارة التي كانت فيها قيمة ألفا اكبر من قيمة ألفا الكلية إذا حذفت درجتها، وأن قيم ألفا للبند كانت أقل من قيمة ألفا الكلية للمقياس.

ب _ طريقة التجزئة النصفية : قسم بنود المقياس إلى فرعين: البنود الفردية، والبنود الزوجية وبعد ذلك حسب معامل ارتباط الدرجتين للفرعين كانت جميع معاملات الارتباط دالة ويوضح الجدول رقم (٤) قيم المعاملات الارتباط بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول رقم (٤) قيم معاملات الارتباط لكل بعد من ابعاد المقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
علاقة الطفل الصحية مع الذات	**٠.٨٣٤	قدرة الطفل على الاتزان الانفعالي	**٠.٨٤٤
قدرة الطفل على التوافق الأسري والاجتماعي	**٠.٩٤٥	شعور الطفل بالأمن والطمأنينة والرضا	**٠.٦٨٧
قدرة الطفل على الحب والثقة المتبادلة	**٠.٨٦٥		

(**) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١

١١_منهج البحث : استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل النتائج التي جمعت من طريق المقاييس وصولاً إلى النتائج وتقديم المقترحات، والذي هو مناسب لدراسة المتغيرات مثل ماهي موجودة في حالتها الطبيعية لتحديد العلاقات التي يمكن أن تحدث بين هذه المتغيرات

(Wiersma,2004,15)

١٢_عرض نتائج الدراسة وتفسيرها :

السؤال الأول : ما مستوى الإصابة باضطراب مابعد الصدمة لدى أفراد العينة ؟ حسب عدد الأطفال الذين حصلوا على درجات أعلى من (٦٢) في مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ، وهي الدرجة الوسطى في المقياس ، وتشير الدرجة الأعلى من (٦٢) إلى وجود درجة شديدة من الاضطراب ، وتشير الدرجة الأقل من (٦٢) إلى وجود الاضطراب بدرجة منخفضة بعد ذلك حسب النسبة المئوية لعدد الأطفال الذين يتصفون بوجود الاضطراب بدرجة مرتفعة والجدول رقم (٥) يوضح ذلك

جدول رقم (٥) نسبة انتشار اضطراب PTSD بين افراد العينة

اضطراب بدرجة منخفضة		اضطراب بدرجة مرتفعة		العدد
النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	٢٨٠
٤٥%	١٢٦	٥٥%	١٥٤	

وبالرجوع إلى الجدول نجد أن نسبة الأطفال الذين يتصفون باضطراب ضغط مابعد الصدمة بدرجة مرتفعة بلغت (٥٥ %) والأطفال الذين يتصفون بدرجة منخفضة بلغت (٤٥ %) نجد أن الأطفال الذين يعانون من الاضطراب بدرجة منخفضة يعد نسبته أقل بالمقارنة مع مستوى انتشار الاضطراب بدرجة مرتفعة، وهذا يدل على ارتفاع مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى أفراد العينة ، إن هذه النتيجة منسجمة مع ما هو شائع ، حيث وضع البلاد غير المستقر وغير الامن والحرب جعلت الطفل يشعر بآلام الصدمة والضغوط والجرح النفسي فمعايشة الطفل لهذا الواقع المأساوي ، ورؤيته لهذه الأحداث الصادمة من مدامات واعتقالات وتفجيرات وتهجير قسري للأسر،

واستعادته المتكررة للأحداث الصدمية هذه الأحداث أثرت على شخصية الطفل جسديا ونفسيا واجتماعيا وفي مثل هذه الظروف ترتفع نسبة انتشار اضطراب ضغط مابعد الصدمة وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (Goenjian& et al 2001) كونوجين وآخرون (٢٠٠١) حيث بلغت نسبة الاضطراب (٦٨ %) ودراسة الكبيسي فقد بلغت نسبة انتشاره (٨٠ %) ونسبة هذا الاضطراب في زيادة وأشارت دراسة Bucher& et al (2008) في الولايات المتحدة الأمريكية أن اضطراب ضغط مابعد الصدمة ينتشر بنسبة (٥٠% . ٦٠%) بين الذكور و (١٠% . ١٢%) لدى الإناث ، أما دراسة احمد (٢٠٠٦) ودراسة جاسم (٢٠١٣) فقد تراوحت النسبة بين ١٧.٧٧% إلى ٢٠% .

١ . اختبار الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال على مقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة ومتوسط درجاتهم على مقياس الصحة النفسية وأبعادها الفرعية. ولاختبار الفرضية حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية وأبعادها الفرعية مثلما ورد بالجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦) يبين معامل الارتباط سبيرمان بين مقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة والصحة النفسية

اضطراب ضغط مابعد الصدمة	الصحة النفسية	معامل الارتباط
الدرجة الكلية للمقياس		
(**) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١		

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اضطراب مابعد الصدمة والصحة النفسية وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.١٢٦)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أي أنه كلما ازداد اضطراب ضغط مابعد الصدمة تناقص مستوى الصحة النفسية ، فالأطفال يعانون من مشكلات في الصحة النفسية نتيجة اضطراب ضغط مابعد الصدمة، وهذه المشكلات ناجمة عن عدم قدرة الطفل على التوافق، وعدم

قدرته على استيعاب الحوادث الصادمة كال كبار أحمد (٢٠١٢) بريك وآخرون (2009) Brick&etal، وعدم شعور الطفل بالأمن والطمأنينة مثل الحالات السيكوسوماتية ، آلام في المفاصل ، وقرحة المعدة والغثيان، ومشكلات انفعالية مثل الاكتئاب ، والخجل ، وقلق الانفصال، والخوف المرضي، والعدوانية وهذه المشكلات الانفعالية ناتجة عن عدم قدرة الطفل على الثبات والالتزان الانفعالي، وعدم قدرته على تبادل الحب والثقة مع الآخرين ومشكلات تتعلق بالعادات مثل عادة التغذية ، ومص الأصابع ، زقضم الأظافر والتلعثم ، وهذا ما أكدته كل من الخطيب (٢٠٠١) مكماهون (٢٠٠٢) يعقوب (١٩٩٩) الحجار (١٩٩٨). ولمعرفة العلاقة الارتباطية بين أبعاد الصحة النفسية ، والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة، حسب معامل الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الصحة النفسية ومقياس اضطراب مابعد الصدمة مثل ما هو وارد بالجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) يبين معامل الارتباط سبيرمان بين أبعاد مقياس الصحة النفسية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب مابعد الصدمة

أبعاد مقياس الصحة النفسية	معامل الارتباط
علاقة الطفل الصحية مع الذات	٠,٧١٩ **
قدرة الطفل على التوافق الأسري والاجتماعي	٠,١٢٦ **
قدرة الطفل على الحب والثقة المتبادلة	٠,١٤٤ **
قدرة الطفل على الاتزان الانفعالي	٠,٩٥٧ **
شعور الطفل بالأمن والطمأنينة والرضا	٠,٨٩٠ **

(**) دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول وجود معاملات ارتباط دالة بين اضطراب ضغط مابعد الصدمة ، والصحة النفسية وأبعادها الفرعية ، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد علاقة، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة فوجس ورومني (2003) Voges& Romney ودراسة ثابت (١٩٩٧) Thabet (1997) ودراسة حسن (٢٠٠٤) ودراسة جاسم (٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود

علاقة بين ضغط اضطراب مابعد الصدمة وسوء التوافق والاكتئاب والقلق والعدوانية والإحساس بالخل التي تعد مؤشرات إلى اضطراب حاصل في الصحة النفسية .

٢. اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين لديهم خبرات صادمة والأطفال الذين تطورت لديهم الخبرات الصادمة إلى اضطراب ضغط مابعد الصدمة تعزى لمتغير الصحة النفسية، ولا اختبار الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسط درجات الأطفال الذين لديهم خبرات صادمة والأطفال الذين تطورت لديهم الخبرات الصادمة إلى اضطراب ضغط ما بعد الصدمة بالنسبة لمستوى الصحة النفسية كما هو وارد بالجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨) الفروق بين الأطفال الذين لديهم خبرات صادمة والأطفال الذين تطورت لديهم الخبرات الصادمة إلى اضطراب

الصحة النفسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تعرضوا لخبرات صادمة	١١٦	١٠,٦٣٩	٥,٥٣٧	١% %
تعرضوا لخبرات صادمة تطورت إلى اضطراب ضغط مابعد الصدمة	١٠٨	١٩,٤٥٥		

يتضح من الجدول وجود فروق بين الأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة والأطفال الذين تطورت لديهم الخبرات الصادمة إلى اضطراب ضغط مابعد الصدمة تعزى لمستوى الصحة النفسية فهذه نتيجة متوقعة ، أي أنه عندما يتطور التعرض للخبرات الصادمة إلى اضطراب فهذا يزيد المشكلات النفسية كالاكتئاب والأحلام المزعجة والتبول اللاارادي والقلق ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة فوجس ورومني ٢٠٠٣ (2003) Voges & Romney ودراسة ثابت (١٩٩٧) (1997) Thabet ودراسة حسن (٢٠٠٤) ودراسة جاسم (٢٠١٣) أي أن الصحة النفسية تصبح متدنية أكثر كلما تطورت الخبرات الصادمة إلى اضطراب ضغط مابعد الصدمة ، فكلما كان التعرض إلى الخبرات الصادمة من دون أن تتطور إلى اضطراب ضغط كانت الصحة النفسية أفضل وهذا ما وجدته الباحثان قوته وبوناماكي (١٩٩٣) أن الخبرات الصادمة أثرت على الاستجابات الانفعالية بين الأطفال فوجد أن الخبرات الصادمة رفعت نسبة

العصاب وأثرت على الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات ، فالأطفال الذين تعرضوا لخبرات صادمة تطورت لديهم إلى اضطراب ضغط مابعد الصدمة يعاني الطفل من فقدان الثقة بالنفس وبالأخرين ويعاني من سوء توافق نفسي واجتماعي بالإضافة إلى معاناته من اختلال اتزانه ، فظروف الحرب والصراعات السياسية لها تأثير شديد ، لأن أطفال العراق لم يشهدوا من قبل كوارث أو حروب فالصدمة الأولى تكون فجائية لها تأثيراتها البالغة الضرر على الصحة النفسية وتستمر ذكرياتها المؤلمة المرتبطة بالحدث الصادم لمدة .

٣ . اختبار الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس اضطراب ضغط مابعد الصدمة تعزى لمتغير الجنس. لاختبار الفرضية الثالثة تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس اضطراب مابعد الصدمة كما هو وارد في الجدول رقم (٩) جدول رقم (٩) نتائج اختبار الفروق بين الذكور والإناث على مقياس اضطراب مابعد

الصدمة

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٤٩	٧٥	٨,٨١٣	١٢,٢٦٢	١٪
إناث	١٣١	٥٩	١٢,٨٥٢		

يتضح من الجدول السابق انه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١٪) بين الذكور والإناث في اضطراب ضغط مابعد الصدمة ، لصالح الإناث وهذه النتيجة متفقة مع دراسة فوجس ورومني (2003) Voges& Romney التي ذكرت أن النساء أكثر عرضة لاضطراب مابعد الصدمة ودراسة بوشير وآخرون (2008) Bucher& et al التي أشارت نتائجها أن اضطراب ضغط مابعد الصدمة ينتشر بنسبة (٥٠٪ . ٦٠٪) بين الذكور و (١٠٪ . ١٢٪) لدى الإناث أي ينتشر بمعدل ضعفين لدى الإناث مقارنة بالذكور بسبب الضغوط التي تواجهها الإناث ، فنمط شخصية الأنثى، وتكوينها الفيزيولوجي والنفسي ، وأسلوب تربيتها تلعب دورا بتأثرها بالخبرات الصادمة وتكون معرضة أكثر

من الذكر لمشاكل في الصحة النفسية ،وهذه النتيجة لم تتفق مع كل من دراسات الكبيسي (١٩٩٨) وأحمد(١٩٩٧) وجاسم (٢٠١٣) التي أثبتت نتائجها أنه لا توجد فروق تذكر تعزى لمتغير الجنس ، ودراسة ثابت (١٩٩٧) (Thabet(1997) التي وجدت فروق لصالح الذكور .

٤- اختبار الفرضية الرابعة : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار الفروق بين الذكور والاناث على مقياس الصحة النفسية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٤٩	١١٤	١٦,٨٤٧	٤,٤	١%
إناث	١٣١	١٠٤	٢٠,٤	٨٠	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ١% بين الذكور والإناث في الصحة النفسية لصالح الذكور ،وتتفق هذه الدراسة مع دراسة رسل (Russell (2009 وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الإناث يتسمن بالحساسية المرهفة وهذا يجعلهم متأثرين بأقل الأمور ، كما أن الذكور أميل إلى التعبير عن مشاعرهم ، فالإناث يميلون إلى إخفاء مشاعرهم ظنا منهم أنها تلاقى النقد وعدم المحبة من الأسرة وهذا يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية وظهور مشكلات في التوافق النفسي كالصراع والإحباط والقلق هذا يؤدي إلى الشعور بالهم والضيق والتعاسة ، وهذه المشكلات في الصحة النفسية قد تؤثر سلبا على دراستهم وتفاعلهم الاجتماعي الايجابي مع المحيط .

المقترحات:

- بناء برامج إرشادية للتعامل مع الأطفال الذين تعرضوا لاضطراب مابعد الصدمة ، بما تتضمنه هذه البرامج من مهارات التوافق النفسي .
- الافادة من نتائج هذه الدراسة في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الصحة النفسية .

- الافادة من نتائج هذه الدراسة في توعية الآباء والمرشدين والقائمين على إرشاد الأطفال نحو التعامل مع اضطراب ضغط مابعد الصدمة.
- القيام بالمزيد من البحوث الشاملة وعلى جميع المستويات العمرية .
- محاولة الافادة من تطبيق مقياس الصحة النفسية على الأطفال للكشف عن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الصحة النفسية.

المراجع العربية والأجنبية

- _ أبوعلام، رجاء محمود(٢٠٠٤).مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.الطبعة الرابعة،مصر: دار النشر للجامعات.
- أحمد ، رحاب عبد الوهاب (٢٠٠٦). اضطراب الشدة مابعد الصدمة النفسية وعلاقته بالإنجاز الدراسي.رسالة ماجستير غير منشورة،العراق: الجامعة المستنصرية.
- أحمد، عبد الباقي (٢٠١٢).اضطراب مابعد الصدمة وسط الأطفال والمراهقين بمعسكرات النازحين بولاية غرب دافور.دراسات افريقيا، جامعة افريقيا العالمية ، (٤٦).
- أرجايل ، مايكل (١٩٩٣). سيكولوجية السعادة.ترجمة فيصل عبد القادر يونس ، سلسلة عالم المعرفة:الكويت (١٧٥).
- الأزيرجاوي، رحيم جملي معارج (٢٠٠٥). بناء مقياس لاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى المراهقين .رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد :كلية الآداب.
- أيزنك، هانز جورج (١٩٦٩).الحقيقة والوهم في علم النفس. ترجمة قدري حنفي ورؤوف نظمي ،مصر: دار المعارف .
- جاسم ، أحمد لطيف (٢٠١٣). اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية .مجلة الآداب ، بغداد ، العدد ١٠٦ .
- جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٩). " التدخل في حالات الأزمات والطوارئ ".برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية،الأردن : منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- الحجار، محمد حمدي (١٩٩٨).علم النفس المرضي. لبنان :دار النهضة العربية .
- حسن، الحارث عبد الحميد (٢٠٠٤).اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية عند الأطفال – المراهقين – الكبار.جامعة بغداد :مركز البحوث النفسية.

- حسين ، كريم ناصر (٢٠١٤) . مقال اضطرابات ما بعد الصدمة (اكتئاب ، قلق الانفصال ،سوء استخدام الكحول). العراق ، جامعة القادسية : كلية الطب.
- الحمادي ، أنور (٢٠١٥). خلاصة الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5). لبنان :الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الخطيب، الزبادي أحمد(٢٠٠١).الصحة النفسية للطفل. الاردن :الدار العلمية الدولية للنشر.
- داوود ، عبد الباري محمد(٢٠٠٤).الصحة النفسية للطفل.مصر: ايتراك للطباعة والنشر.
- الرفاعي ، نعيم (١٩٨٦).الصحة النفسية (دراسة في سيكولوجيا التكيف). جامعة دمشق :مديرية الكتب والمطبوعات.
- الزعبلوي ، محمد السيد (٢٠٠٤).تربية المراهق بين الاسلام وعلم النفس .الرياض : مكتبة التوبة .
- زهران، حامد (١٩٨٨) .الصحة النفسية والعلاج النفسي.مصر:دار المعارف.
- سعد، علي، نعامه ،سليم(١٩٩٣).الشخصية السوية والإنتاج. جامعة دمشق:مديرية الكتب والمطبوعات
- الشربيني، لطفي عبد العزيز (١٩٩٥). الاتجاهات الحديثة في منظور الطب النفسي للأبحاث حول اضطراب الشدة عقب الصدمة. مجلة الثقافة النفسية ، لبنان :دار النهضة العربية٦(٢٤).٦٢-٦٩.
- شعبان كاملة الفرخ ،عبد الجابر تيم (١٩٩٩).الصحة النفسية للطفل. الأردن:دار الصفاء للطباعة والنشر.
- شعت، ناضل (٢٠٠٥). تأثير الصدمة النفسية في تطور كرب ما بعد الصدمة والحزن بين الأطفال". رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين :جامعة القدس .
- شقير ، زينب (٢٠٠٥).مقياس الامن النفسي. جامعة طنطا:كلية التربية.
- شيخاني،أحمد(٢٠١٣).الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال في ظل الحروب والنزاعات.الاردن: دار الاعلام للنشر والتوزيع .

- الصبوة ، محمد نجيب أحمد (٢٠٠٠). مراجعة نظرية نقدية لأثر اضطراب ضغوط مابعد الصدمة والعوامل المرتبطة بها على كفاءة بعض الوظائف النفسية لدى عينات عربية وعالمية من المصدومين ، مجلة الثقافة النفسية، لبنان: دار النهضة العربية، ١ (٤٤). ٧٨ - ١١١.
- الصفاي ، عصام ، ابو حويج، مروان (٢٠٠١). المدخل إلى الصحة النفسية.الأردن: دار المسيرة.
- عباس ، موسى رحوم (٢٠١٢). اضطراب ما بعد الصدمة ، دليل مجموعات الدعم النفسي لضحايا القمع والعنف .سوريا: مركز دمشق لدراسات حقوق الانسان.
- عبد الخالق ، احمد (٢٠٠١).أصول الصحة النفسية .مصر: دار المعرفة الجامعية.
- العناني ، حنان عبد الحميد (٢٠٠٠).الصحة النفسية.الادن : دار الفكر للطباعة والنشر.
- العيلوي ، مجتبي (٢٠٠١).قراءات في الذكاء الانفعالي.لبنان :دار النهضة العربية.
- غانم، محمد حسن (٢٠٠٩). علم النفس الإكلينيكي. (التقييم ، التشخيص العلاج)الاسكندرية :المكتبة المصرية.
- قوته سمير ،بونامكي ،لينا (١٩٩٣).العلاقة بين الخبرات الصادمة والمشاركة الانفعالية والعقلية عند الأطفال الفلسطينيين ، برنامج غزة للصحة النفسية.
- الكبيسي، ناطق فحل جراح (١٩٩٨) . بناء مقياس لاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية : كلية الآداب.
- كفاي ، علاء الدين (١٩٨٧).الصحة النفسية. الطبعة الثانية ، مصر: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع
- كفاي ،علاء الدين (٢٠٠٥).الصحة النفسية والارشاد النفسي.السعودية :دار النشر الدولي
- ماكماهون ، جلادينا (٢٠٠٢).التكيف مع صدمة الحياة.ترجمة رنا النوري،السعودية: مكتبة العبيكان.

- مجلس البحوث الوطني ومعهد الطب (٢٠٠٩). الوقاية ضد الاضطرابات النفسية والعاطفية والسلوكية لدى الأطفال. الصحافة الاكاديمية الوطني (CDC) واشنطن ، الولايات المتحدة الامريكية .
- مجموعة من الباحثين من برنامج غزة للصحة النفسية (٢٠٠١). دليل الوالدين، غزة ، فلسطين .
- مكتب الانماء الاجتماعي (٢٠٠١). سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية واضطرابات الضغوط التالية للصدمة (التشخيص). الطبعة الاولى ، الديوان الاميري.
- النابلسي ، محمد احمد (١٩٩٣). الصدمة النفسية. علم النفس الحروب والكوارث ، لبنان : دار النهضة العربية.
- يعقوب ، غسان (١٩٩٩). سيكولوجيا الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي. لبنان : دار الفارابي.

- American Psychiatric Association(2000).**Diagnostic &Statistical Manual ofMental Disorders: DSM-TV-TR**. Washington.
- American Psychiatric Association(2013).**Diagnostic &Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition"DSM-5"**, Washington.
- Baker , A .(1990)."The Psychological impact of the Intifada on Palestinian children in the West Bank and Gaza Strip; An exploratory Study". **American Journal of Orthopsychiatry** (60). 496 – 505.
- Brick C, Eggerman M, Gonzalez V, Safdar S.(2009).**Violence, suffering, and mental health in Afghanistan: a school-based survey**. Lancet; 374(9692):807-16.
- Bucher ,J . Mineka ,. S, & Hooley, M. (2008). Abnormal psychology care concepts. U.S.A, Pearson Education Inc.
- Erikson,E.H.(1959).**Identity and the life cycle** .New York: Norton.
- Eirkson ,E.H.(1963).**Childhood and Society**. New York :Norton.

- Gohjion. A ,Molino.L, .Steinbery.A (2001). Depressive Reactions A among Nicaragua, adolescents after hurricane mite, am. **Journal of Psychiatry**,158:5
- Russel,W.J.(2009).Mental health problems among students in schools. **Psychological Reports**,(2),742-748.
- Punamaki,R.T.(1982).Children in the shadow of war . A psychological study in attitudes and emotionalLeif of Israeli and Palestinian children .**Current research on peace and Violence**.5:26 -41
- Schafer .w.(2000).**Stress management for wellness**. Fourth Ed. New York: A Division of Thompson learning Inc.
- Thabet,A.A.(1997).**post-Traumatic Stress Reactions in children of war**. Health &Human Rights conference.
- Terr, Lenore, C(1991). "Childhood Traumas".**Journal of American Psychiatry**,1(148) 10-19
- Voges ,M. &Romney .D.(2003). **Risk and resiliency factors in posttraumatic .Stress disorder**. Ann Gen Hops psychiatry.
- Wenar,C. &Kerig, p (2000)."**Developmental Psychopathology:from infancy through adolescence**. fourth Ed . New York: M.C.Grew- hill, Inc. 185-188.
- Wiersa,W.(2004). **Research in education:An Introduction**.University of Toledo. Sixth edition.
- World Health Organization (who)(1992).**Tenth revision of the international classification of diseases (ICD 10)**.

الملاحق

مقياس الخبرات الصادمة

ت	العبارة	نعم	لا
١	مشاهدة مناظر وصور الجرحى والشهداء في التلفزيون		
٢	سماعك للقصف المدفعي لبلدتك		
٣	مشاهدة آثار القصف المدفعي على بلدتك		
٤	مشاهدة بيوت الجيران وهي تقصف، وتهدم، وتدمر		
٥	مشاهدة قصف البيوت والشوارع بالصواريخ والقذائف		
٦	سماعك لأصوات الطائرات الحربية عند اختراقه الحاجز الصوت		
٧	مشاهدة بيتك وهو يقصف، ويهدم، ويدمر		
٨	مشاهدة عمليات القتل من قبل المجموعات المسلحة		
٩	تعرض إغراضك الشخصية للتدمير والنهب من العصابات		
١٠	تعرضك للحرمان من الماء والأكل والكهرباء أثناء لحصار		
١١	سماعك لاستشهاد صديق لك من الجيش		
١٢	تعرضك للاحتجاز في البيت أثناء العمليات العسكرية المتكررة		
١٣	سماعك لاستشهاد أبا وأخا وأختا وقريبا لك من الجيش		
١٤	منعك من استخدام الحمام والخروج من غرف الحجز أثناء المعارك		
١٥	تعرضك للضرب والإهانة أثناء المعارك		
١٦	تعرضك لإطلاق النار بقصد التخويف		
١٧	تهديدك بالسلاح والقتل أثناء المعارك		
١٨	استخدامك كدرع بشري للقبض على جار لكم		
١٩	تهديدك بقتل أحد أفراد أسرتك أثناء المعارك		
٢٠	تعرضك للإصابة الجسدية نتيجة لقصف منزلك		
٢١	سماعك للتهديد بالتليفون لقصف بيتك وهدمه		

مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى الأطفال

ت	العبارة	دائما	أحيانا	لا
١	أجد صعوبة بالغة عند الخلود الى النوم مساء			
٢	أتجنب السير في الأماكن والشوارع التي تذكرني بالحادث			
٣	أرى في النوم أحلاما مزعجة ذات علاقة بالحادث (الحوادث)			
٤	اشعر بانني أصبحت عاجزا عن التفاعل مع الآخرين			
٥	استيقظ عدة مرات خلال فترة النوم			
٦	ابتعد عن الأشخاص الذين يتحدثون عن الحادث (الحوادث)			
٧	يتملكني الخوف الشديد عندما أتذكر الحادث (الحوادث)			
٨	ينقصني الاهتمام بالأنشطة المدرسية بعد الحادث			
٩	أجفل (أخاف) عند سماع أي صوت			
١٠	أتجنب تذكر التفاصيل الدقيقة للحادث أو (الحوادث)			
١١	أتوقع إبان الحادث أو (الحوادث) ستعاود الوقوع			
١٢	أجد من الصعوبة مشاركة أصدقائي أفرحهم واحزانهم			
١٣	اشعر بالتوتر دون سبب وجيه			
١٤	اصبحت شديد التشاؤم والحزن بعد وقوع الحادث			
١٥	اشعر بانزعاج شديد كلما شاهدت برامج تلفزيونية ذات العلاقة بالحادث أو (الحوادث)			
١٦	فقدت اهتمامي بالأشياء التي كنت استمتع بها قبل تعرضي للحادث أو (الحوادث)			
١٧	اغضب بشدة ولأسباب بسيطة			
١٨	أتجنب الأنشطة والفعاليات المشابهة للحادث أو (الحوادث)			

١٩	تتسارع نبضات قلبي كلما تذكرت الحادث أو (الحوادث)		
٢٠	اشعر أنني غير محبوب من قبل أصدقائي بعد الحادث أو (الحوادث)		
٢١	أجد صعوبة في التركيز على الأنشطة التي أمارسها		
٢٢	يسيطر على تفكيري الحادث أو (الحوادث)		
٢٣	اشعر بالتعاسة مع أفراد أسرتي بعد تعرضي للحادث أو (الحوادث)		
٢٤	اشعر بالعداء تجاه الآخرين		
٢٥	أشعر بالضيق في التنفس عند سماع أشخاص يتحدثون عن الحادث أو (الحوادث)		
٢٦	أخذت نوبات من الخوف والقلق تظهر لدي		
٢٧	اشعر بالضيق والحزن بعد تعرضي للحادث أو (الحوادث)		
٢٨	أجفل (أخاف) عندما يلمسني شخص بشكل مفاجئ		
٢٩	أتجنب دخول البنايات التي وقع فيها الحادث		
٣٠	أتذكر الحادث على شكل صور أو خيالات		
٣١	انزعج بشدة عند رؤيتي مكان شبيه بالحادث أو (الحوادث)		

مقياس الصحة النفسية للأطفال (اعداد الباحثة)

ت	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أن رأيي ليس له قيمة في أسرتي.			
٢	أشعر بالقلق والخوف على أسرتي			
٣	من السهل علي التعرف على أصدقاء جدد.			
٤	أعبر عن غضبي بطريقة هادئة وإيجابية			

٥	ابتعاد الناس عني يشعرني بعدم الأمان		
٦	أحاول ان أتقن ما أقوم به من أعمال		
٧	تعاملني أسرتي على اني طفل صغير		
٨	أفتقد اهتمام الناس بي.		
٩	أتحكم بتصرفاتي عندما أفشل في موقف من المواقف		
١٠	أشعر بالوحدة حتى لو كنت بين الناس		
١١	أتوقع النجاح عند قيامي بعمل جديد		
١٢	أشعر بأنني عبء ثقيل على أسرتي		
١٣	أشعر بانني محبوبا من قبل الآخرين.		
١٤	أبكي لأتفه الأسباب في معظم الأوقات .		
١٥	أفضل الأماكن التي تشعرني بالمرح والسعادة .		
١٦	لدي رغبة في الحديث عن نفسي وإنجازاتي أمام الآخرين		
١٧	أشعر بالراحة والأمان بين أفراد أسرتي		
١٨	أثق عموما بمعظم الناس		
١٩	أعاني من توتر وتسهل استثنائي		
٢٠	أبذل كل جهدي لمواجهة متاعب الدراسة		
٢١	ألوم نفسي من حين الى آخر		
٢٢	تشجعتني أسرتي على إظهار ما لدي من قدرات		
٢٣	ينتابني شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبوني		
٢٤	أنا شخص عصبي المزاج		
٢٥	أشعر بالسعادة والارتياح لقدرتي على تحقيق أهدافي		

٢٦	أتضايق من نقد زملائي وأصدقائي		
٢٧	أجد حرجا في التحدث أمام الآخرين		
٢٨	أفضل ان أحتفظ بمشاعري لنفسي		
٢٩	أستطيع السيطرة على مشاعري		
٣٠	أتشاءم بأن المستقبل لن يكون أفضل من الحاضر		
٣١	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات		
٣٢	أشارك الآخرين في الأنشطة الاجتماعية		
٣٣	يتقبلني ويحبني معظم أصدقائي		
٣٤	يميل مزاجي الى التقلب من سعيد جداً الى حزين جداً		
٣٥	عندي في الحياة هدف أسعى إلى تحقيقه		
٣٦	أقبل نقد زملائي وأصدقائي بروح طيبة		
٣٧	يتجنب أصدقائي مشاركتهم لي أنشطتهم وألعابهم		
٣٨	اختلاف أرائي مع آراء الآخرين يؤثر على علاقتي بهم		
٣٩	أجد صعوبة في كظم غيظي حين يؤنبني المعلم (المعلمة) على خطأ لم ارتكبه		
٤٠	أشعر بالتعاسة في حياتي كثيرا		
٤١	أحاول الاستفادة من مواقف الفشل التي أتعرض لها		
٤٢	يفرح أصدقائي بوجودي معهم		
٤٣	أحصل على حقوقي في جميع المواقف		
٤٤	أستعيد هدوئي مباشرة بعد زوال أسباب الإساءة		
٤٥	أشعر بالفرح والسعادة أغلبية الأوقات		

٤٦	استطيع القيام بكل المهمات مهما كانت صعبة		
٤٧	أجد متعة في التعرف على الآخرين		
٤٨	أعبر للآخرين عن مشاعري بتلقائية		
٤٩	أناثر سريعاً بحركات وإيماءات الآخرين.		
٥٠	تراودني أفكار تشاؤمية بأني شخص فاشل		

مقياس الخبرات الصادمة

ت	العبارة	نعم	لا
١	مشاهدة مناظر وصور الجرحى والشهداء في التلفزيون		
٢	سماعك للقصف المدفعي لبلدتك		
٣	مشاهدة آثار القصف المدفعي على بلدتك		
٤	مشاهدة بيوت الجيران وهي تقصف، وتهدم، وتدمر		
٥	مشاهدة قصف البيوت والشوارع بالصواريخ والقذائف		
٦	سماعك لأصوات الطائرات الحربية عند اختراقه الحاجز الصوت		
٧	مشاهدة بيتك وهو يقصف، ويهدم، ويدمر		
٨	مشاهدة عمليات القتل من قبل المجموعات المسلحة		
٩	تعرض إغراضك الشخصية للتدمير والنهب من العصابات		
١٠	تعرضك للحرمان من الماء والأكل والكهرباء أثناء لحصار		
١١	سماعك لاستشهاد صديق لك من الجيش		
١٢	تعرضك للاحتجاز في البيت أثناء العمليات العسكرية المتكررة		
١٣	سماعك لاستشهاد أبا وأخا وأختا وقريبا لك من الجيش		
١٤	منعك من استخدام الحمام والخروج من غرف الحجز أثناء المعارك		
١٥	تعرضك للضرب والإهانة أثناء المعارك		
١٦	تعرضك لإطلاق النار بقصد التخويف		

١٧	تهديدك بالسلاح والقتل أثناء المعارك		
١٨	استخدامك كدرع بشري للقبض على جار لك		
١٩	تهديدك بقتل أحد أفراد أسرته أثناء المعارك		
٢٠	تعريضك للإصابة الجسدية نتيجة لقصف منزلك		
٢١	سماعك للتهديد بالتليفون لقصف بيتك وهدمه		

مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى الأطفال

ت	العبارة	دائماً	أحياناً	لا
١	أجد صعوبة بالغة عند الخلود الى النوم مساء			
٢	أتجنب السير في الأماكن والشوارع التي تذكرني بالحادث			
٣	أرى في النوم أحلاماً مزعجة ذات علاقة بالحادث (الحوادث)			
٤	أشعر بأنني أصبحت عاجزاً عن التفاعل مع الآخرين			
٥	استيقظ عدة مرات خلال فترة النوم			
٦	ابتعد عن الأشخاص الذين يتحدثون عن الحادث (الحوادث)			
٧	يتملكني الخوف الشديد عندما أتذكر الحادث (الحوادث)			
٨	ينقصني الاهتمام بالأنشطة المدرسية بعد الحادث			
٩	أجفل (أخاف) عند سماع أي صوت			
١٠	أتجنب تذكر التفاصيل الدقيقة للحادث أو (الحوادث)			
١١	أتوقع إبان الحادث أو (الحوادث) ستعاود الوقوع			
١٢	أجد من الصعوبة مشاركة أصدقائي أفرحهم واحزانهم			
١٣	أشعر بالتوتر دون سبب وجيه			
١٤	أصبحت شديد التشاؤم والحزن بعد وقوع الحادث			
١٥	أشعر بانزعاج شديد كلما شاهدت برامج تلفزيونية ذات العلاقة بالحادث أو (الحوادث)			

١٦	فقدت اهتمامي بالأشياء التي كنت استمتع بها قبل تعرضي للحدث أو (الحوادث		
١٧	اغضب بشدة ولأسباب بسيطة		
١٨	أتجنب الأنشطة والفعاليات المشابهة للحدث أو (الحوادث)		
١٩	تتسارع نبضات قلبي كلما تذكرت الحادث أو (الحوادث)		
٢٠	اشعر أنني غير محبوب من قبل أصدقائي بعد الحادث أو (الحوادث)		
٢١	أجد صعوبة في التركيز على الأنشطة التي أمارسها		
٢٢	يسيطر على تفكيري الحادث أو (الحوادث)		
٢٣	اشعر بالتعاسة مع أفراد أسرتي بعد تعرضي للحدث أو (الحوادث)		
٢٤	اشعر بالعداء تجاه الآخرين		
٢٥	أشعر بالضيق في التنفس عند سماع أشخاص يتحدثون عن الحادث أو (الحوادث)		
٢٦	أخذت نوبات من الخوف والقلق تظهر لدي		
٢٧	اشعر بالضيق والحزن بعد تعرضي للحدث أو (الحوادث)		
٢٨	أجفل (أخاف)عندما يلمسني شخص بشكل مفاجئ		
٢٩	أتجنب دخول البنايات التي وقع فيها الحادث		
٣٠	أتذكر الحادث على شكل صور أو خيالات		
٣١	انزعج بشدة عند رؤيتي مكان شبيه بالحادث أو (الحوادث)		

مقياس الصحة النفسية للأطفال (اعداد الباحثة)

ت	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أن رأيي ليس له قيمة في أسرتي.			
٢	أشعر بالقلق والخوف على أسرتي			

٣	من السهل علي التعرف على أصدقاء جدد.		
٤	أعبر عن غضبي بطريقة هادئة وإيجابية		
٥	ابتعاد الناس عني يشعرني بعدم الأمان		
٦	أحاول ان أتقن ما أقوم به من أعمال		
٧	تعاملني أسرتي على اني طفل صغير		
٨	أفتقد اهتمام الناس بي.		
٩	أتحكم بتصرفاتي عندما أفشل في موقف من المواقف		
١٠	أشعر بالوحدة حتى لو كنت بين الناس		
١١	اتوقع النجاح عند قيامي بعمل جديد		
١٢	أشعر بأني عبء ثقيل على أسرتي		
١٣	أشعر بانني محبوبا من قبل الآخرين.		
١٤	أبكي لأتفه الأسباب في معظم الأوقات .		
١٥	أفضل الأماكن التي تشعرني بالمرح والسعادة .		
١٦	لدي رغبة في الحديث عن نفسي وإنجازاتي أمام الآخرين		
١٧	أشعر بالراحة والأمان بين أفراد أسرتي		
١٨	أثق عموما بمعظم الناس		
١٩	أعاني من توتر وتسهل استشارتي		
٢٠	أبذل كل جهدي لمواجهة متاعب الدراسة		
٢١	ألوم نفسي من حين الى آخر		
٢٢	تشجعني أسرتي على إظهار ما لدي من قدرات		
٢٣	ينتابني شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبوني		
٢٤	أنا شخص عصبي المزاج		

٢٥	أشعر بالسعادة والارتياح لقدرتي على تحقيق أهدافي		
٢٦	أتضايق من نقد زملائي وأصدقائي		
٢٧	أجد حرجا في التحدث أمام الآخرين		
٢٨	أفضل ان أحتفظ بمشاعري لنفسي		
٢٩	أستطيع السيطرة على مشاعري		
٣٠	أتشاءم بأن المستقبل لن يكون أفضل من الحاضر		
٣١	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات		
٣٢	أشارك الآخرين في الأنشطة الاجتماعية		
٣٣	يتقبلني ويحبني معظم أصدقائي		
٣٤	يميل مزاجي الى التقلب من سعيد جداً الى حزين جداً		
٣٥	عندي في الحياة هدف أسعى إلى تحقيقه		
٣٦	أقبل نقد زملائي وأصدقائي بروح طيبة		
٣٧	يتجنب أصدقائي مشاركتهم لي أنشطتهم وألعابهم		
٣٨	اختلاف أرائي مع آراء الآخرين يؤثر على علاقتي بهم		
٣٩	اجد صعوبة في كظم غيظي حين يؤنبني المعلم (المعلمة) على خطأ لم ارتكبه		
٤٠	أشعر بالتعاسة في حياتي كثيرا		
٤١	أحاول الاستفادة من مواقف الفشل التي أتعرض لها		
٤٢	يفرح أصدقائي بوجودي معهم		
٤٣	أحصل على حقوقي في جميع المواقف		

٤٤	أستعيد هدوئي مباشرة بعد زوال أسباب الإساءة		
٤٥	اشعر بالفرح والسعادة أغلبية الأوقات		
٤٦	استطيع القيام بكل المهمات مهما كانت صعبة		
٤٧	أجد متعة في التعرف على الآخرين		
٤٨	أعبر للآخرين عن مشاعري بتلقائية		
٤٩	أتأثر سريعاً بحركات وإيماءات الآخرين.		
٥٠	تراودني أفكار تشاؤمية بأني شخص فاشل		

فاعلية أنموذج جون زاهوريك البنائي في التحصيل والاتجاه عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات

أ.م.د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري

المديرية العامة لتربية الأنبار

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرّف (فاعلية أنموذج جون زاهوريك البنائي في التحصيل والاتجاه عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات)؛ تكونت عينة البحث من (٦٣) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، وزعوا إلى مجموعتين: تجريبية بواقع (٣٣) طالباً، وضابطة بواقع (٣٠) طالباً بعد أن كافأ الباحث بينهما إحصائياً في متغيرات: (العمر الزمني، اختبار الذكاء، مقياس الاتجاه نحو الرياضيات).

درّس الباحث بنفسه مادة الرياضيات لطلاب المجموعة التجريبية وفق أنموذج جون زاهوريك البنائي، وطلاب المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية؛ أعدّ الباحث اختباراً للتحصيل تكوّن من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع "اختيار من متعدد"، وأعدّ مقياساً للاتجاه نحو مادة الرياضيات تكوّن من (٣٠) فقرة ذات ثلاثة بدائل (موافق، محايد، غير موافق)، وقد تمّ التحقق من صدقهما وثباتهما؛ وبعد الانتهاء من التجربة وتطبيق الأدوات على المجموعتين، حلّل الباحث النتائج وأظهرت: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج جون زاهوريك البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية.

Abstract:

The objective of the research was to define the effectiveness of John Zahorek's constructivist model in the achievement and direction of the first grade students in mathematics. The research sample consisted of 63 students from the first grade students, divided into two groups: experimental (33) (30) students after the researcher was

rewarded statistically in variables (age, intelligence test, measure of direction towards mathematics).

The researcher studied the mathematics for the students of the experimental group according to the John Zahorek structural model and the students of the control group according to the usual method. The researcher prepared a collection test of (40) objective paragraphs of the type of "multiple choice" and prepared a measure of the direction towards the mathematics of (30) The researcher analyzed the results and showed that there was a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average Degrees of the experimental group students who studied the Jo model Zahorik Banai and the control group average grades studied in the usual way in the achievement test and measure the trend towards mathematics, for the experimental group students.

الفصل الأول

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث :The Problem of the Research

إن انخفاض تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات واتجاهاتهم غير الايجابية نحوها في مراحل التعليم العام تعد من مشكلات التعليم الرئيسة، إذ لاحظ الباحث من خلال خبرته في تدريس الرياضيات في المدارس الثانوية أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات وقد يكون بسبب قلة تمكّنهم من أساسيات الرياضيات ومفاهيمها لاسيما أنها ذات طيبة تراكمية، وكذلك إتباع أغلب مُدرسيها طرائق تدريس اعتيادية تعتمد على تلقّي الطلاب للمعلومات، وقلة إعطائهم الأدوار للمشاركة في عملية التدريس ومن ثم ضعف قدرتهم على توظيف تلك المعلومات في مواقف رياضية جديدة؛ كما أن أغليبتهم لا يحبون الرياضيات لأنها مادة مترابطة لا يمكن فهم جزء منها ما لم يتم فهم الأساسيات الرياضية أولاً، وتحتاج

من الطالب إجراء عمليات التفكير وتنمي فيه الاكتشاف وحل المشكلات والقدرة على التعامل المنطقي مع ما حوله، وهذه المادة تعتمد على الفهم والتطبيق أكثر من الحفظ والتذكر، لذا نجد اتجاهاتهم لدراساتها غير ايجابية.

وقد وجّه الباحث سؤال إلى (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط وهو: هل تحب الرياضيات ؟ فكانت نسبة أكثر من (٩٠%) من الإجابات كلا؛ ثم وجه سؤالاً شفهياً إلى مجموعة من الطلاب الراسبين فيها: لماذا أنت راسب في الرياضيات ؟ فكانت أغلب الأجوبة أنني لا أحب الرياضيات، ولا أحب مُدرس المادة. مما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم غير الايجابية نحوها، وهذا ما حدا بالباحث إلى تجريب أنموذج جون زاهوريك البنائي في هذه المادة لمعرفة فاعليته في تحصيلهم واتجاههم نحوها؛ ومن هنا تتحدد مشكلة البحث من الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية أنموذج جون زاهوريك البنائي في التحصيل والاتجاه عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات ؟

أهمية البحث The significance of the research :

يشهد العالم اليوم تطورات علمية وتكنولوجية فائقة تقتضي في النظم التربوية أن تكون ضرورة حياتية وقاعدة أساسية لتطوير المجتمع وإثبات وجودها ودورها كأحسن نتاج فكري توصل إليه الإنسان، إذ تُعَلِّق الدول المتقدمة والنامية آمالاً كبيرة على النظم التربوية إيماناً منها بأنها العنصر الحاسم لإحداث التنمية بجميع أبعادها وزيادة قدرة الفرد على التأقلم مع كل ما يُستجد من مُتغيرات علمية وتكنولوجية. (التميمي، ٢٠١٨: ١٥)؛ والتربية هي المسؤولة عن هذه التطورات بوصفها أهم عوامل تقدّم المجتمعات الإنسانية وتطوّرها إذا وجّهتها فلسفة تربوية حسيّفة تملك النظرة الإستراتيجية الواضحة

والتكتيك المرن القادر على تطويع نفسه وفقاً للتطورات المفاجئة وغير المتوقعة سواء حدثت بفعل الإنسان أم بفعل عوامل خارجة عن سيطرته، ويتم ذلك من خلال مناهجها الدراسية.(الزهيري وحيدر، ٢٠١٨: ٢١).

والمناهج الدراسية هي وسيلة التربية والمدرسة، إذ عن طريقها يتم ترجمة الأهداف التربوية إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها المتعلمون ويتعلمون من نتائجها، فهي الأداة الرئيسة في تحقيق الأهداف المنشودة، والطريق لإعداد الأجيال القادمة والسبيل إلى مستقبل أسعد وعالم أفضل.(الزهيري، ٢٠١٥: ٨)؛ وعليه شهدت المناهج الدراسية تطورات ملموسة وتغيرات سريعة في الآونة الأخيرة في جميع دول العالم ولاسيما الرياضيات، إذ أعاد النظر كثير من الدول في مناهجها وأساليب ونماذج تدريسها، لتتسجم مع حاجات مجتمعاتها، إذ يعتمد جزء من نجاح المجتمع على قدرة أفرادهِ على النجاح فيها. (باسكا وتامارا، ٢٠١٣: ١٤٥).

وما زال علم الرياضيات يتطور ويتجدد بتطور المجتمعات وتقدمها، إذ إن انتشار استخدام الحاسوب والإنترنت وتطبيقاتهما في الصناعة والتجارة والأعمال كافة جعل تعلمها ضرورة حتمية، كما صُيغ هذا العصر بصيغة رقمية عامة، الأمر الذي ألقى بظلاله على المؤسسات التعليمية وأجب إعداد أجيال لخدمة المجتمع وسد حاجاته من الاختصاصات العلمية كافة وعلى قمتها الرياضيات.(سبيتان، ٢٠١٧: ١٣).

ونظراً لأهمية الرياضيات أصبح تطوير إستراتيجيات ونماذج تدريسها أمراً بالغ الأهمية لتزايد الاهتمام بتعليمها للطلبة بطريقة تركّز على المعنى والكيف وإكسابه المهارات الرياضية الأساسية وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحوها. (صالح، ٢٠١٢: ٢٥٣).

وبعد الاتجاه نحو الرياضيات من الأهداف الوجدانية مأمولة التحقيق في مجال العملية التعليمية، ولا يقل أهمية عن باقي الجوانب - المعرفية والمهارية- بل قد يفوقها

في الأهمية، ولكي تتحقق الأهداف المعرفية والمهارية لابد وأن تتولد لدى الطلاب اتجاهات موجبة نحو دراستها. (الكبيسي وإخلاص، ٢٠١٨: ٥٤)؛ إذ أن الذي لديه اتجاه ايجابي نحوها سوف يقوم بدراستها بشغف، وسيحاول تفسير بعض الظواهر والمواقف الاجتماعية تفسيراً رياضياً، ويكثر من الاستفهام عن الجديد من الأفكار الرياضية، ويحاول استنتاج الأفكار بنفسه. (الردادي، ٢٠٠٧: ٣).

كما من أهداف تدريس الرياضيات الوجدانية أن يقدر الطالب دور العاملين في حقول المعرفة الرياضية، وأن ينمي ثقته بنفسه من خلال مواقف رياضية كالبرهان وحل المسألة الرياضية. (الخطيب، ٢٠١٥: ١٢٨-١٢٩).

ولتنمية الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو الرياضيات لابد من سعي مدرسيها ليس فقط لأن يكون طلابهم ناجحين في الرياضيات، بل أن يكونوا محبين لها ولديهم الدافعية الذاتية لدراستها والتميز بها، حيث تحدث علاقة تبادلية ايجابية بين العقل والوجدان تعمل على استمرارية التعلم وتعميق الفهم، وربما يجعل منهم مفكرين مبدعين. (الزهيري وسعادة، ٢٠١٨: ٤٢٢).

ونظراً لتمييز موضوعات الرياضيات بأبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً مشكّلة في النهاية بنياناً متكاملاً، وتُبنى الأفكار الجديدة فيها على مفاهيم وتعميمات سابقة لتصبح مادة لأفكار وعلاقات مقبلة، فإذا لم يتقن الطالب التعلم السابق إتقاناً جيداً سيواجه صعوباتٍ في فهم ما يبنى عليها من موضوعات جديدة؛ وهذا ما تركّز عليه النظرية البنائية. (الزهيري، ٢٠١٨ ج ١: ١٠١).

ويتناسب التدريس وفق النظرية البنائية مع المواد التعليمية لاسيما الرياضيات، فهي ذات تركيبة تراكمية تبدأ من البسيط إلى المركب، ومن مجموعة من المسلمات تشتق النتائج والنظريات عن الطريق السير بخطوات استدلالية تحكمها قوانين المنطق. (الكبيسي وأفافة، ٢٠١٤: ١٧).

ويرى الباحث أن البنائية تتناسب مع طبيعة مادة الرياضيات وكيفية تدريسها، إذ تركز على المتعلم ونشاطه في أثناء عملية التعلم، وتؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، من خلال الدور النشط والمشاركة الفاعلة للمتعلم في الأنشطة التي يؤديها، بهدف بناء مفاهيمه ومعارفه العلمية، وقد اشتقت منها نماذج حديثة في التدريس اعتمدت على أفكارها.

ومن هذه النماذج أنموذج جون زاهوريك البنائي الذي صممه جون زاهوريك معتمداً على أفكار النظرية البنائية في التعليم، ويرى أنه يجب على المدرس أن ينشط المعلومات السابقة لغرض تمكين طلابه من التعامل مع المعلومات الجديدة، وأهم ما يميز هذا الأنموذج هو تركيزه على وجوب تقديم المعلومة بصورتها الكلية ثم تقديم أجزائها، إذ يتم إعطاء القاعدة العامة، والتركيز على صقل المعلومات والمفاهيم من خلال تطبيقها، وأن فهم المعلومات يحتاج اكتشاف الفروق الدقيقة بين محتوى التعلم الجديد والتعلم السابق مما يكسب الطلاب نظرة ثابتة والبدء في إعادة تنظيم المعلومات لديه. (الأسدي ومحمد، ٢٠١٥: ١٣٧).

أي يرى جون زاهوريك أن المعرفة ليست مجموعة من الحقائق والمفاهيم أو القوانين التي تنتظر من يكتشفها، بل عملية بناء للمعرفة وتقديم الطلاب معنى لتجاربهم وخبراتهم، وعليه أراد الباحث تجريب هذا الأنموذج في تدريس مادة الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط ومعرفة فاعليته في تحصيلهم واتجاههم نحو المادة.

فضلاً عما سبق تكمن أهمية البحث في الآتي:

١. مواكبته التوجهات التربوية الحديثة في توظيف نماذج التدريس الحديثة المنبثقة من نظريات التعلم لاسيما النظرية البنائية والإفادة منها في تدريس مادة الرياضيات.

٢. لا توجد دراسة سابقة (على حد علم الباحث) في البيئة العراقية والعربية تناولت أنموذج جون زاهوريك البنائي في التحصيل والاتجاه عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات.

٣. أهمية الصف الأول المتوسط الذي يمثل بداية المرحلة المتوسطة وأساسها والتي تعد إنتقالة حقيقية ونوعية للطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

٤. الإفادة من نتائجه في الأخذ بالنماذج الحديثة في تدريس الرياضيات ولاسيما أنموذج جون زاهوريك البنائي.

هدف البحث Aim of the Research:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. فاعلية أنموذج جون زاهوريك البنائي في التحصيل عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات.

٢. فاعلية أنموذج جون زاهوريك البنائي في الاتجاه نحو الرياضيات عند طلاب الصف الأول المتوسط.

فرضيات البحث Hypotheses of the Research:

من أجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الرياضيات بأنموذج جون زاهوريك البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الرياضيات بأنموذج جون

زاهوريك البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو المادة.

حدود البحث Limits of the research:

يقتصر البحث الحالي على:

١. الحدود البشرية: طلاب الصف الأول المتوسط.
٢. الحدود الزمانية: الكورس الأول للعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨ م.
٣. الحدود المكانية: مدينة الرمادي/ مركز محافظة الأنبار.
٤. الحدود الموضوعية: فصول كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط (الجزء الأول) وهي: (الفصل الأول: الأعداد الصحيحة) و (الفصل الثاني: الأعداد النسبية) و (الفصل الثالث: متعدد الحدود) و (الفصل الرابع: الجمل المفتوحة)، تأليف (د. أمير عبد المجيد جاسم وآخرون، ٢٠١٧، ط ٢).

سادساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms :

١. الفاعلية Effectiveness: عُرِّفَتْ بأنها:
* (القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة بأفضل صورة ممكنة). (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص ١٧).
* (القدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد). (بدوي، ٢٠١١، ص ١٨٦).
ويعرّفها الباحث إجرائياً: بأنها أثر العامل المستقل (نموذج جون زاهوريك البنائي) على المتغيرين التابعين (التحصيل والاتجاه) ويحدد هذا الأثر إحصائياً عن طريق معادلة "مربع إيتا η^2 ".
٢. نموذج جون زاهوريك البنائي John Zahorik Structural model: عُرِّفَ بأنه:

* (أنموذج تدريسي يستند إلى النظرية البنائية يعمل على بناء المعرفة وإنشائها لدى الطلاب، ويتكون من خمس مراحل هي "تنشيط المعلومات، اكتساب المعلومات، فهم المعلومات، استخدام المعلومات، التفكير في المعلومات"). (ياسين وزينب، ٢٠١٢: ١١٢-١١٤).

* (أنموذج تدريسي حديث يستند إلى النظرية البنائية، يرى أن المعرفة ليست حقائق ومفاهيم وقوانين تنتظر من يكتشفها، بل عملية بناء وإنشاء وتنظيم للمعرفة، أي أنها محاولة الطلبة لتقديم معنى لتجاربيهم وخبراتهم، ويتكون هذا الأنموذج من خمس مراحل تستند إلى تنشيط المعرفة، واكتسابها، وفهمها، واستعمالها، والتأمل فيها). (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٤٢٣).

ويعرفه الباحث إجرائياً: أنموذج تدريسي ينبثق من النظرية البنائية استخدم في تدريس طلاب الصف الأول المتوسط "المجموعة التجريبية" موضوعات من كتاب الرياضيات من خلال خطواته المتمثلة بـ (تنشيط المعلومات، واكتساب المعلومات، وفهم المعلومات، واستخدام المعلومات، والتفكير في المعلومات).

٣. التحصيل Achievement : عُرّف بأنه:

* (نتيجة ما تعلمه المتعلم من معلومات وخبرات تعليمية تقدم إليه باستخدام وسائل تعليمية وإستراتيجيات مناسبة من أجل معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية الموضوعية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار التحصيل). (التميمي، ٢٠١٨: ١٦٨).

* (هو المعلومات التي اكتسبها الطالب والمهارات التي نمت لديه من خلال تعلمه موضوعات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد الاختبارات

التحصيل أو الدرجة التي يضعها المدرس أو كليهما معاً). (الزهيري، ٢٠١٨ ج٢: ٢١٨).

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو محصلة ما تعلمه طلاب الصف الأول المتوسط من موضوعات مادة الرياضيات التي درسوها في مدة معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث.

٤. الاتجاه Attitude : عُرّف بأنه:

* (نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاصاً أو أفكار أو مواد دراسية أو مواقف أو أشياء). (عبد العزيز، ٢٠١٣: ٢٤٦).

* (حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدم السلوك حيال موضوع أو شخص أو شيء معين، وهو يعكس استجابة الفرد التي تكون قابلة للتعديل أو التغيير وفق مبادئ التعلم، وقد تكون الاستجابة قوية أو ضعيفة، أو سالبة أو موجبة أو محايدة). (الزغول، ٢٠١٨: ٢٥٤).

ويعرفه الباحث إجرائياً: حالة من الاستعداد النفسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط إزاء مادة الرياضيات سواء بالموافقة أو المحايدة أو غير الموافقة، ويقاس هذا الاستعداد بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات المقياس الذي أعده الباحث.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

١. أنموذج جون زاهوريك البنائي John Zahorik Structural model:

أقترح هذا الأنموذج (جون زاهوريك) أستاذ المناهج وطرائق التدريس في جامعة ويسكونسن ميلووكي، من خلال تقديمه لعدد من البحوث في التدريس على وفق

النظرية البنائية وقدم عدة افتراضات حول النظرة للمعرفة والتعلم، إذ يرى أن المعرفة ليست مجموعة من الحقائق والمفاهيم، أو القوانين التي تنتظر من يكتشفها، بل هي عملية بناء وإنشاء للمعرفة، أي: أنها محاولة من الطلبة لتقديم معنى لتجاربهم، ويُعد هذا النموذج من النماذج التدريسية التي تستند إلى النظرية البنائية. (ياسين وزينب، ٢٠١٢: ١١٢).

افتراضات جون زاهوريك حول المعرفة:

ذكر كاطع (٢٠١٦) أن زاهوريك قدم مجموعة من الافتراضات حول المعرفة هي:

١. المعرفة ليست مستقلة في وجودها عن الطالب.
٢. يعتمد الطالب على خبراته السابقة في بناء المعلومات.
٣. كل شيء نريد أن نعرفه نبذل جهداً للوصول إليه.
٤. المعرفة ليست ثابتة، فالمعلومات تبنى دائماً وتكتسب الخبرات الجديدة بوساطة سعي الطالب للتعلم.
٥. تنمو المعرفة في أثناء تقديمها وعرضها.
٦. بالمناقشة يتطور الفهم ويكون أكثر عمقاً. (كاطح، ٢٠١٦: ٢٨٤).

خطوات نموذج جون زاهوريك:

قدم زاهوريك أنموذجاً بنائياً يتكون من خمس خطوات، هي:

١. **تنشيط المعلومات:** تأخذ المعرفة السابقة للطلاب بنظر الاعتبار عند الشروع في علم موضوع جديد؛ لأنها تعد منطلقاً للمعلومات الجديدة، ولا بد للمدرس من استشارة الخبرات السابقة للطلاب قبل تقديم المعرفة الجديدة.
٢. **اكتساب المعلومات:** تُعطى المعرفة بصورة كلية ثم الأجزاء، فمثلاً يتم إعطاء القاعدة العامة ثم مكوناتها.

٣. فهم المعلومات: تكتشف الفروق الدقيقة للمفاهيم الجديدة بصورة كلية، ويساعد المدرس الطلاب بتقديمه الأنشطة وإدارة المناقشات بينهم.
٤. استخدام المعلومات: تصقل المعلومات والتراكيب المعرفية البنائية، وتمنح فرصة كافية للطلاب لتوظيف معرفتهم في مواقف تعليمية أو حوار صفي أو نشاط تعليمي.
٥. التفكير في المعلومات: توظيف المعلومات المعرفية من خلال تفكير الطلاب في كتابة مشروع بحثي صغير، أو قيامهم بمناقشات صفية أو أي نشاط معرفي صفي آخر، أو لا صفي من أجل تطبيق ما تم تعلمه في معرفة.(زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٤٢٤).

٢. الاتجاه Attitude:

تعد الاتجاهات النفسية من الموضوعات الهامة التي قام علماء النفس بدراساتها، وإن أول من استخدم مفهوم الاتجاه هو الفيلسوف الانجليزي سبنسر (Spenser) حين قال أن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه؛ ويرى ألبورت (Alport) أن مفهوم الاتجاه هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاماً في علم النفس الاجتماعي وفي الدراسات التجريبية.(الزهيري، ٢٠١٧: ٣٧٩).

ويتفق علماء علم النفس والاجتماع على أن للاتجاهات أهمية خاصة لأنها تكون جزءاً مهماً من حياتنا ولها دوراً كبيراً في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في الكثير من مواقف الحياة الاجتماعية وتمدنا بنفس الوقت بتنبؤات صادقة على سلوكه في تلك المواقف.

وقد تناول مفهوم الاتجاه من قبل العلماء في علم النفس من وجهات نظر متباينة إذ ربطه بعضهم بمفهوم تقييم الاستجابة لدى الأفراد نحو موضوعات أو أشياء، والبعض الآخر ربطه بالبيئة الخارجية التي يعيش فيها الفرد ومدى التأثير الذي تحدثه

عناصرها عليه من حيث شدة الجذب أو النفور، ومنهم من ربطه بمفهوم القيم والمعايير السائدة في المجتمع، كما ربطه فريق منهم بإمكانية التنبؤ أي بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المختلفة التي يمر بها. (الزهيري وسعادة، ٢٠١٨: ٤٠١). وللاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم في دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة، وتعد محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي، ومن خلال نمو الفرد تتكون لديه الاتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية. (ملحم، ٢٠٠٦: ١٣٠).

أهمية الاتجاهات:

ذكر عطيفة وعائدة (٢٠١١) أن أهمية الاتجاهات تظهر في أنها:

١. تحدد طريق السلوك وتفسره.
٢. تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الطالب.
٣. تنعكس في سلوك الطالب وأقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين.
٤. تُيسّر للطالب القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد، دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيراً مستقلاً.
٥. تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.
٦. تحمل الفرد على أن يحس ويدرك بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.
٧. تُعبّر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات. (عطيفة وعائدة، ٢٠١١: ٢٨٨).

نظريات تكوين الاتجاه:

ذكر ملحم (٢٠١٧) إن تفسير تكوين الاتجاهات لدى الأفراد تستند جميعها إلى عدد من نظريات التعلم، أهمها:

١. **المنحى السلوكي Behaviorist**: يتحدث أصحاب وجهة النظر السلوكية المتعلقة بالاشتراط الارتباطي (بافلوف) في تعليم الاتجاهات وتكوينها أن الكائن يميل إلى تعميم المؤثر وربط المؤثر الطبيعي بمثيرات أخرى قريبة منه أو شبيه به، ومن ثم فإنه يستجيب بنفس الأسلوب للمثيرات الشبيهة بالمثير الطبيعي الأول أو المرتبطة به والقريبة منه؛ بينما تقوم نظرية الإشرط الإجرائي (سكنر) على مبدأ أن سلوك الكائن أو استجابته التي تعزز يزيد احتمال تكرارها، وانطلاقاً من وجهة النظر هذه فإن الاتجاهات التي يجري تعزيز أنماط السلوك المرتبطة بها يزيد احتمال استبقائها من تلك التي لا تعزز مشيرين إلى أن أنماط السلوك التي لا تعزز أو تلك التي يجري سحب المعززات عنها تميل إلى الانطفاء والامحاء التدريجي.

٢. **المنحى المعرفي Cognitive Approach**: استند أصحاب وجهة النظر المعرفية (بياجيه وبرونر وأوزوبل) في تكوين الاتجاهات إلى الافتراض أن الإنسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث والأشياء والمعلومات، وفي مواقفه وآراءها؛ وأن المرء يمكن حفزه للإنصات إلى رسالة معينة والتفاعل مع محتواها وتعلمه، ومن ثم تمثله في سلوكه من خلال الفهم والإقناع، وعليه فإن المنحى المعرفي يستند إلى مساعدة المتعلم على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه.

٣. **المنحى الاجتماعي Social**: أشار أصحاب وجهة النظر الاجتماعية في تكوين الاتجاهات إلى الإيحاء، وله دوراً أساسياً في تكوين الاتجاهات نحو الآراء والأفكار

الصادرة عن أشخاص معينين أو أناس نثق بهم أو نحبههم دون تمحيص أو مناقشة أو نقد عقلي، كالاتجاهات نحو الأسرة والدين والجار والوطن.. وغير ذلك؛ وللجماعة التي ينتمي إليها الفرد دوراً بارزاً في تحديد اتجاهاته وتكوينها، وتعد الأسرة والمدرسة وجماعة اللعب ووسائل الإعلام السمعية والبصرية عوامل وأدوات وجهة النظر الاجتماعية في تكوين الاتجاهات عند الفرد.

٤. المنحى التفاعلي (الإنساني) Interaction: يستند أصحاب وجهة النظر التفاعلية (الإنسانية) إلى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة، ويعد هذا المنحى من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشاراً وأوسعها استخداماً في مجالات التربية والتعليم لاستناده إلى المبادئ والأسس التي تستند إليها وجهات النظر السابقة (السلوكية والمعرفية والاجتماعية) ودمجها معاً في إطار المنحى التفاعلي الإنساني الشامل، ويعتمد نجاح هذا المنحى على توافر الوسائل السمعية البصرية المختلفة، وقدرة المعلم على توظيفها بشكل يجعلها تخاطب أكثر من حاسة واحدة وتهيئ فرص التفاعل المباشر أو غير المباشر مع موضوع الاتجاه. (ملحم، ٢٠١٧: ٣٧٧-٣٧٨).

خصائص الاتجاهات:

ذكر الداھري (٢٠٠٨) أن من خصائص الاتجاهات هي أنها:

١. مكتسبة ويمكن تدعيمها أو إطفائها.

٢. أكثر ديمومة من الدافع الذي ينتهي عندما يتم إشباعه.

٣. يمكن قياسها والتنبؤ بها.

٤. قابلة للتغيير والتعديل.

٥. تتأثر بعامل الخبرة.

٦. تمثل علاقة الشخص بموضوع معين.

٧. تكون قوية أو ضعيفة نحو موضوع معين. (الداهري، ٢٠٠٨: ١٢٣).

في حين يرى أبو جادو (٢٠٠٢) خصائص عدة للاتجاهات، هي:

١. أنها مكتسبة أو متعلمة وليست فطرية، ومن ثم فانه يفترض أنها تدعم أو تعزز أو تنطفئ.

٢. تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.

٣. تأثر الاتجاه بخبرة المرء ويؤثر فيها وهو نتاج الخبرة وعامل توجيه فيها قابل للتغيير والتطور تحت ظروف معينة.

٤. لا تتكون الاتجاهات في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.

٥. تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض، ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية. (الزهيري، ٢٠١٧: ٣٨١).

مكونات الاتجاهات:

ذكر العسيري (٢٠٠٨) ثلاث مكونات متداخلة ومتكاملة للاتجاهات وهي:

١. المكون المعرفي Cognitive component:

هو المرحلة الأولى في تكوين الاتجاه، ويتضمن مجموعة من الآراء والمعارف والمعتقدات والمعلومات والحقائق المتوافرة لدى الفرد نحو الأشياء، فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع عن آخر فإن هذه العمليات تتطلب بعض العمليات العقلية كالتمييز والفهم والاستدلال والحكم، ودائما ما تتضمن اتجاهات الفرد جانبا عقليا يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة.

٢. المكون العاطفي (الوجداني) Affective component:

هو المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه، ويتضمن شعور الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح أو بالحب أو الكراهية أو بالتأييد أو الرفض لموضوع الاتجاه، في حين أن البعض يرى أن الجانب الوجداني هو لب وقلب الاتجاه، وقد يعتبر أسلوباً شعورياً عاماً يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه.

٣. المكون السلوكي Behavioral tendency component:

هو المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاه، ويتضمن مجموعة من الأنماط السلوكية أو الاستعدادات السلوكية التي تتسق مع المعارف والانفعالات بموضوع الاتجاه، فالاتجاهات تعمل على توجيه السلوك الإنساني إلى شيء ما، فعندما يمتلك الفرد اتجاهات إيجابية فإنها تدفعه إلى العمل الإيجابي، أما إذا كان الفرد يمتلك اتجاهات سلبية، فبلا شك أنها سوف تدفعه إلى العمل السلبي. (العسيري، ٢٠٠٨: ٦٣).

ثانياً: دراسات سابقة: ستعرض الدراسات السابقة في محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت نموذج جون زاهوريك البنائي:

١. دراسة (الجنابي وآخرون، ٢٠١٦): أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على (فاعلية نموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الأول المتوسط)؛ تكونت العينة من (٧٥) طالباً، مثل (٣٨) طالباً المجموعة التجريبية، و (٣٧) طالباً المجموعة الضابطة، كافأ الباحثون بين المجموعتين إحصائياً في بعض المتغيرات، وبعد انتهاء تطبيق التجربة طُبِّقَ اختبار التحصيل على المجموعتين، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. (الجنابي وآخرون، ٢٠١٦: ٩٨-١١٤).
٢. دراسة (عبد الحمزة وآمنة، ٢٠١٧): أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على (فاعلية نموذج جون زاهوريك في تحصيل طلاب الصف الثاني

المتوسط في مادة الفيزياء وعمليات العلم لديهم)؛ تكونت العينة من (٧٠) طالباً، وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٥) طالباً في كل مجموعة، كافأت الباحثان بينهما إحصائياً في بعض المتغيرات، وبعد انتهاء التجربة وتطبيق اختباري التحصيل وعمليات العلم على المجموعتين، أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبارين. (عبد الحمزة وآمنة، ٢٠١٧: ٧٦٥-٧٧٩).

٣. دراسة (مظلوم ومحمد، ٢٠١٧): أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على (أثر أنموذج زاهوريك في تحصيل مادة التاريخ والتفضيل المعرفي عند طلاب الصف الرابع الأدبي)؛ تكونت العينة من (٦٠) طالباً، وزعوا بالتساوي بواقع (٣٠) طالباً في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، كافأ الباحثان بين المجموعتين إحصائياً في بعض المتغيرات، وبعد انتهاء التجربة وتطبيق اختبار التحصيل ومقياس التفضيل المعرفي على المجموعتين، أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. (مظلوم ومحمد، ٢٠١٧: ٢١-١).

المحور الثاني: دراسات تناولت الاتجاه نحو الرياضيات:

١. دراسة (التكريتي وجنان، ٢٠١٦): أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على (أثر إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاههم نحو المادة)؛ تكونت العينة من (٦٣) طالباً، مثل (٣٢) طالباً المجموعة التجريبية، و(٣١) طالباً المجموعة الضابطة، ثم كافأ الباحثان بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل السابق، الاتجاه نحو الرياضيات)، وقد أعدّ مقياساً للاتجاه نحو

الرياضيات تألف من (٣٢) فقرة ذات ثلاثة بدائل (موافق، محايد، غير موافق)، وبعد الانتهاء التجربة وتطبيق الأداتين أظهرت النتائج: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الرياضية واتجاههم نحو المادة لصالح طلاب المجموعة التجريبية. (التكريتي وجنان، ٢٠١٦: ٢٣١-٢٧١).

٢. دراسة (الديب، ٢٠١٧): أجريت الدراسة في فلسطين، وهدفت إلى التعرف على (أثر استخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة واتجاهاتهم نحوها)؛ تكونت العينة من (٦٢) طالباً وزعوا بالتساوي بواقع (٣١) طالباً في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة؛ كافأ الباحث بين المجموعتين إحصائياً في متغيرات (العمر الزمني، التحصيل العام، التحصيل في الرياضيات)؛ وقد أعدّ مقياساً للاتجاه نحو الرياضيات تألف من (٣٠) فقرة ذات خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)؛ وبعد انتهاء التجربة وتطبيق أدوات البحث أظهرت النتائج: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل ومهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية. (الديب، ٢٠١٧: ٢٤٩٥-٢٥٢٣).

٣. دراسة (غفور ومحمد، ٢٠١٧): أجريت الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على (أثر استخدام أنموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو الرياضيات)؛ تكونت العينة من (٤٢) طالباً وطالبة وزعوا بواقع (٢٠) طالباً وطالبة ليمثلوا المجموعة التجريبية، و(٢٢) ليمثلوا المجموعة الضابطة؛ وقد كافأ الباحثان بين المجموعتين إحصائياً في

متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي السابق، الاتجاه نحو الرياضيات)؛ وقد أعدّا مقياساً للاتجاه نحو الرياضيات تألف من (٢٠) فقرة ذات ثلاثة بدائل (موافق، محايد، غير موافق)؛ وبعد انتهاء التجربة وتطبيق الأداتين أظهرت النتائج: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم الرياضية لصالح طلبة المجموعة التجريبية؛ ولا توجد فروق دالة إحصائية على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات. (غفور ومحمد، ٢٠١٧: ٢٩٥-٣٢٢).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث : Research Methodology

اتباع البحث الحالي منهج البحث التجريبي لأنه منهج البحث الوحيد الذي يمكن أن يستخدم بحق لاختبار الفرضيات الخاصة بالعلاقات من نوع سبب ونتيجة، إذ يتحكم الباحث في الدراسات التجريبية في واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، ويعمل على ضبط تأثير المتغيرات الأخرى ذات الصلة ليرى تأثير كل ذلك على المتغير التابع. (عدس، ٢٠١٣: ١٨٤).

التصميم التجريبي : Experimental Design

هو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة "ظاهرة" معينة، وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الواقعة "الظاهرة" وتفسيرها. (قندليجي، ٢٠١٤: ١٠٨)؛ وعليه اعتمد الباحث التصميم ذا الضبط الجزئي لكونه أكثر ملائمة لظروف البحث، والشكل (١) يوضح ذلك.

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	* العمر الزمني * اختبار الذكاء	أنموذج جون زاهوريك البنائي	* التحصيل * الاتجاه نحو
الضابطة	* الاتجاه نحو الرياضيات	الطريقة الاعتيادية	الرياضيات

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

مجتمع البحث وعينته Research Population and its Sample:

١. مجتمع البحث Research population:

يقصد به جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها. (أبو علام، ٢٠١٤: ١٥٤)؛ وقد تحدد مجتمع البحث الحالي بجميع طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية للبنين الحكومية للدراسات الصباحية في مدينة الرمادي/ مركز محافظة الأنبار للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م.

٢. عينة البحث Research Sample:

هي جزء من المجتمع يتم اختيارها لتمثيل المجتمع الذي نروم دراسته والتعرف على خصائصه، لذا لا بد أن تكون العينة ممثلة للمجتمع (أي جميع المفردات المراد بحثها) تمثيلاً صحيحاً بحيث يُمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (الزهيري، ٢٠١٧: ١٣٩)؛ وقد اختار الباحث عشوائياً متوسطة التحرير للبنين، وقد جمع بعض المعلومات عن الطلاب لإجراء التكافؤ في بعض المتغيرات الدخيلة، واختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستُدَرَس (بأنموذج جون زاهوريك البنائي) وبلغ عددها (٣٤) طالباً، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستُدَرَس (بالطريقة الاعتيادية) وبلغ عددها (٣٢)

طالباً، وبعد استبعاد الطلاب الراسبين إحصائياً فقط البالغ عددهم (٣)، أصبح مجموع عينة البحث (٦٣) طالباً، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٤	١	٣٣
الضابطة	ب	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٦٦	٣	٦٣

تكافؤ مجموعتي البحث: كافاً الباحث بين طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات وهي: (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، ودرجة الذكاء "اختبار رافن"، والاتجاه نحو الرياضيات القبلي)، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي للمتغيرات الثلاثة لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة المتغيرات	المجموعة التجريبية (٣٣) طالباً		المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً		درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
	المتوسط الحسابي	التباين	المتوسط الحسابي	التباين		المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	١٤٥,٤٣	٣٤,١٥	١٤٤,٢١	٤٤,١٣	٦١	٠,٢٠	٢,٠٠	غير دالة
درجة الذكاء	٢١,٨٦	٧٠,٩٠	٢٢,٠٤	٨٣,١٧		٠,١٢		غير دالة
الاتجاه نحو الرياضيات	٥٣,٤٢	١٠٠,٦	٥٢,٨١	٩٨,٦٠		٠,٣٥		غير دالة

تحديد المادة العلمية: حددت المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث أثناء التجربة، وقد ضمت (الفصل الأول: الأعداد النسبية) و(الفصل الثاني: الأعداد الحقيقية) و(الفصل الثالث: الحدوديات) و(الفصل الرابع: المعادلات والمتباينات)، من سلسلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة (الصف الأول المتوسط/ الجزء الأول) المقرر تدريسه في الكورس الأول للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، تأليف (د. أمير عبد المجيد جاسم وآخرون، ٢٠١٧، ط ٢).

صياغة الأهداف السلوكية: صاغ الباحث الأهداف السلوكية على وفق تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف المعرفية بمستوياته الثلاثة الأولى وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وقد عرضها مع محتوى المادة العلمية على مجموعة محكمين لبيان آرائهم في مدى سلامة صياغتها وملاءمتها للمستويات المعرفية.

إعداد الخطط التدريسية: أعدّ الباحث نوعين من الخطط: الأولى للمجموعة التجريبية التي ستدرس بأنموذج جون زاهوريك البنائي، والثانية للمجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية، وقد عرضهما على مجموعة محكمين مختصين في الرياضيات وطرائق تدريسها للإفادة من آرائهم ومقترحاتهم لتطويرها بشكل سليم وناضج.

أداة البحث: تمثلت أداة البحث باختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات؛ واتبع الباحث الإجراءات الآتية في إعدادهما:

١. اختبار التحصيل Achievement Test:

إن اختبار التحصيل هو إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلّمه الطالب في أي مجال. (الأسدي وداود، ٢٠١٥، ص ٣٩٥)، وقد أعدّ الباحث جدولاً للمواصفات تمثلت فيه موضوعات الفصول الأربعة من كتاب الرياضيات (الجزء الأول) للصف الأول المتوسط التي ستدرس في الكورس الدراسي الأول، ومستويات الأهداف السلوكية في ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية

(٤٠) فقرة موضوعية اختبارية من نوع اختيار من متعدد ذي أربعة بدائل فقط بديل واحد صحيح؛ إذ ذكر علام (٢٠١١) أن هذه الاختبارات تمتاز بقياس معلومات الطالب المتنوعة في مستويات معرفية مختلفة. (علام، ٢٠١١، ص ١٤٣)؛ ثم وضع تعليمات الاختبار والإجابة عليه ومثال يوضح ذلك.

صدق الاختبار: تحقق الباحث من "صدق المحتوى" من خلال الاعتماد على جدول المواصفات الذي يعد من مؤشرات صدق محتوى الاختبار؛ ومن "الصدق الظاهري" من خلال عرضه على مجموعة محكمين مختصين في الرياضيات وطرائق تدريسها، وتم الاعتماد على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر بين المحكمين، وقد تم الاتفاق على جميع الفقرات دون حذف أو تعديل.

التطبيق الاستطلاعي لاختبار التحصيل: للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار وفهم فقراته وتحديد الوقت المستغرق في الإجابة عليه، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (٢٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة الزيتون للبنين، بالتعاون مع إدارة المدرسة ومدرس مادة الرياضيات، وتبين أن جميع فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة عليه كان (٤٠) دقيقة وتم حسابه بعد انتهاء إجابات جميع الطلاب.

ولإجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار طبقه الباحث على (عينة استطلاعية ثانية) تكونت من (١٠٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بعد أن تم تبليغهم قبل أسبوعاً واحداً من موعد الاختبار؛ بعدها صُحِّحت إجاباتهم ثم رتبت الدرجات تنازلياً؛ ووزعت العينة إلى مجموعتين عليا عدد أفرادها (٥٠) طالباً، ودنيا عدد أفرادها (٥٠) طالباً، إذ من الأفضل تقسيم الدرجات نفسها إلى (٥٠%) عليا و (٥٠%) دنيا ولاسيما في الاختبارات الصفية، إذ أن التوزيع المتساوي يعطي أعلى تمييزاً للفقرة.

(عودة، ٢٠١١، ص ١٢٢)؛ ثم حُسِبَ مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل لكل فقرة على النحو الآتي:

* **معامل الصعوبة للفقرة:** حُسِبَ معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وقد تراوح بين (٠,٣٢ - ٠,٧١)، وهذا يعني أن الفقرات تُعدّ مقبولة ومرغوب فيها، إذ يرى ملحم (٢٠١٧) أن فقرات الاختبار تعد مقبولة ومرغوب فيها إذا تراوح مدى صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٧٥). (ملحم، ٢٠١٧، ص ٢٨٢).

* **معامل تمييز الفقرة:** حُسِبَ معامل القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وقد تراوح بين (٠,٤١ - ٠,٦٩) وهذا يعني أن جميع الفقرات جيدة من حيث قدرتها التمييزية، إذ أشار كل من الفتلي (٢٠١٦) والمنيزل وعدنان (٢٠١٩) إلى أن معامل تمييز الفقرة يعد جيداً إذا كان (٤٠%) أو أكثر. (الفتلي، ٢٠١٦، ص ١١٨)، (المنيزل وعدنان، ٢٠١٩، ص ١٥٦).

* **فعالية البدائل الخاطئة:** بعد أن طبق الباحث معادلة فعالية البدائل الخاطئة كانت النتائج جميعها سالبة، أي أن البدائل الخاطئة قد موهت عدداً من الطلاب ذوي المستويات الضعيفة مما يدل على فعاليتها، وعليه تم الإبقاء على جميع الفقرات دون تغيير.

ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات اختبار التحصيل بطريقتين هما:

أ: **التجزئة النصفية:** قسّم الباحث فقرات اختبار التحصيل إلى نصفين، (فقرات زوجية وفقرات فردية)، ثم حسب قيمة الارتباط بين النصفين باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد بلغت (٠,٧٤)، ثم صُححت هذه القيمة باستخدام معادلة سبيرمان - براون فبلغت (٠,٨١)، وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر المتخصصين.

ب: **ألفا كرونباخ:** بلغ معامل ثبات اختبار التحصيل المستخرج بهذه الطريقة (٠,٧٨)، وبعد هذا الإجراء أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق النهائي على عينة البحث.

اختبار التحصيل بصورته النهائية: تكوّن اختبار التحصيل بصورته النهائية من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد) ذي الأربعة بدائل، وتم تطبيقه على طلاب مجموعتي البحث بعد أن أبلغهم الباحث قبل أسبوع من موعده، وقد تم إعطاء درجة واحد للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة.

٢. مقياس الاتجاه نحو الرياضيات Scale Attitude About Mathematics:

بعد اطلاع الباحث على أدبيات ودراسات ومقاييس تناولت في طياتها الاتجاه نحو الرياضيات، واستشارة مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية، أعدّ مقياساً تكوّن من (٣٠) فقرة ذات ثلاثة بدائل (موافق، محايد، غير موافق)، وزعت الفقرات بالتساوي على ستة مجالات هي: (الاتجاه نحو طبيعة مادة الرياضيات، والاتجاه نحو قيمة مادة الرياضيات، والاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات، والاتجاه نحو تعلم الرياضيات، والاتجاه نحو مُدرس الرياضيات، والاتجاه نحو النجاح في الرياضيات) أي (٥) فقرات لكل مجال.

صدق المقياس: عمد الباحث إلى التحقق من صدق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات من خلال:

١. **الصدق الظاهري:** يقصد بالصدق الظاهري البحث عما يبدو أن الاختبار يقيسه، وهو المظهر العام للاختبار من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها. (مجيد، ٢٠١٤، ص ٤٧)؛ عرض الباحث المقياس على مجموعة محكمين في العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في وضوح الفقرات وصياغتها بصورة جيدة، وأي ملاحظات أخرى تفيد في تحسين نوعية المقياس، وقد جاءت نتيجة آرائهم حول فقرات الاختبار على نسبة اتفاق أكثر من (٩٠%)؛ دون إجراء تعديلات على الفقرات.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: طَبَّقَ الباحث المقياس على عينة استطلاعية أولية مؤلفة من (١٥) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة عن المقياس وفهم فقراته وتحديد متوسط الوقت المستغرق في الإجابة عليه، وقد تبين أن جميع الفقرات وتعليمات الإجابة عنه كانت واضحة، وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة عليه كانت (١٥) دقيقة.

ثم طَبَّقَ الباحث المقياس على عينة عشوائية استطلاعية ثانية (لإجراء التحليل الإحصائي للفقرات) تكونت من (١٥٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط؛ صُحِّحت إجاباتهم ثم رتبت تنازلياً، واختار العينتتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) من إجابات الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا، وقد بلغ عدد العينة (٤١) طالباً في كل من المجموعتين العليا والدنيا؛ ثم حُسِبَت قوة التمييز لكل فقرة ، وقد تبين أن الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ تراوحت قيمها المحسوبة ما بين (٢,٤٤ - ٧,٦٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٤٨).

٢. صدق البناء أو (المفهوم): يقصد به إيجاد معامل الارتباط بين أداء الطالب على المقياس بأكمله وإجابته عن كل فقرة من فقراته التي يتكون منها من أجل الوصول إلى الاتساق الداخلي الذي يحقق تجانس فقرات المقياس في قياسها الظاهرة التي يراد قياسها. (عودة، ٢٠١١، ص ١٧٦)؛ وللتحقق من صدق بناء المقياس تم استخراج الآتي:

* علاقة ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم إيجاد هذه العلاقة من خلال حساب درجات طلاب العينة الاستطلاعية الثانية المتكونة من (١٥٠) طالباً؛ لأن الدرجة الكلية تعد معياراً لصدق المقياس، وحُسِبَت علاقة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويشير هذا إلى الاتساق الداخلي

لفقرات المقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٤ - ٠,٧١)، وكانت الفقرات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، عند مقارنتها بالقيمة الجدولية.

* **معامل ارتباط الدرجة الكلية للفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنمي إليه:** تم إيجاد ارتباط الدرجة الكلية للفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٤ - ٠,٦٨)، وكانت الفقرات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية.

* **معامل ارتباط المجالات الستة بالدرجة الكلية للمقياس:** تم إيجاد معامل ارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال بالدرجة الكلية على المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٧٨ - ٠,٨٦) وكانت جميعها دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس Scale Reliability حسب الباحث الثبات بطريقتين،

هما:

١. طريقة إعادة الاختبار Test Retest Method:

تقوم هذه الطريقة على إعادة تطبيق المقياس نفسه مرة ثانية على الأفراد التي طبق عليها في المرة الأولى، وبعد استخراج درجات الأفراد (للمرة الثانية) نجد معامل الارتباط بين الدرجتين في مرتي التطبيق، وقد تم إعادة تطبيق المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (٣٠) طالباً (من عينة التحليل الإحصائي) وبمدة زمنية فاصلة عن التطبيق الأول قدرها (١٤) يوم، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون لكل مجال من المجالات الستة وقد تراوح بين (٠,٧٨ - ٠,٨٥) وللمقياس ككل فبلغ (٠,٨١)، أي أنه معامل ثبات جيد.

٢. طريقة ألفا كرونباخ **Alpha-Cronbach Method**: حسب الباحث ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للمجالات الستة وقد تراوحت بين (٠,٨٠ - ٠,٨٧)، وللمقياس ككل فبلغ (٠,٨٣).

مقياس الاتجاه نحو الرياضيات بصورته النهائية:

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة ذات الثلاثة بدائل (موافق، محايد، غير موافق)، أي تكون أعلى درجة (٩٠)، وأدنى درجة (٣٠)، بمتوسط فرضي (٦٠)، وقد تم تطبيقه على عينة البحث بعد أن تم إعطاءهم جملة من التعليمات والتوصيات عن كيفية الإجابة عن المقياس، والجدول (٣) يوضح فقرات المقياس وتوزيعها على المجالات الستة:

جدول (٣) توزيع فقرات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات على المجالات الستة

ت	المجالات	الفقرات
١	الاتجاه نحو الرياضيات	٥-١
٢	الاتجاه نحو قيمة الرياضيات	١٠-٦
٣	الاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات	١٥-١١
٤	الاتجاه نحو تعلم الرياضيات	٢٠-١٦
٥	الاتجاه نحو مُدرس الرياضيات	٢٥-٢١
٦	الاتجاه نحو النجاح بالرياضيات	٣٠-٢٦

الوسائل الإحصائية **Statistical Means**:

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي لنتائج بحثه على الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي (**T-test**) لعينتين مستقلتين: لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلاب مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيرات العمر الزمني

- بالأشهر، واختبار الذكاء، والاتجاه نحو الرياضيات، وعند حساب الفروق بين المجموعتين في اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
٢. معامل ارتباط بيرسون: لاستخراج ثبات اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه.
٣. معامل الصعوبة والسهولة: لفقرات الاختبار التحصيل.
٤. معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيل ومقياس الاتجاه.
٥. معادلة فعالية البدائل الخاطئة لبدائل فقرات اختبار التحصيل.
٦. ألفا كرونباخ لاستخراج ثبات اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه.
٧. معادلة مربع إيتا (η^2): لمعرفة مدى حجم أثر المتغير المستقل في المتغيرين التابعين.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج البحث:

١. عرض نتائج التحصيل: النتائج التي تتعلق بالفرضية الصفرية الأولى التي تنص: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الرياضيات بأنموذج جون زاهوريك البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.
- وللتحقق من الفرضية الصفرية الأولى طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test)، للكشف عن دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) نتائج اختبار التحصيل البعدي لمجموعتي البحث

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	٢,٠٠	٢,٥٢	٦١	٢١,٢٥	٣٢,٧٨	٣٣	التجريبية
				١٩,١٨	٢١,٢٥	٣٠	الضابطة

يتضح من الجدول أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٥٢)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين على اختبار التحصيل ولصالح طلاب المجموعة التجريبية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة.

مقدار حجم أثر المتغير المستقل " نموذج جون زاهوريك البنائي " في المتغير التابع "التحصيل":

إن حجم الأثر Effect Size هو مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يستخدمها الباحث في البحوث التربوية والنفسية لمعرفة أهمية ما أسفر عنه بحثه، وذلك من خلال قياس مقدار حجم الأثر الذي تحدثه المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة في بحثه؛ وتتميز هذه المقاييس بعدم اعتمادها على حجم العينة المستخدمة في البحث نظراً لغياب كثير من شروط المعاينة الجيدة في بحوث العلوم التربوية، وهذا ما يؤثر على مقاييس الدلالة الإحصائية التقليدية، ويؤدي إلى نتائج بحثية خاطئة إحصائياً تُضلل الباحث وتؤدي به إلى اتخاذ قرارات غير مناسبة. (عفانة، ٢٠٠٠، ص ٤٢).

ومن طرائق حساب حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع "مربع إيتا η^2 " وتُستخدم في حالتين: عند معرفة القيمة التائية المحسوبة (ت)، وعدم تساوي عدد أفراد مجموعتي البحث. (Kiess,1989,p513).

وتعد النتائج المستخرجة من خلال "مربع إيتا η^2 " الدليل القوي على الأثر الفعلي للمتغير المستقل على نتائج البحث (المتغير التابع). (Winer.et.al,1991,p51)، (أبو حطب وآمال، ٢٠١٠، ص ٤٤٢).

وبما أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٥٢) بدرجة حرية (٦١)، وأن عدد طلاب مجموعتي البحث غير متساوي، طبق الباحث معادلة "مربع إيتا η^2 " للتعرف على حجم الأثر ومقداره للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ (٠,٠٩) وهو ذو حجم تأثير متوسط حسب معيار عفانة (٢٠٠٠) لحجم الأثر، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) قيم حجم الأثر ومقداره حسب قيمة مربع إيتا η^2

قيم حجم الأثر ومقداره			نوع الوسيلة الإحصائية
٠,١٤ فأكثر	٠,١٤ - ٠,٠٦	٠,٠٦ - ٠,٠١	مربع إيتا η^2
كبير	متوسط	صغير	

(عفانة، ٢٠٠٠: ٤٣).

٢. عرض نتائج الاتجاه نحو الرياضيات:

أ: النتائج التي تتعلق بالفرضية الصفرية الثانية التي تنص: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الرياضيات بأنموذج التفكير النشط ومتوسط درجات

طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو المادة.

وللتحقق من الفرضية الصفرية الثانية، طبق الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) للكشف عن دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) نتائج مقياس الاتجاه نحو الرياضيات البعدي لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٦٩,٤٧	١٠١,١٤	٦١	٧,٧٤	٢,٠٠	دالة
الضابطة	٣٠	٥٥,٩٢	٩٩,٤٥				

يتضح من الجدول أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٧,٤٧)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ولصالح طلاب المجموعة التجريبية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتُقبل الفرضية البديلة.

مقدار حجم أثر المتغير المستقل " أنموذج جون زاهوريك البنائي " في المتغير التابع "الاتجاه نحو الرياضيات":

طبق الباحث معادلة "مربع إيتا η^2 " للتعرف على حجم الأثر ومقداره للمتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بلغ (٠,٤٧) وهو ذو حجم تأثير كبير حسب معيار عفانة (٢٠٠٠) لحجم الأثر.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث:

المحور الأول: مناقشة نتائج التحصيل: أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج جون زاهوريك البنائي على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى:

١. تتفق إجراءات التدريس وفق أنموذج جون زاهوريك البنائي مع ما تركز عليه الاتجاهات الحديثة في التدريس بجعل الطالب محوراً لعملية التدريس.

٢. يساعد التدريس وفق خطوات أنموذج جوان زاهوريك البنائي على تنشيط المعرفة الرياضياتية السابقة لدى الطلاب وربطها بالجديدة في بنية الطالب المعرفية (أي التعلم ذو المعنى).

٣. أضيف التدريس بأنموذج جون زاهوريك البنائي على مادة الرياضيات الترابط الفكري لدى الطالب، وجعله أكثر فهماً واستيعاباً وتطبيقاً للحقائق والمفاهيم والمعلومات الرياضية المجردة.

٤. إن الأسئلة أو الموضوعات الرياضية التي يطرحها المدرس في بداية الدروس التي تتضمنها إجراءات التدريس بأنموذج جون زاهوريك البنائي تحتاج من الطلاب المشاركة النشطة للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة ومن ثم تطبيقها في المواقف التعليمية الرياضية الجديدة.

٥. يسمح أنموذج جون زاهوريك البنائي للطلاب بالتعبير عن وجهة نظرهم بكل حرية وبطريقة منظمة، فضلاً عن التفكير بطريقة تجعلهم يفهمون الواقع بشكل أفضل وذلك عند تبادل الأفكار والمعلومات الرياضياتية بين بعضهم بعضاً.

٦. ساعد التدريس وفق خطوات أنموذج جون زاهوريك البنائي على بقاء المعلومات الرياضية في ذاكرة الطالب مدة أطول، لأنه توصل إلى تكوين بنائه المعرفي الرياضي بنفسه وهذا ما أضعف عامل النسيان لأن ما تم اكتسابه من معلومات

وخبرات رياضية هي ناتجة عن جدّه واجتهاده في وصوله للمعلومة بنفسه لذا تترسخ المعلومة لديه مدة أطول.

٧. إن تدريس الرياضيات بأنموذج جون زاهوريك البنائي كان له أثر متوسط في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط، وهذا ما أظهرته نتائج البحث، وقد اتفقت هذه النتيجة بصورة عامة (أثر أنموذج جون زاهوريك في التحصيل) مع دراسة (الجنابي وآخران، ٢٠١٦)، ودراسة (عبد الحمزة وآمنة، ٢٠١٧)، ودراسة (مظلوم ومحمد، ٢٠١٧).

المحور الثاني: مناقشة نتائج الاتجاه نحو الرياضيات: أظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج جون زاهوريك البنائي على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الآتي:

١. أكد أنموذج جون زاهوريك البنائي على صقل المعلومات الرياضية لدى الطلاب واستخدامهم المعرفة بشكل ذي معنى ما أدى إلى فهمهم للمادة وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها.

٢. أتاح التدريس بأنموذج جون زاهوريك البنائي فرص مشاركة الطلاب وتبادل آرائهم وسهل عليهم تعلم ما يوكل لهم بمساعدة زملائهم مما يمكنهم من تكوين علاقات طيبة مع بعضهم البعض ومع مدرس الرياضيات مما أدى إلى زيادة اتجاهاتهم الايجابية نحو مُدرّسهم ومن ثم زيادة الاتجاه نحو المادة.

٣. ساعد أنموذج جون زاهوريك البنائي على زيادة تفاعل الطلاب عقلياً وعاطفياً، وهذا ما سار بهم نحو النجاح المعزز بالثقة بالنفس وبقدراتهم مما زاد من اهتمامهم واستماعهم بتعلم مادة الرياضيات ويعكس مشاعر السعادة لديهم وتفضيلهم للمادة وتجعل نظرتهم لها نظرة واقعية وبذلك أصبحوا أكثر إدراكاً لقيمتها وأهميتها.

الاستنتاجات Conclusions: في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:

١. ساعد التدريس بأنموذج جون زاهوريك البنائي على زيادة انتباه الطلاب خلال الدرس والاهتمام بمادة الرياضيات والإقبال على دراستها.
٢. أن التدريس بأنموذج جون زاهوريك البنائي ساعد على تنشيط المعلومات الرياضية السابقة وولّد الإثارة والتشويق للدرس والتعاون الايجابي وقّل من ملل الطلاب من المادة.
٣. أتاح التدريس بأنموذج جون زاهوريك البنائي فرص مشاركة الطلاب وتبادل الآراء والأفكار الرياضية فيما بينهم وبين مدرّسهم مما مكنهم من تكوين علاقات طيبة مع بعضهم البعض ومع مدرّسهم.
٤. اتفقت إجراءات تدريس الرياضيات بأنموذج جون زاهوريك البنائي مع ما تُركّز عليه الاتجاهات التربوية المعاصرة في جعل الطالب محوراً لعملية التدريس؛ كما يركّز على المعلومات الرياضية السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة وهذا ما يتناسب وطبيعة الرياضيات التراكمية.
٥. أن مقدار حجم أثر أنموذج جون زاهوريك البنائي في متغير التحصيل كان متوسط، في حين كان كبير في متغير الاتجاه نحو الرياضيات.

التوصيات Recommendations: يوصي الباحث بالأمر الآتي:

١. توظيف أنموذج جون زاهوريك البنائي في تدريس الرياضيات لطلاب الصف الأول المتوسط لأثره في التحصيل والاتجاه نحو المادة.

٢. إصدار دليل لمدرسي الرياضيات ومدرساتها يتضمن اتجاهات حديثة في التدريس ومن ضمنها أنموذج جون زاهوريك البنائي للاستعانة به في تدريس مادة الرياضيات وتوزيعه على المدارس.

٣. تدريب مُدرسي الرياضيات ومدرساتها على كيفية توظيف أنموذج جون زاهوريك البنائي في تدريسهم للمادة من خلال ورش العمل والبرامج التدريبية الذي يقوم بها قسم الأعداد والتدريب في المديريات العامة للتربية في المحافظات كافة.

٤. التأكيد على قيام مُدرسي الرياضيات بتهيئة الجو الديمقراطي داخل الصف، والعمل على خلق مناخ تعليمي اجتماعي يُنمي العلاقات الإنسانية المُتبادلة، والتشجيع على زيادة التحصيل وتنمية اتجاهات الطلاب الايجابية نحو المادة.

المقترحات Suggestions: استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء دراسة أثر أنموذج جون زاهوريك البنائي في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات وميلهم نحوها.
٢. إجراء دراسة أثر أنموذج جون زاهوريك البنائي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.
٣. إجراء دراسة أثر أنموذج جون زاهوريك البنائي في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات وتفكيرهم فوق المعرفي.

المصادر

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩)، معجم المصطلحات ومفاهيم التعلم والتعليم، ط١، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
٢. أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وآمال أحمد صادق (٢٠١٠)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر، القاهرة .
٣. أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٤)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
٤. الأسدي، سعيد جاسم وداود عبد السلام صبري (٢٠١٥)، فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية، ط١، دار صفاء للنشر، عمان.
٥. ———— ومحمد حميد المسعودي (٢٠١٥)، إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، ط١، دار صفاء للنشر، عمان.
٦. باسكا، جويس فانتس وتامارا ستامبيث (٢٠١٣)، المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين، ترجمة (أميمة عمور وآخرون)، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٧. بدوي، رمضان مسعد (٢٠١١)، المنهج وطرق التدريس، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٨. التكريتي، مهند يحيى حسن وجنان أحمد التكريتي (٢٠١٦)، أثر إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاههم نحو المادة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (٢٣)، العدد (٢)، ص ٢٣١-٢٧١.
٩. التميمي، أسماء فوزي (٢٠١٨)، الرياضيات العقلية والدافعية العقلية، دار الإصدار للنشر، عمان.

١٠. جاسم، أمير عبد المجيد وآخرون (٢٠١٧)، الرياضيات للصف الأول المتوسط (الجزء الأول)، ط٢، سلسلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة، المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية، جمهورية العراق.
١١. الخطيب، خالد محمد (٢٠١٥)، الرياضيات المدرسية (مناهجها، تدريسها، والتفكير الرياضي)، ط٢، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
١٢. الجنابي، قيس حاتم وآخرون (٢٠١٦)، فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل مادة تاريخ الحضارات القديمة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (٢٦)، ص ٩٨-١١٤.
١٣. الديب، ماجد حمد (٢٠١٧)، أثر استخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (٢٥)، العدد (٥)، ص ٢٤٩٥-٢٥٢٣.
١٤. الرادادي، حنين (٢٠٠٧)، اثر التعليم الإلكتروني على التحصيل الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
١٥. زاير، سعد علي وآخرون (٢٠١٤)، الموسوعة التعليمية المعاصرة (الجزء الثاني)، مكتبة نور الحسين، بغداد.
١٦. الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٨)، مبادئ علم النفس التربوي، ط٩، دار المسيرة للنشر، عمان.

١٧. الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (٢٠١٥)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ط ١، دار اليازوري للنشر، عمان.
١٨. _____ (٢٠١٧أ)، مبادئ علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
١٩. _____ (٢٠١٧ب)، مناهج البحث التربوي، ط ١، مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر، عمان.
٢٠. _____ (٢٠١٨أ)، اتجاهات حديثة في تعليم الرياضيات (ج ١)، ط ١، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
٢١. _____ (٢٠١٨ب)، اتجاهات حديثة في تعليم الرياضيات (ج ٢)، ط ١، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
٢٢. _____ وسعادة حمدي سويدان (٢٠١٨ أ)، اتجاهات حديثة في التدريس في ضوء التطور العلمي والتكنولوجي، دار الابتكار للنشر، عمان.
٢٣. الزهيري، عبد الكريم محسن وحيدر عبد الكريم الزهيري (٢٠١٧)، المناهج التربوية الحديثة "مفهومها، نظرياتها، أسسها، مكوناتها، أنواعها، تخطيطها وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، تقويمها وفق معايير الجودة الشاملة، تطويرها، ط ١، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.
٢٤. سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٧)، أساليب وطرائق تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية، دار الخليج للنشر، عمان.
٢٥. صالح، ماجدة محمود (٢٠١٢)، الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات، دار الفكر للنشر، عمان.
٢٦. عبد الحمزة، غادة شريف وآمنة كاظم مراد (٢٠١٧)، فاعلية أنموذج جون زاهوريك في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وعمليات

- العلم لديهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (٣٦)، ص ٧٦٥-٧٧٩
٢٧. عبد العزيز، سعيد (٢٠١٣)، تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، دار الثقافة للنشر، عمان.
٢٨. عدس، عبد الرحمن (٢٠١٣)، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان للنشر، عمان.
٢٩. عفانة، عزو إسماعيل (٢٠٠٠)، حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحث التربوية والنفسية، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد (٣)، ص ٢٩-٥٨.
٣٠. عطيفة، حمدي وعائدة سرور (٢٠١١)، تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة "الأهداف والإستراتيجيات"، ط ١، دار النشر للجامعات، مصر.
٣١. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط ٤، دار المسيرة للنشر، عمان.
٣٢. عودة، أحمد سليمان (٢٠١١)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر، عمان.
٣٣. غفور، كمال إسماعيل ومحمد عليوي سيد (٢٠١٧)، أثر استخدام أنموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو الرياضيات، مجلة الفتح، جامعة ديالى، العدد (٧٠)، ص ٢٩٥-٣٢٢.
٣٤. الفتلي، حسين هاشم هندول (٢٠١٦)، المبادئ الأساسية في القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط ١، دار الوضاح للنشر، عمان.

٣٥. قنديلجي، عامر إبراهيم (٢٠١٤)، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية (أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته)، ط٣، دار المسيرة للنشر، عمان.

٣٦. كاطع، عماد عبد الواحد (٢٠١٦)، أثر أنموذج زاهوريك "Zahorik" في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، مجلة أورك للعلوم الإنسانية، جامعة المثني، المجلد (٩)، العدد (٤)، ص ٢٧٢-٣١١.

٣٧. الكبيسي، عبد الواحد حميد وإفاقة حجيل حسون (٢٠١٤)، تدريس الرياضيات وفق النظرية البنائية المعرفية وما فوق المعرفية، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.

٣٨. ———— ومدرسة صالح عبد الله (٢٠١٥)، القدرات العقلية والرياضيات، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان.

٣٩. ———— وإخلاص صباح الشمري (٢٠١٨)، تدريس الرياضيات من الناحية الوجدانية، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

٤٠. مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٤)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط١، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان.

٤١. مظلوم، حسين جدوع ومحمد هاشم محمد (٢٠١٧)، أثر أنموذج زاهوريك في تحصيل مادة التاريخ والتفضيل المعرفي عند طلاب الصف الرابع الأدبي، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة واسط، العدد (٢٦)، ص ٢١-١.

٤٢. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦)، سيكولوجية التعلم والتعليم "الأسس النظرية والتطبيقية"، ط٢، دار المسيرة لنشر، عمان.

٤٣. _____ (٢٠١٧)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٨، دار المسيرة للنشر، عمان.

٤٤. المنيزل، عبد الله فلح وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٩)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان.

٤٥. ياسين، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي (٢٠١٢)، المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، ط١، مكتبة نور الحسن، بغداد.

46. Kiess.H.O.(1989) Statically concepts for the Behavioral Science, canads

Sydney Toronto Allyn & Bacon .

47. Winer, B. J., Brown, D. r. & Michel's, K. m. (1991),Statistical principles in

experimental design (3rded.) N. y. :Me Grow Hill.

تقويم كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط على وفق أبعاد

التنمية المستدامة

أ.م.د. صبا حامد حسين

كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

ملخص البحث

يرمي هذا البحث إلى تقويم كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط على وفق أبعاد التنمية المستدامة وذلك بالإجابة عن السؤال الاتي :

- ما مستوى درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة في كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط ؟
وللإجابة عن هذا السؤال اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتاب المطالعة للصف الثالث على وفق أبعاد التنمية المستدامة لملائمته طبيعة هذا البحث , إذ ينصب هذا البحث على استقصاء ظاهرة او قضية معينة بقصد تشخيصها , وكشف جوانبها , وتحديد العلاقات بين عناصرها , أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية . ويتحدد البحث الحالي بكتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط التي تم تحديدها من قبل الباحثة في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ ولتحقيق مرمى البحث أعدت الباحثة استبانة للمؤشرات الخاصة بالتنمية المستدامة , وبما يتلائم والبيئة التربوية العراقية , وبعد تحليل كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط توصلت الباحثة الى النتائج الآتية :

اسفرت نتائج التحليل الاحصائي عن توافر أبعاد التنمية في كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط , مثل البعد الاجتماعي المرتبة الأولى بتكرار (٨٢) , ونسبة (٨٢, ٨٢%) مئوية من المجموع الكلي للتكرارات , البالغة (٩٩) تكراراً . في حين ظهر ان البعد الاقتصادي قد أخذ المرتبة الثانية (٤٢) ونسبة مئوية (٤٢,٤٢) من المجموع الكلي للتكرارات البالغة (٩٩) تكراراً وكان البعد البيئي في المرتبة الثالثة بتكرار (٢٦) , ونسبة مئوية (٢٦, ٢٦) من المجموع الكلي للتكرارات البالغة (٩٩) تكراراً . وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١- اعتماد ابعاد التنمية المستدامة في بناء البرامج التعليمية , والكتب الدراسية لمراحل الدراسة كافة .

٢- ضرورة تعريف مدرسي اللغة العربية بأبعاد التنمية المستدامة , والهدف منها .

Abstract

The aim of this research is to evaluate the reading book for the third intermediate grade according to the dimensions of sustainable development by answering the following question:

-What is the level of availability of the dimensions of sustainable development in the reading book for the third grade average?

In order to answer this question, the researcher followed the analytical descriptive approach to analyze the content of the reading book for the third grade according to the dimensions of sustainable development to suit the nature of this research. This research focuses on investigating a specific phenomenon or issue with the aim of diagnosing it and uncovering its aspects, Educational, psychological or social. The research is determined by the reading book for the third grade intermediate, which was determined by the researcher in the academic year 2017-2018. To achieve the research goal, the researcher prepared a questionnaire for the indicators of sustainable development, and in accordance with the Iraqi educational environment. After analyzing the reading book for the third grade,

The results of the statistical analysis revealed the availability of the developmental dimensions in the reading book for the third intermediate grade, such as the social dimension ranked first with frequency (82) and 82 (82%) percent of the total number of repetitions (99). While the economic dimension was ranked second (42) and 42.42% of the total number of recurrences (99) times, and the environmental dimension was ranked third (26), 26% (26%) of the total (99) recurrences.

In light of the research results, the researcher recommends the following:

.^١ Adopting the dimensions of sustainable development in the construction of educational programs and textbooks for all stages of study.

- ^٢ The need to define the teachers of the Arabic language dimensions of sustainable development, and the purpose

الفصل الاول: التعريف بالبحث

- مشكلة البحث:

الكتاب هو ذلك المعلم الذي لا يحمل بيده عصا , والرفيق الذي لا تُمل رفقته والسمير الذي لا تُسام صحبته , وقيل في كلام مأثور العرب (وخير جليس في الزمان كتاب) يُعد الكتاب التعليمي المدرسي عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية فهو من الوسائل الأساسية التي تعبر عن المنهاج وتحقق أهدافه ولاسيما في العراق حيث إنه يحتل مركزاً متميزاً في تربية الطالب (محمد , ١٩٨٩ : ٢٩٤) .

وعلى الرغم من أن الكتاب المدرسي يحتل مثل هذه المكانة المتميزة إلا انه ما يزال أقل أدوات التعليم تنظيماً ولاسيما في الأقطار العربية التي ما يزال الكتاب فيها عاجزاً عن تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من استعماله إذ انه يعاني من أوجه قصور تحتاج إلى الانتباه إليها ومعالجتها ومن هذه الأوجه : افتقار الكتاب إلى ما يكفي من التمرينات والتدريبات وانشطة التقويم الذاتي في نهاية كل فصل أو موضوع من موضوعاته لتعميق فهم الطالب وتشجيعه على التفكير والبحث والاطلاع على مصادر أخرى للمعلومات (مرعي , ٢٠٠٠ : ٢٧٤) .

وكتب المطالعة كغيرها من الكتب المدرسية ما زالت تعاني من الكثير من الصعوبات التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من استعمالها على الرغم من التعديل والتطوير الذي تتعرض له هذه الكتب بين مدة وأخرى إذ أن التعديلات أغلبها سطحية ولم تُبنَ على أسس علمية سليمة بل انها تعتمد غالباً على آراء اللجان المكلفة بتأليف الكتب في مؤسسات الدولة .

فقد أشار عدد من الباحثين والمهتمين بتأليف الكتب المدرسية إلى الدور الكبير الذي تؤديه كتب المطالعة والنصوص في ظهور مشكلة دراسية وتدرّس المادة وقد شخصوا مشكلات تتعلق بتلك الكتب بعضها يتعلق بموضوعاتها كعدم اهتمامها

بدلالات الصيغ وتدريب الطالب على استعمال كل منها في المعنى المحدد له أو السياق الذي يقتضيه .

وكذلك عدم ملائمة تلك الموضوعات لمستوى الطالب العقلي وضعف العلاقة بين الكتاب والحياة اليومية واحتشاد الكتاب بالمعلومات وقلة الفائدة من خبرات مدرسي المادة عند تأليف الكتاب وعدم قدرة الطالب على استعمال الكتاب المدرسي فعلاً (الطعمة , ١٩٧٢ : ٤٢) .

وفي الآونة الأخيرة ظهر مفهوم التنمية المستدامة ولذلك فإننا نحاول بقدر الإمكان في البداية توعية الطلبة بالتنمية المستدامة وترسيخها بداخل طلبتنا وتوجيههم إلى كيفية ترجمتها إلى أفعال في حياتهم اليومية رغم ما يواجهها من الكثير من العقبات المادية والفنية والإدارية والسلوكية وكيف يتم تنمية سلوكيات الطلبة على التنمية المستدامة عن طريق اعداد الكتب على وفق أبعاد التنمية المستدامة ويتضح مما سبق إنَّ جزءاً مهماً من تدريس ودراسة مادة المطالعة والنصوص ما يتعلق بطريقة تأليف هذه الكتب ومشكلة البحث الحالي تكمن في السؤال الآتي :

ما مدى مستوى توافر أبعاد التنمية في كتب المطالعة والنصوص للصف الثالث المتوسط في العراق ؟

❖ أهمية البحث

إنَّ اللغة العربية واحدة من اللغات العالمية الحية التي تتميز عن سائر اللغات بوصفها اللغة الوحيدة والتي ارتبط بها كتاب سماوي إذ قال تعالى "وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا" (الشورى ٧).

إنها أزلية بأزلية القرآن الكريم وقدمه فهو في لوح محفوظ قبل أن ينزل على نبيينا الكريم محمد (صلى الله وآله وسلم) وهذا بدوره يدل على القدم السماوي للغة

العربية وهذا ما تشير إليه الآيات القرآنية "كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" (فصلت ٣) وقوله تعالى "إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (الزخرف ٣) وقوله تعالى "بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَجِيدٌ فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ" (البروج ٢١-٢٢) .

وتعد القراءة وسيلة لسبر أغوار هذه اللغة العظيمة وتثقيف عقولنا ، والترفيه عن أرواحنا بما منحنا الله تعالى من نعمة القراءة فيقول الجاحظ : (القلم مطلق في الشاهد والغائب وهو للغابر الكائن مثله للقائم الراهن) (الجاحظ ، ١٩٨٥ : ٣٥) .

وإن كان الجاحظ قد أراد تبيان فضل القلم أي الكتابة فإنه قد لوح بأهمية القراءة لأن غاية كل مكتوب أن يقرأ ، وليس من قبيل المصادفة أن تكون أول كلمة في القرآن الكريم "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" (العلق ١) .

وإنما فيه الإشارة إلى ضرورة للفرد لصيغة الأمر فيها كما ان نفعها ليس مقتصرًا على الحاضر فقط ، بل إنها طريق لاستكشاف المجهول (عطا ، ٢٠٠٦ : ١٦٦) ، وكما قال تعالى : "الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" (العلق ٤-٥) فهذه الكلمة قد خط لنا الوحي طريق خلاص البشر من الجهل وأوحى لنا بوسائل التعلم المهمة وهي القراءة . (سلمان ، ٢٠٠٥ : ٣) فالأفراد بحاجة الى القراءة لزيادة مداركهم ومعارفهم للتكيف والتواصل مع التطور بما يحقق النجاح للفرد والمجتمع ، ويمكن القول أن القراءة الجيدة هي بداية كل تطور ومصدر كل تقدم وسبب كل توجه وأداة لإثبات الشخصية الفردية والجماعية على القراءة في عالم اليوم تعد واجهة حضارية للأمم والافراد جميعاً فالأمم القائدة هي الأمم القارئة لذلك أصبحت القراءة مهارة أساسية من مهارات الحياة فالقراءة الجيدة عامل مهم للنجاح والحياة العلمية (ويتتي ، ١٩٦٠ : ٧) فهي عماد الزاد الفكري واللغوي الذي يقصده أو يقصد إليه التعليم لأنها تتضمن الكثير من النشاطات والاستعدادات بل لعلها أعظم ما عند الإنسان من مهارة ، فبعد أن كان الانسان يتعلم ليقرأ أصبح يقرأ ليتعلم (ظافر ،

١٩٨٤ : ١٤١) وكلما تعلم الانسان يتعلم ليقراً أصبح يجيد القراءة فهي مصدر معرفة الانسان بما تفتح له كنوز المعرفة المكتوبة فكرية وثقافية وشعورية وتعينه على مواكبة الحياة بما تهيء له من الاطلالة على تياراتها وعلومها وبما تمده من خبرات غيره وتجاربهم ليضيف إلى حياته حيوات متعددة , فيغير الأفراد من سلوكهم ويغير المجتمع من مسيرته .

وقد مسّ العقاد هذا المعنى في قوله : (إنما أهوى القراءة لأنّ عندي حياة واحدة في هذه الدنيا , وحياة واحدة لا تكفيني ولا تحرك كل ما في ضميري من بواعث الحركة والقراءة وحدها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد). ونظراً لأهمية المطالعة عُدَّت أساساً للنشاط التعليمي وصار تعليمها في المدرسة من الأمور التي حظيت باهتمام المربين في أنحاء العالم جميعاً وهي تلقى أهمية بالغة في المرحلة المتوسطة بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم , ووسيلة تسهل عدداً من أنواع التعلم والقراءة تساعد على استذكار الدروس واستيعابها بفعالية وتساعد المتعلم على زيادة فهمه لذاته وفهمه للآخرين , وأن يصبح مواطناً صالحاً وخارجها , كما تكون عنده عادات أفضل واتجاهات أعمق نحو القراءة (عطا , ٢٠٠٦ : ١٦٧) .

والكتاب المدرسي أساس التدريس نفسه وهو الدرس بعينه وكل ما يستعان به في التدريس إنما هو أشياء تابعة للكتاب المدرسي وإذا كان هذا هو شأن الكتاب المدرسي فإنّ كتاب القراءة من أكثر الكتب أهمية في المدرسة الابتدائية إذ المقصود منه تثقيف عقول الناشئة بوصف الأشياء وطبيعتها والحكمة من وضعه أن يكون للأبناء معرفة بأدب اللغة لأنّ الأمة البالغة شأنها من الحضارة لابدّ لها من خلفية أدبية يعلمها العام والخاص (عطا , ٢٠٠٦ : ١٨٢) .

وتتضح أهمية كتاب القراءة وقيّمته التربوية للمرحلة الابتدائية في أنه يساعد على تفريد التعلم وتعد دراسة الكتب المدرسية وتحليلها من الدراسات المهمة في ميدان

المناهج وطرائق تدريسها لأنّ الكتاب المدرسي أحد العناصر المكونة للنظام التعليمي , وهو أداة المنهج في تحقيق أهدافه وأداة أساسية في عملية التعلم والتعليم , بما يوفر من خبرات ومادة علمية متنوعة (عبد القادر , ١٩٨٩ : ٧٩) .

ويفيد تحليل الكتب المدرسية في الوقوف على الأسس والمنطلقات التي انطلقت منها المناهج التي تضع ذلك المقرر الدراسي وبضمنها المعايير التي تعد من أبرز الأسس والمنطلقات في أي منهج من المناهج فهي تشكل ثقافة المجتمع وتحكم سلوك أفراده وتصرفاتهم (لطي , ١٩٨٣ : ٦٣) .

وبالنظر لأهمية الكتاب المدرسي فقد أولاه المسؤولون في مجال التعلم اهتماماً خاصاً ليكون أداة فاعلة في عمليتي التعلم والتعليم , ولذا كان أمر المتابعة المستمرة للكتاب المدرسي والقيام بعملية تقييمية وتحليلية في غاية الأهمية , لأنّ هذه العمليات من الوسائل المهمة في معرفة مدى صلاحيته وجودته ومناسبته لحاجات التلاميذ والمجتمع المحلي (سعيد وعمار , ١٩٩٦ : ١٦٩) .

إنّ الكتب المدرسية بحاجة ماسة إلى التطور ولكي يتحقق ذلك لابدّ من معايير واسس ينبغي توفرها في بنائها من حيث الفلسفة والمضمون , والمحتوى , واللغة والاسلوب والاخراج الفني , بهدف تطويرها والنهوض بها إلى المستوى المطلوب (وزارة التربية , ١٩٧٩ : ٤٢) .

إذ يؤكد الكثير منة المربين إنّ المنهج يمثل الركن الأساس العملية التربوية بأبعاده كلها فهو الاداة التي تستمد منه التربية قوتها وتستند إليه في تحقيق أهدافها (التميمي , ٢٠٠٦ : ٥) , وإذا كانت عملية تحليل الكتب المدرسية عملية مهمة فتزداد أهميتها عندما تتصدى الدراسة لتحليل الكتب المقررة لتدريس اللغة العربية لأنّ اللغة هي الوسيلة تساعد على النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي لتلاميذه وتجعلهم يقفون بقوة لمواجهة الحياة , فالمقررات اللغوية ألصقت بهذه الوظائف من أي مقررات أخرى

والقيم التربوية إحدى مرتكزات العمل التربوي , بل من أهدافه ووظائفه المهمة وهي بقية المعلمين والمؤسسات التربوية كافة ونقطة الشروع في عملية اتخاذ القرارات باتجاه بناء المنهج إذ إنّ القيم تصبح بمثابة معايير لاختبار الأهداف التي تعبر عن أحكام قيمة (التميمي ٢٠٥ : ٣٩) .

وانطلاقاً من أهمية الكتاب واثره في حياة الامة , وتوجيه سلوكنا نحو الافضل , وايماناً من الباحث بأن الادب شيء مهم في حياة الانسان إذ أنه يوجه السلوك وترف له المشاعر ويسمو بالأخلاق , لذا رأى الباحث أن من واجبه كتربوي مسلم وواجب كل مسلم ومسلمة الارتقاء بالجيل نحو الأفضل .

وقد اخترتُ الكتاب المنهجي المقرر للصف الثالث المتوسط لأنّ المرحلة المتوسطة هي المرحلة الأساسية التي تُبنى عليها مراحل الدراسة الأخرى فأني تهاون أو خلل في إعداد المتعلمين علمياً واجتماعياً في هذه المرحلة يؤدي إلى نتائج سلبية وإنّ شخصية الانسان بقدراتها وملكات المعرفة واللغوية يمكن أن تُشكل تشكيلاً إيجابياً في المرحلة المتوسطة .

وهذه الدراسة يمكن أن تساعد في الوقوف على طريق واضح المناهج ولا سيما المطالعة , والتأكد من وضعها ضمن المعايير الصحيحة والملائمة للمستوى العمري والفكري للتلاميذ , فضلاً عن أن الدراسة يمكن أن تسهم في إفادة المؤلفين عن وضعهم للكتب الجديدة وبناء نصوص تتلائم مع مستوى التغيير في الجوانب الاجتماعية والتربوية والثقافية والاقتصادية للمجتمع الحديث , وإعطاء جانب منها للجانب الديني لتقوية العلاقة بين الانسان وخالقه لاسيما في هذا العصر الذي طغى فيه الجانب المادي على الجوانب الروحية.

واستناداً إلى ما تقدم تتجلى أهمية الدراسة بما يأتي :

أ- أهمية اللغة كنحو عام واللغة العربية بنحو خاص .

- ب- أهمية التربية في المرحلة المتوسطة لأنها أساس تقدم الشعوب والأمم .
- ت- أهمية الكتاب المدرسي وأثره في بناء شخصية التلميذ وجعلها تتناسب مع التغيير الحاصل في المجتمع الحديث .
- ث- أهمية أبعاد التنمية المستدامة في عملية اختيار الموضوعات في كتب المطالعة .
- ج- أهمية تحليل المحتوى في الوقوف على الاسس والمعايير المعتمدة في بناء المناهج .
- ح- أهمية موضوعات المطالعة في تقوية العلاقات الاجتماعية والتواصل مع المُثَلِّ العُلِّيا .
- خ- يمكن أن تفيد الدراسة الحالية المعنيين في تحليل كتب دراسة أخرى .

❖ هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى تحليل محتوى كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط على وفق أبعاد التنمية المستدامة .

❖ حدود البحث :

يتحدد هذا البحث في موضوعات كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط في العراق المقرر تدريسها للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ م .

❖ تحديد المصطلحات :

أولاً : التقويم

- أ- **التقويم لغةً :** (قومتُ الشيء فهو قويم اي مستقيم وقام الشيء واستقام اعتدل) (ابن منظور ج٣ ص٥٠٥) .

- ب- **التقويم اصطلاحاً** عرفه كل من .

- ١- عبد الهادي ١٩٩٩ بانه (عملية اصدار الحكم على قيمة الاشياء ويتطلب استعمال معايير , او مستويات او محكات لتقدير هذه القيمة ويتضمن معنى التحسين او التعديل . (ابو حطب, ١٩٩٩ : ١).
- ٢- طعيمة ٢٠٠٠ بأنه (مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع البيانات الخاصة بالفرد أو المشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بإسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة) (طعيمة, ٢٠٠٠ : ٨١) .

ثانياً : الكتاب المدرسي

عرفه كل من :

- ١- C00D بأنه (كتاب يتناول مادة دراسية محددة على وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بها في مستوى تعليمي محدد يستعمل فيه كمصدر أساسي للمعلومات) (٢٦ : COOD , ١٩٧٣) .
- ٢- مرعي, والحيلة (بأنه نظام يتناول عنصر المحتوى والأنشطة والتقييم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في حق ومادة الدراسة وتحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج) . (مرعي والحيلة , ٢٠٠٠ : ٣٠٣) .

ثالثاً : المطالعة

عرفها كل من :

- ١- COOD . بأنها (جزء من دراسة اللغة الذي يتعلق بالإضافة المختلفة للكلمات وعلاقة الموضوعات للبيئة التي يعيش فيها الطالب) . (COOD , ١٩٩٦ : ٢٦٤)
- ٢- سوسور . بانها (نظام وسائل التعبير , وهي تشمل الموضوعات التي تمس الحياة للطالب وتنمي لديه القدرة على ربط الموضوعات بالواقع) (سوسور , ١٩٨٥ : ١٥٥) .

رابعاً : التنمية المستدامة لغة :

يتكون من لفظتين هما : التنمية , والمستدامة والتنمية في اللغة مصدر من الفعل (نمى) : فيقال أنميت الشيء ونمّيته : جعلته نامياً إما كلمة (المستدامة) فمأخوذ من استدامة الشيء , أي طلب دوامه (ابن منظور , ١٩٩٠ , ٢١٣ - ٣٤١) .

اصطلاحاً : عرفها كل من :

❖ **عبد الله :** (هي الحد الأقصى من منافع التنمية الاقتصادية , بشرط المحافظة على جودة خدمات الموارد الطبيعية) (عبدالله , ١٩٩٣ : ٢٣٩).

❖ **الشيخ :** (هي تلك التنمية التي تحقق التوازن بين الأنظمة البيئية والاقتصادية والاجتماعية وتسهم في تحقيق الحد الأدنى من النمو في كل هذه الأنظمة , دون أن يؤثر التطور في أي نظام على الأنظمة الأخرى تأثيراً سلبياً) (الشيخ , ٢٠٠٢ : ٩٣).

❖ **كامل ومهيار :** تحسين جودة الحياة للبشر من دون استنزاف للمصادر الطبيعية واستغلال قدراتها الاستيعابية والمقصود بالقدرة الاستيعابية هي قدرة مصادر الطبيعة على تجديد نفسها لكي تستمر في العطاء) (كامل ومهيار , ٢٠٠٨ : ٣) .

❖ **الطويل :** (تعني تزويد الفرد بالخبرات والمعارف والاتجاهات الضرورية وكذلك تعويده على عادات مفيدة , فالمعارف والخبرات وحدها لا تكفي فلا بدّ أن يتعود الفرد على عادات لها علاقة بالمحافظة على الموارد لاسيما غير المتجددة وحسن توظيف الدخل , والتفكير في الآخرين المحيطين به , والتفكير في مستقبل الأجيال التالية) (الطويل , ٢٠١٠ : ٢١) .

❖ **السنبل :** بأنها (عملية شاملة متكاملة يتوقف نجاحها على ما يقوم به البشر من جهد متعدد الجوانب والأشكال) (السنبل , ٢٠١٠ : ٥) .

الفصل الثاني/ جوانب نظرية ودراسات سابقة

أولاً : الجوانب النظرية :

مفهوم التنمية المستدامة :

استحوذ مفهوم التنمية المستدامة على اهتمام العالم في العقدين , استعمل واصطلاح التنمية المستدامة كثيراً في الأدب التنموي المعاصر , وتعد الاستدامة نمطاً تنموياً يمتاز بالعقلانية والرشد , حيث تتعامل الأنشطة الاقتصادية التي ترمي إلى تحقيق النمو من جهة , ومع إجراءات المحافظة على البيئة والمواد الطبيعية من جهة أخرى (غانم , ٢٠١٣ : ٢)

والتنمية المستدامة نموذج شامل للأمم المتحدة , تم توصيف مفهوم التنمية المستدامة في لجنة بروتتلاند (١٩٨٧) التنمية التي تلبي حاجات الحاضر من غير المسام بقدرته الأجيال المقبلة على تلبية حاجاتها الخاصة المستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع , البيئة , الاقتصادية تتداخل . ثال : المجتمع المزدهر يقوم على بيئة صحية لتوافر الغذاء والموارد , تأمين المياه الصالحة للشرب والهواء النقي (العسل , ٢٠٠٦ : ١٣).

والتنمية عملية شاملة متكاملة يتوقف نجاحها على ما يقوم به البشر من جهد متعدد الجوانب والأشكال . والتنمية كمفهوم , شاع الحديث عنها عقب الحرب العالمية الثانية بخاصة , لما نجم عنها من مشكلات اجتماعية بارزة , دفعت بدول العالم إلى بذل جهود مضاعفة لتغيير أوضاعها وتحسين أحوالها المادية لذا فقد ارتبط مفهوم التنمية بالتقدم الاقتصادي والاجتماعي وما يعنيه ذلك من تغيير في بنيته الاقتصادية بتعدد قطاعات الانتاج وتطور خدمات الصحة والتعليم وما شابه ذلك (سنبل, ٢٠٠١ : ٤).

ويرى الباحث ان جوهر مفهوم التنمية المستدامة يمكن تلخيصه في أربع كلمات فقط (الكفاية لكل البشر وللأبد) . وتشمل هذه الكلمات : التفكير بمحدودة الموارد , والمسؤولية الاستهلاكية والنوعية والعدالة والتوجيهات طويلة الأمد , الطبيعة , والاقتصاد , والقيم والعدالة الاجتماعية التي تشكل المفاهيم المهمة في التنمية المستدامة .

❖ التنمية المستدامة في المنظور الاسلامي :

على الرغم من حداثة مصطلح (التنمية المستدامة) إلا أن المفهوم ليس بجديد على الإسلام والمسلمين فقد حفل القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بالعديد من النصوص التي تمثل الركائز الأساسية للتنمية المستدامة وتضع الضوابط التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة من أجل ضمان استمراريتها , صالحة للحياة إلى أن يأتي أمر الله تعالى .

ومن الجدير بالذكر ان مفهوم التنمية المستدامة في الاسلام أكثر شمولاً بل إنه أكثر إلزاماً من المفهوم المناظر الذي تم تبنيه من أجندة القرن الحادي والعشرين فالنظرة الاسلامية الشاملة للتنمية المستدامة توجب ألا تتم هذه التنمية بمعزل عن الضوابط الدينية والأخلاقية , لأنه (الضوابط) هي التي تحول دون أية تجاوزات تفقد التنمية المستدامة مبررات استمراريتها . وفي الوقت نفسه فإنّ النظرة الاسلامية الشاملة للتنمية المستدامة تعني بالنواحي المادية , جنباً إلى جنب مع النواحي الروحية والخلقية , فلا تقتصر التنمية المستدامة على الأنشطة المرتبطة بالحياة الدنيا وحدها , وإنما تمتد إلى الحياة الآخرة على نحو يضمن تحقيق التوافق بين الحياتين ويجعل صلاحية الأولى جسر عبور إلى النعيم في الحياة الآخوية , أي الحقيقة المستمرة بلا انقطاع وبلا منغصات . (الفقي , ٢٠١٠ : ٧٨) .

ويقوم التصور الإسلامي للتنمية المستدامة على أساس أن الله عزوجل قد خلق الكون واستخلف الانسان في الأرض , ليقوم بعمارته على وفق منهج الله تعالى وشريعته , وقد خلق الله سبحانه وتعالى الانسان متميزاً من سائر المخلوقات ليكون قادراً على أداء هذه المهمة وهياً له بفضله وكرمه كل ما يمكنه من أدائها وأنه في ضوء قيام الانسان بهذه المهمة يتقرر مصيره , ويتحدد مستقبله في الدنيا والآخرة . (العسل , ١٩٩٦ : ٦٣) .

كما نظر الاسلام لتنمية المستدامة على أنها عملية شمولية , يقوم بها الفرد والمجتمع , لأجل النهوض بواجب الخلافة وعمارة الأرض والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على وفق ما جاء في كتاب الله عزوجل وسنة نبيه عليه أفضل الصلاة والسلام (العاني , ٢٠٠٢ : ٣٣) .

وقد بُني مفهوم التنمية المستدامة في الفكر الإسلامي على أساس فكرة الإستخلاف والإعمار , والخلافة تتطلب إقامة الحق إذ قال تعالى : (يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ) (سورة ص : ٢٦) وتتطلب أيضاً عمارة الأرض , فقد قال سبحانه : (هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا) (هود : ٦١) وقد استدل بأقوال مفسرين على هذا المعنى (شهاب , ٢٠٠٧ : ١٠٤) .

وتركز مفهوم التنمية المستدامة في التصور الإسلامي , بأنها تتحرك من رؤية شاملة للإنسان ودوره في الأرض , منطلقة من فكرة من فكرة الاستخلاف في قوله تعالى (إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً) (سورة البقرة , الآية : ٣٠) فالسعي لتحقيقها بما يكفل للإنسان اشباع الحاجات المادية منة توفر المعاش والأمن وغيرهما , يعد من صلب وظائف الإنسان في الأرض , ومن المهمات الرئيسة التي خلقه الله تعالى من أجل إنجازها , وللخليفة كل الصلاحيات التي خولها الله تعالى كونه المستخلف , وكل

شيء تصل يد الإنسان إليه ، ويمتد عليه نفوذه ، فهو مستخلف عليه ، وقد هيا الله تعالى له كل ما يقود لتحقيق الخلافة عنه (شهاب ب ، ٢٠١٠ : ٢٤)

❖ الإنسان أساس التنمية المستدامة في المفهوم الإسلامي :

لقد جاء المنهج الإسلامي للتنمية المستدامة ليعيد شرعة الأشياء في المجتمع الإنساني إلى طبيعتها ، وليرد منهاج قضية التنمية المستدامة إلى عمادها وهو الإنسان ، ومن ثم تصدى هذا المنهج على عكس المناهج الوضعية لسؤال واضح ومحدد ، وهو : بمن تقوم عملية التنمية المستدامة ؟ وكانت إجابته واضحة ومحددة أيضاً وهي بالإنسان أي إن عملية التنمية المستدامة لكي تتحقق على أرض الواقع لابد أن تبدأ من الأصل أو من القاعدة ، أي من الإنسان وتنتهي في كل مرحلة من مراحلها المستمرة والمتصاعدة بالإنسان ، ولإنسان ، أي إن من أجل الإنسان فهذا الأخير على وفق المنهج الرباني ، هو أهم وأسمى ما في الوجود ومن ثم هو بحق الوسيلة الرئيسية لعملية التنمية ، وهذا ما جاء في القرآن الكريم ضمن الآية ٦١ (من سورة هود) .

إن أي خطة ناجحة للتنمية المستدامة يجب أن تركز على مدخل إنساني يسعى نحو الرشد ، إذ تشير الآية الكريمة في قوله تعالى : (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا) (قطب ، ٢٠٠٣ : ٤١) .

بمعنى أن المفهوم الإسلامي للتنمية المستدامة يرفع من شأن النفس الإنسانية ، ويضعها موضع التكريم ، الأمر الذي يمكن الإنسان من أداء دوره الاستخلافي في تعمير الأرض وتحقيق العبودية الخالصة لله عزوجل ، ومن ثم فالإسلام يعني بعمق مشكلة التنمية ويعالجها في إطار التنمية البشرية ، كون الهدف الأساسي للإسلام هو هداية الإنسان نحو الطريق المستقيم .

وبذلك تصبح التنمية المستدامة في المفهوم الاسلامي تنمية للأفراد والمجتمعات مادياً وروحياً وأخلاقياً , مما يقود إلى تعظيم الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية بما يصلح كأساس علمي للتنمية في جميع دول العالم . (طبايبي، ١٩٤٥ :) .

❖ **الأبعاد الثلاثة الرئيسة للتنمية المستدامة :**

إن التنمية المستدامة عملية مركبة لها صلات عديدة بجميع جوانب الحياة ولهذا فإنه عند تخطيط عقد التعليم وتنفيذه من أجل التنمية المستدامة يجب الابقاء على هذه الصلات , لتتيح عملية التعلم للدارسين تطبيق مبادئ التنمية المستدامة طوال حياتهم , وإدراك الآثار المتعددة الناجمة عن أفعالهم , وسلوكهم , وينبغي أن يستند التعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة إلى الأبعاد الرئيسة الثلاثة وهي :

١- البعد الاجتماعي .

٢- البعد الاقتصادي .

٣- البعد البيئي .

والمؤشرات الفرعية من الأبعاد الرئيسة , وما يقوم بينهما من صلات ينص جدول أعمال القرن ٢١ , وخطة تنفيذ جوها تسبورغ على كثير من هذه الأبعاد , بوصفها من الشواغل والتحديات الهامة التي يتعين التصدي لها من اطار ما يبذل من جهود لتخفيف الاستدامة وستتناول هذه الأبعاد بشيء من التفصيل (عقد الأمم المتحدة , ٢٠٠٥ : ٢٣) .

١- **البعد الاجتماعي :** ويتمثل البعد الاجتماعي في العناصر المكونة للمجتمع , مثل القيم والدين , والأعراف , والعادات , والتقاليد , والمعتقدات , والأنماط السلوكية , والنظم الاجتماعية , واعتنى بالعنصر البشري واعداده ويعرف أيضاً على أنه حق الانسان الطبيعي في العيش في بيئة نظيفة وسليمة يمارس من خلالها جميع الأنشطة مع كفالة حق في نصيب عادل من الثروات الطبيعية وتنمية البشرية وتوافر التعليم

والجانب الصحيّ وللمحد من الفقر والحرية وحقوق المرأة , وترسيخ المفاهيم الوطنية وحقوق الإنسان والقيم والعادات رفع مستوى المعيشة ودون تقليل فرص الأجيال القادمة . (ديب ومهنا , ٢٠٠٩ : ٤١٩) (المعلولي وياسين , ٢٠١١ : ١٠٣) .

ويرى الباحث ان برز عنصر من عناصر التنمية المستدامة هو العنصر البشري والذي يتمثل في البعد الاجتماعي , إذ يعمل هذا البعد على تنمية العلاقات الاجتماعية للأفراد , والمساهمة بخلق مجتمع معرفي متكامل بالتركيز في تنمية القيم الأصيلة والمبادئ الأخلاقية الحميدة داخل المجتمع والتي ستعكس بشكل ايجابي على المجتمع ككل .

٢- **البعد الاقتصادي** : يهدف بصورته العامة إلى توافر حل لإشكالية التخلف الاقتصادي خلال الزمن والحد من الفقر , ومن ثم تعنى بالاستعمال الأشمل والأكفأ للموارد الاقتصادية المتاحة بهدف الأعمار والنهوض بمستوى الإنسان , بغية تحسين نوعية الحياة البشرية , أي " العيش حياة طويلة وصحية , واكتساب المعرفة والوصول إلى الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق " كما عرفته تقارير التنمية البشرية الصادرة عن البرنامج الإنمائي لمنطقة الأمم المتحدة , أو هي عملية توسيع الخيارات الإنسانية من اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية , كما عرّفها تقرير التنمية الإنسانية العربية , أو هي حق كل هذه الأشياء جميعاً وليست فقط مجرد نمو مستمر في متوسط دخل الفرد (قطاني , ٢٠٠٦ : ١٥) ويتبع البعد الاقتصادي من ان البيئة هي كيان اقتصادي متكامل بوصفها قاعدة للتنمية , وأي تلويث لها واستنزاف لمواردها يؤدي في النهاية إلى إضعاف فرص التنمية المستقبلية لها , ومن ثم يجب أخذ المنظور الاقتصادي بعيد المدى لحل المشكلات من أجل توفير الجهد والمال والموارد .(ديب ومهنا , ٢٠٠٩ : ٤٩١) .

ويرى الباحث ان البعد الاقتصادي يكمن في مساعدة الفرد على استثمار كل طاقاته , لتحسين مستواه المعيشي , وهو ما يقلل الفقر من جهة , ويحقق التنمية الاقتصادية المجتمعة من جهة أخرى , فضلاً عن إمكانية المحافظة على الثروات , وزيادة استقلالها بنحو أمثل .

٣- **البعد البيئي :** يتمثل البعد البيئي الموارد الطبيعية (المياه والطاقة والزراعة والتنوع البيولوجي) , وينبغي للتعليم من أجل التنمية المستدامة أن يواصل إبراز أهمية معالجة هذه القضايا , كونها جزءاً من مجمل اهتمامات التنمية المستدامة وعلى وجه الخصوص , فإنّ الروابط بين الاعتبارات المجتمعة والاقتصادية سوف تمكن الدارسين من تبني سلوكيات جديدة فيما يتعلق بصون الموارد الطبيعية في العالم التي تُعد ضرورية للتنمية البشرية , بل لبقاء الانسان فالبشرية تعتمد على السلع والخدمات التي توفرها النظم الايكولوجية , ومن ثم فإن حماية واصلاح النظم الايكولوجية لكوكب الأرض يمثلان أحد التحديات المهمة في هذا الصدد .(عقد الأمم المتحدة ٢٠٠٥ : ١٩) ويرتبط مفهوم التنمية البيئية أو الاستعمال الجائر للموارد الذي قد يؤدي إلى خلل داخلي إنهيار عناصر قوة الدولة .

ومن ناحية أخرى فقد ارتبط أيضاً بمفاهيم إعادة تدوير المخلفات , والتخلص الآمن من النفايات , ويمكن أن نقول أن البعد البيئي هو الاهتمام بإدارة المصادر الطبيعية وهو العمود الفقري للتنمية المستدامة وبصورة رئيسة تركز على كمية المصادر الطبيعية ونوعيتها على الكرة الأرضية وعامل الاستنزاف البيئي هو أحد العوامل التي تتعارض مع التنمية المستدامة , لذا نحن بحاجة إلى معرفة علمية لإدارة المصادر الطبيعية لسنوات قادمة متعددة من أجل الحصول على طرائق منهجية تشجيعية

ومتربطة مع إدارة نظام البيئة للحيلولة دون زيادة الضغوطات عليها . (ديب ومهنا , ٢٠٠٩ : ٤٩٠) .

ويؤكد المتخصصون ان التعليم العام يسعى الى تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات والقيم التي تفيدهم في حياتهم العملية ويعمل على تنمية العمليات العقلية لمواصلة التعلم ويزيد من قدراتهم على أداء المهمات والأعمال وعلى كيفية التعامل مع المعلومات والتكنولوجيا (The world Bank,1995,36) .

ويشير عبد ربه إلى أن التعلم يعد استثمار طويل المدى يتجسد في تنمية الثروة البشرية ويعد عوائد اقتصادية أكبر من ذلك الاستثمار في رأس المال الطبيعي , ويسهم في تذويب الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين أفراد المجتمع كما يسهم في الحراك الاجتماعي والاقتصادي من مستويات معيشة أقل من مستويات أعلى على المدى الطويل (عبد ربه , ١٩٩٤ : ٤٠) .

ومن أولويات التربية المستدامة في جميع مراحل التعليم : التربية للمواطنة , التربية البيئية والصحية والسكانية , التربية التقنية , التربية الابداعية , التربية التعاونية , التربية والاقتصاد الرقمي (عقد الامم المتحدة , ٢٠٠٥ : ١١) .

والتعليم في حد ذاته من حيث عدد سنوات الدراسة ليس ضماناً لتحقيق أهداف التنمية الشاملة , وانما نوعية هذا التعليم ودرجة كفايته وارتباط أهدافه بواقع المجتمع وطبيعة العصر ومتطلبات التنمية الشاملة . هي المحددة لنتائج هذه العملية ويتأثر التعليم بدوره بالتربية غير الرسمية والنظام الاسري والاقتصادي والسياسي للدولة والمستوى المعرفي والتكنولوجي والنسق القيمي السائد ويؤثر بدوره فيها محدداً درجة مساهمتها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة الشاملة بالمجتمع . (الورثان , ٢٠٠٥ : ٦) .

وتلخص الباحثة أهمية العلاقة بين التعليم والتنمية المستدامة على وفق محددات بين مؤتمر اليونسكو المقام في مدينة بون الألمانية وعقد الامم المتحدة التعليم من أجل التنمية المستدامة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١٤, ومؤتمر طوكيو في اليابان عام ٢٠١٤ برعاية اليونسكو (التعليم من أجل التنمية المستدامة) إن للتعليم دوراً بالغة الأهمية في تحقيق التنمية المستدامة من مجموعة محاور , يمكن ايجازها بالآتي :

(UNESCO ,2009,2-3)

- إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يعطي وجهة جديدة للتعليم والتعلم للجميع : فهو يروج لتعليم بجودة أفضل , يستوعب الجميع بلا استثناء كما أنه يستند إلى القيم والمبادئ والممارسات الضرورية لمواجهة التحديات الحالية والمقبلة بصورة فعالة .

- إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يجعل الأفراد ملتزمين أخلاقياً , ويتمتعون بقدرات عالية , وشخصية مكتملة ومجتمع متعاون قائم على المشاركة والشفافية والعدالة ويشدد على الترابط القائم بين البيئة والاقتصاد والمجتمع (عقد الامم المتحدة , ٢٠٠٥ : ٨) .

- تشجيع التنمية المستدامة في مجال التعليم على تشخيص احتياجات الافراد للتعلم والتعليم والمضي قدماً نحو صياغة أهدافهم وتوافر المصادر الملائمة لتحقيق هذه الاهداف وتطبيق استراتيجياتهم فضلاً عن القيام بتقييم نتائج العملية التعليمية برمتها .

- إن للتعليم دوراً مهماً في تحقيق التنمية المستدامة وذلك من خلال ايجاد الحلول لجميع المشكلات الدولية والمحلية على السواء.

- يعمل التعليم على ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة في عقول الشعوب والأفراد الأمر الذي ينعكس على تحقيق مفهوم جودة الحياة (Schnid,2010,25) .

ثانياً : دراسات سابقة :

١ - دراسة حلاوة (٢٠١١) :

أُجريت الدراسة في القدس ورمت إلى معرفة دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في جامعة القدس , وما دور الإدارة في تشجيع البحث العلمي في استعمال المنهج الوصفي إذ كانت نتيجة الدراسة ان دائرة البحث العلمي تدعم الباحثين بقوة , كما اظهرت الدراسة ان معظم مجالات التنمية والتطوير في مرافق الجامعة نتيجة الدعم الخارجي وجهود الادارة العليا ولا سيما في مجال التمويل .

وأوصت الدراسة بما يأتي :

أوصت الدراسة بعدم اهمال ما جاء من توصيات في الابحاث التي تناولت التنمية وتحقيق العبء الأكاديمي للباحثين , وضرورة البحث عن أبرز المشكلات والمعوقات التي تعيق التنمية وتطوير الجامعة , وتوافر إمكانيات مادية ومعنوية , ومراكز أبحاث بأجهزة حديثة , ومناخ يصلح للإبداع والبحث العلمي . (حلاوة , ٢٠١١: ٢) .

٢ - دراسة بركات وعوض (٢٠١١) :

أُجريت هذه الدراسة في القدس ورمت إلى استطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية حول واقع الدور الذي تمارسه هذه الجامعات في تنمية المجتمع , المعرفة واطهرت الدراسة دور الجامعات في اعداد الفرد بمستوى قوي , وتنمية مجتمع المعرفة , ومجال توليد المعرفة بمستوى متوسط .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

إن دور الجامعة العربية كان أكثر قوة في مجال إعداد الفرد ولكن ذلك اقل في مجالات تنمية مجتمع المعرفة وتوليد , وهو ما تؤكد أهمية قيام المتخصصين بالتخطيط لسياسات التعليم العالي لتطوير الدور التنموي المجتمعي في مجالات

المعرفة , وعلى الجامعات مد جسور من المشاركة والتعامل بين مؤسسات الانتاج والاقتصاد وضمان علاقات متبادلة معهما لإيجاد الدعم المالي اللازم للتنفيذ لبرامج الاكاديمية والبحثية ولا سيما التكنولوجيا والمعلومات .(بركات وعوض , ٢٠١١ : ١) .

٣- دراسة ياسين (٢٠١٢) :

اجريت هذه الدراسة في دمشق ورمت إلى معرفة المضمونات التربوية في برامج التنمية المستدامة للمرأة الريفية في سوريا وذلك بالإجابة عن السؤال الآتي :

ما المضمونات التربوية في برامج التنمية المستدامة للمرأة الريفية في سوريا ؟ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لموضوع البحث بلغت عينة البحث (٧٢٠) امرأة ريفية , تم اختيارية منظمة (ياسين , ٢٠١٢ : ٢-٢٩) .

٤- دراسة هاشم : (٢٠١٢) :

اجريت هذه الدراسة في مصر ورمت إلى بناء برنامج تعليم مقترح أوقف أبعاد التنمية المستدامة لطلاب المعلمين في كلية التربية , بالإجابة عن التساؤل الآتي :ما فعالية برنامج تعلم ذاتي مقترح لطلاب المعلمين في كلية التربية (شعبي الجغرافية والدراسات الاجتماعية) في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ؟

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- وجود فعالية للبرنامج المقترح لطلاب المعلمين في تحقيق أهدافه . (هاشم , ٢٠١٢ : ١-٢) .

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءته

❖ منهج البحث واجراءته :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث , والاجراءات التي اتبعتها الباحثة , وتتلخص بمجتمع البحث وعينته وأدأته والوسائل الاحصائية المعدة فيه .

١ - منهج البحث :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط في ضوء التنمية المستدامة , ويستند المنهج الوصفي على رصد ظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في وقت محدد , أو في أوقات متعددة لغرض تعرف الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون , والوصول إلى النتائج والتعميمات التي تساعد على فهم الواقع وتطويره (داود , ١٩٩٠ : ١٧٥) .

٢ - مجتمع البحث وعينته :

يتحدد مجتمع البحث الحالي بكتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط في العراق والمقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ والذي تم تأليفه من قبل لجنة من مديرية المناهج العامة التابعة لوزارة التربية العراقية الطبعة السادسة لسنة (٢٠١٦-٢٠١٧) .

ويبلغ عدد صفحات كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط (١٣٢) صفحة وعدد موضوعاته (٣٦) موضوعاً , وفيما يأتي وصف لكتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١)

الموضوعات المقرر تدريسها للصف الثالث المتوسط :

التسلسل	الموضوعات	عدد الصفحات
١	من القرآن الكريم - حق الآباء على الأبناء	٧-٥
٢	من الحديث الشريف - بر الوالدين	١٠-٧
٣	توأمان النخلة والإنسان	١٥-١٠
٤	سلطانة الشجر - عبد القادر رشيد الناصري	١٦-١٥
٥	باننت سعاد - البُرْدَة - كعب بن زهير	١٩-١٦

٦	مدح الرسول (صلى الله عليه وآله) - حسان بن ثابت	٢٠-١٩
٧	طريق النجاح - لذي الإصبع العدوانى	٢٣-٢٠
٨	سبحان من يفرّق ويجمع	٢٦-٣٢
٩	الإمام العادل - للحسن البصري	٣٠-٢٦
١٠	هاشميات - للكميت بن زياد الأسدي	٣٤-٣٠
١١	من قصص كليلة ودمنة - الناسك وابن عرس - عبدالله بن المقفع	٣٩-٣٤
١٢	من نواذر البخلاء - لأبي عثمان الجاحظ	٤٤-٣٩
١٣	صون اللسان - شهاب الدين الأبشيهي	٤٨-٤٤
١٤	من الشعر العذري - فرح الواشون - جميل بثينة	٥٢-٤٨
١٥	العراقيون الشبك	٥٥-٥٢
١٦	وصية الإمام علي لابنه الحسن (عليهما السلام)	٥٩-٥٥
١٧	المقالة الموصلية - لبديع الزمان الهمداني	٦٤-٥٩
١٨	الكادحون في زراعة الأرض - جميل صدقي الزهاوي	٦٧-٦٤
١٩	من الأدب السومري - مناظرة الراعي والفلاح	٧٢-٦٧
٢٠	من آداب الصحابة - وصية عمر (رضي الله تعالى عنه) للخليفة من بعده	٧٦-٧٢
٢١	القلب كالقطاة - قيس بن الملوّح	٧٩-٧٦
٢٢	قصائد الطفولة - البيت والموكب الخلفي - طاغور	٨٢-٧٩
٢٣	القصة القصيرة - الشمعة الحنون اسماعيل أكبر محمد	٨٧-٨٢
٢٤	إلى الشباب - محمد مهدي الجواهري	٩٠-٨٧
٢٥	الطبيعة مصدر الإلهام الفني	٩٤-٩٠

٢٦	أربيل من مدن العراق العريقة	٩٩-٩٤
٢٧	من معلقة عنتره- يا دار عبلة - عنتره بن شداد	١٠٣-٩٩
٢٨	هدنة صلح الحديبية	١٠٥-١٠٣
٢٩	الشيخ والبحر- أرنست همنغواي	١١٣-١٠٥
٣٠	الغروب - معروف عبد الغني الرصافي	١١٨-١١٣
٣١	التلوث البيئي	١٢١-١١٨
٣٢	العولمة - محمد عبد الجبار الشبوط	١٢٤-١٢١
٣٣	إلى اخواني الشعراء - عبد الوهاب البياتي	١٢٨-١٢٤
٣٤	مثلث العلم	١٣١-١٢٨

٣- أداة البحث :

لما كان هذا البحث يرمي الى تقويم كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط في العراق في ضوء أبعاد التنمية المستدامة , فقد تبنت الباحثة أبعاد التنمية المستدامة المعدة من قبل الباحث . (المندلاوي , ٢٠١٥)

وقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية , ومناهج التدريس والقياس والتقويم , ملحق (١) .

٤- صدق الأداة :

الصدق هو أن تقيس الأداة بالفعل ما أعدت لقياسه (النجار , ٢٠١٠ :

٢٨٠) وللصدق أهمية كبيرة في تحديد قيمة الاختبار ومغزاه ولتحقيق صدق الاستبانة الظاهري عرضت على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والمناهج والقياس والتقويم واللغة العربية . لبيان آرائهم وملاحظاتهم في مدى صلاحية فقرات الاستبانة لتحقيق هدف البحث , وقد اعتمدت الباحثة على نسبة ٨٠% من اتفاق الآراء بين الخبراء . ملحق (٢) .

٥- ثبات التحليل :

ويقصد بالثبات أن يعطي الاختبار نتائج مماثلة أو مقارنة في قياس الظاهرة إذا استُعمل أكثر من مرة (الخرزاعلة , ٢٠١١ : ٤٥٨)

ولحساب ثبات التحليل استعملت الباحثة معادلة (SCOTT) لاستخراج معامل الاتفاق (SCOTT 1968:195) وقد اتبعت الباحثة أسلوبين لتحديد ثبات التحليل :

- ١- الاتفاق عبر الزمن بفواصل زمني قدره اسبوعين .
 - ٢- الاتفاق بين الباحث ومحلل آخر في تحليل محتوى الكتاب .
- وكانت معاملات الاتفاق في الثبات كما بين في الجدول (٢)

جدول (٢)

ت	نوع الاتفاق	معامل الثبات
١	عبر الزمن	%٩١
٢	بين الباحث ومحلل آخر	%٩٣

٦- الوسائل الاحصائية :

استعملت الباحثة الاحصائية

الآتية :

- ١- التكرار والنسبة المئوية .
- ١- معادلة (SCOTT) لايجاد ثبات التحليل.

= الثبات H

$$P0 = \frac{Po - pe}{1 - Pe} \quad \text{مجموع الاتفاق الكلي}$$

$$pe = \frac{Po - P0}{1 - P0} \quad \text{مجموع الخطأ في الاتفاق}$$

$$1 = \text{أكبر اتفاق ممكن}$$

(Scott,1968 : 190)

الفصل الرابع / نتائج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث ومن ثم تفسيرها , وذلك في حدود المعايير التي حددت مسبقاً , والكتاب المدرسي الذي اختبر كمجتمع للبحث .

أولاً : عرض النتائج :

للإجابة عن السؤال الخاص بمستوى توافر أبعاد التنمية المستدامة في كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط في العراق ؟

ثم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تحليل الكتاب , واستعملت الباحثة النسبة المئوية للوصول إلى النتائج , وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن توافر أبعاد التنمية المستدامة في كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط , إذ مثّل البعد الاجتماعي المرتبة الأولى بتكرار (٨٢) ونسبة مئوية (٨٢,٨٢) من المجموع الكلي للتكرارات البالغة (٩٩) تكراراً , في حين مثّل البعد الاقتصادي المرتبة الثانية بتكرار (٤٢) ونسبة مئوية (٤٢,٤٢) من المجموع الكلي للتكرارات البالغة (٩٩) تكراراً , وجاء البعد البيئي في المرتبة الثالثة بتكرار (٢٦) ونسبة مئوية (٢٦,٢٦) من المجموع الكلي للتكرارات البالغة (٩٩) تكراراً .

والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

النسبة المئوية لأبعاد التنمية المستدامة في كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط

البعد	الكتاب	تكراراته	نسبة توافره
الاجتماعي	المطالعة	٨٢	٨٢,٨٢
الاقتصادي	المطالعة	٤٢	٤٢,٤٢
البيئي	المطالعة	٢٦	٢٦,٢٦

تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي عرضت والتي بينت ان نسبة البعد الاجتماعي في كتاب المطالعة للصف الثالث المتوسط جاءت مرتفعة جداً تليها النسبة المئوية للبعد الاقتصادي ثم البعد البيئي ويمكن أن نفسر ذلك بما يأتي :

١- إن الكتاب حوى على أبعاد التنمية المستدامة .

٢- ركز الكتاب على البعد الاجتماعي والبعد الاقتصادي وأهمل البعد البيئي .

٣- إن كثيراً من المؤثرات الفرعية لكل بعد من الأبعاد الثلاث لم يظهر له تكراراً وهذا يعني وجود ضعف في ترتيب الكتاب وموضوعاته إذا أثقل بعد على حساب بعد آخر .

❖ الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث الحالي توصلت إلى استنتاج ما يأتي :

- ١- إن أبعاد التنمية المستدامة قد توافرت في الكتاب ونسب متفاوتة .
- ٢- تسهم أبعاد التنمية المستدامة بتنقيف الجيل الناشئ بأهمية الفرد , وأواصر الترابط الاجتماعي وضرورة المحافظة على الثروات خدمة للأجيال القادمة .
- ٣- إن اطلاع الطلبة على أبعاد التنمية المستدامة له دور مهم في الافادة من الأبعاد في حياة الفرد لتقويم اسلوب حياته بنحو عام ومستقبلي .

❖ التوصيات :

- ١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المراحل الاعدادية والجامعية .
- ٢- اعتماد أبعاد التنمية المستدامة في بناء البرامج التعليمية والكتب الدراسية للمراحل الدراسية كافة.

٣- ضرورة تعريف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأبعاد التنمية المستدامة .

❖ المقترحات :

- ١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المراحل الاعدادية والجامعية .

- ٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد دراسية أخرى .
- ٣- اعداد برامج لتدريس اللغة العربية على وفق أبعاد التنمية المستدامة لطلبة المرحلة الابتدائية والثانوية .

المصادر :

❖ المصادر العربية :

- ١- ابن منظور , أبو الفضل جمال الدين محمد : لسان العرب , ج ٣ , اعداد وتصنيف : يوسف الخياط , دار إحياء التراث العربي , بيروت , ١٩٥٦ .
- ٢- ابن منظور , لسان العرب , دار صادر , بيروت , ١٤١٠ هـ / ١٩٩٠ م .
- ٣- أبو حطب , فؤاد , وعثمان أحمد : التقويم النفسي , القاهرة دار النهضة , ١٩٩٩ م .
- ٤- بركات , زكريا زياد , وعوض , أحمد (دوافع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر - عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها , طولكرم فلسطين , ٢٠١١ م .
- ٥- التميمي , عواد جاسم محمد : توظيف مصفوفة القيم في المناهج الدراسية , بغداد , ٢٠٠٥ م .
- ٦- التميمي , عواد جاسم محمد : المناهج الدراسية , مفهوما , فلسفتها , نظرياتها , بناؤها , تنفيذها , تقويمها , تطويرها , مكتب الفون للتحضير الطباعي , بغداد , ٢٠٠٦ م .
- ٧- الجاحظ , أبو عثمان عمرو بن بحر : البيان والتبيين , عبد السلام محمد هارون , ط ٥ , مكتب الخانجي , القاهرة , ١٩٨٥ م .

- ٨- حلاوة جمال : دور البحث العلمي في داعم التنمية المستدامة , دراسة حالة جامعة القدس في الضفة الغربية - أمارياك- مجلة علمية محكمة تصدر عن الاكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا , المجلد الثاني , ٢٠١١م .
- ٩- داود , عزيز حنا , وأنور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي , مطابع دار الكمة للطباعة والنشر , ١٩٩٠م.
- ١٠- ديب , رويده - سليمان , مهنا, (التخطيط من أجل التنمية المستدامة) , جامعة دمشق للعلوم الهندسية , ١, داود : العدد الأول , سوريا , ٢٠٠٩م.
- ١١- سلمان , ساجدة , داود : تقويم مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ١٢- سعيد , محمود وعمار محمود : معايير تحليل الكتب المدرسية في إطار منهج البحث التربوي , دار المعارج الدولية للنشرة , الرياض , ١٩٩٦م.
- ١٣- سوسور , فردينان دي : علم اللغة العام , ترجمة يوثيل يوسف عزيز , دار آفاق التربية , بغداد , ١٩٨٥م.
- ١٤- السنبل , عبد العزيز عبدالله , دور المنظمات العربية في التنمية المستدامة , ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التنمية والأمن في الوطن العربي لا الأمن مسئولية المجتمع) , الرياض , ٢٠٠١م .
- ١٥- شهاب , السيد عباس هاشم علوي , التنمية الاقتصادية في ضوء الفكر الاسلامي - دراسة مقارنة , أطروحة دكتوراه عن كلية الامام الأوزاعي , بيروت , ٢٠١٠م .
- ١٦- شهاب , السيد عباس هاشم علوي , معالم الفكر التنموي الإسلامي - الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) نموذجاً , دار العصمة , مملكة البحرين , ٢٠٠٧م.

- ١٧- الشيخ , صالح محمد , (الآثار الاقتصادية والمالية لتلوث البيئة ووسائل الحماية منها) , الطبعة الأولى , دار اشماع الفنية للطباعة والنشر , القاهرة , مصر , ٢٠٠٢ م .
- ١٨- الطعمة , صالح جواد : مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية (عرض وتحليل لآراء مدرسي اللغة العربية) , مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل , ١٩٧٢ م .
- ١٩- طعيمة , رشدي أحمد , ومحمد السيد مناع , تعلم العربية والدين بين العلم والفن , ط ١ , دار الفكر العربي , القاهرة , ٢٠٠٠ م .
- ٢٠- الطويل , رواء , التنمية المستدامة والأمن الاقتصادي في ظل الديمقراطية وحقوق الانسان) , زهرات , عمان , ٢٠١٠ م .
- ٢١- طبايبيية , سليمة ما دور السياسيات النقدية الاسلامية في تحقيق تنمية مستدامة , بحث مقدم للمشاركة في المؤتمر الدولي التاسع للاقتصاد والتمويل الاسلامي , كلية العلوم الاقتصادية وعلوم السبير والعلوم التجارية , الجزائر , الجزائر ٢٠١١ م .
- ٢٢- ظافر , محمد اسماعيل , ويوسف الحمادي : التدريس في اللغة العربية , دار المريخ , الرياض , ١٩٨٤ م .
- ٢٣- عطا , ابراهيم محمد , المرجع في تدريس اللغة العربية , مركز الكتاب للنشر , القاهرة , ٢٠٠٦ م .
- ٢٤- العاني , اسامة عبد المجيد , المنظور الاسلامي للتنمية البشرية , مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية , أبو ظبي , الإمارات العربية المتحدة , ٢٠٠٢ م .
- ٢٥- عبد الغني , عبود, التربية الاقتصادية في الاسلام , القاهرة , مكتبة النهضة المصرية , ١٩٩٢ م .

- ٢٦- عبدالله , عبد الخالق , (التنمية المستدامة والعلاقة بين البيئة والاقتصاد) ,
مجلة المستقبل العربي , مركز دراسات الوحدة العربية , بيروت , ١٩٩٣ م .
- ٢٧- عبد ربه , علي , اسهامات التعليم في دخل الفرد والمجتمع , وعلاقتها بالحراك
الاجتماعي والفوارق الاقتصادية وخفض نسب الفقر بين أفراد المجتمع المصري ,
دراسات تربوية , المجلد (١٠) الجزء (٧٣) القاهرة , رابطة التربية الحديثة , ١٩٩٤ م .
- ٢٨- العسل , ابراهيم , التنمية في الاسلام مفاهيم وتطبيقات , المؤسسة الجامعية
للدراسات والنشر والتوزيع , بيروت , ١٩٩٦ م .
- ٢٩- عقد الامم المتحدة التعليم من أجل التنمية المستدامة , مشروع خطة تنفيذ
دولية , ٢٠٠٥/٢٠١٤ م .
- ٣٠- عقد الامم المتحدة التعليم من أجل التنمية المستدامة , مشروع خطة تنفيذ دولية
, ٢٠٠٥ م .
- ٣١- غانم سمر خيرى , معوقات التنمية المستدامة في دول العالم الاسلامي دراسة
تحليلية بالتطبيق على جمهورية مصر العربية , مكتبة مصر , القاهرة , ٢٠١٣ م .
- ٣٢- الفقي , محمد عبد القادر , ركائز التنمية المستدامة وحماية البيئة في السنة
النبوية , القاهرة , ٢٠١٠ م .
- ٣٣- قطب , محمد , مناهج التربية الاسلامية , دار اسانم للنشر والتوزيع , طهران ,
٢٠٠٣ ط ٣ .
- ٣٤- قطامي , يوسف واخرون : اساسيات تصميم التدريس , ط ١ , دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع , عمان , الاردن , ٢٠٠١ م .
- ٣٥- لطفي , احمد بركات : القيم التربوية , دار المريخ , الرياض , ١٩٨٣ م .
- ٣٦- كامل , رايق ومهييار مؤيد (التنمية المستدامة : مفاهيم واهداف) , اللجنة
التفيذية لهيئة المكاتب العربية , ٢٠٠٨ م ,

- ٣٧- محمد ، مجيد مهدي : المناهج وتطبيقاتها التربوية ، وزارة التعليم والبحث العلمي ، الموصل ، ١٩٩٠ م .
- ٣٨- مرعي ، توفيق ، وحيلة ، محمد محمود ، طرائق تدريس العامة ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
- ٣٩- مرعي ، توفيق وآخرون : طرائق التدريس العامة ، منشورات جامعة القدس المفتوحة .
- ٤٠- المعلولي ، ريمون فضل الله ، احلام عبد الهادي ياسين دور المنظمات غير الحكومية في التربية من اجل التنمية المستدامة ، دراسة ميدانية للمنظمات غير الحكومية في محافظة اللاذقية ، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، المجلد (٣٣) عدد (٤) ، ٢٠١١ م .
- ٤١- النجار ، نبيل جمعة صالح ، القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ٢٠١٠ م .
- ٤٢- هاشم ، هبة هاشم محمد ، برنامج ذاتي مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة للطلاب المعلمين بكلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين الشمس ، مصر، ٢٠١٢ .
- ٤٣- الورثان ،عدنان احمد :التربية والتنمية بالمملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود ،كلية التربية ، بحث تخرج ، ١٤٢٦هـ .
- ٤٤- ياسين ، احلام عبد الهادي ، المضمونات التربوية في برنامج التنمية المستدامة للمرأة الريفية .

❖ المصادر الأجنبية :

1-COOD,CARTER V, Dictionary of Education 3rd,mcgraw – Hill , boot comuny , Inc , U.S . A . , 1973.

2-The world Bank , Thaeory of psychology measurement , meGraw Hill , 1995 .

3-UNESCO , Twentieth Gentury Dictionary , London , Second edition , 2006 .

4-Schmidt , Learning Theories : An Educational Perspective . Newyork , Merrill , 2010 .

5-Scott , wiliam and Michel werthe imer P : Introduct ion to psycho Logical Research , University of Go Lorado ,Newyork , 1968 .

ملحق (١)

اسماء السادة المحكمين في الحكم على صلاحية أبعاد التنمية المستدامة :

ت	الاسم	التخصص
١	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية
٢	أ.م.د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية
٣	أ.م.د. إيمان حسن جعدان	إرشاد
٤	أ.م.د. نادرة جميل حمد	إرشاد
٥	أ.م.د. هند رحيم صبيح	قياس وتقويم

ملحق (٢)

الإستبانة :

استبانة المؤشرات الخاصة بالتنمية المستدامة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بغداد

كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية / البكالوريوس

م/ أبعاد التنمية المستدامة

الاستاذ الفاضل المحترم

الاستاذة الفاضلة المحترمة

تحية طيبة..

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (تقويم كتاب المطالعة للصف الثالث

المتوسط على وفق أبعاد التنمية المستدامة) وقد تبنت الباحثة أبعاد التنمية التي

تبناها (المنذلاوي ٢٠١٥) ولما تتمتعون به من خبرة ودراية نضع بين أيديكم هذه الاستبانة لبيان مدى صلاحيتها للمرحلة المتوسطة وابداء آراءكم السديدة وملاحظاتكم وتقبلوا شكر الباحثة.

المعايير للأبعاد الثلاثة

١- البعد الاجتماعي

ت	المؤشرات	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	تعزز انتماء التلميذ للمجتمع الذي ينتمي إليه.			
٢	غرس روح التسامح والفرقة والاختلاف.			
٣	الخصائص المشتركة بين جماعات المجتمع الواحد.			
٤	تنمية حب المدرسة والمعلمين والبيئة المدرسية بنحو عام.			
٥	المساعدة على فهم الديمقراطية وكيفية ممارستها بنحو سليم في الحياة العامة .			
٦	تؤكد أهمية حب الوطن والمواطنة .			
٧	تعريف المواطن بحقوقه وواجباته ودوره في بناء وطنه .			
٨	تعزز قيمة التعاون الاجتماعي والعمل الجماعي.			
٩	تعزز مفهوم التعايش السلمي بين أبناء المجتمع الواحد .			
١٠	التعريف بحقوق الأطفال بوصفهم اللبنة الأساسية للبناء المستقبلي للمجتمع.			
١١	تؤكد أهمية إحقاق الحق بين أبناء الشعب الواحد .			
١٢	تعزز القيم الإنسانية المحمودة كالرحمة والرفق بالجيران.			
١٣	نبذ الأخلاقيات المذمومة كالكذب والغش .			
١٤	تعزز القيم الاجتماعية كالاخلاص والامانة والتفاني في العمل.			

١	تأكيد أهمية ترشيد الاستهلاك لمصادر الطاقة تجنباً لفقدائها .		
٢	نشر الوعي بأهمية تنظيم النمو السكاني لضمان حياة كريمة لأفراد المجتمع.		
٣	التعريف بأهمية التنمية الاقتصادية والعمل بها للقضاء على الفقر .		
٤	تنمية حب العمل والتفاني به وتنمية الابتكار والاختراع كونها من الوسائل المتممة للتقدم الاقتصادي ونمو المجتمع .		
٥	تؤكد أهمية إيجاد فرص عمل لأبناء المجتمع على نحو متكافئ للحد من ظاهرة الفقر .		
٦	نبذ الاسراف بكل أشكاله لأنه يعمل على استنزاف الموارد الطبيعية .		
٧	درء الحروب ونبذها لما لها من أثر رئيسي في استنزاف مصادر الطاقة .		
٨	ربط العلم بالعمل بوصفهما مقدسين وكل منهما يكمل الآخر .		
٩	تؤكد أهمية التوزيع العادل للثروات على أبناء المجتمع كافة .		
١٠	تؤكد أهمية الثروة النفطية في بناء الاقتصاد الوطني .		
١١	تؤكد تضافر الجهود للقضاء على ظاهرة الفقر .		

البعد البيئي

ت	المؤشرات	صالح	غير صالح	الملاحظات
١	تعزيز مفهوم الاحترام لعامل النظافة كونه من يحافظ على البيئة .			
٢	تؤكد أهمية المحافظة على البيئة برمي النفايات في مكانها المخصص لها .			
٣	المحافظة على الموارد الطبيعية والسعي لتقليل تلوثها .			
٤	تعرف السبل المهمة المساعدة للقضاء على التلوث البيئي .			
٥	تؤكد أهمية اكتشاف مصادر بديلة للطاقة تقلل من التلوث البيئي كالطاقة الشمسية وقوة الرياح .			
٦	تؤكد أهمية المحافظة على الثروة المائية لأن الماء سر الحياة وهي مصدر مهم من مصادر الثروة السمكية .			
٧	تعرف الطالب بأنواع التلوث البيئي وسبل القضاء عليها .			
٨	أهمية النظافة ودورها في المحافظة			

			على الصحة وتقليل انتشار الامراض	
٩			إقامة الأنشطة الصفية واللاصفية التي تساعد في الحفاظ على البيئة المدرسية .	
١٠			تؤكد التوعية باستثمار المصادر الطبيعية على نحو أمثل .	
١١			التشجيع على تدوير النفايات الصلبة بنحو خاص باستعمالها كأعمال يدوية مفيدة أو إقامة مصانع خاصة بتدوير النفايات .	

تطوير المناهج الدراسية

أ.م.د. زينة عبد المحسن راشد

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

ملخص البحث:

إن معركة المعلومات والتقنيات المتلاحقة التي يشهدها عالمنا المعاصر لا يكفي أن نشجع على تحريكها ، ولا إن نكتفي بالتوجيه والتكيف معها وكأن القرارات التي وجدتها نهائية لا تتغير فيها ، وإنما علينا إن نصلحها ، أو نختار بديلا لها ونسيرها في الاتجاهات التي نرغبها ، ولا نجعلها تسيرنا ، فالإنسان يملك قوة هائلة في صنع ما يريد والتحكم في الأشياء التي يريد القيام بها ، ولكنه لا يعرف كيف يستخدم هذه القدرة الهائلة ، وقد يتسبب عدم استخدامها بحكمه في أخطار هائلة، وبما أن المناهج تلعب دوراً بالغاً في نجاح النظام التربوي والتعليمي والذي يتأثر بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومؤثرات العملية التاريخية ، لهذا لابد من دراسة هذه الأوضاع والمؤثرات والاختيار من بينها على ضوء تصورات واتجاهات تحدد واقع ومستقبل المجتمع الذي نعمل من أجله .

لذا انشغلت معظم دول العالم في التواصل مع التطورات العلمية بإيجاد أحدث أساليب التعليم لمواطنيها وأكثرهم تطوراً بهدف أعدادهم للقرن الحادي والعشرين وذلك بتصميم مناهجها الخاصة وتوفير الامكانيات اللازمة لصناع السياسة التربوية والتعليمية ولمصممي المناهج للتعامل مع التوسع الكبير للمعرفة عند اتخاذهم القرارات اللازمة بشأن محتوى التعليم وجعله متوفراً للجميع من أجل تحقيق التنمية المتواصلة. إلا أن المناهج المقررة في معظم الدول العربية ومنها العراق تعرضت إلى نوع من عدم العناية بها ، حيث نسخت في الغالب من مناهج الدول الأجنبية على الرغم من التشابه في النظم التربوية والتعليمية لمعظم الدول العربية بسبب العوامل الثقافية وان تأثير الاقتباس والنقل الحرفي من نظم الدول الأجنبية لعب دوراً في تشكيل نظم معظم المناهج المقررة في المؤسسات التعليمية العربية وبما لا يخدم مصالحها؛ لهذا ينبغي على جميع المختصين وخاصة واضعي المناهج دراسة المواد

والمقررات التي تتوافق مع المتغيرات وتتفاعل مع البيئة ، لان تطوير المناهج أساس لكل تطور ونواة وتقدم وتغير لكونه عملية مستمرة وغير متوقعة عند حد معين .

يعد هذا أمراً ضرورياً لمواكبة الانفجارات العلمية المتلاحقة في مجال عملهم والذي يتطلب منهم استيعابها وترجمة جوانبها النظرية إلى صيغ عملية طبقاً لما تقتضيه الحاجة لاكتسابهم المؤهلات المهمة في اختصاصهم .

Abstract

The revolution of information and technologies that the modern world is witnessing is not enough to encourage them to move, and not only to guide and adapt to them as if the decisions that I found final to change them, but we have to fix them, or choose an alternative and run in the directions we want, and make it go, He has a tremendous power to do what he wants and control what he wants to do, but he does not know how to use this enormous power, and his lack of use can cause enormous risks.

As the curricula play an important role in the success of the educational system which is affected by the political, economic, social and cultural conditions and the effects of the historical process, it is necessary to study these situations and influences and choose them in light of perceptions and trends that determine the reality and future of the society for which we work.

Therefore, most countries of the world have engaged in communicating with scientific developments by finding the latest education methods for their citizens and the most developed in order to prepare them for the 21st century by designing their own curricula and providing the necessary resources for educational policy makers and curriculum designers to deal with the great expansion of knowledge when making the necessary decisions about the content of education and making it available to all. In order to achieve continuous development.

However, curricula in most Arab countries, including Iraq, have been subjected to a kind of lack of care. They have been copied mostly from the curricula of foreign countries, despite the similarities in the educational systems of most Arab countries due to cultural factors. Played a role in

shaping the systems of most of the curricula established in the Arab educational institutions and in a way that does not serve their interests. Therefore, all specialists, especially curriculum developers, should study the materials and decisions that correspond to the variables and interact with the environment, because the development of curricula is the basis for each evolution and nucleus, progress and change because it is a continuous and unexpected process at a certain limit. This is necessary to keep up with the successive scientific explosions in their field of work which require them to assimilate and translate their theoretical aspects into practical formulas as required to acquire the important qualifications in their specialization.

مشكلة البحث

تعد تطوير المناهج المقررة بالمؤسسات التعليمية والتربوية من المهمات التي واجهة صعوبة؛ لعدم الوضوح، وغياب المنطق العلمي في كثير من عناصرها ومكوناتها. الأمر الذي يضطر واضعي استراتيجية التطوير إلى الاعتماد على الخبرة الشخصية أو السياسات الضمنية التي تتجلى عن طريق الممارسة للعمل التعليمي واتجاهات تطوره، وهذا يجعل أمور التطوير بحكم المستجدات والظروف في الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي في غاية الصعوبة، كما يجعل قدرتهم على التخطيط الاستراتيجي للمستقبل ضعيفة ومحفوفة بالمخاطر .

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث بطرح بعض التصورات المستقبلية للاتجاهات الحديثة في اتجاهات المناهج المقررة في المؤسسات التعليمية والتربوية؛ لتكون أكثر ملائمة من الحلول الجاهزة والمستوردة من نظم الدول الأجنبية والتي لا تتفق وإغراضنا. لأن ما يعوزنا في المرحلة الراهنة هو تكامل عناصر السياسة التعليمية والتربوية في بلداننا العربية

انطلاقاً من فلسفة واضحة معتمدة على فلسفة اجتماعية شاملة ووضوح أهدافها واتساعها مع جملة النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي القائم، وقدرتها على استشراف آفاق المستقبل ووضوح البدائل المناسبة للمتغيرات المحتملة.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على :

١- تطوير اتجاهات المناهج الدراسية على مستوى صنع السياسات واتخاذ القرارات الملائمة، وذلك بغرض الوصول إلى صورة متكاملة للواقع التربوي والتعليمي في جوانبه المختلفة.

٢- ضرورة تطوير اتجاهات المناهج الدراسية في كل من (خطوات وأسس ومعوقات وأساليب تطوير المناهج ، ودور المدرسين في التطوير ، تقويم المناهج ، وقياس النتائج ، وطرائق القياس) .

مفهوم المناهج

وضح بعض الباحثين والمختصين المنهج في إطار ضيق ومحدد وتناوله قسماً منهم بالمقارنة مع بعض المفاهيم التقليدية او الحديثة للمنهج كل حسب رأيه . إلا أن من الصعب تحديده مفهوم محدد للمنهج وذلك لسعة الموضوع من جانب وتعدد الآراء وتضاربها من جانب آخر .

والمنهج في اللغة هو الطريق الواضح . وفي المعجم فان معنى المنهج هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم من اجل المعرفة . أما في اللغة اللاتينية (Currerz) والإنكليزية (Curriculum) فتعني الدروس التي تقدم للطلبة .

يعد المنهج كل تعلم يخطط له ويوجه بواسطة الدراسة سواء يتم بصورة فردية أو جماعية ، (البیب وآخرون ، ١٩٨٤ : ١٢) ، ولم يقتصر المنهج على المقررات الدراسية بل شمل الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم .

اتفق معظم علماء التربية والتعليم على مضمون المنهج واختلفوا في بعض المسميات فيرى (شليبي ، ١٩٨٦ : ١١) بان المنهج هو (جميع الخبرات المربية التي تهيأ للمتعلمين ليتفاعلوا معها من اجل اكتسابهم لها لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصياتهم وبناء وتعديل سلوكهم أما (ألقاني ، ١٩٨٩ : ١١) فيرى بان المنهج (هو جميع الخبرات التربوية التي تهيئ للطلبة لغرض مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية) .

يرى (الريان ، ١٩٧٢ : ١١) و (قلادة ، ١٩٧٩ : ٦٥) بان المنهج هو الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية المخططة لتعلم الطلبة وإكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماطاً أخرى نحو الاتجاه المرغوب .

اثبت العديد من الباحثين وخبراء المناهج ومنهم (Dan southward, 1984 : 383) الربيعي وآخرون ، ٢٠٠٠ : ٥١) بان هناك حاجة ملحة دائمة لتحليل المقررات الدراسية في المناهج طبقاً لما تقتضيه اكتساب الطلبة الموهلات المهمة في مجال اختصاصهم وإعادة تقييم أهدافهم اخذين بنظر الاعتبار الطبيعة أمتغيره لمهنتهم المستقبلية . وان لا تقتصر أهداف المناهج على تعلم المعرفة بل تشمل جوانب السلوك الإنساني أيضا

لهذا فعلى المؤسسات التعليمية أن لا تركز اهتمامها على الناحية العقلية فقط من خلال تقديم المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار بصورة مواد دراسية ، بل عليها أن تقدم للطلاب مجموعة من الخبرات العلمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية

لينمو بصورة شاملة وتعديل سلوكه تبعاً للأهداف التربوية والتعليمية أي المنهج السليم لتكامل شخصية الطالب من خلال تكوين الانفعالات والعواطف والدوافع والاعتناء به لدعم سلوكه ، وتحديد الصفات الاجتماعية مثل التعاون ، وتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل وهذا يتم من خلال العناية بجميع نواحي نمو الطالب وتوجيه سلوكه وفق الأهداف المخططة لاكتساب الخبرات عن طريق التفاعل مع البيئة .

وهذا سوف يقودنا إلى أن المناهج المقررة بالجامعات يجب أن تهتم بالمعلومات والمهارات والميول والعادات والاتجاهات والقيم وبأسلوب التفكير والتذوق والتقدير للطالب بقصد مساعدته على النمو الشامل .

أنواع المناهج

عندما تطورت المعرفة الإنسانية وتوسعت ظهرت الحاجة إلى تنظيمها وتطبيقها فقسمت المعرفة إلى ميادين وحقول عديدة كالعلوم والدراسات الإنسانية والاجتماعية والفنون والآداب والرياضة وغيرها ثم اخذ كل حقل منها بالتوسع والتفرع إلى مجموعة من المواد . رأى بعض المربين أن إلمام الطلبة بهذه المواد من الضروريات للحفاظ على تراث البلد ، وهو انجح الطرائق لأعداد الحياة وفق نظم منهجية متنوعة ومنها .

المناهج الدراسية

أن عملية تنظيم المناهج الدراسية صعبة ومعقدة فهي بحاجة إلى تطبيق ونقل كل المعرفة من الجيل السابق والى الجيل الحالي والقادم ، واختلفت الآراء حول الطريقة الفضلى لنقل المعرفة وتطبيقها وفق أشكال وتصاميم مختلفة يعبر كل منها عن نمط الحياة الاجتماعية للمخططين وقناعة المجتمع ومدى العلاقة بين عناصر المنهج وعلية قسمت المناهج الدراسية من حيث مدى تعددها إلى أنواع منها :

أ- **المنهج الموحد:** وهو المنهج الوحيد الذي يجب أن يطبق فلا مجال للطالب اختيار مواد دراسية من خارج هذا المنهج ، وهذا مما لا يشبع اهتمامات الطالب .

لهذا نجد أن معظم الدول المتقدمة حالياً تعطي الحرية للطالب باختيار المدرسة أو الكلية التي تتناسب مناهجها الدراسية مع ميوله وتوجهاته لكونها متنوعة وليست موحدة .

ب- **المناهج المتعددة :** وهو أسلوب تعليمي باستخدام مناهج متعددة وذلك بوضع منهجين أو أكثر بشكل متوازن لإشباع اهتمامات الطلبة المختلفة .

وهذا المنهج يمهّد للتعليم الجامعي أو يهيئ الطالب للعمل كل في مجال اهتمامه (كالعلمي والأدبي والمهني) ، كذلك معمول به في الكليات ذات الأقسام المتنوعة .

ج- **المنهج ذو الجوانب الاختيارية والثابتة :** وهذا النوع يضم مواد دراسية إجبارية ومواد اختيارية للطلبة الحق في اختيار عدد منها لكل فصل دراسي أو مرحلة دراسية ، ويطلق عليه نظام المقررات وهو نظام يحتم على الطالب أن يدرس مواد إجبارية وتحدد بوحدات ثابتة ومواد اختيارية ، وهذا النظام مطبق بالدراسات العليا حالياً ، إلا أنه مطبق في دول أخرى بالكليات وحتى بالمدارس الإعدادية .

د- **المنهج المزيج:** وهو يسمح للطلبة باختيار نوع معين من المناهج ولكنهم لا يتقيدون به تماماً فقد يختارون بعض من مناهج أخرى ، ويتميز هذا النوع من المناهج بالمرونة حيث يسمح بالتنوع في مقرراته وحسب احتياجات الطلبة واهتماماتهم وفي ضوء توجيه مدرسيهم مما يهيئ للطلبة فرصاً لدراسة مواد متنوعة وعلى مستويات مختلفة . وهو مطبق في بعض الجامعات الأجنبية .

نظم المناهج الدراسية

إن من أكثر التقسيمات شيوعاً للمناهج هو الذي يتناول التصميمات المحددة فيقسمها إلى :

١- **منهج المواد الدراسية المنفصلة** : ويسمى بالمنهج التقليدي لكونه يعتمد على الكتاب ويؤكد على أهمية تعلم المحتوى لا الاهتمام بالطلبة الذين يتعلمون ، ويتألف من عدد من المواد الدراسية تدرس منفصلة عن بعضها يومياً كل مادة في حصة منفصلة عن غيرها ، ويقوم المدرس بتخطيط العمل وليس للطلبة دور ايجابي سوى التلقي وهذا يفضله بعض المدرسين دون الطلبة . والكثير من المسؤولين يؤيدون هذا النوع لان التخطيط والبناء يعتمد عليهم دون الرجوع إلى المدرسين والطلبة .

٢- **منهج المواد المترابطة (المتصلة)** : وهو يعني إيجاد علاقة بين المواد الدراسية أو بين موضوع في مادة مع موضوع في مادة أخرى وأجراء مقارنة بينهما للتعمق بالمعرفة وتوسيعها وهذا المنهج يعتمد على أسلوبين في الربط :

أ - **الربط العرضي أو الربط حسب الظروف** : ونعني به ترك الحرية للمدرس في توضيح العلاقات بين أجزاء المادة الواحدة أو بين مادة وأخرى في مجال الدراسة أو بين المواد وبعض مواقف الحياة . وهذا يعتمد على الخلفية العلمية للطالب وما سبق ان درسه ، لهذا فهو صعب ومعقد مما يضطر المدرس إلى بذل جهد اكبر .

ب- **الربط المنظم** : ويقوم به المدرسون في كل صف من الصفوف الدراسية ليتدارسوا فيما بينهم ويخططوا لربط ما يقوم به كل منهم في مجال تخصصه ومادته الدراسية وذلك من خلال ربطها بالمواد الأخرى ويظهرون العلاقة بين مختلف المواد الدراسية فتسهل مهمة دراستها وفهمها واتقانها من قبل الطلبة .

٣- **منهج المجالات الواسعة** : ويسير هذا المنهج على أساس الخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب ومن هنا جاء ربط ما يدرس من مواد بمشكلات الحياة ، ويقوم الطالب بدراستها ومعالجتها عن طريق قيامهم بأوجه نشاط متنوع يدرسون من خلاله المواد الدراسية ، وهكذا قسم المنهج إلى خبرات منها تساعد على التنشئة

الاجتماعية وإيجاد العلاقات الاجتماعية من خلال الدراسة ، وذلك بأجراء البحوث وكتابة التقارير وأجراء دراسات غير مباشرة لحياة الناس من خلال الزيارات للحصول على معلومات عن الطبيعة وطبيعة الناس وكذلك يكتسبون خبرات فنية .

٤- **المنهج المندمج** : وهو إدماج المواد الدراسية ذات العلاقات الواضحة فيما بينها لإزالة الفواصل ، وبهذه الطريقة سوف يتم إعطاء خبرات تعليمية دون التمييز بين مادة وأخرى حتى لا تعطي حواجز وفواصل بين المواد الدراسية وتسير الدراسة بشكل متشعب لفسح المجال للطالب والمدرس في دراسة كل التخصصات وهذا الاندماج يتم مقدماً ويفرض على الطلبة ، وأحيانا يكون اصطناعياً يفقده اصالته وكيانه ومحتوى المادة الدراسية .

٥- **مناهج النشاط أو الخبرة أو طريقة المشروع** : وهو السماح للطلبة باختيار الموضوعات والدراسات التي تشبع ميولهم ورغباتهم .

٦- المنهج المتكامل

يتطلب المنهج المتكامل تهيئة الظروف والإمكانيات لتحقيق هذا التكامل والموازنة بين حاجات الطالب والمجتمع وإيجاد علاقة ارتباطيه بينهما . ويميل معظم العاملين في حقل التدريس نحو الابتعاد عن التركيز التقليدي الجامد السائد في المناهج والى إدخال مواد ومواضيع إضافية تكون اسالياً للمنهج المتكامل، وذلك لتوسيع المنهج الأساسي وتعزيز النمو الشامل للطلبة من خلال منهج موحد يتسم بأسلوب شامل مع التقليل من الحشو الزائد الذي يرهق الطالب .

أن الاهتمام بتضمين المواقف والقيم في المناهج وتعزيزها ينمي الشعور بان من الممكن أن تؤدي إلى نمو الطلبة كإفراد مسؤولين وطنياً واعين بحقوقهم وواجباتهم وذلك باحترام ثقافتهم فضلاً عن احترام ثقافة الآخرين ، والانفتاح عليها والاستفادة من الجوانب الايجابية فيها ، وتحمل مسؤولياتهم والتحلي بالمثل الإنسانية وتطوير المواقف الايجابية

نحو أ الذات والمجتمع ، وتجسيد القيم الديمقراطية في سلوك الفرد وإدراك أهمية الأخلاق والقيم الإنسانية وممارستها بمسؤولية ضمن القانون. لذا بات من الضروري أن يسهم أسلوب المنهج المتكامل في نقل المعرفة والمهارات في إطار مناهج التدريس ، وينبغي اختيار أكثر الوسائل المشتركة في التعليم وإشراك الطلبة بصورة فاعله في العملية التعليمية وذلك عن طريق أساليب (مجموعات العمل ، النقاش المفتوح والتمثيل) وغيرها والاستماع إلى وجهات نظرهم واهتماماتهم ، والأخذ بنظر الاعتبار معتقداتهم التي اكتسبوها في البيت والمجتمع .

٧- المنهج المحوري : أن المدرس في هذا النوع يتعرض إلى الطلبة بصورة جيد جداً ويكون ذو صلة وثيقة بهم مما تتاح له فرصة التوجيه والإرشاد للطلبة بشكل متكامل مما يعزز شعور الطلبة بالطمأنينة فهناك مدرس يعرفهم ، كما وان المدة الطويلة لدراسة المنهج المحوري هو فرصة كبيرة للطلبة لإكسابهم مهارة التخطيط والتقويم وبالتالي ستؤدي إلى تنمية الاهتمامات المشتركة لدى الطلبة في المجتمع المحلي والوطني وفي العالمي .

أن المنهج المحوري يلبي حاجات الطالب ومشكلاته ومطالب حياته ويتم تطبيقه بإتباع التنظيم المنطقي لمنهج المادة الدراسية والسيكولوجي في منهج النشاط المحوري .

خطوات تطوير المنهج

أن عملية تطوير المناهج تسير على وفق خطوات تحدد الإجراءات المتعاقبة وتوجه القائمين في هذه العملية أجراء تعديلات في جزء او كل عناصر المنهج الذي يتم على وفق خطة علمية مدروسة من اجل تحسين العملية التربوية والتعليمية وقد يتطلب تطوير المنهج أجراء تعديلات محددة أو جذرية شاملة (إسماعيل، ١٩٩٤ : ١٠١) .

أن أول ما نبدأ في عملية التطوير هو التهيؤ النفسي والفكري للمجتمع الخاص في هذه العملية الذي يشعر بضرورة الحاجة إلى عملية التطوير في حالة حصول هذا الاستعداد لعملية التطوير يبدأ هنا تحديد الأهداف التي قد لا تتغير فيما إذا كان المنهج ومحتوياته غير قادرة على تحقيق تلك الأهداف .

بعد وضع المفردات وجب وضع المحتوى الذي يجب أن يكون منبثقا من حاجة الفرد والمجتمع التي تتناسب مع إمكانية القائمين بالعملية والذين يتلقون هذه المعرفة (الطلبة والمدرسين) وهذا المحتوى يجب أن يتناسب مع إمكانيات المؤسسة التعليمية المادية والمعنوية من قاعات ومختبرات وملاعب وكتب ومصادر .. ومن أجل أن تتم عملية التطوير على أساس عملي وجب أن تحدد خطوات التطوير على المحاور الآتية:

١- التهيئة النفسية والفكرية

أن عملية التطوير يجب أن تسبقها تهيئة نفسية وفكرية تشمل المدرسين والطلبة والتربويين والمجتمع بأسره. وأن يساهم بها كل من له علاقة بالمنهج وتتطلق المقترحات من القاعدة إلى القمة لكي يبني المنهج ويعود إلى القاعدة للتطبيق بعد أن تأخذها القمة بالدراسة والتفكير والتهديب وهذا هو الأسلوب الديمقراطي البناء في تصميم المناهج وتطويرها وهذه التهيئة النفسية ضرورية جدا بل وملزمة لكي يتقبلها العاملون فيها .

أن المؤسسات التعليمية والتربوية في معظم البلدان العربية تفرض على العاملين فيها مناهج ومقررات وتعديلات قد لا يتقبلونها ولا يتحمسون لها وقد يقاومونها أو يعادونها ويرغبون دائما بالإبقاء على المنهج القديم فقد يرى بعضهم أن الجديد يهدرهم ويعدونه مقلداً لما يعرفونه.

أن البعض من العاملين في الجامعات ولاسيما المدرسين يقاومون كل جديد لقصور في مفهومهم للتطوير ، فالتطوير يتطلب تجديد للمعلومات والمهارات والذي يفرض قيما

واتجاهات وأساليب جديدة قد يتصورون أنهم لا يستطيعون اكتسابها بسهولة أو لتقاعسهم عن العمل أو أنهم يعتقدون أن الجديد صادر لهم من جهات عليا وليس لهم رأي فيه.

٢- تحديد الأهداف

لابد من تحديد الأهداف العامة والخاصة الذي هو أمر ضروري ولانها تساعد في تحديد المحتوى. وعلى الرغم من أهمية تحديد الأهداف الذي يعد من الأساسيات في بناء أي منهج إلا إن تطوره قد يضيف أو يحذف من بعض المواد أو يعدل محتوى هذه المفردات دون التعمق في الأهداف بشكل كافي وقد يكون السبب في إهمال مقومي المناهج إلى الأهداف بسبب :

- الاعتقاد بأن الأهداف واضحة ولا تحتاج برأيهم إلى إضاعة وقت.
- تعد مناقشة الأهداف عملية تجريدية وفلسفية ثقيلة الظل.
- افتقار كثير من العاملين في المناهج إلى خلفية تربوية علمية تعينهم على معرفة مستوى الأهداف وطرق تحقيقها.

٣- تحديد جوانب المنهج

في ضوء فلسفة الدولة والتطورات الحاصلة في العلم والمعرفة وحاجات الطلبة والمجتمع وما أسفر عنه لتحديد الأهداف وعملية التقويم للمناهج القائمة فيمكن أن تحدد الجوانب المختلفة للمنهج . وعلى واضعي المناهج أن يجددوا التنظيم المنهجي المناسب لكل مرحلة أو كل مادة (منفصلة ، متصلة ، محورية ، نشاط ، وحدات) كما ويجب تحديد المواد المناسبة لكل مرحلة دراسية و محتويات كل مادة لكي تتحقق أهداف هذه المادة مع مراعاة التسلسل والتنسيق بين مفردات المادة نفسها وعلاقتها مع المواد الأخرى . والابتعاد عن التكديس من خلال تحديد الوحدات اللازمة لكل مادة ويستعان بذوي

الاختصاص والخبرة ، والبحوث العلمية والتقارير التي يكتبها المشرفون والمدرسون واخذ
أراء الطلبة .

ينبغي أن يكون التعليم قائما على أساس النشاط والذي يتيح المجال أمام الطلبة
لاكتساب الخبرات التربوية ولإظهار مواهب كل الطلبة ومعرفة استعدادهم وميولهم للمنهج
الحالي.

ولابد للمنهج أن يوجه اهتمامه بضرورة حل مشكلات الطلبة في كل ميادين الحياة ويتم
توجيههم دراسيا ومهنيا . وهنا لابد للمؤسسة التعليمية أن تربط مناهجها بواقع عملها والتي
يمكن الاستفادة منها في تدريس المواد المختلفة أو بعضها على اقل تقدير .

أن المؤسسة التعليمية عندما تقوم عملية تطوير المنهج لابد لها ان تعرف وسائل
التقويم التي يمكن ان تستخدم لمعرفة مدى تطور الطلبة وتحقيق الأهداف المخطط لها.

٤- الاستعداد للتطبيق

أن عملية الاستعداد لتطبيق المنهج الجديد المفتوح أو المطور قد تستلزم الكثير من
المستلزمات المادية ومعرفة أساليب توفير هذه المستلزمات التي تخدم تطبيق المنهج
الجديد مع ضرورة الاهتمام بتوفير الكادر الكفاء كما " ونوعا" للقيام بالعملية التدريسية ،
وكذلك الكادر المساعد لإنجاح هذا المنهج.

وتعد عملية الاستعداد ذات أهمية كبيرة في عملية بناء وتطوير المناهج فالكثير من
المناهج الجديدة قد أخفقت وفشلت بسبب عدم الاستعداد الجيد لها ، ولذا لم تستمر ولم
تنجح عند التطبيق والذي يتطلب الكثير من الدراسات العملية السليمة وتحديد السبق
الزمني للتخطيط والتنفيذ له ، وهذه الاستعدادات لابد أن يتم تحديدها قبل تعميم المنهج
وتطبيقه

٥- متابعة المنهج وتقويمه

بعد الانتهاء من العمليات السابقة وإقرار المنهج وخروجه إلى الواقع الميداني وتطبيقه، يتوجب ان تأخذ عملية التقويم دورها في التعديل والتوجيه المستمر والكشف عن مكامن القوة لدعمها والضعف لتبديلها أو تعديلها . إن عملية التطوير لا يمكن إن يقال أنها انتهت وتوقفت وحقت غاياتها ، وذلك لأن عملية التطوير مستمرة وليست لها حد نهائي ولا يستقر المنهج ولا يثبت ما دام العلم والمعرفة والمجتمع في تطور وحركة مستمرة.

إن التقويم يجب إن يكون مستمرا " وشاملا" لجميع جوانب المنهج ، وان يتم بصورة متكافئة ومتكافئة . لأن الاعتماد على الإدارات الخاصة في متابعة تقويم المناهج التي أخذت تسميات عديدة في الوطن العربي تعد ناقصة لو اعتمد عليها فقط لان الذي تقدمه هذه الإدارات مهما كان مهما وقيما فانه يعد ناقصا في مجال التقويم والمتابعة فالمدرسون هم اقرب الجميع إلى المنهج ومعرفة مكنونة وخفايا والطلبة الذين هم عمود العملية التعليمية وأولياء الأمور والمجتمع ورجال السياسة من الممكن جدا بل من الواجب اعتماد آرائهم البناء ودراسة انتقاداتهم للمناهج إذا ما حسن توجههم والاستفادة مما يقدمون من ملاحظات .

العلاقة بين المنهج والأهداف

تحتاج كل لجنة تعمل بالمنهج إلى معرفة الأهداف المراد تحقيقها لكي تعينهم في توجيه عملهم لبناء المنهج وتطويره . ولو وضعت هذه اللجان الأهداف بنفسها لكان أفضل بكثير من صيغة بناء المنهج على أهداف موجودة أو منقولة من جهات تعليمية أخرى . أن الأهداف الموضوعية محليا تكون أكثر ارتباطا بالاحتياجات والظروف المحلية وهذا لا يعني حرمان هذه اللجان من الاستفادة من الصيغ أو الأهداف التي وضعتها جهات أو هيئات أخرى.

أن دراسة الأهداف وتطويرها عملية معقدة تتطلب مهارات متنوعة وذلك لأنها تتضمن التفكير الجمعي والفردى ، والتعبير عن هذا التفكير مع ربطه بالتطبيق العملي .

تعد الأهداف نقطة الانطلاق الأولى لدراسة المناهج وقد يعزى سبب فشل المنهج إلى عدم القدرة على معرفة الطرق التي تحدد الأهداف تحديداً دقيقاً لذا وجب عند تخطيط المنهج بذل الجهد لتحديد الطرق التي بها تتغير سلوك المتعلم وشعوره وتفكيره تحديداً دقيقاً ويبنى على هذا التحديد الدقيق أدراك اتجاه نمو الطلبة الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي .

تمثل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهج وكلما تحددت أهداف المنهج بدقة ووضوح كلما ساعد على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف كما أن ذلك يساعد على اختيار أساليب ووسائل التقويم والتي بواسطتها معرفة مدى تحقيق الأهداف الموضوعة .

أن تحديد الخبرات والمواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج لابد أن يرتبط بمجموعة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ، وإن تكون الأهداف مركز العملية التعليمية فهي بمثابة التغييرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات الطلبة .

أن الهدف التعليمي هو وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية الطلبة نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعليمي ، لذلك يطالب واضعوا المناهج بضرورة تحديد الأهداف التعليمية تحديداً إجرائياً حتى يمكن اختيار الخبرات التعليمية وانسب طرائق التدريس وأساليب التعليم والتقويم ، إما إذا كانت الأهداف غامضة وغير محددة فسيؤدي ذلك إلى تخطيط في بناء المنهج .

تعد خطوة اختيار الأهداف من أهم خطوات تخطيط المنهج إذ إن اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى والخبرات التعليمية وطرائق

التدريس ثم عملية التقويم .إضافة إلى الحاجات الاعتبارية في عملية بناء وتطوير المنهج والتي يستتبط منها الأهداف وتبقى المهمة الأولى في عملية التطوير وعملية التعلم الفعلي هي تحديد ما يراد تحقيقه من أهداف ويجب تعريف الهدف وعرضه بوضوح ، وانطلاقاً من هذا التعريف يتطلب منا تقرير ما إذا كان الهدف مناسباً وفاعلاً للتحقيق عبر العملية التعليمية شرط أن يتم تطبيقه بشكل سليم لهذا السبب وجب أن يستعان بالبحث العلمي والتحليل لغرض بناء وتطوير النظام التربوي والتعليمي لتتم عملية تحديد الأهداف بصورة سليمة .

أسس تطوير المناهج

- ١- استناد المنهج إلى فلسفة مقبولة لأنها تساعد على تحديد وجهة النظر حول طبيعة الإنسان ومفهوم المنهج وأهداف التربية والتعليم
- ٢- استناده إلى دراسة عملية للفرد والمجتمع .
- ٣- استناده إلى العلمية التي تناسب مع روح العصر .
- ٤- استناده إلى الثقافة العامة بما يتلاءم مع روح العصر .
- ٥- أن يكون شاملاً .
- ٦- أن ينمي من خلال روح التعاون .
- ٧- أن يكون مستمراً بالتطور .

معوقات التطوير

- ١- المعوقات المالية .
- ٢- المعوقات المادية .
- ٣- المواقف البشرية .
- ٤- عوامل سياسية .

- ٥- عوامل عسكرية .
- ٦- الرأي العام .
- ٧- المناخ والتضاريس .
- ٨- انتشار الأمية .
- ٩- نقص الإحصائيات .
- ١٠- الروتين .

أساليب تطوير المنهج

- ١- التطوير بالإضافة
- ٢- التطوير بالإضافة والحذف
- ٣- التطوير بالاستبدال
- ٤- الأخذ بالتجديد
- ٥- مراجعة الطرائق والوسائل والكتب
- ٦- تطوير تنظيم المناهج أي بدلا من اتباع نظام المواد الدراسية المنفصلة نتبع التكامل والدمج وغيرها
- ٧- تطوير أنظمة الامتحانات والدرجات

تحسين عملية تطوير المناهج

عند بداية القرن الحادي والعشرين حصل إدراك عام بوجوب انفتاح المناهج وجعلها مرنة وفعالة ومتعددة التخصصات ألا أن تحويل هذا التصور إلى واقع ملموس في الجامعات يعد تحدياً كبيراً . لهذا واجب اخذ الاستعدادات لتغيير المنهج على مستوى الوطن العربي بحيث تكون للفوارق بين أقطارها وللتباين الثقافي والاجتماعي والتنوع

العرقى مكاناً مهماً فيها. وهكذا ينبغي أن تكون اللامركزية في عملية تطوير المناهج مكملة لتغيير البناء للمنهج .

أن نهج المشاركة في تطوير المناهج من شأنه أن يتيح الفرصة لاشتراك مجموعات مختلفة من المعنيين من غير صناع السياسة التعليمية والملاكات التربوية ، مثل أولياء أمور الطلبة والعاملين وقادة المجتمع والطلبة أنفسهم ويمكن للأساليب المقننة في تطوير المناهج أن تيسر مشاركة مجموعات مختلفة من المدرسين في مختلف المراحل وعلى كافة الأصعدة .

النهج المقنن مقابل النهج المفاجئ

أن تطوير المناهج قد يستند أحيانا النهج مفاجئ ، فقد تفرض الضغوط السياسية الإقليمية الدولية اتخاذ قرارات سريعة لتغيير المناهج دون اللجوء المسبق للتخطيط المقنن . وان للحوار الدولي تأثيرا على الاهتمامات الدولية الرئيسة مثل قضايا البيئة والسكان أو تعليم المرأة . ومن المرجح أن لا يكون النهج المفاجئ ناجحاً ، لكونه يقضي إلى تحميل المدرسين أكثر من طاقتهم ، ويزيد من صعوبة مهماتهم . فمن الأفضل عند مواجهة مثل هذه القضايا دراسة ما هو متعلق بها فعلاً في المناهج الموجودة ، وكيفية إدخال القضايا الجديدة بفعالية اعتماداً على هذا الأساس . وبالتالي دراسة فرص التعلم ومصادر التعليم المتوفرة فعلاً عند تصميم المنهج الجديد أو عند إدخال تغييرات معينة بغية تجنب الاختلاف بين المتوقع والواقع . ولكن من الأهمية بمكان التفكير جدياً ، منذ البداية بالأساليب الأساسية لتحقيق الأهداف الموضوعية .

دور المدرسين في عملية تطوير المناهج

يؤدي المدرسون دوراً حيوياً في عملية تغيير المناهج ، وفي الواقع أن تصميم المناهج يحدث أحيانا ضمن المؤسسات المتخصصة حصراً ، بمشاركة ضئيلة للمدرسين

في عملية تغيير المناهج على الرغم من انه قد يعهد إليهم أحيانا العمل في مؤسسات تطوير المناهج أو قد يشكلون جزءاً من فرق ولجان تطوير المناهج . وعلى الرغم من أنهم يرغبون عموماً في اعتبارهم ناقلين للمنهج أكثر من كونهم مصممين له ، فان إسهامهم كمنفذين للمنهج يعد أمر حيويًا في إنجاح التغيير . وعلى أية حال ، ومع انتشار اللامركزية في الجامعات أصبح تطوير المناهج انطلاقاً من أجامعه مفهوماً سيكتسب قبولاً في العديد من البلدان . وكلما ارتبطت عملية المناهج بالجامعة ازداد تعلق الأمر بالمدرسين أنفسهم .

فعلى صعيد الصف يعنى المدرسون بوضع القرارات بشأن المناهج عند انتقائهم للكتب المنهجية ، والمواد التعليمية الأخرى ، كما يمكن زيادة مشاركتهم من خلال إتاحة الفرصة إمامهم للإسهام في كتابة وتصميم الكتب المنهجية والمواد التعليمية الأخرى .

لكي يصبح المدرسون مساهمين فعليين في التغيير أو منفذين فاعلين له فأن الإعداد المناسب لهم يعد أمراً ضرورياً سواء كان ذلك على صعيد برامج التأهيل او برامج التدريب إنشاء الخدمة . وينبغي أيضا أن تشتمل على التدريب في مجالات طرائق التدريس والتقويم . أن الأسلوب الامثل في جعل الاشتراك الفعال للمدرسين في تطوير المناهج مع تحسين مهارتهم المهنية من خلال تصميم دروس نموذجية مناسبة لأحداث التغييرات في إطار بيئات ثقافية واجتماعية ومن اجل أن تكون هذه التغييرات أكثر فاعلية لابد من إعداد المدرسين إعدادا كافياً . ومن المناسب أيضا أن تكون مبادرات المناهج مناسبة يشترك فيها المدرسون والملاكات الأخرى من المعنيين بالعملية التربوية والتعليمية .ومما لاشك فيه أن استبعاد المدرسين عن عملية تصميم المناهج وتطويرها قد لا يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب . إذ أن اشتراكهم في عملية تكوين المناهج يعد أمراً ضرورياً لأنه

يمكن أن يشكل عاملاً محفزاً لهم في ممارسة مهنتهم ورفع معنوياتهم وإعطائهم الإحساس بارتباطهم بالمنهج .

تقويم المنهج

أن المنهج هو خطة لمساعدة الطلبة على التعلم ولهذا يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره ، وتحسين عملية التعلم ، فعند إجراء عملية تقويم للمناهج يجب التركيز على ما يلي :

- ١- مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهج مع مستويات الطلبة والمدرسين .
- ٢- الاهتمام بمحتوى المنهج ومنطقية تسلسل مفرداته .
- ٣- مراعاة الفروق الفردية للمنهج .
- ٤- تحديد أساليب ومعايير لتقويم النتائج التعليمية للمنهج .
- ٥- شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الانفعالية والادراكية والنفسية والحركية .

طرائق القياس

أن طرائق القياس تعمل على معرفة وتحسين المناهج المقرره بواسطة التقويم المبني على قواعد وأسس منتظمة وكذلك توفير الفرصة للتطور والتحسين من خلال التدريب والتمرين على مهارات خاصة للحصول على التقويم الموثوق به حول التقدم باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة ، وهناك طرائق عديدة للقياس منها : (محمود الربيعي ، ٢٠٠١ : ١٠٧) .

- ١- تقويم النتائج : هناك طرائق عديدة لتقويم النتائج مثل التقويم الوجداني أو البديهي أو الادراكي والتقويم بالملاحظة والتسجيل الروائي وكذلك القياسات النسبية . الان البعض

يحذر من استعمالها لعدم أماكن قياس مدى تحسن المناهج المقررة من خلالها بشكل متكامل ودقيق لكونها طرائق تقليدية .

٢- أسلوب المناقشة إن هذه الطريقة تكون نافعة وذات قيمة إذا استعملت جنباً إلى جنب مع طرائق أخرى تعتمد على أسلوب المشاهدة أيضاً والذي من خلاله يمكن رؤية الأمور الخفية والمعقدة التي لا يمكن تشخيصها بسهولة بل يجب الاعتماد على المعلومات الموثقة والمتوافرة .

٣- الطريقة النسبية: وهذا النوع غير معتمد عليه بشكل كبير حيث إن عدم صحة المعلومات المستقاة منه تأتي نتيجة للتعقيد والدقة الكبيرة الواردة على حساب درجة الثقة بالاختبار (داريل ، ١٩٩٢ : ٤٢٠) ، إلا أنها طريقة مفيدة عندما تكون المعلومات صادرة من نقاط بسيطة مختارة ذات قيم محددة تساعد على تحسين العمل .

٤- طريقة الملاحظة : تعتبر من الطرق المهمة والضرورية للقياس وذلك لأنها لا تحتاج إلا لمعلومات أولية موجزة ، وسهلة التعلم والاستعمال فهي لا تتطلب سوى أدوات قليلة تستعمل من قبل الباحثين والمدرسين والطلبة للحصول على نتائج جيدة للقياس والتقويم .

٥- الطرائق المتغيرة : وهي استعمال عدة طرائق بشكل متغير وفقاً للموقف المطلوب أي يمكن استعمال جميع الطرق لقياس حاله معينة .

إن طرق القياس بشكل عام يجب أن تتطور من السهل إلى الصعب ، لهذا فإن تقويم المناهج سوف يزيد من خبرة واضعيها وكذلك المدرسين والطلبة وبالتالي نجاحهم في تطوير امكاناتهم للتوصل إلى نتائج ايجابية في أنجاز المهام المؤكدة لهم .

خصائص النتائج

إن النتائج (Outcomes) هي أكثر من خطوة واحدة مشتقة من الفعاليات ومتدفقة من مزيج من نتائج مباشرة إما خصائصها فهي :

- ١- حلقة التأثير : تتوسع إلى محيط اكبر
- ٢- الإطار الزمني : يمكن ملاحظتها إنشاء أو بعد انتهاء العمل بوقت قصير
- ٣- درجة السيطرة : اقل بكثير من المردودات ومع هذا لها تأثير مباشر على :
أ- تأتي كل نتيجة وبشكل طبيعي من عدة مردودات ولذلك هناك نتائج اقل من المردودات .

- ب- تعتبر النتائج التغيرات المهمة والتي ترتبط مباشرة بالمشروع (العمل)
- ج- كل تغير يمثل بداية لا محدد للإمكانات المخلوقة من الفعاليات
- ء- ترتبط النتائج بالأشخاص المشاركين مباشرة وبالفعاليات ولكن هؤلاء الأشخاص ينقلون التأثير إلى محيطهم الخارجي .

قياس النتائج

توجد أفكار عديدة لقياس النتائج لكل مشروع فعدد من الناس لديهم أفكار لما يجب فعله وما يمكن تغييره ، فكلما كان هناك اختلاف في استعمال الصور الذهنية كلما كان المشروع أغنى . وان لغة قياس النتائج تشكل حاجزا في وجه المشاركين ، وهنا يأتي استعمال الصور الذهنية أو التعابير المجازية لتفسير الفكرة (RISE,2004: 8) وهناك خمسة أفكار توجيهية لقياس النتائج :

- ١- بمرور الوقت تصبح المردودات نتائج انيه تأتي مباشرة من النشاطات أما النتائج فتستغرق وقت أكثر قبل ظهورها لوجود عدة خطوات بينها وبين النشاطات.
- ٢- التواصل بين النشاطات التي تغطي منطقة اصغر مما تفعل النتائج لان النشاطات تشمل عدد قليل من المشاركين نسبياً الا أنها تعطي فرصة دائماً للتوسع ومردودا ته تذهب ابعد من المشاركين إلى أشخاص آخرين مما يولد تغييرات اجتماعية هامة .

٣- ضرورة السيطرة على المدخلات والنشاطات والنتائج ، فكلما أصبحت المردودات نتائج سوف تقل الحاجة إلى السيطرة شيئاً فشيئاً .

٤- معرفة محتوى النتائج والمعوقات التي تواجه تحقيقها من خلال التأثير عليها وخاصة القريبة من المردودات الأصلية ،وكيفية التعامل معها ، علماً بأن مستوى التأثير يكون اقل بكثير من النتائج الواسعة والبعيدة ، لهذا يتطلب فترة أطول لتحقيق التغير المطلوب .

٥- ضرورة الفهم بأن كل المردودات والنتائج المتتالية من عملية التعليم والتطوير تحصل نتيجة التجربة فكلما تزيد معرفتك بها كلما أصبحت قادراً على الإضافة أو الاستدلال في الأنشطة والمدخلات لإعطاء نتائج أفضل. لان باستخدام هذه الصورة الذهنية تستطيع استخدام أساليب متنوعة كدفعة واحدة وبحجوم متنوعة.

قياس النتائج بشكل دائري

من الصعب أن نبني إطار عمل لقياس النتائج بجلسة واحدة ، بل يتطلب عدة جلسات باستعمال مختلف الطرق والأساليب البعيدة المدى أو القريبة ، وفهم من يستخدم الشمولية والآخرين يعتمدون على النتائج النهائية ، وهناك آخرون يدمجون عدة طرق وأساليب ومن هذه الأساليب والطرائق :

١- تبادل الأفكار المبدعه (Brainstorm) لتقويم الموقف دون الأفكار والأسئلة المطروحة عند تشكيل مجموعة تبادل الأفكار .

٢- التوبيب (Categorize)

أن التوبيب من خلال تسجيل الملاحظات والانتقال إلى نقطه أخرى بدلاً من الإطالة بالنقاش ، إلا أن من الضروري أن يحدد تأثيرك بشكل قاطع وبأسرع وقت ممكن .

٣- التنقيح (Refine)

ويعني تنقيح المعلومات في جميع الفعاليات وتحويلها إلى اختبارات لان المخرجات هنا تنتقل إلى نتائج وتأثيرات ، وبهذا يمكنك التخطيط للتغيير بعد تدوين المعلومات .

٤- تطوير المؤشرات (Develops indicators)

وفي هذه المرحلة لديك مؤشرات وعليك إضافة مؤشرات أخرى لها بعد تبادل الأفكار والآراء حول الطرق المختلفة لجمع المعلومات ثم قارن كل المؤشرات بالقائمة التي وضعتها وبعدها اختار أحسن المؤشرات لعملك .

المنهج والمواطنة

تواجه التربية اليوم في كثير من المجتمعات العديد من التحديات ، أخطروها ما يعرف بظاهرة العولمة التي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات ، فمع العولمة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية ، وثقافية ، واجتماعية وايدلوجية ، لم يعد العالم كما عهدناه فيما مضى فالحدود الثقافية في طريقها الى التلاشي مما يسمح بانتقال كثير من الافكار والمعتقدات التي تكاد تقضي على الخصوصية في كثير من المجتمعات ، وبالتالي لا يبقى للمكان والتاريخ أي معنى في ظل السعي الى عولمة التربية ، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير في مقومات المواطنة والولاء عند افرادها (الربيعي، ٢٠١٦: ٣٣).

شهدت العقود الاخيرة من القرن الماضي احداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير امراً حتمياً في معظم دول العالم ، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع ، ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية للمواطنة ، واخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي ، وخاصة في العقد الاول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح .

وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لا بد ان تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة ، يتم من خلالها تعريف الطالب المواطن بالعديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها، مثل : مفهوم الوطن ، والحكومة ، والنظام السياسي ، والمجتمع ، والشورى ، والمشاركة السياسية واهميتها والمسؤولية الاجتماعية وصورها ، والقانون ، والدستور ، والحقوق والواجبات وغيرها من مفاهيم المواطنة واسسها (العمري ، ٢٠٠٢ : ٢٢) .

هناك العديد من المؤسسات التي تشكل المواطنة وتنميها عند الفرد ، ومنها الاسرة، والمؤسسات الدينية ، والرفاق ، ومجموعة العمل ، والمدرسة التي تتفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة ، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته ، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من اجل المواطنة الصالحة ، وتتجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى ، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية (Center For Civic Education, 1994: 45) .

الاستنتاجات

- ١- أن معظم الجامعات العربية نسخت مناهجها من الدول الأجنبية واعتمد على الحلول الجاهزة والمستوردة على الرغم من الاختلاف في النظم التربوية والتعليمية معها بسبب العوامل الثقافية المختلفة .
- ٢- أن عملية تطوير المناهج مستمرة وغير متوقفة عند حد معين وهي مواكبة للانفجارات العلمية المتلاحقة في المجالات كافة
- ٣- أن عملية التغير في مناهج الجامعات العربية اتسم بالضبابية وعدم الوضوح وغياب المنطق العلمي في كثير من عناصرها ومكوناتها .

- ٤- اعتمدت عملية تحديث المناهج على الخبرة الشخصية أو السياسات الضمنية مما جعلها ضعيفة ومحفوفة بالمخاطر .
- ٥- هناك حاجة ملحة دائمة لتحليل المناهج المقررة طبقاً لما تقتضيه اكتساب الطلبة المؤهلات المهمة في مجال اختصاصهم وإعادة تقييم أهدافهم .
- ٦- معظم المناهج اقتصرت أهدافها على تعليم المعرفة ولم تشمل جوانب السلوك الإنساني .
- ٧- كلما تطورت المعرفة الإنسانية وتوسعت ظهرت الحاجة إلى تحديث المناهج لمسايرة هذا التطور .
- ٨- أن عملية تنظيم المناهج الدراسية صعبة ومعقدة لكونها بحاجة إلى التطبيق ونقل المعرفة من جيل إلى جيل ، ولهذا اختلفت الآراء حول أفضل طريقة لإنجاز هذه المهمة .
- ٩- أن المنهج المزيج يسمح للطلاب باختيار نوع معين من المناهج ولكن يمكن عدم التقيد به تماماً واختيار مناهج أخرى بديله حسب احتياجات الطالب واهتماماته وبتوجيه من أساتذته .
- ١٠- يفضل الكثير من المسؤولين منهج المواد الدراسية المنفصلة لان التخطيط والبناء يعتمد عليهم دون الرجوع إلى المدرسين والطلبة .
- ١١- أن تطبيق منهج المواد المترابطة يعتمد على الخلفية العلمية للطلاب وما سبق أن درسه، لهذا فهو صعب ومعقد مما يضطر المدرس إلى بذل جهد اكبر عن تطبيقه .
- ١٢- أن دمج المواد الدراسية ذات العلاقة الواضحة يعطي خبرات تعليمية دون التمييز بين مادة وأخرى مما يفسح المجال للطلاب والمدرس في دراسة كل التخصصات .
- ١٣- أن المنهج المتكامل يتطلب تهيئة الظروف الامكانات لتحقيق هذا التكامل والموازنة بين حاجات الطالب والمجتمع وإيجاد علاقة ارتباطية بينهما .

- ١٤- المنهج المحوري يعطي فرصة كبيرة للطلبة لإكسابهم مهارة التخطيط والتقويم وتنمية اهتماماتهم المشتركة في المجتمع ، مما يلبي حاجاتهم وحل مشاكلهم .
- ١٥- أن عملية تطوير المناهج يجب أن تسبقها تهيئة نفسية وفكرية تشمل المدرسين والطلبة والتربويين والمختصين لأنها تتطلب منهم تجديد المعلومات والمهارات وتفرض قيماً واتجاهات وأساليب جديدة عليهم .
- ١٦- افتقار بعض العاملين في المناهج إلى خلفية علمية وتربوية جيدة سوف لا تساعدهم على معرفة مستوى الأهداف وطرق تحقيقها .
- ١٧- ظهور الحالات المفاجئة تفرض ضغوط في إيجاد قرارات سريعة لتغيير المناهج دون اللجوء المسبق للتخطيط المقنن ، مما يضفي تحميل المناهج أكثر من طاقتها ويزيد من صعوبة مهمات المدرسين .

التوصيات

- ١- تنظيم حلقات تدريبية واجتماعات دورية بين صانعي السياسات التعليمية والتربوية واختصاصي ووضع المناهج معاً وذلك لإيجاد حوار بينهم بهدف تحسين العملية الشاملة لتحديد محتويات المناهج .
- ٢- بناء شبكة اتصال وتعزيزها بين الكليات والجامعات وإيجاد صيغة تعاون بناء وتغيير حقيقي من أجل التنسيق وبناء اتجاهات ذات اهتمامات مشتركة .
- ٣- تغيير محتوى المناهج لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين لتعزيز إمكانات الجامعات والكليات في تطوير المناهج ، وذلك بتزويد الطلبة بالمهارات التي يحتاجون إليها للتكيف مع المتغيرات السريعة واندفاعهم نحو التعلم المستمر مدى الحياة.

- ٤- إدخال اللغات الأجنبية في مناهج الكليات لكونها وسيلة أساسية لاكتساب تصور عن ثقافات الآخرين وأنماط تفكيرهم ، ونافذة نطل من خلالها على العالم للتواصل معه .
- ٥- الابتعاد عن التركيز التقليدي الجامد السائد في المناهج والى إدخال مواد ومواضيع إضافية غالباً ما تكون اسالياً للمنهج المتكامل ، وذلك بوضع منهج موحد يتسم بأسلوب شامل مع التقليل من الحشو الزائد الذي يرهق الطالب .
- ٦- تضمين المناهج الأهداف الوطنية والاهتمام بالطلبة يؤدي إلى تحقيق نمو شخصي متوازن (ذهني وبدني وعاطفي وروحي وأخلاقي) وهذا بدوره يؤدي إلى تطور شخصية الطلبة وتعزيز اتجاهاتهم والتضامن والاحترام والتفاهم والنية الحسنة إزاء الآخرين .
- ٧- وجوب انفتاح المناهج وجعلها مرنة وفعالة ومتعددة التخصصات بالرغم من التحديات الكبيرة التي ستواجهها وذلك يجعلها ملائمة للفوارق الفردية والتباين الثقافي والاجتماعي .
- ٨- أن منهج المشاركة في تطوير المناهج من شأنه أن يتيح الفرصة لاشتراك مجموعات مختلفة من المعنيين من غير صناع القرار ، لهذا وجب تيسر مشاركة كل من له علاقة في تصميم المناهج وتطورها وعلى كافة الأصعدة .
- ٩- استعمال الأساليب المقننة والتخطيط في تطوير المناهج والإقلال من ظهور حالات مفاجئة تفرض ضغوط في اتخاذ قرارات سريعة لتغيير المناهج ، مما يضفي إلى تحميل المناهج أكثر من طاقتها ويزيد من صعوبة مهمات التدريسيين .
- ١٠ - دراسة الإمكانيات المتوفرة فعلاً عند تصميم المناهج الجديدة أو إدخال تغييرات معينة بغية تجنب الاختلاف بين المتوقع والواقع . والتفكير جدياً بالأساليب الأساسية لتحقيق الأهداف الموضوعية .

- ١١- إلقاء الضوء على الجانب التطبيقي بوصفه جانباً مهماً لبناء المعرفة والإدراك عند الطلبة فلا بد من إن يكون مشوقاً ويعرض بوسائل تسهل فهم الطالب ، وتعتمد على المعلومات والمواد المتوفرة . وتتيح للطلبة اكتساب المعرفة والمهارات .
- ١٢- التفاعل الجيد بين تخطيط المناهج وتصميمها من اجل صياغة أهداف وخطط عملية لتطوير المناهج .
- ١٣- تطوير المناهج ذات الوظيفة المزدوجة ، أي إعداد الطالب للعمل وكذلك أعداده إلى مرحلة تعليمية تالية .
- ١٤- الحفاظ على استمرارية عملية مراجعة المناهج وتجديدها ، وعدم اقتصار أهدافها على تعليم المعرفة بل شمولها لجوانب السلوك الإنساني .
- ١٥- إن تتم عملية نقل المعرفة وتطبيقها وفق إشكال وتصاميم مختلفة يعبر كل منها عن الحياة الاجتماعية للمخططين وقناعة المجتمع ومدى العلاقة بين عناصر المنهج .
- ١٦- إعطاء الحرية للطلاب اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مناهجها مع ميوله وتوجهاته بعد إلمامه بمفرداتها ألمقرره لكونها انجح الطرق للإعداد للحياة
- ١٧- ضرورة إدخال صيغ جديدة للتطبيق ومنها المزيج لكونه يتميز بالمرونة حيث يسمح للطلاب بالتنوع في مقرراته وحسب حاجاته واهتماماته ويتوجيه من أساتذته .
- ١٨- ضرورة تطبيق أنظمة المنهج المترابط لتسهيل مهمة دراسة المواد الدراسية وفهمها وإتقانها من قبل الطلبة .
- ١٩- العمل على دمج المواد الدراسية ذات العلاقة الواضحة فيما بينها وإزالة الفواصل لإعطاء خبرات تعليمية دون التمييز بين مادة وأخرى مما يمنع سير الدراسة بشكل متشعب ويفسح المجال للطلاب والمدرس دراسة كل التخصصات .

- ٢٠- اختيار أكثر الوسائل المشتركة في التعليم وإشراك الطلبة بصورة فاعليه في عملية بناء المناهج التعليمية والاستماع إلى وجهات نظرهم واهتماماتهم .
- ٢١- ضرورة تحديد أهداف المناهج لأنها تساعد في تحديد المحتوى والتنظيم المنهجي المناسب لكل مرحلة أو كل مادة مع مراعاة التسلسل والتنسيق بين مفردات المادة نفسها وعلاقتها بالماد الأخرى .
- ٢٢- الابتعاد عن التكديس من خلال تحديد الوحدات اللازمة لكل مادة بالمناهج المقرره ، بالاستعانة بذوي الاختصاص والخبرة والبحوث العلمية والتقارير واخذ آراء الطلبة .
- ٢٣- يجب وضع وسائل علمية جديدة لتقويم المناهج تستخدم لمعرفة مدى تطور الطلبة وتحقيق الأهداف المخطط لها .

المصادر

- إسماعيل ،عبد الحميد وآخرون :الإدارة الحديثة (المفاهيم والعمليات منهج علمي تحليلي) جامعة الإسراء - عمان - الأردن - ١٩٩٤ .
- ألقاني ،أحمد حسين وآخرون : تخطيط المناهج وتطويره ، الأهلية للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن - ١٩٨٩ .
- تطوير المناهج : إعداد مكتب التربية الدولي ، ترجمة كمال رفيق الجراح وبلقيس عبد الوهاب الأنعمي ، وزارة التربية - مركز البحوث والدراسات التربوية - العراق - ٢٠٠٠ .
- دار يل ،سايدنتوب : تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية - ترجمة عباس السامرائي وعبد الكريم السامرائي- جامعة بغداد - دار الحكمة للطباعة والنشر - ١٩٩٢ .
- ديان ،فكري حسن: المناهج الدراسية ، دار الثقافية العربية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

- الربيعي ،محمود داود وآخرون : نظريات وطرائق التربية الرياضية - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر - العراق - ٢٠٠٠ .
- _____ : الأشراف والتقويم في التربية الرياضية - دار المناهج للنشر والتوزيع - عمان - الأردن - ٢٠٠١ .
- _____ : المناهج التربوية المعاصرة، عمان ،الأردن ،دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.
- شلبي ،إبراهيم احمد: مبادئ القانون الدولي ، بيروت ، لبنان - ١٩٨٦ .
- العمري ،سيف ناصر: تقويم مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الاعدادية بسلطنة عمان في ضوء خصائص المواطنة، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- قلادة ،فؤاد سليمان: أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعلم الكبار، ط٢ - مطبعة المصري ، القاهرة ١٩٧٩ .
- لبيب ،رشيد وآخرون: المنهج المنظوره لمحتوى التعليم، دار الثقافة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- وزارة التربية : إعادة إحياء المدارس وتطوير التعليم في العراق - دليل الدربين والمدرسين - وزارة التربية - العراق - ٢٠٠٤ .
- Dan Southard . “ Importance of selected Corresponding Coursework in programs of trachea preparation - Research Quarterly of exercise and sport , Vo1 . 54 NO 4.-1984 .
- (RISE) Revitalization of IRAQI schools and stabilization of Education , USAID – IRAQ – Ministry of Education – 2004.

الصحة في مكان العمل واثرها على تمكين العاملين

(دراسة حالة في معمل اسمنت الكوفة)

م.د. علي عبد الامير فليفل أ.م.د. سندس حميد موسى

جامعة الكوفة/ كلية الادارة والاقتصاد

ملخص البحث:

يوكد البحث بان الصحة المهنية، عنصرا أساسيا للرعاية الشاملة وهو وسيلة لتعزيز الصحة والوقاية من الأمراض المهنية. فإنه يوفر للعمال الحق في معرفة عوامل الخطر المحتملة داخل بيئة العمل ويساعد على تمكين إدارة الصحة الذاتية بجعل الفرد مداركا للمشاكل الصحية المحيطة به داخل مكان العمل وهو عامل من العوامل التي تؤثر على نجاح التكيف للأفراد في مكان العمل. ويهدف هذا البحث إلى اكتساب فهم أعمق للاستجابة الثقافية للعاملين في تهيئة ظروف العمل من جانب ومواجهه التحديات التنظيمية كدور داعم من جانب آخر. وقد تمت الدراسة على عينة من العاملين في معمل اسمنت الكوفة واستخدما استمارة الاستبيان للاجابة على الاسئلة التي تحقق حل المشكلة، واستخدم برنامج SPSS.20 لتحليل الاستبانة كما توصل الى الاستنتاجات التي تبين بان الصحة المهنية لها دور اساسي في تكيف العاملين داخل بيئة العمل ودعم الوسائل التي تعزز الصحة للأفراد العاملين وتأمين حياتهم من مخاطر العمل.

الكلمات الرئيسية: الصحة , التكيف, مكان العمل, الارتباط, الانحدار, الامراض, المنظمة.

Abstract:

Research confirms that occupational health is an essential component of universal care and is a means of promoting health and preventing occupational diseases. It provides workers with the right to know potential risk factors within the work environment and helps enable self-health management to make the individual aware of the health problems surrounding him in the workplace and is one of the factors affecting the success of adaptation to individuals in the workplace. The aim of this

research is to gain a deeper understanding of the cultural response of workers in the creation of working conditions and to face organizational challenges as a supportive role. The study was conducted on a sample of workers in the Kufa Cement Factory and used the questionnaire to answer the questions that solve the problem. The SPSS.20 program was used to analyze the questionnaire and found conclusions that show that occupational health plays a key role in adapting workers within the work environment and supporting means that promote health. For working individuals and securing their lives from work hazards.

Keywords: health, adaptation, workplace, correlate, regression, disease, organization.

المقدمة:

تصمم أنظمة المنظمة لتتبيه الموظفين وأرباب العمل باي عوامل خطرة ، وبالتالي وتعزيز الصحة عن طريق وسائل التربية والتعليم. ومع ذلك، يتم الإبلاغ عن الإصابات والأمراض الناجمة عن التعرض للعوامل الخطر وتواصل حدوثها وحالات العلاج المتزايدة. وقال مدير الصحة المهنية هو خبير المسندة إلى مكان العمل لأداء وظيفة أو الإدارة العامة بخصوص صيانة وتعزيز الصحة وتمركزها في مكان العمل، من اجل التكيف الذي يعتبر واحد من العوامل التي تؤثر على نجاح التكيف للأفراد في مكان العمل. وقد استخدمت نظرية الاتصالات التكاملية لشرح التفاعل بين العاملين والمناخ التنظيمي داخل المنظمة. من خلال: أ) التحديات في بيئة العمل، وب) الدور الداعم والمطلوب للإدارة في مجال التكيف. كما ان التحديات المختلفة في المنظمة ودعم الادارة العليا هو العامل الأبرز الذي يؤثر على التكيف للعاملين في مكان العمل.

اولاً: المنهجية العلمية

١- مشكلة البحث:

- ان مشكلة البحث وهو تمكين دور الرعاية الصحية لضمان سلامة العاملين حسب القوانين العالمية للسلامة المهنية وتحدد المشكلة من خلال التساؤلات التالية:
- أ- هل ان معمل الاسمنت يراعي صحة الموظف في مكان العمل؟
- ب- هل ان الموظفين ملتزمين بالمنهج الصحي للعاملين في مكان العمل؟
- ج- هل ان الادارة العليا لها الرقابة الدورية في تعزيز سلامة العاملين اثناء العمل؟

٢- اهمية البحث:

تتعلق اهمية البحث من خلال ايجاد الادور الفاعل في تعزيز الصحة المهنية في مكان العمل من اجل تكييف وتمكين العاملين لاتخاذ ادوارهم بفاعلية لتعزيز المنتج الوطني لمعمل اسمنت الكوفة.

٣- اهداف البحث: يهدف البحث الى مجموعة من الاهداف ومنها:

- أ- بيان فلسفة الصحة واهمية دراستها.
- ب- التعرف على مفهوم الصحة في مكان العمل.
- ج- استكشاف ابعاد الصحة واثرها داخل المنظمة .
- د- ما هو تأثير الصحة داخل موقع العمل.

٤-فرضية البحث:

للبحث فرضية واحدة رئيسية وهي: (للصحة المهنية الدور الرئيسي في تعزيز تكييف العاملين في مكان العمل).

٥- الحدود الزمانية والمكانية للبحث:

الحدود الزمانية هو تم اجراء البحث من (1/7-10/2018) الحدود الزمانية (معمل اسمنت الكوفة في النجف الاشرف تابع الى شركات الجنوب للاسمنت).

ثانياً: الجانب النظري.

١- الصحة في مكان العمل:

يرى (Ljungblad,2015:9) بان الصحة هي ظاهرة معقدة، وطبيعتها وعلاقتها بمفاهيم العلل والأمراض وتلقى الكثير من الاهتمام. وهناك نظريات متنافسة حول ما هي الصحة، على سبيل المثال، فإن النظرية الطبية الصحية، حيث تنظر للصحة بانها عدم وجود المرض، والنظريات الشمولية للصحة، حيث الصحة هي وظيفة من قدرة الشخص على تحقيق الأهداف. وهي قدرة الشخص على تحقيق الأهداف الحيوية , في مجال البحوث الصحية العامة التقييم الذاتي هو من بين التدابير الأكثر استخداما للصحة (Schnittker& Bacak,2014:3). ترى (Sarah,etal.,2016:2) بان الصحة والعافية في مكان العمل هو أمر بالغ الأهمية للأفراد والشركات والمجتمع ككل. ومكان العمل حيث ان الافراد يقضون معظم اوقاتهم في العمل ، والمجتمع في مكان العمل هو واحد من ينتمي إليها معظم البالغين. ويرى (Baumgärtner,2013:7) بان الصحة في مكان العمل هي الحالة من اكتمال السلامة البدنية والعقلية والرفاه الاجتماعي وليس مجرد غياب المرض أو العجز. ويرى (Nohammer,etal.,2016:39). بان الصحة في مكان العمل هي الجهود المشتركة لأصحاب العمل والموظفين والمجتمع لتحسين صحة ورفاه الافراد في مكان العمل.

٢- أهمية الصحة في مكان العمل: The importance of workplace

health

هناك مجموعة من التساؤلات حول أهمية الصحة في مكان العمل ومنها ما يلي:

- هل ان مكان العمل وارتباطاته يعتبر معزز للصحة النفسية والجسدية للفرد العامل؟
- هل ان انخفاض معدلات المشاركة في مكان العمل مؤثراً بالصحة في مكان العمل؟
- البحث عن المشاركة في برامج الصحة في مكان العمل هل تستهدف على وجه التحديد الافراد فقط؟
- كيف يمكن تصور أسلوب القيادة التي تركز على الصحة وكيف اتصالها برفاه الموظفين وكذلك وما هي النتائج المهمة والمركزية؟

٣- ابعاد الصحة في مكان العمل: The dimensions of the workplace

health

١- غياب المرض (SA): Sickness absence

يجب تأمين الاجازات المرضية لجميع الموظفين , وتقدم إعانات للمرضى إذا كان الفرد قد قلل القدرة على العمل بسبب المرض أو الإصابة. والأيام السبعة الأولى من فترة الإجازة المرضية يمكن أن تكون معتمدة على النفس؛ وهناك حاجة أيضاً للشهادة الطبية. و بعد ذلك، يوفر صاحب العمل إجازة مرضية مدفوعة الأجر لمدة أسبوعين. و يتم دفع إعانة المرض من قبل وكالة الوطني للتأمينات الاجتماعية.

- الصحة الجسدية: Physical health

ذكرت مجموعة واسعة من قضايا الصحة والرفاهية المرتبطة بالعمل وخاصة فيما يتعلق في قطاع البناء. واقتصرت قضايا الصحة البدنية للمشاكل المرتبطة برفع، واستخدام الآلات والمعدات والأعمال المكتبية المستقرة والوقت الذي يقضيه واقفا. على سبيل المثال، قال ممثل لرئيس المخزن أنه رغم وجود "الكثير من الرفع" أي حوادث تميل إلى أن تكون قاصر "شيئا ما قد تسقط على إصبع قدمك، أو كنت تتحشر أصابعك بين الباب". (Phing,etal.,2016:179)

- الخطر والمخاطر والسلامة في مكان العمل: Danger, risk and safety in Workplace

وكان الموضوع الرئيسي هو الخطر الجسدي الهائل في العمل (موقع العمل) الخاصة بهم. الخطر يعني وجود خطر حقيقي كالموت في البناء ، والحديث عن هذا القطاع (البناء) على مدى كبير : "يقتل حول نحو ٤٠ شخصا كل عام من خلال الحوادث المتعلقة بالسلامة". بسبب الخطر، والمخاوف مع السلامة او المخاوف مع الصحة النفسية والصحية التي أبرزها المواصفات التي يتمتع بها الفرد كما قيل: "بقدر ما أنا أريد منك أن تؤكد على العمل، وربما سأكون أكثر قلقا إذا كنت مقطوعة الرأس". في هذا السياق تميل القواعد واللوائح الصحية والسلامة ليتم عرضه بشكل إيجابي. وتميل المخاوف للعاملين أن تقلل فيما يتعلق بهذه الأنواع من المخاطر: "تعلمون جيدا الافراد لا يموتون في مكتب عادة يموتون في مكان العمل.

مفهوم التكيف في مكان العمل : Workplace Adaptation Definition

يرى (اوبيرغ ١٩٦٠) بان نشأت الكيف اتت من الصدمة الثقافية والصدمة الثقافية العكسية، وان التكيف بوصفه استراتيجية التأقلم في بيئة جديدة، وكذلك قبول قيم الثقافة

للبلد المضيف. وتعرف أيضا بأنها تجربة الاتصال والنفسية الجيدة تجري في عملية تكيف (Ahn & Kim, 2015:15). وفي سياق تنمية الموارد البشرية، استولى الباحثين على اهتمام بـ WA عندما بدأ علماء تنمية الموارد البشرية باختراق نظرية التنشئة الاجتماعية التنظيمية كمنطقة أبحاث، وعلاوة على ذلك، وضعت نموذج التكامل بين البلد المضيف والتكيف للعاملين في مكان العمل. وقد تم تحديد WA باعتبارها واحدة من المحددات الرئيسية للاحتفاظ بالعاملين بالبلد المضيف وتعرف WA باعتبارها عملية التكامل بين التكيف والتثقف والتكيف في مكان جديد (Siddiqui & :12). (Tej ada, 2014).

تكيف الثقافات والتكيف في مكان العمل : Intercultural Adaptation and Workplace Adaptation

في جهود تنمية المواهب للعاملين، والتكيف مع الثقافات تلعب دورا هاما في ربط العاملين الجدد وأعضاء التنظيم في مكان العمل. وان مفهوم التكيف بين الثقافات باعتباره "عملية ديناميكية من خلالها تطوير الشراكة والحفاظ على علاقات مستقرة نسبيا، متبادلة، لأصحاب الوظيفة الجديدة مع بيئة جديدة، غير مألوفة، أو تغييرات ثقافية داخل المنظمة". وعلاوة على ذلك، وصفت كيم وروين (١٩٨٨) التكيف مع الثقافات باعتبارها التحول النفسي للفرد على مدى فترة طويلة من الزمن. بالإضافة إلى ذلك، يوجد مرتكزات مركزية للتكيف، مثل القدرة على التفاعل بشكل فعال وبناء شبكة اتصالات بين الدول المضيضة والاصل. وبعبارة أخرى، والتكيف مع الثقافات هو عملية ديناميكية حيث تمتد بدرجة من التفاهم والاحترام المتبادل، والقبول المتبادل بين الأفراد في بيئة العمل (McGraw et al., 2012:4-5). وتصنيف التكيف بين الثقافات إلى مستويين - الفردية والجماعية. ركز التكيف على المستوى الفردي على التكيف النفسي مثل العمل بين الأفراد، رد الفعل، والتفاعل في بيئة غير مألوفة،

بوسيلة من التنشئة الاجتماعية، واستراتيجية التعامل من قبل القادمين الجدد. وفي الوقت نفسه، يستند التفاعل على مستوى المجموعة في عملية التنقف لمجموعات من الافراد من مختلف الثقافات في مكان واحد، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تحول الاعتقاد الثقافي المتبادل أو قيمة التوجه. وهناك خمسة نماذج عامة لوصف عملية التكيف للعاملين في ثقافة جديدة (CHEN,2013:4).

أولاً، يركز نموذج التنقيف على العاملين الجدد ونتائجها.

الثاني: ويصف الانموذج التعامل بالطريقة العائدين لضبط العمل من وجهة نظر المنظمة.

والثالث، العمل على تعديل الدور، حيث تعتمد على درجة من التكيف على مقدار التغيرات التي يتشارك بها الافراد من خلال العودة إلى الوطن.

رابعاً، نموذج العودة إلى الوطن، الذي يحلل التكامل بين الاتصالات والمعلومات، وتوقع مع عملية التكيف.

خامساً: أنموذج تعدد الثقافات، ويوضح المصطلحات التكامل للتكيف والاستيعاب، التنقيف مع التكيف ؛ فضلا عن ربط نموذج التكيف المجهد مع النمو. وتعتمد على التكيف الثقافي لوصف التكامل و التأثير بين الثقافات والاتصالات في الدولة المضيفة (Looft,2014:5).

التكيف بين الثقافات ونظرية التكامل للاتصالات في مكان العمل:

نظرية التكامل للاتصال المعروفة باسم نظرية التكيف بين الثقافات التي تصف الأفراد (مثل المغتربين، الجدد، والمهاجرين أو الغرياء) والخبرات وملاءمتها لنتناسب مع الثقافات المختلفة، بما في ذلك البلدان المضيفة والبلد الاصلي. ونظرية تدمج عناصر

الاختلاف بين الثقافات ، والاتصالات الثقافية لتحليل التحديات للعاملين. هناك خمسة أبعاد في نظرية الاتصال بين الثقافات مثل الاتصالات الشخصية أو كفاءة الاتصالات المضيف ، استضافة التواصل الاجتماعي، التواصل الاجتماعي العرقي، البيئة المضيفة، والاستعداد. أولاً، يتم تصنيف كفاءة الاتصالات المضيف في ثلاث فئات وهي المعرفي، الوجداني، والقدرة التشغيلية لفهم معنى التواصل للمضيف والرموز. وهذا البعد يساعد العائدين لزيادة مهارات التكيف الخاصة بهم. ثانياً، استضافة التواصل الاجتماعي، حيث الجدد او (المهاجرين) يمكن أن يتشارك في الاتصال الجماهيري. الثالث، التواصل الاجتماعي العرقي هو وسيلة لفهم التجارب الثقافات الفرعية في وسائل الاتصال الجماهيري ولقبول قيم الثقافات الفرعية الأخرى. الرابع، البيئة المضيفة توضح درجة التقبل والضغط المطابقة في العاملين الاصليين. خامساً، يتم تعريف الاستعداد كتحضير الفرد في بيئة جديدة مع شخصية التكيف كسمات الانفتاح، والقوة، والمواقف الإيجابية لتعزيز التنمية الشخصية والاجتماعية والاتصالات. وقد دعمت هذه الأبعاد الخمسة العاملين الجدد والاصليين في مكان العمل داخل المنظمة (Ahn & Kim, 2015:14). وأكدت سلسلة Kim's للدراسات بوضوح أن هناك حاجة إلى نهج ديناميكي للتغلب على التحديات التي يواجهها العاملون للاتساق في البيئة الجديدة . وزاد إنشاء التصور بين الثقافات في منظمة محلية للعاملين وتكيفهم في مكان العمل (Chaban et al., 2011, 5-7).

ثالثاً: الجانب التحليلي

تم توزيع استمارة استبيان والبالغة ١٠٠ استبانة وتم استرجاع ٩٦ استمارة تم حذف ٣ استمارات لأنها غير صالحة وتم اعتماد ٩٣ استمارة استبيان ، لذا قام

الباحثان بجمع الاستثمارات وتحليلها حسب انموذج SPSS.22 لبيان دقة تقدير الارتبط وتأثير متغيرات الانموذج، وقد افادة فرضية البحث بان للصحة المهنية الدور الرئيسي في تعزيز تكيف العاملين في مكان العمل، وبعد تحليل بيانات استثمارات الاستبيان والتي تم قياسها حسب مقياس ليكارت وتم تحديد العلاقة ما بين المتغيرين .

١- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين الصحة في مكان العمل و تكيف العاملين على المستوى الكلي. ومن خلال معطيات جدول(١) اتضح وجود علاقة ارتباط موجبة (0.337)، اما مستوى المعنوية كانت (0.000) وهي اقل من مستوى المعنوية المحددة من قبل الباحثان (0.05) لذلك تقبل هذه الفرضية على مستوى البحث.

جدول(١)

Model	R	R Squar e	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.437 ^a	.191	.182	.52286

٢- نتائج اختبار علاقة التأثير للفرضية الرئيسة

يبين الجدول (٢) نتائج اختبار علاقة التأثي الصحة في مكان العمل على وفق نتائج تحديد الانحدار البسيط بافتراض وجود علاقة دالية بين القيمة الحقيقية للصحة في مكان العمل (X) وتكيف العاملين (Y) ويمكن التعبير عنها بالمعادلة الآتية:

$$Y = a + \beta X$$

حيث أن y = تكيف العاملين.

X = الصحة في مكان العمل.

B = ميل المعادلة (مقدار التغير في y الذي يطرأ نتيجة تغير x وحدة).

a = ثابتة إحصائية .

إن هذه المعادلة تبين أن التكيف في مكان العمل هو دالة للقيمة الحقيقية للصحة في مكان العمل ،أن تقديرات هذه المعادلة ومؤشراتها الإحصائية قد حسبت على مستوى عينة البحث البالغة (93) فردا وكانت معادلة الانحدار البسيط للعلاقة بين متغيري الصحة في مكان العمل وتكيف العاملين كما يأتي:

$$\text{تكيف العاملين} = (2.264) + (0.437) \text{ الصحة في مكان العمل}$$

وفي إطار ذلك تم تحليل التباين (ANOVA) للمتغيرين وكانت النتائج كما في الجدول (٢).

الجدول (٢) تحليل التباين (ANOVA) للعلاقة بين الصحة في مكان العمل وتكيف العاملين

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	R^2	قيمة F المحسوبة	مستوى المعنوية
الانحدار	1	5.887	5.887	0.191	21.533	.000
الخطأ	٩١	24.877	.273			
المجموع	٩٢	30.764				

المصدر: الباحثان حسب نتائج الحاسبة الالكترونية.

N=93

أما جدول المعاملات فقد أشار الى القيم المبينة وكما يأتي:
جدول (٣) نتائج اختبار علاقة تأثير الصحة في مكان العمل في تكيف العاملين

Sig.	T	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية		النموذج
		Beta	Std. Error	معامل Beta	
.000	6.225	.437	.364	2.264	Constant
.000	4.640		.090	.419	الصحة في مكان العمل

المصدر : من إعداد الباحثان بالاعتماد مخرجات الحاسبة الالكترونية:

N=93

يتضح من جدول تحليل التباين وجدول المعاملات للعلاقة بين الصحة في مكان العمل (X)، تكيف العاملين وعلى مستوى عينة البحث البالغة (93) شخصاً، وإن قيمة (t) كبيرة عند مقارنتها بقيمتها الجدولية (1.685) وبمستوى معنوية (0.05) وهذا يدل على أن منحنى الانحدار كاف لوصف العلاقة بين (X ، Y) وبمستوى ثقة (0.95) وهذا ما تؤكد قيمة احصائية (X) وعلى وفق اختبار (t) فقد بلغت (t =4.640) وفي ضوء معادلة الانحدار يؤشر الثابت (a=2.264)، وهذا يعني إن هناك وجوداً لتكيف العاملين مقداره (2.264) عندما تكون قيمة الصحة في مكان العمل تساوي صفرًا.

أما قيمة الميل الحدي قد بلغ ($\beta=0.437$) والمرافقة لـ (X) فهي تدل على أن تغيراً مقداره (1) في الصحة في مكان العمل (X) سيؤدي إلى تغير مقداره (0.437) في تكيف العاملين .

كما أشارت معامل التحديد (R^2) إلى معامل مقداره (0.19)، بما يعني أن الصحة في مكان العمل (X) تفسر قيمتها (0.19) من التباين الحاصل في تكيف العاملين، وان (0.81) من التباين غير المفسر يعود لمتغيرات لم تدخل أنموذج الانحدار، وهو مؤشر مقبول عن مقارنة قيمة (F) المحسوبة (21.533) اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (3.91) في حدود ثقة (0.05) وفي ضوء هذه النتائج تقبل هذه الفرضية.

الاستنتاجات والتوصيات:

خرج البحث مجموعة ومن الاستنتاجات والتوصيات التي تساعد على ارساء معلومات البحث ومنها:

أ. الاستنتاجات:

١. الادارة العليا في معمل اسمنت الكوفة لم تهتم بموضع صحة العاملين في مكان العمل والتي ادت الى تدهورها خلال نشاطهم.
٢. العاملين في مكان العمل لم يتكيفوا في اعمالهم مما ادى الى انتشار الغموض وعدم المسؤولية في مكان العمل وان العامل فقط يهتم بانهاء اعماله حسب ما مطلوب.
٣. اغلب العاملين يشعرون بالغربة في مكان العمل بسبب القرارات المجحفة بحقهم من النقل وعدم الاهتمام بهم من قبل الادارة العليا.
٤. بسبب التقلبات التي يمر بها العراق من سوء الجانب الاداري والخدمي والذي وضح الشخص الغير مناسب بالمكان المناسب ,وبدوره جعل العاملين غير راغبين بمكان عملهم مما زاد عدم التكيف في مكان العمل.
٥. اغلب العاملين لم يحضوا بفرص التأقلم وزيادة النشاط وتدهور صحتهم بسبب الانتاجية المستمرة وطول فترة العمل بل عدم الاهتمام بهم وبنشاطهم اذا كان مميز او غير مميز مما سبب الترهل والتغيب وسوء الاداء في العمل.

ب. التوصيات:

يجب على الادارة العليا الاهتمام المباشر بالعاملين وبصحتهم اثناء العمل وتوفير المناخ الملائم بعيد عن المشاكل والغموض في العمل واحساس العامل بانه الجزء المهم بالنشاط.

توفير المناخ التنظيمي والملائم والتكيف بالثقافة التنظيمية لمساعدة العاملين على التكيف في مكان العمل وجعل مكان العمل البيت الثاني لهم.

التركيز على العاملين من قبل الادارة العليا وزيادة الاحساس بهم ليشعروا بالانتماء لمكان العمل ومشاركتهم باتخاذ القرارات الهامة بالانتاج والعمليات واصدار جداول بالاستراحات لشعورهم بالرغبة بالعمل وتحسن حالتهم.

اعطاء الاهتمام الكبير بالجانب الصناعي من قبل الحكومة العراقية وتطورة والاهتمام به لجعله مصدر من مصادر زيادة دخل الدولة, والاهتمام بدور العاملين لزيادة رغبتهم في مكان عملهم.

ايجاد الفرص للعاملين بمشاركة افكارهم والاهتمام بهم لكي يساعدهم على التكيف وزيادة الانتماء لمكان العمل, كذلك تمييز العاملين الجيدين ومكافئتهم على الانجازات التي يقدمونها لتطوير العمل وزيادة الانتاجية.

References:

1. Sarah,F., Pinilla,J., Sadhra,R., Workplace health and wellbeing in construction and retail: sector specific issues and barriers to resolving them, (2016),"Workplace health and wellbeing in construction and retail: sector specific issues and barriers to resolving them", International Journal of Workplace Health Management, Vol. 9 Iss 2
2. Schnittker,J., Bacak,V., The Increasing Predictive Validity of Self-Rated Health,2014, University of Pennsylvania, Department of

- Sociology, Philadelphia, Pennsylvania, United States of America, Volume 9 | Issue 1 | e84933.
3. Baumgärtner,M.,Health and Disability in the Workplace:Empirical Insights and Recommendations for Organizations, DISSERTATION of the University of St. Gallen, School of Management,Economics, Law, Social Sciences and International Affairs to obtain the title of Doctor of Philosophy in Management,2013.
 4. Kim,Y., Jung,M., Analysis of Workplace Health Education Performed by Occupational Health Managers in Korea, ScienceDirect ,Asian Nursing Research 10 (2016) 246-253..
 5. Ljungblad,C., WORKPLACE HEALTH PROMOTION AND EMPLOYEE HEALTH IN MUNICIPAL SOCIAL CARE ORGANIZATIONS,2015, DEPARTMENT OF CLINICAL NEUROSCIENCE, Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden.
 6. Ahn,J., Kim,Y., Communication Experiences of North Korean Defectors in Los Angeles: An Exploratory Interview Study of Cross-Cultural Adaptation, International Journal of Arts and Humanities Vol. 1 No. 1; June 2015.
 7. Chaban,N., Williams,A., Holland,M., Boyce,V., Crossing cultures: Analysing the experiences of NZ returnees from the EU (UK vs. non-UK), Article in International Journal of Intercultural Relations · November 2011 DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.03.004.
 8. McGraw,J., Surviving the Journey Home: Social Support andStudent Sojourner, Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research, Volume 4, 2013.
 9. Chen,G., Theorizing Intercultural Adaptation from the Perspective of Boundary Game, University of Rhode Island Digitalv Commons@URI,2013.

- 10.Looft,J., Adaptation and validation of an analytical localized muscle fatigue model for workplace tasks,2014, A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Biomedical Engineering in the Graduate College of The University of Iowa.

مؤشرات التعليم الجامعي من أجل التنمية المستدامة وسبل تفعيله

اعداد

أ.م.د. كريم عبد ساجر أ.م. عبدالسلام جواد كاظم

معهد اعداد المدربين التقنيين/ الجامعة التقنية الوسطى

Kreemalshmre@yahoo.com

ملخص البحث:

يهدف البحث الى التعرف على مؤشرات التعليم الجامعي من أجل التنمية المستدامة وسبل تفعيله ، وذلك من خلال الاطلاع على المصادر و المشاريع العلمية والدراسات السابقة، التي تناولت مفهوم التعليم الجامعي والتنمية المستدامة، ولقد سلط البحث الضوء على مفهوم التنمية المستدامة، وعلى طبيعة علاقة التعليم بالتنمية المستدامة، اضافة الى مبادئ واهداف التعليم من اجل التنمية المستدامة ، ومن ثم تحديد اهم مؤشرات ، والخروج بتوصيات تمثل سبل تفعيله وعدد من المقترحات.

Abstract:

The research aims to identify the indicators of university education for sustainable development and ways of activating it by studying the sources and scientific projects and previous studies that dealt with the concept of university education and sustainable development. The research highlighted the concept of sustainable development and the nature of the relationship education for sustainable development, In addition to the principles and objectives of education for sustainable development, and then identify the most important indicators, and come up with recommendations representing the ways of activating a number of proposals.

مشكلة البحث:

أصبح مصطلح إعادة توجيه التعليم وصف قوي للمؤسسات التعليمية، إذ يساعد القادة والتدريسين في الجامعة لفهم التغييرات المطلوبة في البرامج لمواجهة التغييرات والتحديات، وأمر يتطلب صياغة خطة تعليمية حكيمة ذات أبعاد و محاور استراتيجية تتميز بالمرونة والقدرة على التجدد حتى تحقق أهدافها، و لعل التعليم من أجل التنمية المستدامة يعتبر من أهم التوجهات الحديثة و الهامة في الدول، في ظل التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، من خلال استغلال الموارد المتاحة والممكنة بما يكفل مخرجات جيدة في الجيل الحالي ويضمن حق الاجيال المستقبلية من التعليم(حبيب، ٢٠١٦، ص٢٤).

يواجه العراق تحديات جمة تهدد كوينته في الحاضر، وتنتزع من اجياله القادمة حقهم في ثروات بلدهم واستخدامها لتلبية احتياجاتهم . يمثل التعليم في العراق بكافة مراحله عموماً والتعليم الجامعي خصوصاً ، اهم وسائل مجابهة هذه التحديات بينما التعليم العالي تركه ثقيلة من تعليم اولي متخلف وغير مجدي تنموياً ، باتت بعده ، كافة مراحل التعليم ومنها التعليم العالي متخلفة. بل امسى عقبة امام تحقيق تنمية مستدامة تراعي حقوق المجتمع في حياة مرفهة، صحية ومنتجة (الخطيب ، ٢٠١٤، ص٤).

يحاول البحث الحالي الاجابة على السؤال التالي:

ما هي اهم مؤشرات التعليم الجامعي من أجل التنمية المستدامة وسبل تفعيله ؟

أهمية البحث:

تكمّن أهمية البحث الحالي في أهمية الاهداف التي تحققها عملية التعليم من أجل التنمية المستدامة ، حيث تهدف اليونسكو إلى تحسين الوصول إلى التعليم الجيد على التنمية المستدامة على جميع المستويات وفي جميع السياقات الاجتماعية ، لتحويل المجتمع عن طريق إعادة توجيه التعليم ومساعدة الناس على تطوير المعرفة والمهارات والقيم والسلوكيات اللازمة للتنمية المستدامة. تدور حول إدراج قضايا التنمية

المستدامة، مثل تغير المناخ والتنوع البيولوجي في التعليم والتعلم. يتم تشجيع الأفراد على أن يكونوا فاعلين مسؤولين يواجهون التحديات، ويحترمون التنوع الثقافي ويساهمون في خلق عالم أكثر استدامة (اليونسكو، ٢٠٠٥، موقع الانترنت).

تكمن اهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة هو في تمكين الدارسين من تغيير أنفسهم وتحويل المجتمع الذي يعيشون فيه من خلال تطوير المعارف والمهارات والمواقف والكفاءات والقيم المطلوبة لتحقيق المواطنة العالمية و مواجهة التحديات المرتبطة بالظروف المحلية في الحاضر والمستقبل، مثل التفكير النقدي والمنهجي، وحل المشكلات بطريقة تحليلية، والنزعة الإبداعية، والعمل التشاركي واتخاذ القرارات في مواجهة انعدام اليقين، و فهم الترابط بين التحديات العالمية والمسؤوليات المنبثقة من هذا الوعي (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٤، ص ٣).

وفي ضوء ما ذكر اعلاه تبرز اهمية البحث الحالي في تحديد مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة وسبل تفعيله ، من اجل تمكين المعنيين في مجال تطوير التعليم التعرف على مفهوم التعليم من اجل التنمية المستدامة واهدافه، كذلك التعرف على مؤشرات تحقيقه وكيفية تفعيله في كافة المراحل التعليمية.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث التعرف على مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة وسبل تفعيله.

حدود البحث:

اقتصار البحث على المصادر والمشاريع العلمية و الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة و سبل تفعيله.

تحديد المصطلحات :

اشتمل هذا البحث على عدد من المصطلحات وهي:

١. التنمية المستدامة Sustainable development :

تعرف بانها " تلك التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة في تلبية حاجاتهم"(غنيم وأبو زنت، 2007 ،ص١٦)(الحافظ، ٢٠٠٦، ص٢).

٢. التعليم من أجل التنمية المستدامة Education For Sustainable Development :

يعرف بانه ذلك النوع من التعليم الذي يسمح للطلبة من تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم للعمل بما يكفل حماية الموارد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية لكل من الأجيال الحاضرة وأجيال المستقبل (ابو مساعد ،٢٠١٥، ص١٢) .

٣. سبل تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة : يعرفها الباحثان بانها مجموعة من الاسس التي تمثل توصيات في تفعيل التعليم من اجل التنمية المستدامة.

الاطار النظري والدراسات السابقة :

اولاً. مفهوم التربية المستدامة :

ظهر اول استخدام لمفهوم التربية المستدامة في اواسط الثمانينات من القرن العشرين ، والذي اكد على ضرورة الحفاظ على البيئة والموارد البشرية ، والعمل على ايجاد بيئة متوازنة والتوصل الى قوانين تحكم التدهور البيئي (الطائي والفلاحي،٢٠٠٧، ص٢٧) ، وبرز هذا المفهوم بعد قمة الارض في مدينة ريودي جانيرو عام ١٩٩٢ ، حيث دعا الى اهمية دور التعليم في الحد من التدهور(Johnston , 2007, p9) ، وتعرف التنمية المستدامة على أنها تلك التنمية

التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال على تلبية احتياجاتها(ابو مساعد، ٢٠١٥، ص٣٣).

• مؤشرات التنمية المستدامة : ان أبرز مؤشراتها الأساسية تتمثل بالتالي:

١. التنمية عملية وليست حالة، مستمرة ومتصاعدة، تعبيراً عن تجدد احتياجات المجتمع وتزايدها.

٢. التنمية عملية مجتمعية، يجب أن تساهم فيها كل الفئات والقطاعات والجماعات، ولا يجوز اعتمادها على فئة قليلة أو مورد واحد.

٣. التنمية عملية واعية، ليست عملية عشوائية، وإنما عملية محددة للغايات، وذات إستراتيجية طويلة المدى ، وأهداف مرحلية وخطط وبرامج.

٤. التنمية عملية موجهة بموجب إرادة تنموية، تعي الغايات المجتمعية وتلتزم بتحقيقها، وتمتلك القدرة على تحقيق الاستخدام الكفء لموارد المجتمع، إنتاجاً وتوزيعاً، بموجب أسلوب حضاري يحافظ على طاقات المجتمع.

٥. أهمية إحداث تحولات هيكلية، وهذا يمثل إحدى السمات التي تميز عملية التنمية الشاملة عن عملية النمو الاقتصادي. وهذه التحولات في الإطار السياسي

والاجتماعي، مثلما هي في القدرة والتقنية والبناء المادي للقاعدة الإنتاجية.

٦. إيجاد طاقة إنتاجية ذاتية، أن تبني قاعدة إنتاجية صلبة وطاقة مجتمعية متجددة. وأن تكون مرتكزات هذا البناء محلية ذاتية، متنوعة، ومتشابكة، ومتكاملة، ونامية،

وقادرة على مواجهة التغيرات في ترتيب أهمية العناصر المكونة لها، على أن يتوفر لهذه القاعدة التنظيم الاجتماعي السليم، والقدرة المؤسسية الراسخة ، والموارد البشرية المدربة والحافزة، والقدرة التقنية الذاتية.

٧. تحقيق تزايد منتظم، عبر فترات زمنية طويلة قادراً على الاستمرار.

٨. زيادة متوسط إنتاجية الفرد، وهذا يمكن التعبير عنه بالمؤشر الاقتصادي المعروف " بمتوسط الدخل السنوي للفرد " إذا ما أخذ بمعناه الصحيح، وإذا ما توفرت له أدوات القياس الصحيحة.

٩. تزايد قدرات المجتمع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتقنية بما يتوازن مع متوسط النمو النسبي المقارن في المجتمعات الأُممية الأخرى.

١٠. أن ترتبط التنمية بإطارها الاجتماعي والسياسي من خلال الحفز والتشجيع ، ويتمثل ذلك في نظام الحوافز القائم على أساس الربط بين الجهد والمكافأة، كذلك تأكيد انتماء الفرد لمجتمعه من خلال تطبيق مبدأ المشاركة بمعناها الواسع، وكذلك جانب العدالة في توزيع ثمرات التنمية وتأكيد ضمانات الوجود الحيوي للأفراد والجماعات، وللمجتمع نفسه. (الحسن، ٢٠١١، ص ٥).

• أوجه علاقة التعليم بالتنمية المستدامة:

١. التعليم عامل اساسي لايجاد مجتمعات عادلة ومنتجة ومسالمة.
٢. يشكل التعليم محورا اساسيا لكافة خطط التنمية المستدامة ، ويعتبر احد ركائزها الاساسية التي تمثل مرتكزات الرؤية المستقبلية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٣. نجاح عملية التنمية المستدامة يرتبط بنجاح عملية التعليم ، وذلك من خلال الاعداد الجيد للكوادر التعليمية ، وتأهيلهم لإيصال مفهوم التربية المستدامة لطلبتهم والذين يقومون بدورهم في التفاعل مع المجتمع لتحقيق وتطبيق مفهوم التربية المستدامة.

٤. التعليم والتنمية المستدامة، عاملان يشتركان في تطور بعضهما البعض، لأنهما يلتقيان في المخرجات التي تصب في تطور المجتمع وتقدمه (العجيلي، ٢٠١٣، ص١٩٢).

ثانياً. التعليم من اجل التنمية المستدامة : يعد هذا النوع من التعليم ، تعليم حديث يأخذ على عاتقه تحقيق فكرة التنمية المستدامة والتي تعتبره تعليمًا مستمرًا ، لا يتوقف عند حد معين ، عكس التعليم التقليدي كونه في تماس مباشر مع الحياة اليومية ومشكلاتها ، وذلك بدمج الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في كافة مستويات التعليم ، من اجل حياة افضل للمجتمع في الحاضر والمستقبل.

• **اهداف التعليم من اجل التربية المستدامة :** ابرز هذه الاهداف هي:

١. اضافة مشاكل الحياة الحقيقية التي تواجه المجتمعات الى المناهج الدراسية ومعالجتها.

٢. كيفية التأثير على الانظمة واتخاذ القرارات.

٣. وضع مؤشرات لقياس نجاح تضمين التعليم من اجل التنمية المستدامة.

٤. تمكين الطلبة من القدرة على تخيل المستقبل وتطبيق المناهج النظرية للاستدامة من اجل حل المشاكل بعد تحديدها.

٥. بناء قدرات الافراد بما يخدم التنمية المستدامة ونشر الوعي الشعبي اللازم لاجداث التغييرات اللازمة للوصول الى الاستدامة.

٦. تزويد البلدان بفرص وأدوات جديدة لإصلاح التعليم (ابو مساعد ، ٢٠١٥، ص٤١).

• التواصل بين التعليم الجامعي و التنمية المستدامة: يوضح الخطيب في دراسته عام (٢٠١٤) كيف نحقق التواصل بين التعليم الجامعي ومستلزمات التنمية المستدامة ، فلا بد ان تكون الجامعات جزءاً من العملية التنموية من جميع النواحي (تركيبها المؤسسي و نتائجها التنموي) من خلال اعداد جيل مستقبلي مؤمن بالتنمية المستدامة ، وحتمية تحقيقها . وهذا التواصل يتم من قبل الجامعات بتأمين ساحة معرفة للمجالات البحثية المشتركة بين اساتذة الجامعة والطلبة ، الى جانب الممارسات الميدانية داخل الجامعة ، لتحقيق الربط بين الواقعي والعملي بين الاستاذ والطالب والادارة من جهة و رؤوس اموال التنمية المستدامة الطبيعي والبشري - الاجتماعي والمتمي (البنى التحتية والخدمات) من جهة اخرى. ولتحقق ذلك فلا بد من صياغة استراتيجية تنمية مستدامة تضع جدول زمني لبرامج تنفيذية تحقق (بيئة مستدامة ، تضمن طالب منتج تنموياً، تدريسي عصري، مشاركة مجتمعية تهيء لمستقبل مرفه ومنتج وفي، عمل ضامن للابداع والابتكار والتميز لكافة الطلبة والتدريسيين) والشكل رقم (١) يوضح عناصر التغيير التنموي في الجامعة ومؤشرات اداء الجامعة المستدامة(الخطيب، ٢٠١٤، ص١٣).

عناصر التغيير التنموي في الجامعة
<u>رؤوس أموال الجامعة المستدامة</u> الطبيعي ————— البشري ————— الاجتماعي ————— بنية تحتية و خدمات
<u>مؤشرات اداء الجامعة المستدامة</u> استدامة البيئة- التدريسي المعاصر - الطالب المنتج - التشبيك مع المجتمع - تحسين ظروف العمل

الطالب المنتج	التدريسي المعاصر	استدامة البيئة
• الابتكار والاختراع • العمل التطوعي • اكتساب المهارات الفردية • العمل الجماعي • المساهمات • اللاصفية • الصفات القيادية • المواطنة	• تطوير تقنيات التعليم • معاصرة المستجديات • التثقيف بدل • التعليم • السعي للتجدد والتطور • التواصل مع الطلبة • البحوث التطبيقية • الاختراعات	• الهواء ، الماء ، الطاقة • المخلفات (الصلبة، الغازية، السائلة) • المستهلكات • التوريد • الكوارث الطبيعية • تلوث الضوضاء
<u>تحسين ظروف العمل</u> • اماكن العمل • توفير المياه • توفير الطاقة • الانتاج البحثي النوعي • محفزات العمل		<u>التشبيك مع المجتمع</u> • حل مشاكل القطاعات التنموية • تحقيق موارد اقتصادية للجامعة • حل المشاكل الاجتماعية للمجتمع • رفد قطاعات العمل بالقدرات • الترويج لمفهوم التنمية المستدامة

الشكل (١) عناصر ومؤشرات التعليم الجامعي من اجل التنمية المستدامة

- مؤشرات التعليم من اجل التنمية المستدامة : بعد الاطلاع على مجموعة من المصادر و المشاريع العلمية والدراسات السابقة ، نبين ادناه اهم هذه المؤشرات (الخطيب، ٢٠١٤، ص١٥) (ابو مساعد، ٢٠١٥، ص٤٢) (حبيب، ٢٠١٦، ص٤٦):
 ١. عدد التشريعات والقوانين التي شرعت لتحقيق التعليم من اجل التنمية المستدامة.
 ٢. عدد المقررات التي دمجت مفاهيم الاستدامة.
 ٣. عدد الاستراتيجيات التي تم استخدامها في تطبيق الاستدامة في المقررات.
 ٤. عدد اعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة المستفيدون من التدريب على تدريس الاستدامة.
 ٥. عدد البحوث العلمية الداعمة للتعليم من اجل التنمية المستدامة .
 ٦. عدد الطلبة المستفيدين من تطبيق الاستدامة في المقررات.
 ٧. اوجه التعاون بين الجامعات والمجتمع من اجل التنمية المستدامة.
 ٨. كمية الدعم المالي من اجل التنمية المستدامة.
 ٩. عدد مشاريع خدمة المجتمع المستدامة.
 ١٠. عدد الانشطة الطلابية التي تم توجيهها نحو الاستدامة.
 ١١. المهارات والقيم والممارسات التي اكتسبها الطلبة من دمج الاستدامة في العملية التعليمية.
 ١٢. التزام الجامعات بمعايير الجودة والاداء الجامعي ، وتطبيقها للتنمية المستدامة في مناهجها.
 ١٣. التنسيق مع الجهات الخارجية والقطاع الخاص في تنفيذ المشاريع المشتركة.
 ١٤. الادوات والمستلزمات والمواد اللازمة المتوفرة للتعليم من اجل التنمية المستدامة.
 ١٥. مدى تضمين دورات طرائق التدريس والتدريب لمفهوم التعليم من اجل التنمية المستدامة.

• فوائد مؤشرات التعليم من اجل التنمية المستدامة:

١. تقدم تغذية راجعة حول هذا النوع من التعليم.
٢. تبين فعالية المواد والادوات التي استخدمت في هذا النوع من التعليم.
٣. تعطي صورة حول أداء الطلبة والمؤسسات التعليمية ككل.
٤. تستخدم في اجراء المقارنة بين المؤسسات المختلفة (ابو المساعد ، ٢٠١٥ ، ص٤٢).

التوصيات: نوصي بجملة سبل في تفعيل التعليم من اجل التنمية المستدامة وهي:

١. اعداد استراتيجية للتعليم الجامعي من اجل التنمية المستدامة لكل جامعة ، و وضع معايير له كمؤشرات على تطبيقه.
٢. دمج مفهوم التنمية المستدامة في كافة مناهج التعليم الجامعي ولكافة التخصصات العلمية.
٣. التاكيد على اجراء البحوث والدراسات المتصلة بموضوع التنمية المستدامة.
٤. التشجيع على العمل الجماعي في اعداد البحوث العلمية .
٥. اقامة دورات ، ندوات وورش عمل في مجال التعليم الجامعي من اجل التنمية المستدامة.
٦. تاهيل تدريسيي الجامعات لكي يكونوا على مستوى عال من الكفاءة التي تساعد على تحقيق وتطبيق مناهج ومفردات التنمية المستدامة في تدريسهم.
٧. الارتقاء بكفاءة طلبة الجامعة علمياً واجتماعياً كونهم قادة المستقبل.
٨. التاكيد على مخرجات التعليم ومتابعتها في تطبيق ما تعلموه من مهارات وادوات من اجل التنمية المستدامة في المجتمع.
٩. الدعم المالي وتوفير ظروف عمل وقوانين مشجعة للابداع والابتكار.
١٠. توفير المواد والادوات اللازمة للتعليم من اجل التنمية المستدامة.

١١. تعزيز روح المشاركة الفعالة لكافة منتسبي الجامعة في فعاليات المجتمع وتطبيق التنمية المستدامة باستمرار في كافة المجالات.
١٢. تفعيل دور الاعلام الجامعي في التوعية بالتعليم الجامعي من اجل التنمية المستدامة من خلال الافلام والنشرات والبوسترات وغيرها من وسائل.
١٣. تأسيس جمعيات شبابية لاتمام الحشد المجتمعي من اجل التنمية المستدامة ، تدار من قبل ذوي الاختصاص.

المقترحات : اجراء الدراسات التالية:

١. مؤشرات التعليم من اجل التنمية المستدامة المتحققه في الجامعات.
٢. اساليب قياس التنمية المستدامة من مجال التعليم.
٣. الالتزام الديني وعلاقته بالتعليم من اجل التنمية المستدامة.

المصادر:

١. ابو مساعد ، مريم احمد علي (٢٠١٥): درجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدرجة تحقق مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة ، رسالة ماجستير، كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.
٢. الحافظ، مهدي (٢٠٠٦): التنمية المستدامة في ظل الصراع الدائر في العراق ، جريدة الصباح ، واشنطن ، معهد الامام الشيرازي الدولي للدراسات .
٣. حبيب ، بدرية بنت محمد عمر (٢٠١٦): مشروع التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطنة العالمية ، جامعة الدمام ، كلية الاداب ، قسم الجغرافيا .
٤. الحسن، عبدالرحمن محمد(٢٠١١):التنمية المستدامة ومتطلبات تحقيقها، ملتقى إستراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، جامعة

المسيلة،السودان.

٥. الخطيب ، مقداد عبدالوهاب (٢٠١٤): تمكين التعليم العالي من مواجهة التحديات التنموية من خلال جامعات مستدامة ، مجلة الهندسة والتنمية ، المجلد (١٨)، العدد (٣)، العراق.
٦. الطائي، إيمان والفلاحي، حسن (٢٠٠٧): التكوين الاجتماعي والثقافي ودورهما في التنمية المستدامة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (١١).
٧. العجيلي، محمد (٢٠١٣): التعليم العالي في الوطن العربي الواقع واستراتيجيات المستقبل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨. غنيم ، عثمان و ابوزنط ، ماجدة (٢٠٠٧): التنمية المستدامة فلسفتها واساليب تخطيطها وادوات قياسها ، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
٩. منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٤): إعلان آيشي - ناغويا بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة، مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة، اليابان.
١٠. اليونسكو، (٢٠٠٥): التعليم من أجل التنمية المستدامة ، موقع الانترنت.

<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>

قياس الاتزان الانفعالي عند طلبة الجامعة

أ.م.د. نادرة جميل حمد

جامعه بغداد كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة وتعرف دلالة الفرق في الاتزان الانفعالي على وفق متغير الجنس ولتحقيق اهداف البحث تم تبني مقياس الخالدي ٢٠٠٧ والمكون من ٢٧ فقرة بتدرج خماسي وقد استخرج له الصديق والثبات وقد اعتمدت الباحثة على نظرية كولد برج ١٩٩٣ وتوصل البحث الحالي إلى ان طلبة الجامعة لديهم اتزان انفعالي ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في متغير الاتزان الانفعالي وتوصلت الباحثة الى جملة من التوصيات والمقترحات .

Abstract

The current research aims to measure the emotional balance among university students and define the significance of the difference in the emotional balance according to the gender variable. Achieving the research objectives The Khalidi 2007 scale, which consists of 27 paragraphs with a five-step scale, was adopted. The researcher has adopted the theory of Cold Tower 1993. That the students of the university have an emotional balance and there are no statistically significant differences between males and females in the variable emotional balance and the researcher reached a number of recommendations and suggestions.

مشكلة البحث

أن مفهوم الاتزان الانفعالي جذب اهتمام العديد من العاملين في مجال علم النفس بكل فروعه لما لهذا المفهوم من فعالية واثر كبير في ديمومة الحياة واستمرارها بالشكل الذي يضمن تحقيق تطورها نحو الأفضل. (عذاب، ٢٠٠٤ : ١) ان الاتزان الانفعالي ضروري من اجل التكامل النفسي كتكامل عمليات التفكير والشعور بطرق منظمة ومتناسقة تهدف إلى تحقيق أهداف صحية ومعقولة .(توق وعدس، ١٩٨٣ : ١٨٦) ومن الآثار السلبية السيئة للانفعالات ان يجعل تفكير الفرد يتوقف ويضطرب ولا يمكنه ان يصدر أحكاما سليمة كما يفقده القدرة على ضبط نفسه والتحكم في إرادته كما يجعله عرضة للاستهواء السريع والتصديق السهل مما يجعله لقمة سائغة في أيدي من هو أكثر ثباتا واتزاناً انفعاليا منه مما يؤدي الى لانفعال لأتفه الأسباب انفعالات قوية لا تتفق مع بساطة المثير . (محمد، ١٩٧٢: ٦٨)

وأجمعت كثير من نظريات علم النفس على ان الاتزان الانفعالي يتأثر بالعوامل البيئية فأن الأحداث والظروف الصعبة التي يمر بها القطر العراقي من حروب مدمرة ومتواصلة واحتلال أرضه فضلاً عن التطورات السريعة في المجال العلمي والاجتماعي وفي المجالات الأخرى.

(Somosundam&Siragokom 1996 P:527) .

لذا أصبح من المسلم به حالياً بأن كثير من الأمراض الجسمية يمكن أن تكون لها جذور نفسية نتيجة لتأثير الانفعالات وعدم توافق الشخصية (دسوقي، ١٩٩٥ : ٢٧)

ومع تزايد المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة في الفترة الاخيرة اصبح من الضروري الاهتمام بدراسة الاسباب التي تسهم في ظهور مثل هذه المشكلات وهناك عوامل كثيرة وعديدة ممكن ان تؤدي إلى ظهور مثل هذه المشكلات،

ولكن ما همنا في دراستنا هذه هو التركيز على جانب واحد فقط في هذه الجوانب العديدة وهو اكتئاب الام ومدى اسهامه في ظهور بعض المشكلات الانفعالية واسهامه في ظهور بعض المشكلات الانفعالية والاجتماعية عند الطلبة.

ومع التسليم بانه لمشهد عصر من العصور مثل ماشهده عصرنا الحال من التوترات والازمات والضغوط والتغيرات السريعة والتطورات الكبيرة وما نشر في العالم من حروب وصراعات ومن ثم زيادة الالعباء والصعوبات التي يواجهونها في الحياة التي من شأنها ان تثير قلق والخوف لديهم، والانفعال هو احد المنظومات المكونة لبناء الفرد تبدأ نشاطها من العالم الثاني من حياة الطفل وتؤثر عوامل التربية والرعاية التي يتعرض لها الفرد اثناء حياته في التنشئة الاجتماعية ويليها التربية النظامية والشكلية ويواكبها مؤثرات كثيرة فاعلة من خلال وسائل الاتصال الجماهيري. (داود والعبدي، ١٩٩٠، ص: ٢٩)

ومن الاتار السلبية للانفعالات ان جعل تفكير الفرد يتوقف ويضطرب ولايمكنه ان يصدر احكاماً سليمة كما تفقده القدرة على ضبط نفسه والتحكم في ارادته كما يجعله عرضة للاستهواء السريع والتصديق السهل مما يجعله لقمة سائغة في ايدي من هو اكثر ثباتا واتزاناً انفعالياً منه مما يؤدي إلى الافعال لأتفه الاسباب انفعالات قوية لانتفق مع بساطة المشير. (محمد، ١٩٧٢، ص: ٦٨).

ومن المسلم به ان الثورة العلمية والتكنولوجية هي الركيزة الاساسية في عملية التحول الثقافي والتكنولوجي الامر الذي انعكس على جميع جوانب الشخصية وقد وصف كثير من الباحثين العصر الحالي بانه عصر الضغوط والازمه النفسية وتعد المؤسسات التربوية من اهم المرافق العلمية نظرا للدور الكبير الذي تؤديه في استثمار الطاقة البشرية (بطانية والجوارنة، ٢٠٠٤، ص: ٤٩)

كما ان عليه ان يدرك مسؤوليته الذاتية وان يعمل على ايجاد وسائل تصله بالآخرين من خلال بناء علاقة او علاقات اجتماعية قائمة على الحب والتفاعل المتبادل الذي تُتيح له ابراز خصوصيته وتفردته وتميزه هذا يتطلب منه ان يكون ذا شخصية تتسم بالاتزان الانفعالي (المسعودي، ٢٠٠٢، ص: ٢١)

وهكذا تبدو مشكلة البحث في محاولة الباحثة للإجابة عن سؤال هو التعرف على الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية تربية ابن رشد بوصفهم جزء مهم من المجتمع ولبنة اساسية فيه.

أهمية البحث

إن تسليط الضوء على مفهوم الاتزان الانفعالي الذي يلعب دوراً هاماً وبارزاً في تحقيق توافق الفرد ، وبالتالي سيطرته على ذاته وعلى الآخرين ، الأمر الذي يجعل إمكانية استغلال قدرات الطلبة واستعداداتهم بطريقة تحقق لهم إشباع دوافعهم .

من النتائج المتوقعة لهذه الدراسة أن تحت التربويين والسيكولوجيين لإجراء دراسات أخرى في ميدان الاتزان الانفعالي وعلاقته بالقدرات العقلية الاخرى . وأن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وابعادها المختلفة وما تتطوي عليه من العناصر والاسباب العديدة كالمناهج الصالحة والكتب الدراسية الجيدة والوسائل التعليمية المناسبة والمباني المجهزة تجهيزاً جيداً والادارة المدرسية الناجحة سوف تظل مشكوكاً بها ما لم يهيأ لها طالب كفوء قد اعد اعداد جيد وجهاز تجهيزاً علمياً ومهنياً وثقافياً يوجه مسارها ويضعها في أطارها الصحيح . (حسن ، ١٩٨٩، ص: ١٦).

ويعد الطالب بدون شك هو احد اهم محاور العملية التربوية كما يؤكد (كومبز combs) هذه الأهمية بقوله (أن اختيار الطلبة الكفاء على رأس قائمة

الاولويات في جميع الدول باعتبارهم اكبر مدخلات واطورها في العملية التربوية .
(كومبز ، ١٩٧١ ، ص:١٣٨).

وتختلف الانفعالات باختلاف شخصية الفرد وسلوكه فمن الناس من يتميز باتزان انفعالي يجعله قادرا على التوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ومنهم من لا يستطيع ذلك، كما أكد القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة على سمة الاتزان الانفعالي بقوله تعالى : { الذين ينفقون في السراء والضراء والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين } (آل عمران: الآية ١٣٤) كما قال تعالى { خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ } (الأعراف: الآية ١٩٩) كما بين الرسول الكريم محمد صلى عليه وسلم قال ((ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد من يملك نفسه عند الغضب)). (رواه البخاري ومسلم 1987 : 447). (المنذري، ١٩٨٧، ٤٧٧).

وأكد برنهارت Brnhart على أهمية الاتزان الانفعالي وعده شرط من شروط السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد. فقد أشار إلى أن هناك نوعا من الموازنة بين العقل والانفعال. ففي حين يرتفع أحدهما ينخفض الآخر وكلما كان الفرد أكثر انفعالا كان أقل كفاءة. فالعمل الإبداعي ينخفض بشكل كبير عندما يرتفع التوتر النفسي عند مستوى معين إذ ان الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بتعقل وذكاء وكفاءة. (الزبيدي، ١٩٩٧، ص: ١١).

ويرى الكفافي أن للاتزان الانفعالي أهمية كبيرة باعتباره صفة لأولئك الذين يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الاجتماعية والمادية والاستفادة من قدراتهم وطاقاتهم والذين يشعرون بالذنب ولديهم تقرير عالي للذات. (كفافي ، ١٩٨٦ ، ص: ١١١).

إذاً الشخص الصحيح نفسياً والذي يمتلك أُنزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات ويدخل في ذلك عدم اللجوء إلى كبت هذه الانفعالات أو إخفائها أو الخجل منها من ناحية أو الخضوع لها تماماً بالمبالغة في إظهارها من ناحية أخرى. إن ذلك من شأنه أن يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي تواجهه. (الشرقاوي , ١٩٨٣ , ص: ٣٩-٤٠).

ويؤكد المليجي على أهمية الاتزان الانفعالي خاصة مع الطلبة إذ عد سمة الاتزان الانفعالي تساعد الطالب على تأدية وظائفه العقلية بنظام وتنسيق وانها تمهد لتغلب العقل في السيطرة على النزوات وكبح جماح النفس والحد من شططها وهذا ما يساعد الطالب على ان يكون ميالاً إلى العمل والتفكير النشط، واكثر قبولاً من قبل الجماعة واكثر نجاحاً في التأثير في هم ويزيد من قدرته على اقامة علاقات موفقة اما عدم الاتزان الانفعالي يجعل الانسان (الطالب) يخرج عن حدوده ويشل تفكيره مما يؤدي إلى هبوط مستوى ذكائه ويعطل ارادته (المليجي، ١٩٧٢، ص: ١٥٨).

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي إلى :-

- ١- قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية تربية ابن رشد .
- ٢- تعرف دلالة الفرق في الاتزان الانفعالي على وفق متغير الجنس (ذكور / أناث) .

حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية تربية ابن رشد من ذكور واناث للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨) .

تحديد المصطلحات :-

أولاً :- الاتزان الانفعالي :-

عرفه كل من :-

- كاتل Cattell 1961

"الاتزان الانفعالي يتمثل بالشخص الهادي الذي يتسم بالثبات الانفعالي وتظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعالي إزاء أي نوع من المعارضة والغضب ويكون واقعياً في الحياة منضبطاً ذاتياً ومثابراً". (Cattell,1961,P: 168-169)

- راجح ١٩٦١

"الاتزان الانفعالي هو قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بصورة ناضجة متزنة بعيدة عن تعبيرات الطفولة وعن التهور والاندفاع ولا يتسم سلوك الفرد على انه مذعور أو واقع تحت ضغط شديد، وأن تكون حياته الانفعالية رزينة لا تتذبذب وتتقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض، وبين الحزن والفرح، وبين الضحك والبكاء وبين الزهو والخنوع وبين التحسس والفتور (راجح، ١٩٦١، ص: ١٠١) .

- سويف 1966

"الاتزان الانفعالي هو ذلك الأساس أو المحور الذي ينظم جميع جوانب النشاط النفسي الذي اعتدنا أن نسميه بالانفعالات أو التقلبات الوجدانية، من حيث تحقيقها لشعور

الشخص بالاستقرار النفسي، أو باختلال هذا الاستقرار وبالرضا عن نفسه أو باختلال هذا الرضا وبقدرته على التحكم في مشاعره أو بإفلات زمام السيطرة من يديه. (سوف، ١٩٦٦، ص: ٩٨).

- صالح (١٩٧٢)

"الاتزان الانفعالي هو أنموذج يتمثل في الثبات الانفعالي، من حيث أن هذا الأنموذج يمثل سلسلة متصلة من الكميات على بعد واحد، يوجد في أطرافه، غير المتزن انفعالياً، وهو الشخص المتردد، القلق، صاحب الميول العصابية، المرتاب، المكتئب، المتقلب انفعالياً ضعيف الحساسية بالمواقف الاجتماعية الذي لا يهتم بمشاعر الآخرين". (صالح، ١٩٧٢، ص: ٨٤١).

- المساعيد ١٩٧٧

"الاتزان الانفعالي هو هدوء الطبع لدى الفرد وتحكمه بانفعالاته وبنفسه وصعوبة استثارته وعدم معاناته من أنواع الوسوس والمقلقات المختلفة". (المساعيد، ١٩٧٧: ٧).

- كولديبرج (1993)

"قدرة الفرد على السيطرة الانفعالية عند مواجهة المواقف الضاغطة مما نتج عنه الشعور بالرفاهية النفسية وعدم القلق وحسن المزاج . (Goldberg,1993,P: 27). وقد تبنت الباحثة التعريف النظري لكولبرج بوصفه التعريف النظري الذي سيتم في ضوءه تبني النظرية واعداد أداة البحث .

أما التعريف الاجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب بعد الاجابة على فقرات مقياس الاتزان الانفعالي .

ثانياً: - طلبه الجامعة :-

الطالب الجامعي "هو شخص يتابع دروسا في الجامعة أو أحد فروعها أو مؤسسة تعليمية مكافئة لها. في الغالب يكون هذا الشخص قد انتهى من الدراسة في أطوار سابقة يكون مستواها التعليمية أدنى من المستوى الجامعية. ويسعى الطالب في الحصول على إحدى الشهادات الجامعية مثل : الليسانس - الماستر - الدكتوراه ...إلخ.

الطالب الجامعي:- الطالب هو الشخص الذي يطلب العلم ويسعى للحصول عليه . ومصطلح جامعي اطلق عليه نسبة إلى المكان الذي يحصل منه على العلم وهكذا ..

الفصل الثاني

الاطار النظري و الدراسات السابقة

مفهوم الاتزان الانفعالي

لأهمية سمة الاتزان الانفعالي نرى انه ليس هناك من نظرية في علم النفس إلا وتناولته واعتبرته أحد الأهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد . وقد أعطته عدة تسميات مثل (قوة الأنا، النضج الانفعالي، الاتزان الانفعالي، الذات والصحة النفسية وغيرها). يتضمن مصطلح الاتزان الانفعالي مفهومين مهمين من مفاهيم علم النفس هما الاتزان والانفعال، مفهوم الاتزان (Stability) والذي يعني إن الإنسان لديه قدر من الطاقة الثابتة بمقدار يميل إلى التوزيع بالتساوي داخل الكائن الحي وهذا القدر الثابت الموزع بالتساوي يمثل الحالة المتوسطة للتوتر داخل الكائن الحي العودة إلى الحالة المتوسطة هي عملية الاتزان. (داود والعبيدي، ١٩٩٠، ص : ١٢٢) أما الانفعال فهو أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد في مظهره الخارجي تعبر عن مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان ومؤديه إلى تفاقم هذا الاختلال وخروج الإنسان عن حدود النشاط المعدل والمنظم السوي وهذا يدل عليه لفظ (Emotion) أي الحركة التي تتعدى الحدود وتكون أهم المظاهر الانفعالية. (سليمان، ٢٠٠٦، ص : ٢٤٣).

فقد أكد فرويد على نظام (الأنا ego) باعتباره الجهاز الإداري والمسيطر والمنظم للشخصية. وأن لهذا الجهاز قدرة كبير في السيطرة على منافذ السلوك وملاءمته مع الجوانب البيئية المناسبة له. وإشباع الغرائز بطريقة متوازنة ومقبولة بالشكل الذي يتم فيه إرضاء مطالب نظام الأنا الأعلى ونظام الهو. ويعتقد فرويد انه كلما كان نظام الأنا قوياً كان الفرد أكثر اتزاناً وأكثر توافقاً مع نفسه وبيئته. (هول وآخرون، ١٩٧٨

ص: ٥٤-٦٤) أما ماسلو الذي يعد زعيم حركة علم النفس الإنساني فقد أكد على أهمية سمة الاتزان الانفعالي من خلال أرائه التي يؤكد فيها أن للإنسان طبيعة جوهرية. وهي أما ان تكون طبيعة خيرة أو محايدة ولكنها ليست شريرة. وأن النمو الصحيح يقوم على تحقيق هذه الطبيعة باتجاه النضج كما انه يحتاج إلى ظروف بيئية سليمة. فالبيئة غير السليمة أو التي تعيق الفرد ولا تسمح له بتحقيق رغباته وتطلعاته واختياراته قد تجعله عرضة لانهايار الصحة النفسية (Maslow : 1970 . 277) . وكما أشار ماسلو إلى أن هناك مجموعة من الحاجات التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها وان الشخص الذي لا يستطيع إشباع حاجاته فانه يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ما ينتج عن ذلك من توتر نفسي أو عدم اتزان انفعالي.

(Jourard,1974,P:80)

ويرى ماسلو أن الشخصية المتزنة تتسم بما يأتي:-

- ١- قدرتها على اتخاذ القرار من دون الاعتماد على الآخرين .
- ٢- لها درجة عالية من قبول الذات والآخرين.
- ٣- تدرك الحقائق بشكل موضوعي .
- ٤- تتسم بالخصوصية وعدم الاستسلام للآخرين.
- ٥- لها القدرة على معالجة مشاكل الحياة بشجاعة.
- ٦- تمتلك علاقات حميمة مع الآخرين ذوي الشأن.
- ٧- يتسم تعاملها مع الحياة بشكل ديمقراطي. (الربيعي، ١٩٩٤، ص : ٤٩)

وأشار البورت مؤسس نظرية السمات إلى ان الأهداف بعيدة المدى هي التي تميز الشخصية السوية عن الشخصية الانفعالية المضطربة باعتبار ان هذه الأهداف تعد أمراً جوهرياً لشخصية المتزن . (Allport, 1955,P . 45-55):

أما (آيزنك Eysenk) فقد عدالاتزان الانفعالي بعدا من الأبعاد الأساسية في الشخصية. إذ يقول (يشكل بعد الاتزان الانفعالي خطأ متصلاً مستمراً يمتد بين نقطتين من القطب الموجب الذي يمثله الاتزان الانفعالي إلى القطب السالب الذي تمثله العصابية، وأن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل ويمكننا أن نضعه طبقاً لمكانه، وأن جميع المواقع محتملة، ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الرزين، الثابت، المنضبط، المسالم، المتفائل، الدقيق، أما الشخص الغير متزن (العصابي) فهو سريع الغضب، غير المستقر، العدواني، المنتثر، المتقلب، المندفع). (آيزنك، ١٩٦٩، ص: ٥٧ - ٦١) .

وتوصل كاتلCattel من خلال دراساته إلى أن هناك عاملاً هو قوة أالنا (Strength Ego) من بين الستة عشر عاملاً التي توصل إليها والتي تشكل حجر الأساس في الشخصية. كما أنها تتصف بالثبات والاستقرار النفسي. (التميمي، ١٩٩٩ : ٥٣) أما النظرية الوجودية فتعتقد أن دراسة الانفعال هو الطريق الوحيد الذي يمكن من خلاله الوصول إلى حقيقة الإنسان. وترى ان الشخص الأصيل (الشخص المتزن) متكامل بشكل جيد وهو قادر على اختيار سلوكه في أي وقت وقادر على تحمل مسؤولية أفعاله والقرارات التي يتخذها. وقادر على إيجاد معنى للحياة. كما أن توجهه الأساسي نحو المستقبل وبكل ما يرتبط به من مجهول أو عدم يقين وهذا المجهول يقوده إلى فكرة القلق لكنه يتقبل هذا القلق كضرورة لاستمرار الحياة وهذا القبول يأتي من خلال الشجاعة التي يبديها الفرد في مواجهة مستقبله كما أن الشخص الأصيل (المتزن) يبدي قدره على إقامة علاقات حميمية وصداقة قائمة على الحب المتبادل والتعبير

الأصيل عنها. (سيدني، ١٩٨٨: ٣٦) ويؤكد أدلر أهمية العوامل الاجتماعية في تشكيل حياة الإنسان ونموه النفسي، ويعتقد ان النضال من اجل التفوق ينبع من الشعور بالنقص الموجود لدى الإنسان كما أعطى أهمية كبيرة لمشاكل الحياة التي يجب ان يحلها كل فرد وافترض ادلر وجود أربعة أساليب أساسية للحياة يتبناها الناس للتعامل مع المشاكل وهي :-

١- يظهر تجاه السيطرة أو التحكم مع القليل من الحس والاهتمام الاجتماعي ويسلك في الغالب دون اعتبار للآخرين.

٢-النوع الآخذ الأكثر شيوعاً وهو الذي يحصل على كل شيء من الآخرين.

٣- المتجنب وهو الذي لا يقوم صاحبه بأية محاولة لمواجهة ومكافحة مشاكل الحياة.

٤-النوع المفيد اجتماعياً وهو قادر على التعامل مع الآخرين ويعمل بما يقضيه حاجاتهم. (شلتز، ١٩٨٣، ص: ٧٧-٧٨).

نظريات فيا لاتزان الانفعالي

اولا :نظرية ايزنك:-

توصل ايزنك Eysenck, 1962 من خلال سلسلة من الدراسات الشاملة والمتعمقة باستعمال التحليل العاملي التي اجراه افي انكلترا الى ان شخصية الانسان تتكون من مجموعة من الانماط النفسية ،وكان الهدف من هذه الدراسات تحليل الشخصية وتحددّها بنمطان اساسيان، هما:

الانبساط - الانطواء، وسمة الاتزان الانفعالي - العصابية وذلك من خلال مجموعة من اختبارات الشخصية التي طبقها على عينة تكونت من (١٣٧) من الذكور والاناث تراوحت اعمارهم بين (٢٠ - ٢٥ سنة) (سعيد، ٢٠٠٧، ص: ٤٣).

وهكذا نجد ان " ايزنك " قد اشار إلى ان سمة الاتزان الانفعالي تمثل تركيباً أساسياً في احد هذين النمطين في بنية الشخصية ويرى كذلك ان الفرد الذي تُصَف بسمه الاتزان الانفعالي يستجيب للمواقف والاحداث الذي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة وعدم الاندفاع، اوالمغالاة فالاستجابة وتُصَف سلوكه بالتوافق مع محيطه المادي والاجتماعي اذيستطيع الافراد الذين يحققون درجات عالية عل بهذا البعد من الوصول إلى اهدافهم الشخصية من دون صعوبات واضحة ولايقعون فريسة للحيرة عن الاختيار ويقرر ون انهم يشعرون بالرضا عن الطريقة التي يتبعونها في حياتهم ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط والاحباطات اليومية في حين ان الفرد الذي تُصَف بضعف بعد الاتزان الانفعالي يكون غير قادر على ضبط انفعالاته، وضعفي الارادة ولديه قصور في التعاطف، ولايستطيع التعبير عما بداخله، وهو غير مثابر، وغير اجتماعي، ويكون عادة قابلاً للإيحاء (مصطفى، ٢٠٠٩، ص:٢٧)، لذا يقع الافراد فالبعد المتدني للاتزان الانفعالي فريسة للاضطراب النفسي وخاصة القلق، فضلا عن كونهما فراد تقهرهم ضغوط الحياة ولديهم قدرة ضعيفة في التوافق ومتغيرات الحياة .(الجلبي، ٢٠٠٨، ص:٤٥).

طور ايزنك عام (١٩٨٢) هذا البعد الى نظرية جديدة في الاتزان الانفعالي وتسمى بالسيطرة الانفعالية والتي ترى أن الاتزان يتعلق بسيطرة الفرد على انفعالاته عند مواجهة المواقف الضاغطة في البيت او العمل او مواقف مهددة لحياته.(Grijalva,2011,P:12). فعندما يواجه الفرد هذه المواقف يستعمل نمطين من الانتباه الانفعالي، الاول داخلي يخصص نحو افكاره الداخلية (اي ما يعتقد الفرد حول قدراته وخبراته لمواجهة المهمة وهل لديه الامكانية على حلها)والثاني خارجي يتعلق بالمشيرات المتعلقة بالمهمة الموجهة (نوع المهمة، ومدى وضوحها او غموضها لدى الفرد) ، وبذلك يعتقد ايزنك ان من يمتلك سيطرة انتباهية عالية نحو انفعالاته

بخصوص المهمة او المواقف الموجهة سيتصف بمقدار عال من التوازن الانفعالي.(Eysenck et al.,2007).

ثانياً : منظور كولديبرج:

يعد كولديبرج احد أصحاب نظرية العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية التي تنطلق من جمع العديد من سمات الشخصية عبر التحليل العاملي في ابعاد رئيسية ومركزية يمكن من خلالها التعرف على تركيبة الفرد الانفعالية والعقلية الاجتماعية .

استعمل كولديبرج التحليل العاملي في عام ١٩٩١ لقائمة تضم العديد من السمات وتوصل الى خمسة ابعاد كبرى في تفسير شخصية الانسان , ومن هذه الابعاد الاتزان الانفعالي والذي يتكون من السمات المرتبطة بالهدوء والثقة والسيطرة الانفعالية والمرونة مقابل العصبية والتوتر والمزاج المتقلب والنزعة الى القلق والحزن .(Goldberg,1993,P:27).

في عام ١٩٩٧ طور كولديبرج فيما بعد مفهوم الاتزان الانفعالي وكشف تحليلاته العاملية عن وجود ثلاثة مكونات جوهرية تعكس هذا المفهوم , والتي تتمثل ب:-

أ - الرفاهية النفسية **Well-Being** :-وتتمثل بشعور الفرد بحسن الحال

والرضا والسعادة ومن يحصل على درجات منخفضة على هذا المجال يتصف بالحزن، والغضب، واليأس.

ب - **عدم القلق No Anxiety** :- يتصف الافراد في هذا المجال بالطمأنينة والهدوء والميل إلى الاسترخاء، والسيطرة على انفعالاتهم ومن يحصل على درجات واطئة على هذا المجال يتصف بالقلق والتوتر والشد النفسي.

ج-حسن المزاج Even Temperedness :-يميل الفرد إلى اعتدال المزاج والانشراح النفسي والتفائل والايجابية، ومن يحصل على درجات واطئة في هذا المجال يتصف بالتهور والعدوانية والغضب الشديد وفقدان السيطرة على انفعالاته السلبية(Grijava,2011,p:10).

من خلال عرض هذه الاطر النظرية نلاحظ ان هنالك اراء متباينة نسبيا في تفسير الاتزان الانفعالي لدى الافراد وكل منها يعكس وجهة نظر صاحبها والمعتقدات التي يؤمن بها، ولهذا ولمزيد من الدقة تبنى الباحث نظرية كولد بيرج في الاتزان الانفعالي بوصفها النظرية الرئيسية في تفسير نتائج بحثها ولكونها نظرية اكثر تطورا وحدثة من النظريات الاخرى والاقرب في تفسير طبيعة الاتزان الانفعالي لدى الافراد، فضلا عن كونها تفسح المجال امام الدراسات التجريبية والنظرية لمعرفة العوامل والسمات الاساسية للاتزان الانفعالي .

الدراسات السابقة :-

١ - دراسة بيتس، وكوربوت (A . Yates and Korboot,1970)

قام بيتس وكوربوت بدراسة الاتزان الانفعالي وعلاقته بكلاً من سرعة الإدراك البصري والاستجابة اللفظية بهدف قياس سرعة الإدراك البصري مستقلة عن مكون الاستجابة اللفظية لدى مرضى الفصام المزمن غير الخيالي، وذلك على عينة مكونة من ست مجموعات من المرضى النفسيين، بواقع عشرة أفراد لكل مجموعة، مجموعتان من مرضى الفصام غير الخيالي المزمن في مقابل الحاد، ومجموعتان من مرضى الفصام الخيالي المزمن في مقابل الحاد، ومجموعتان من مرضى العصاب المزمن في مقابل الحاد وقد روعى المضاهاة بين جميع المجموعات في متغيرات السن والجنس والذكاء والمستوى التعليمي .وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار يتكون من

ثلاثة أنواع من المنبهات الإدراكية (خطوط، كلمات، رموز) ذات خمسة مستويات من التعقيد. وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

١. مرضى الفصام غير الخيالي أبطأ جوهرياً في سرعة الإدراك البصري من كل فئات الدراسة الأخرى .

٢. اختفت الفروق الجوهرية بين مرضى الفصام غير الخيالي وبين مرضى الفصام المزمن غير الخيالي وبين مرض الفصام الحاد وغير الخيالي على المنبهات اللفظية فقط وهي الكلمات .

٣. يزداد البطء الإدراكي بازدياد مستوى التعقيد .

٢- دراسة العدل (١٩٩٥)

قام العدل بدراسة الاتزان الانفعالي وعلاقته بـ كلاً من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري. بهدف دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي من جهة وكلاً من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري من جهة أخرى، وهل تتوقف هذه العلاقة بين هذه المتغيرات على نوع الطالب على عينة قوامها (٣٢٥) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي بمدينة الإسماعيلية منهم (١٣٨) طالباً، (١٨٧) طالبة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، مع مراعاة الباحث لتكافؤ العينة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومستوى تعليم الأبو المستوى التحصيلي السابق . ولقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

١ .وجود علاقة بين درجات الطلاب في الاتزان الانفعالي ودرجاتهم في اختبارات التفكير الابتكاري عدا الأصالة.

٢. لا توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية.
٣. توجد فروق بين المتزنين انفعالياً وغير المتزنين انفعالياً في اختبارات التفكير الابتكاري (الأصالة والمرونة) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المتزنين انفعالياً ولكن هذه الفروق غير موجودة في اختبار الطلاقة.
٤. تفوق الطالبات على الطلاب في اختبارات التفكير الابتكاري .
٥. يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين نوع الطالب والاتزان الانفعالي على درجات الطلاب في المرونة فقط ولكن هذا الأثر لا يوجد في اختبارات الأصالة والمرونة والتفكير الابتكاري .
٦. وجود فروق بين درجات الطلاب والطالبات في اختبارات الكلمات والأرقام والسرعة الإدراكية لصالح الطالبات .
٧. لا توجد فروق بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار الأشكال .
٨. توجد فروق بين المتزنين انفعالياً والمضطربين انفعالياً في اختبارات الأرقام والسرعة الإدراكية لصالح المتزنين انفعالياً .
٩. لا توجد فروق بين المضطربين انفعالياً والمتزنين انفعالياً في اختبار الأشكال والكلمات .
١٠. توجد علاقة بين درجات الطلاب «ي مقياس السرعة الإدراكية واختباراته الكلمات والأرقام فقط وبين درجاتهم في اختبارات التفكير الابتكاري (الأصالة، والمرونة، والطلاقة) والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري .
١١. لا توجد علاقة بين درجات الطلاب في اختبار الأشكال ودرجاتهم في اختبارات التفكير الابتكاري .

١٢ . أن تأثير الاتزان الانفعالي على التفكير الابتكاري لا يتوقف على نوع الطالب .

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل اهم الاجراءات التي تتبعها الباحثة لتحقيق الاهداف من وصف المجتمع والعينة وكيفية اختيارها بحيث تمثل المجتمع الاصلي الذي اخذت منه , وكذلك الاداة التي اعتمدتها الباحثة في جمع المعلومات والوسائل الاحصائية التي استخدمت في البحث , وكذلك التحقق من الخصائص القياسية السيكمترية للأداة المتمثلة بالصدق والثبات .

مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة جامعة بغداد كلية التربية -ابن رشد للعلوم الانسانية للأقسام (اللغة العربية - اللغة الانكليزية - التاريخ - الجغرافية - العلوم التربوية والنفسية - اللغة الكردية - علوم القران) من الذكور والاناث والبالغ عددهم (٣٥٩٤) للعام ٢٠١٧-٢٠١٨ .

الجدول (١)

يوضح مجتمع البحث الحالي حسب الجنس والصف والقسم

الصف	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	مجموع الذكور والاناث	المجموع الكلي
الاقسام						

اشراقات تنموية ... مجلة علمية محكمة ... العدد الثامن عشر

	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
اللغة العربية	٨١	١١٩	٤٩	٨٢	٦٤	٩٤	٤٧	٧١	٢٤١	٣٦٦	٦٠٧
اللغة الانكليزية	٧٧	١٥٧	٣٦	٧٦	٧٦	١٩٤	٥٠	١١٨	٢٣٩	٥٤٥	٧٨٤
التاريخ	٥٣	٦٢	٦٩	٨٩	٦٢	٨٨	٨٧	١٠٦	٢٧١	٣٤٥	٦١٦
الجغرافية	٤٣	٦٣	٤٠	٧١	٨٦	١١٢	٤٨	٧٢	٢١٧	٣١٨	٥٣٥
علم النفس	٢٩	٣٧	٢١	٢٥	٣١	٣٢	٣٥	٤٨	١١٦	١٤٢	٢٥٨
اللغة الكردية	٣٨	٤٥	٢٩	٣٨	٣٧	٦٤	٢١	٢٧	١٥٢	١٧٤	٢٩٩
علوم القرآن	٥٩	٦٣	٣١	٤٠	٧٧	٨٩	٥٩	٧٧	٢٢٩	٢٦٩	٤٩٥
المجموع الكلي	٣٨٠	٥٤٦	٢٧٥	٤٢١	٤٣٣	٦٧٣	٣٤٧	٥١٩	١٤٣٥	٢١٥٩	٣٥٩٤
النسبة	٢٦%		١٩%		٣١%		٢٤%		٤٠%		١٠٠%

عينة البحث

اختيرت عينة البحث الحالي في الطريقة المرحلية العشوائية ضمن طلبة كلية التربية - ابن رشد للأقسام (علم النفس - علوم القرآن - الجغرافية) حيث بلغ عدد العينة (١٠٠) طالب وطالبة موزع على الجنسين بواقع (٤٠) طالبا و(٦٠)طالبة حيث بلغ عدد الطلاب في الصف الاول (٢٦) وفي الصف الثاني (١٩) وفي الصف الثالث (٣١) وفي الصف الرابع(٢٤) طالب وطالبة موزع على الجنسين (ذكور - اناث).

الجدول (٢)

يوضح حجم العينة موزعة بحسب (القسم - الجنس - الصف)

الصف القسم	الاول		الثاني		الثالث		الرابع		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	الكلي
علم النفس	٤	٦	٣	٥	٥	٧	٤	٦	٤٠
علوم القرآن	٣	٥	٢	٤	٤	٥	٣	٤	٣٠
الجغرافية	٣	٥	٢	٣	٥	٥	٣	٤	٣٠
المجموع	١٠	١٦	٧	١٢	١٤	١٧	١٠	١٤	١٠٠

اداة البحث

لقد استخدمت الباحثة مقياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة الذي اعده (الخالدي , ٢٠٠٠) والمكون من (٢٧) فقرة بتدرج خماسي (٥ , ٤ , ٣ , ٢ , ١) وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها الطالبة (١٣٥) واقل درجة يحصل عليها الطلاب (٢٧) علما ان المتوسط النظري هو (٨١).

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس

يؤكد المختصون في القياس النفسي ضرورة التحقق من صدق المقياس وثباته , مهما كان الغرض من استخدامه (علام , ١٩٨٦ : ٢٠٩) على الرغم من ان الصدق يعد اهم من الثبات , لان المقياس الصادق بطبيعته يكون مقياسا ثابتاً, في حين ان المقياس الثابت قد يكون صادقاً (zeller& carmines,1986:77)اذ قد يكون متجانساً في فقراته لكنه يقيس سمة اخرى غير التي اعد لقياسها (فرج , ١٩٨٠ : ٣٣) الا ان هذا لا يعني الاستغناء عن حساب الثبات , لانه لا يوجد مقياس ذو صدق تام , فضلا عن الثبات يعطي دليلا اخر لدقة المقياس لذلك تحققت الباحثة من هذه الخصائص كالآتي :

اولا : صدق المقياس Validity of scales

كثيراً ما يستخدم الصدق الظاهري مؤشرا لصدق المقياس , اذ من الصعب استخدام صدق المحتوى فيها , وذلك لصعوبة تحديد محتوى السلوك المراد قياسه ومكوناته الفرعية بدقة , ويعتمد عادة الصدق الظاهري على فحص الخبراء منطقياً لفقرات المقياس تقدير مدى تمثيلها للخاصية المراد قياسها (Ebel, 1979:555), وللتحقق من الصدق الظاهري , عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٧) خبراء وكما مبين في الملحق رقم (١) لقد وضع امام كل فقرة ثلاث حقول (صالحة , غير صالحة , قابلة للتعديل) وطلب من المحكم ان يضع (✓) في حقل الصالحة اذا كان يرى ان الفقرة صالحة للمقياس وكذلك يضع علامة (✓) في حقل الفقرة الغير صالحة وكذلك يضع علامة (✓) في حقل القابلة للتعديل في حالة كون الفقرة بحاجة الى تعديل معين , ولقد تم موافقة جميع الخبراء على فقرات مقياس الاتزان الانفعالي مع التعديل البسيط مع بعض فقرات المقياس .

ثانياً: ثبات المقياس

ان الهدف من قياس الثبات هو تقدير اخطاء القياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الاخطاء (Murphy,1988: 63) وعليه يعد من الخصائص القياسية المهمة للمقاييس النفسية , الذي يشير الى اتساق درجات القياس , في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة (الخطيب وآخرون , ١٩٨٥ : ٥٠).

وبما ان الثبات هو الاتساق في مجموعة درجات المقياس الذي يفترض ان تقيس ما يجب قياسه (Marshall,1972: 104), لذا يمكن ان يكون على نوعين هما التجانس الخارجي الذي يتحقق حينما يستمر المقياس بأعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر الزمن , والاتساق الداخلي الذي يتحقق من خلال كون الفقرات جميعها تقيس المفهوم نفسه . (Fransella,1981:47) .

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين :-

- ١- اعادة الاختبار : التي تشير الى تجانس الخارجي للمقياس , الذي يتطلب اعادة تطبيق المقياس على عينة نفسها بعد مرور فترة زمنية حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاول والثاني من خلال تطبيق معامل ارتباط

بيرسون Pearson's correlation coefficient

- ٢- تحليل التباين باستخدام معادلة (هويت Hoyt) التي تشير الى التجانس الداخلي للمقياس , وتعتمد هذه الطريقة على اساس تطبيق المقياس مرة واحدة على العينة , ومن ثم ايجاد التباين بين الافراد وتباين الخطأ , واستخدام معادلة (هويت Hoyt) (Helmstadter,1966:73)

الوسائل الاحصائية

ان الوسائل الاحصائية التي استخدمت في البحث الحالي :

اولا : المتوسط الحسابي

ثانيا: الانحراف المعياري

ثالثاً: الاختيار التائي لعينة واحدة (لايجاد الهدف الاول من البحث)

رابعاً: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لإيجاد الهدف الثاني من البحث).

الفصل الرابع

نتائج البحث

فيما يلي عرض نتائج البحث التي تم التوصل اليها في ضوء البيانات الاولى ومعالجتها إحصائياً , وبما يحقق اهداف البحث الحالي وكما يأتي :

١- قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية تربية ابن رشد .

٢- تعرف دلالة الفرق في الاتزان الانفعالي على وفق متغير الجنس (ذكور / أناث) .

الهدف الاول

تحقيقا للهدف الاول تم حساب متوسط الدرجات الكلية للمقياس ولجميع افراد العينة البالغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة وتبين ان المتوسط الحسابي لدرجاتهم (١٠٣,٢٥) وبانحراف معياري قدرة (٩,٠٣١) كما تم الحساب المتوسط الفرضي لدرجات مقياس الاتزان الانفعالي وكان مقداره (٨١) واختبرت الفروق باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وكما مبين في الجدول (٣)

الجدول (٣)

يوضح الاوساط الحسابية والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
١٠٠	١٠٣,٢٥	٩,٠٣١	٨١	١٩,٢٢	٣,٣٧٣	٩٩	٠,٠٠١

وتبين من القيمة التائية المحسوبة البالغة (١٩,٢٢) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٣,٣٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجة حرية (٩٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري حيث كان متوسط درجاتهم عال , مما يدل على أن الطلبة لديهم ائزان انفعالي .

لتحقيق الهدف الثاني التعرف على الفروق في الاتزان الانفعالي بين الذكور والاناث قامت الباحثة باستخراج لأوساط الحسابية للعينتين (الذكور - الاناث) , اذ تبين ان المتوسط الحسابي لدرجات الذكور يساوي (١٠٢,٤٢) وكان تباين درجات الذكور يساوي (١٥,٢٥) , اما المتوسط الحسابي لدرجات الاناث يساوي (١٠١,٩٨) وكان تباين درجات الاناث يساوي (٩,٣٣٨) علما ان عدد الذكور والاناث على التوالي يساوي

(٤٠-٦٠) ولمعرفة دلالة الفروق بينهم استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما مبين في الجدول رقم (٤)

الجدول (٤)

يوضح الاوساط الحسابية والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	تباين الدرجات	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
الذكور	٤٠	١٠٢,٤٢	٧,٧٨٨	٠,٢٤	٣,٣٧٣	٩٨	٠,٠٠١
الاناث	٦٠	١٠١,٩٨	٩,٣٣٨				

تبين ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٠,٢٤) هي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٣,٣٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجة حرية (٩٨) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين (ذكور - اناث) في مقياس الاتزان الانفعالي .

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:

أولاً : تصميم برنامج إرشادي لمساعدة المراهقين - وخاصة من طلبة المرحلة الثانوية - على رفع مستوى الاتزان الانفعالي بما يحقق مستوى جيد من الصحة النفسية لديهم.

ثانياً : التوسع في مجال البحوث والمؤلفات العربية الخاصة بالاتزان الانفعالي والاستعانة بالبحوث والدراسات الأجنبية وترجمتها حيث لاحظت الباحثة قصوراً في المؤلفات والدراسات والبحوث العربية في مجال الاتزان الانفعالي.

ثالثاً : تتصح الباحثة جميع شرائح المجتمع العراقي أن يبتعدوا عن جميع الانفعالات، بل ويسعوا جاهدين إلى السيطرة على انفعالاتهم لما لها من أخطار حقيقية على شخصية الفرد والتي تنعكس سلباً على المجتمع برمته.

رابعاً : توصي الباحثة القائمين على مراكز إعداد وتدريب وتأهيل الطلبة المميزين باعتماد تحقيق الاتزان الانفعالي لدى طلابهم كأساس لتنمية قدراتهم العقلية والمعرفية.

خامساً : توصي الباحثة بضرورة اهتمام النظام التربوي بتخصيص حصص للطلاب والطالبات في المرحلة الأساسية والثانوية في التوجيه والإرشاد النفسي وإدارة الأزمات للوصول بالطلبة إلى مستوى جيد من الاتزان الانفعالي يجعلهم في حالة أكثر سعادة، وهدوءاً، وتفاؤلاً، وثباتاً للمزاج، وثقة في النفس.

المقترحات :-

وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :-

- ١- الاستناد على نتائج الدراسة الحالية والاستفادة منها في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال الاهتمام بالأساليب التي تدفع نحو نمو الاتزان الانفعالي.
- ٢- الاستناد على نتائج الدراسة الحالية والاستفادة منها من خلال استثمار الاتزان الانفعالي للطلبة في الأنشطة والبرامج الاجتماعية والعلمية .

المصادر :-

- ١- ابو حويج , مروان وآخرون , القياس والتقويم في التربية وعلم النفس , ط١, دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن , (٢٠٠٢).
- ٢- ابو زيد ابراهيم احمد , سيكولوجية الذات والتوفيق , دار المعرفة الجامعية , الاسكندرية , (١٩٨٧).
- ٣- ابو زيد ابراهيم احمد , دراسة تجريبية لمفهوم الذات بين منتسبين الجامعة وعلاقتهم بالاتزان الانفعالي , الاسكندرية , (١٩٩٦).
- ٤- ابو زينة , فريد وآخرون , الطرق الاحصائية للتربية والعلوم الانسانية , ج١ , الفرقان للنشر والتوزيع , عمان , الاردن , (١٩٦٩)
- ٥- آيزنك , هانز جورج , الحقيقة والوهم في علم النفس , ترجمة قدوري حنفي , رؤوف نظمي , دار المعارف , القاهرة , (١٩٦٩).
- ٦- بطاينة , اسامة , الجورانة , المعتصم بالله , مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات , مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس , المجلد الثاني , العدد ٢ , (٢٠٠٤)
- ٧- البهادلي , امل مهدي , قياس الاتزان الانفعالي لمدرس المرحلة المتوسطة ومدرساتها , جامعة بغداد , كلية ابن رشد , (رسالة ماجستير) غير منشورة .

- ٨- التميمي ,محمود كاظم , خبرات الاسر المؤلمة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي
دى الاسرى العراقيين العائدين , آداب مستصيرية , (اطروحة دكتوراه غير
منشورة),(١٩٩٩).
- ٩- توق , محي الدين ,عدس ,عبد الرحمن , اساسيات علم النفس التربوي ,
الجامعة الاردنية ,عمان , (١٩٨٤)
- ١٠- حسن , علي حسين ,اعداد المعلم في دولة الامارات العربية المتحدة في
ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة مجلة كلية التربية , العدد ٤ , السنة
الرابعة , جامعة الامارات العربية المتحدة , كلية التربية , (١٩٨٩)
- ١١- حسن , عبد الحميد سعيد , خصائص الشخصية المرتبطة بموازيين
النجاح لدى المدرسين في المرحلة الاعدادية , (اطروحة دكتوراه ,غير
منشورة),(١٩٨٩).
- ١٢- حسن ,فاتن محمود رؤية مستقبلية في الوعي التربوي للمعلم في ضوء
التحديات الجديدة في المجتمع ,مجلة كلية المعلمين , العدد الثاني
والثلاثون,(٢٠٠٢).
- ١٣- الحفني , عبد المنعم موسوعة علم النفس والتحليل النفسي , مكتبة
مدبولي , القاهرة , (١٩٧٥)
- ١٤- الخفاجي , ساهرة رزاق كاظم , علاقة الاتزان الانفعالي بمستوى الاداء
الوظيفي للقادة الرياضيين (المدرسين) مجلة كلية التربية الاساسية , مجلة
علمية محكمة تصدرها كلية التربية الاساسية في جامعة المستنصرية ,
بغداد , العدد السادس والاربعون , (٢٠٠٦)
- ١٥- داود , عزيز حنا , العبيدي ,ناظم هاشم , عالم نفس الشخصية , كلية
التربية .

- 16- Altem & Wendy, M.J and W.W , (1979), Introduction to measurement Theory Monterey California .
- 17- Anastasi , A. , (1976), Psychological testing , (2nd), New York, The Macmillan Co.
- 18- Alberto, P & At outman , (1986): Applied Behavior Analysis for Teachers , Colomvus Merrill a Bell and Howen
- 19- Chaplen , J.P. (1971) Dictionary of Psychology . New York : Dell Publishing company.
- 20- Cole., L & Hall ., (1970). Psychology on Adolescence, 6th ed New York , Rinehart , Co.
- 21- Fatil, Reddy, A.N. (1985). Study of Feeling of security – Insecurity among Professional and nonprofessional students of Culbargh City, Indian Psychological Review, Vol, 29
- 22- Fontana , D. (1981). Personality And Education , London McMillan press.
- 23- Leroy, A. (1980). Teacher attitudes toward the mentally retarded as a function of teacher Level of personal security, Dissertation Abstract I, vol 41 , NO 4

- 24- Ojdha , H. Singh , R. R (1988): Rearing Attitudes as Related to Insecurity and depenal proneness , Psychological studies vol. 33, No.2.
- 25- Huffman, Karen,etal (2000) Psychology in Action ,5th ed New York John Wely&Sons Inc.
- 26- Panwar, S (1985) Roles of Scholastic achievents and school back – grounds in Security Asianj of psychology and education , Vol,15.No,2.
- 27- Rakes ,G & others.(2001).An analysis of Psychological Security and Constructivist behaviors in K-12 teachers,(online) International, journal of Advertising Research,53-68 (2).

ملحق رقم (١)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل	
			الكلية	الجامعة
١	أ.د. سعد علي زاير	تدريس اللغة العربية	التربية ابن رشد	بغداد
٢	أ.م.د. عبد الحسين رزوقي	قياس وتقويم	التربية ابن رشد	بغداد
٣	أ.م.د. صبا حامد	طرائق تدريس اللغة العربية	التربية ابن رشد	بغداد
٤	أ.م.د. ايمان الجنابي	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	التربية ابن رشد	بغداد
٥	م.د. هند صبيح رحيم	قياس وتقويم	التربية ابن رشد	بغداد

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

استبانة آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الاتزان الانفعالي

الاستاذ الفاضل الدكتور المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة ب (قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة كلية التربية /ابن رشد) و استخدمت الباحثة مقياس (الخالدي/٢٠٠٠) واعتمدت نظرية كولدبرج ١٩٩٣ واشتقت التعريف النظري منها وهو(قدرة الفرد على السيطرة الانفعالية عند مواجهة المواقف الضاغطة مما ينتج عنه الشعور بالرفاهية النفسية وعدم القلق وحسن المزاج).

ولكونكم من ذوي الخبرة في التخصص نرجو من حضراتكم لعينة البحث الحالي (طلبة كلية التربية) واقتراح التعديلات والاضافات التي ترونها مناسبة لفقرات المقياس الحالي.

ولكم منا جزيل الشكر والامتنان

ت	الفقرات	صالح	غير صالح	التعديلات
١	استطيع أن اسيطر على انفعالاتي امام الآخرين			
٢	اغضب بسهولة ولأسباب تافهة			
٣	اجد صعوبة في اتخاذ القرار			
٤	اتماسك عندما اتعرض لمواقف انفعالية			
٥	يمكنني أن أتغاضى بسهولة عن أخطاء الآخرين			
٦	اشعر بالغضب عندما لا يفهم مشكلتي أحد			
٧	لا يمكنني ان اعترف بالخطأ مهما كان			
٨	أفضل الحياة بلا قيود			
٩	أنتقم ممن يسيء لي مهما كلفني ذلك			
١٠	أنا متفاعل جداً في المستقبل			
١١	يضايقني كثيراً اللوم والعتب حتى لو أستحقه			
١٢	انا متقائل جداً في المستقبل			
١٣	اجد راحة في الجلوس منفرداً			
١٤	ابدأ بمصالحة من يخاصمني			
١٥	استطيع التكيف مع المشكلات الحياتية			
١٦	اواصل حياتي بهمة ونشاط رغم وجود العقبات			
١٧	افكر كثيراً قبل القدوم على عمل ما			
١٨	ارفض خروج المرأة لعمل مهما كانت المبررات			
١٩	يجب على الانسان أن ينتقم حتى لو بعد فترة			
٢٠	احب الرحلات الجماعية			
٢١	تنتابني كثيراً حالات اللامبالاة			
٢٢	اتناول كثيراً من العقاقير المهدئة والمنومة			
٢٣	يمكنني التحدث في حشد من الناس			

٢٤	لا أتغاضى بسهولة عن الاشياء التافهة والبسيطة		
٢٥	الوم نفسي اذا عاملت احداً بجفاء		
٢٦	ارحب بالمساعدة في الاصلاح بين المتخاصمين		
٢٧	أؤمن بالمقولة الرحمة فوق العدل		

ملحق رقم (٣)

الاستبانة بصورتها النهائية

ت	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا لي	رأي	غير موافق بشدة	غير موافق
١	استطيع أن اسيطر على انفعالاتي امام الآخرين						
٢	اغضب بسهولة ولأسباب تافهة						
٣	اجد صعوبة في اتخاذ القرار						
٤	اتماسك عندما اتعرض لمواقف انفعالية						
٥	يمكنني أن أتغاضى بسهولة عن أخطاء الآخرين						
٦	اشعر بالغضب عندما لا يفهم مشكلتي أحد						
٧	لا يمكنني ان اعترف بالخطأ مهما كان						

٨	أفضل الحياة بلا قيود				
٩	أنتقم ممن يسيء لي مهما كلفني ذلك				
١٠	أنا متفاعل جداً في المستقبل				
١١	يضايقني كثيراً اللوم والعتب حتى لو أستحقه				
١٢	أنا متفائل جداً في المستقبل				
١٣	أجد راحة في الجلوس منفرداً				
١٤	أبدأ بمصالحة من يخاصمني				
١٥	أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية				
١٦	أواصل حياتي بهمة ونشاط رغم وجود العقبات				
١٧	أفكر كثيراً قبل القدوم على عمل ما				
١٨	أرفض خروج المرأة لعمل مهما كانت المبررات				
١٩	يجب على الإنسان أن ينتقم حتى لو بعد فترة				
٢٠	أحب الرحلات الجماعية				
٢١	أنتابني كثيراً حالات اللامبالاة				
٢٢	أتناول كثيراً من العقاقير المهدئة والمنومة				
٢٣	يمكنني التحدث في حشد من الناس				

اشراقات تنموية ... مجلة علمية محكمة ... العدد الثامن عشر

٢٤	لا أتغاضى بسهولة عن الأشياء التافهة والبسيطة				
٢٥	الوم نفسي اذا عاملت احداً بجفاء				
٢٦	ارحب بالمساعدة في الاصلاح بين المتخاصمين				
٢٧	أؤمن بالمقولة الرحمة فوق العدل				

رؤية مستقبلية لإعداد معلمات رياض الأطفال مهنيًا وعلميًا على وفق عصرنة التعليم وثقافة الجودة

م.د. إيمان يونس إبراهيم

الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية

ملخص البحث:

في القرن الحادي والعشرين أصبح الاهتمام بالطفولة المبكرة من أولويات الأهداف التربوية والتعليمية على المستوى الدولي والعربي، لذلك حرص البرنامج التربوي على إعداد معلمة الأطفال وتزويدها بالكفايات الضرورية اللازمة للتعامل مع المعرفة من جهة، ومع الأطفال من جهة أخرى، لذا قامت الكليات المعنية بإعداد معلمات رياض الأطفال بتصميم البرامج التربوية وفق منحى الكفايات والمهارات، انطلاقاً من أن المعلمات سيستخدمون هذه المهارات والكفايات لتطوير قدرات الأطفال في أثناء تعليمهم.

تُعد معلمة الروضة هي عصب العملية التربوية في رياض الأطفال، فعلى عاتقها يقع العبء الأكبر في تحقق رسالة الروضة، ونجاح المعلمة في مهمتها في هذه المرحلة الهامة والصعبة والحرجة من حياة الطفل يعد نجاحاً للروضة في تحقيق أهدافها، ومن هنا كان اهتمام المربين بإعداد معلمات رياض الأطفال، بل واعتبرت الكثير من الدول المتقدمة أن لهذا الإعداد أهمية كبيرة في إعداد أجيالها المستقبلية.

إن الإعداد العلمي والمهني لمعلمات رياض الأطفال وفق متطلبات الجودة يقدم العديد من الخدمات الاجتماعية، لأن المعلمة تتمكن من تحقيق النمو النفسي والاجتماعي السوي لطفل الروضة، مما يجنب الروضة والمجتمع التكاليف الباهظة التي من الممكن أن يتكبدها نتيجة عمليات إعادة تأهيل الأطفال والخدمات التربوية والنفسية الموجهة إليهم.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال، الإعداد العلمي والمهني، عصرنة التعليم، ثقافة الجودة.

Keywords: Kindergarten Teachers, Scientific and vocational preparation, Modernization of education, Quality Culture.

Future vision to prepare kindergarten teachers professionally and scientifically according to the modernity of education and culture of quality

Abstract:

In the twenty-first century, attention to early childhood has become a priority of educational goals at the international and Arab levels. Therefore, the educational program has been keen on preparing children's teachers and providing them with the necessary skills to deal with knowledge on the one hand and with children on the other. To design educational programs according to the competencies and skills, based on that the teachers will use these skills and competencies to develop the capabilities of children in the course of their education.

The kindergarten teacher is the mainstay of the educational process in kindergartens. It is the responsibility of the kindergarten teacher to achieve the kindergarten's mission. The teacher's success in this important and difficult stage of the child's life is a success for the kindergarten. , And even considered many developed countries that this preparation is very important in the preparation of future generations.

The scientific and vocational preparation of kindergarten teachers in accordance with the quality requirements provides many social services, because the teacher is able to achieve the normal psychological and social development of the kindergarten child, thus avoiding the kindergarten and society the high costs that may be incurred as a result of the rehabilitation of children and educational and psychological services directed to them.

المقدمة:

في ظل العولمة والتطور والتضخم الهائل للمعرفة والتقدم المستمر للدول الذي يحتم على أن يكون دور المعلم مواكباً لهذا التغيير والتطوير في ضوء معطيات وتطورات المجتمع الدولي، لم تعد معلمة الرياض موجهةً للأطفال ذوي القدرات البازغة فقط، بل

أصبحت مسئولةً عن تقديم مدى واسع من الموضوعات مختلفة المحتوى لجميع القدرات، الأمر الذي يتطلب سيطرة على ما يلزم من المعرفة التربوية.

تسعى بلدان العالم نحو الارتقاء بالعملية التربوية، وتُعد درجة الاهتمام بإعداد المتعلم وتربيته وتعليمه مقياساً لحضارة الأمم، وينظر الكثير من التربويين إلى أن الاستثمار الأفضل في عملية التنمية البشرية الشاملة يبدأ من استثمار الرأس المال البشري بما يمتلك من قدرات ومهارات وكفاءات وأن أول خطوات هذا الاستثمار تبدأ في عملية إعداد المعلم نفسه الذي يشكل الأساس في نقل المعارف والمهارات وتشكيل القيم وتطويرها وتوجيهها، وظهرت توجهات تربوية كثيرة تتطلع نحو مستقبل أفضل وتسعى نحو الارتقاء بالعملية التربوية برمتها وإعداد المعلمة بخاصةً، من أشهرها التوجه نحو الجودة ومدرسة المستقبل والتوجهات الأخلاقية والأدبية في العملية التربوية، وحظيت مرحلة رياض الأطفال بعامة وإعداد المعلم فيها بخاصة بعناية كبيرة، واتجهت معظم بلدان العالم نحو إعداد معلم رياض الأطفال في مستوى جامعي، وقام الاتحاد الدولي للتربية في الطفولة المبكرة (Early Child hood Education International) والاتحاد القومي لتربية الطفولة المبكرة (National Association for The education of Young Children) بالتوصية بأن يكون إعداد معلمة رياض الأطفال في مستوى جامعي، وتتراوح مدة الدراسة في برامج تلك الكليات ما بين (٤-٦) سنوات (kostelnik,1993:27).

كما حددت ندوة المجلس العربي للطفولة والتنمية (١٩٨٩) الكفايات اللازم توافرها لدى معلمة رياض الأطفال ومواصفات منهاج إعدادها في جوانبه النظرية والتطبيقية، وأوصى المؤتمر الأول لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانه ورياض الأطفال (١٩٩٢) بضرورة رفع مستوى إعداد العاملين في مرحلة رياض الأطفال، وبأهمية اقتراح إستراتيجية مستقبلية للنهوض بالعمل في مرحلة رياض الأطفال وإعداد المعلمات إعداداً

يتفق مع التطلعات المستقبلية، وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد من خلال الندوات والتوصيات بمرحلة رياض الأطفال فإن الكثير من الدراسات أكدت أن كفايات معلمات رياض الأطفال دون المستوى المطلوب للنهوض بالعمل في رياض الأطفال، ويعود ذلك إلى عدم كفاية الإعداد والتأهيل للعمل في مرحلة رياض الأطفال وغيرها من الأسباب.

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال يُعد واحداً من الأمور التي يستدل بها على تبلور الوعي المجتمعي ورفي ثقافته، إذ إن الاهتمام بالطفولة جزء من الاهتمام بالحاضر والمستقبل معاً؛ لأن الأطفال يشكلون الشريحة الأكثر أهمية في المجتمع، ولأنهم جيل المستقبل، وهذا مطلبٌ اجتماعيٌّ مهم. لذا تعتبر رياض الأطفال مؤسسات تربية واجتماعية هامة في أي مجتمع واع، فهي تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليماً للالتحاق بالمرحلة الأساسية وذلك حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية التامة في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته، وبذلك فهي تعمل على مساعدة الطفل في اكتساب مهارات وخبرات جديدة. وحيث إن الأطفال في هذه المرحلة بحاجة إلى التشجيع المستمر من معلمات هذه الرياض من أجل تنمية حب العمل لديهم، وغرس روح التعاون، والمشاركة الإيجابية، والاعتماد على النفس والثقة فيها، واكتساب الكثير من المهارات اللغوية والاجتماعية، وتكوين الاتجاهات السليمة تجاه العملية التعليمية. لذا ينبغي الاهتمام بمعلمات رياض الأطفال والتركيز الجيد في تأهيلهن الأكاديمي والمهني قبلاً وفي أثناءه (Mackes, 2004).

تُعد معلمة رياض الأطفال جوهر العملية التعليمية وعمودها الفقري، ومعلمة رياض الأطفال تمثل شرطاً أساسياً في نجاحها، ومن أجل التنفيذ السليم للمنهاج، لا بد من توافر عدة أمور تتعلق بمعلمة الروضة نذكر منها: السمات الشخصية والمهنية للمعلمة؛ إذ

يتطلب العمل مع الأطفال أن تمتلك المعلمة الكفاية العلمية الأكاديمية والتربوية والمعرفية بعناصر العملية التربوية، وتتمتع بالصحة الجيدة وسلامة الحواس وبالقوة العقلية، وتتحدى بالصفات الخلقية الحميدة بالإضافة إلى الصبر والإخلاص في العمل والعطاء، وتمتلك الخلفية الثقافية الفكرية ومهارات المعرفة بالإطلاع على كل ما هو جديد في تربية الأطفال كأساس لعملها معهم، كما تمتلك بعض المهارات الخاصة بالترتيب والتنظيم، وكذلك القدرة على تقديم بعض الخدمات والأعمال داخل الروضة كالصيانة مثلاً لبعض الأثاث أو قيامها بأعمال الإسعافات الأولية وغيرها مما يتطلبه العمل في الروضة. (الشريف، ٢٠٠٦: ٤١)

وتكون على وعي كامل بخصائص الأطفال وحاجاتهم، وبالأسس المعرفية، والعقلية، والوجدانية الروحية، والاجتماعية، والجسمية، وبطرائق نموهم وتطورهم وفق البحوث العلمية الخاصة بالأطفال، وتسعى إلى تطوير عملها من خلال التدريب وحلقات النقاش ومشغل العمل أو الاجتماعات التي سوف تساعد على تطوير عملها وأدائها، بالإضافة إلى الإطلاع المستمر على القراءات والبحوث التربوية حول تربية الطفل، كما تمتلك القدرة على الاتصال والتواصل الفاعل مع الأطفال، وتظهر دوماً بالمظهر الذي يليق بعملها مع الأطفال، ويتمثل هذا بالنظافة التامة في أثناء عملها، وارتداء الملابس المناسبة التي لا تعيق حركتها مع الأطفال، وتتمتع باللغة السليمة والنطق الصحيح، وبنبيرة الصوت الواضحة المعبرة الهادئة، كما تمتلك موهبة حب الموسيقى والغناء؛ لأنها ستغني مع الأطفال ضمن إيقاعات بسيطة، وتكون قادرة على استخدام الأدوات والمواد بسهولة وفاعلية وإتقان، لأن الأطفال بدورهم سيقومون باستعمالها ولا بد من تشجيعهم على ذلك، كما تكون مستمعة جيدة للأطفال ومصغية لما يقولونه دائماً. (صاصيلا، ٢٠٠٥: ٥٢)

ان الباحثة كونها تدريسية في قسم رياض الأطفال لاحظت إن الإعداد العلمي والمهني لطالبات قسم رياض الأطفال يتطلب إعتداد برنامج أكاديمي قائم على أساس ثقافة الجودة ويمتاز بالحدائة على وفق التوجهات التربوية المعاصرة، لذا تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على التساؤل الآتي:

هل يمكن إعداد معلمات رياض الأطفال مهنيًا وعلميًا على وفق عصرنة التعليم وثقافة الجودة؟

أهمية البحث:

تحتل قضية إعداد معلمات رياض الأطفال أولوية خاصة في الوقت الحاضر؛ لأنها قضية التربية نفسها، فهي تحدد طبيعة الأجيال القادمة، ونوعيتها، الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة، وإن معلمة رياض الأطفال هي العنصر الأساس في برنامج التعليم في هذه المرحلة، حيث تتطلب أن تؤدي أدواراً مختلفة في تحقيق النتائج التربوية الخاصة لهذه المرحلة، فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث وسائل التعليم وأرقى الإمكانيات أن تحقق أهدافها بدون معلمة متخصصة ومؤهلة تأهيلاً علمياً في جميع المجالات المهنية والأكاديمية والثقافية، وبدون أن يواكب ذلك برامج الإعداد أثناء الخدمة، بشكل يتضمن أن تستمر معلمات هذه المرحلة في الإطلاع على المعارف، واكتساب الكفايات الخاصة لتعليم الأطفال في سن الروضة، ليتسنى لها القيام بعملها بشكل سليم وفعال. (مسعود، ٢٠٠٥: ٥٦)

أن المناهج التربوية مهما بلغت من تطور، ومهما كانت نوعية التعليم الذي يقدم لأطفالنا، فإن العامل الرئيس الذي كان وسيبقى مترجماً حقيقياً لهذا التعلم والتطور هي المعلمة، وإن أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في معلمة رياض الأطفال هي: أن تكون محبة

لهم، فعليها أن تكون حنونة ودودة وحازمة وثابتة ومتفهمة لكل طفل، إن شعور الطفل بأنه محبوب، وآمن، ومصون عاطفياً، يساعده في تطوره العقلي والانفعالي، وأن تمتاز بالصبر، فالأطفال الصغار يحتاجون في كثير من الأحيان إلى وقت إضافي لإنجاز المهمات، كما أنهم بحاجة إلى منحهم فرصة لإعادة تنفيذ المهمة، وإن الكثير مما يتعلمه الطفل يتأتى نتيجة التكرار، وبالصبر تكون المعلمات قد ساعدن الأطفال في النمو والتعلم، وبناء احترام الذات في الوقت نفسه، وأن تكون عطوفة، وذلك بأن تشارك الطفل مشاعره وتتصرف بناءً على ذلك، وهي بهذا المعنى حساسة تجاه مشاعر الطفل الإيجابية والسلبية على السواء، وعلى المعلمات أن يبدن عطفهن بالإطراء وامتداح الأطفال على نجاحات حققوها، بالإضافة إلى تجنب الأفعال التي تجعل الأطفال يشعرون بأنهم غير ذي قيمة، كإنزال العقوبات بهم أو تجريهم، وأن تكون واثقة بقدراتها، مما يجعلها قادرة على اتخاذ القرارات بعقلانية. وكذلك لا بد أن يكون لديها الرغبة الشخصية في العمل مع الأطفال الصغار. (مؤتمن وجبر، ٢٠٠٦: ٢٥)

تتحقق أقصى استفادة ممكنة للأطفال عندما تتوفر لدى معلماتهم مستويات عليا من التعليم الرسمي، والإعداد المهني المتخصص في مرحلة الطفولة المبكرة، فالمعلمات اللواتي يجمعن بين التخصص الدقيق والمعرفة والمهارة في مجال نمو الأطفال والتربية المبكرة يكن أقدر من غيرهن على التفاعل الإيجابي الدافئ مع الأطفال، وعلى تقديم خبرات لغوية وإنمائية تتسم بالعمق والثراء، كما يكن أكثر من غيرهن قدرة على خلق بيئة ذات جودة عالية، كما تعد المشاركة المستمرة في برامج التنمية المهنية المتوافرة يضمن حصول المعلمات على المعرفة والمهارات التي تعكس التطور الدائم في مجال عملهن. (مرتضى، ٢٠٠٩: ١٨٢)

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف ما يأتي:

- توضيح آلية الإعداد العلمي والأكاديمي لمعلمة الروضة، والأدوار المهنية لمعلمة رياض الأطفال.
- الاعداد المهني لمعلمة الروضة وأهدافه، والاعداد العلمي لمعلمة الروضة وأهدافه.
- الاتجاه نحو الاهتمام بالجودة في إعداد معلم رياض الأطفال.
- متطلبات تحقيق الجودة في عملية إعداد معلم رياض الأطفال، وأسباب تزايد الاهتمام بالجودة في أقسام رياض الأطفال.
- صفات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال على وفق ثقافة الجودة.
- التوجهات الأخلاقية والأدبية في العملية التربوية في أقسام رياض الأطفال ومتطلباتها.
- الإستراتيجية المقترحة لتطوير نظام إعداد معلمات رياض الأطفال على وفق عصرنة التعليم.
- رؤية مستقبلية لإعداد معلمات رياض الأطفال علمياً ومهنياً.

حدود البحث:

تحديد المصطلحات:

* معلمات رياض الأطفال Kindergarten Teachers:

وعرفها كل من:

- الغاني، ٢٠١٧: أنها "مؤهلةً علمياً وتربوياً للقيام بهذه المهمة الصعبة، وهناك الكثير من الخصائص العقلية، والانفعالية، والجسمية، والمهنية، والخلقية يجب توافرها في معلّمة الرياض" (الغاني، ٢٠١٧: ٣٢).

- دروزة، ٢٠١٨: أنها "مربية محترفة في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة، وتعمل على حماية وتربية الأطفال ورعايتهم الرعاية الصحية السليمة، وتسهم بقدر كبير في تنمية شخصية الطفل تنمية شاملة جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، ولغوياً، وسلوكياً، ودينياً" (دروزة، ٢٠١٨: ١٥٣).

* عصنة التعليم Modernization of education:

- فضل، ٢٠١٧: أنها "مواكبة سيرورة التطور المعلوماتي القائم في العالم، وسعيًا لأجل تأهيل التربية ونتائج التعليم ليستجيبا لحاجات ومتطلبات التعليم المرغوب في شتى المجالات" (فضل، ٢٠١٧: ٤٥).

- مزهر، ٢٠١٧: أنها "استراتيجية تعمل على تحقيق أفضل الامكانات للمتعلمين، مع استغلال أمثل لمصادر المعلومات المتاحة من خلال توظيف الامكانات التربوية والعلمية لتحقيق المكاتب المستهدفة وعلى مستوى من الجودة المطلوبة" (مزهر، ٢٠١٧: ٣).

* ثقافة الجودة Quality Culture:

وعرفها كل من:

- حسين، ٢٠٠٥: أنها "الحكم على مستوى تحقيق الأهداف وقيمة هذا الإنجاز، ويرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير المتفق عليها" (حسين، ٢٠٠٥: ١٥٠).

- المحياوي، ٢٠٠٧: أنها "صفة أو درجة تميز في شيء ما، وتعني درجة امتياز نوعي من المنتج" (المحياوي، ٢٠٠٧: ١٤٠).

- فريوان، ٢٠٠٧: أنها "مدى قدرة الجامعة على رسم السياسات وإنجاز المهمات التي من شأنها أن تطور سلوك المتعلم حتى يكون قادراً على الإبداع والتجديد في حياة الأمة العربية بما يواكب العصر" (فريوان، ٢٠٠٧: ٢٤٣).

الفصل الثاني

يُعد التخصص في مجال رياض الأطفال وما يرتبط به من إعداد أكاديمي ومهني وثقافي وفني ضرورياً في مجال رياض الأطفال، والتي تتعامل فيها مع الطفل في مرحلة يختلف في جوانب كثيرة فيها عن طفل المدرسة.

تُعد الفترة الأولى التي تعيشها معلمة مرحلة رياض الأطفال في بداية مسيرة حياتها المهنية كمعلمة فترة حرجية، وتسهم بشكل كبير في تشكيل وعيها وتوجيه ممارساتها المهنية طيلة مسيرتها العملية؛ لذا تعد هذه الفترة ركيزة أساسية يجب أن تحظى بالعناية والاهتمام من كافة القائمين على العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال. (هارون، ٢٠٠٥: ٥٢)

الإعداد العلمي والأكاديمي:

لم يعد اختيار معلمة رياض الأطفال أمراً عشوائياً، ولم تعد مهمة إسناد العمل مع الأطفال عملية تجري كيفما اتفق، وذلك لإدراك أهمية الطفل في تلك المرحلة ومدى خطورة توجيهه وبناء شخصيته وإعداده الإعداد السليم القائم على أسس متينة تكفل له السير بسهولة ويسر في المراحل التي تلي تلك المرحلة، لذلك فلقد أولت الدول المتقدمة والعربية جل عنايتها بإعداد الكوادر المؤهلة للعمل في هذه المرحلة المهمة، وذلك بفتح أقسام خاصة لرياض الأطفال في الجامعات والكليات. (الخطيب، ٢٠٠٣: ٥٨)

ولعل من الضروري جداً أن تكون الطالبة المتقدمة للدراسة الجامعية في قسم رياض الأطفال لديها الرغبة الصادقة والأكيدة للعمل معهم، ومحبة للأطفال، وودودة، ورؤوفة بهم، وحريصة على غرس المبادئ الفاضلة في نفوسهم، بالإضافة إلى كونها اجتماعية قادرة على تكوين علاقة إيجابية مع الأطفال وذويهم، ومع المحيطين بها في بيئة العلم، وأن تتصف بالحكمة وبعد النظر، والمرح، والنشاط الدائم والمتجدد. (ياسين، ٢٠٠٣: ٢)

كما أن عملية الاختيار لا بد أن تتصف بالاتزان الانفعالي والقدرة على التكيف مع ظروف العمل، والذكاء، وقوة الشخصية، وحسن الخلق، واللياقة، وحسن المظهر، وقدرة على استخدام اللغة العربية بشكل سليم خال من العيوب سواء أكان ذلك في النطق الصحيح أو في مخارج الحروف وسلامة إخراجها، ذلك لأنها ستقوم بتدريب المهارات اللغوية للأطفال، بل وتتابع مسألة نموهم اللغوي. (خوري، ٢٠٠٢: ٦٩)

إن إعداد معلمة رياض الأطفال لا يتطلب إعدادها علمياً وأكاديمياً وتربوياً فحسب، وإنما يمتد ذلك إلى الإعداد المهني والنفسي وتنمية الميول والاتجاهات لديها، مع التركيز على الجانب العملي الذي يكفل لها سلامة تجريب الجانب النظري على أرض الواقع مما يحمسها على الابتكار والإبداع والتجريب. (راشد، ٢٠٠٥: ١١٠)

إن أول ما يتضمنه إعداد معلمة رياض الأطفال علم النفس اللغوي، علم نفس النمو، والمشكلات السلوكية الخاصة بالأطفال، وسيكولوجية اللعب، ونظريات علم النفس والتربية وعلم الاجتماع وعلم الموسيقى، إضافة إلى الدروس العملية، كما يتطلب تدريبها على الفهم التام لمرحلة رياض الأطفال وطرق العمل فيها، والتدريب على التصرف الجيد في المواقف الحرجة وإعدادها ثقافياً وتربوياً ومهنياً إعداداً يكفل لأن يكون لديها ثقافة غزيرة لدراسة الطفولة وخصائصها، إضافة إلى التدريب الجيد على استخدام التقنية الحديثة

والاستفادة منها قدر المستطاع، وكذلك تدريبها على استخدام المهارات الاجتماعية وفن التحدث إلى الناس، والتأثير فيهم واكتساب ودهم (الحريري، ٢٠٠٢: ٤٢).

إن قضية إعداد الكوادر العاملة في رياض الأطفال إعداداً جيداً، يعد واحداً من أبرز القضايا التي تركز عليها الأبحاث والدراسات التربوية، وقد حظي موضوع الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمة رياض الأطفال بالاهتمام من قبل القائمين على إعداد الكوادر التربوية على مدى العقود السابقة؛ فهناك برامج تربوية وأكاديمية لإعداد الكوادر الخاصة بالروضة قبل التحاقهم والتي تقدم من قبل الجامعات والمؤسسات العلمية المتخصصة، وكذلك الاهتمام بالإعداد أثناء الخدمة لهذه الكوادر على الممارسات التي يقومون بها منسجمة مع ما يستجد من دراسات في مجال الطفولة المبكرة وعلم النفس نمو وتعليم الأطفال (خوري، ٢٠٠٢: ١٤٣).

وفي مجال تعديل السلوك للطفل فإنه يترتب إكسابه مهارات إعداد الأنشطة والمواد التربوية التي توصف بأنها ملائمة لنمو الطفل وتركز دوره على الإرشاد والتوجيه للطفل وأسرته، وتكسبه مهارات الاتصال مع الأهل، وتعمل على إشراكهم بأنشطة رياض الأطفال، هذا وتركز برامج الإعداد الخاصة لمعلمة رياض الأطفال على الكفايات والمعارف التي تتعلق بتطوير نمو الطفل وأساليب التعليم في هذه المرحلة وأنماط التعلم للطفل، وكيفية التعاون مع أسرة الطفل والمجتمع المحلي (الناشف، ٢٠٠٥: ١٤).

الأدوار المهنية لمعلمة رياض الأطفال:

إن معلمة رياض الأطفال هي العنصر الأساسي في برنامج التعليم في هذه المرحلة، حيث تتطلب أن تؤدي أدواراً مختلفة في تحقيق النتائج التربوية الخاصة لهذه المرحلة، فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث وسائل التعليم وأرقى الإمكانيات أن تحقق أهدافها

بدون معلمة متخصصة ومؤهلة تأهيلاً علمياً في جميع المجالات المهنية والأكاديمية والثقافية، وبدون أن يواكب ذلك برامج الإعداد أثناء الخدمة، بشكل يتضمن أن تستمر معلمات هذه المرحلة في الإطلاع على المعارف، واكتساب الكفايات الخاصة لتعليم الأطفال في سن الروضة، ليتسنى لها القيام بعملها بشكل سليم وفاعل (أبو حمدة، ٢٠٠٧: ١٤٦).

كذلك هناك أدوار مهنية يتوقع من معلمة الروضة القيام بها، وتتمثل بما يلي:

- اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتخطيط والتحضير: حيث يتضمن ذلك التخطيط للنتائج التربوية المناسبة للمرحلة والظروف الاجتماعية والاقتصادية المتوافرة في الروضة، والتخطيط للأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف البرامج والتخطيط للاحتياجات الفردية لكل طفل بناءً على ملاحظة المعلمة وتفسير كل الملاحظات. بالإضافة إلى تنوع البرامج التي تحققها للأطفال؛ بحيث يتم عرضها داخل حجرة الصف وبعضها خارج الروضة ولا بد لمعلمة الروضة أن تمتلك معرفة وأصول التخطيط للدرس وآليات تغييره (أبو حمدة، ٢٠٠٧: ١٤٧).

- تشخيص قدرات الأطفال: من خلال مراقبتها وتقويمها للنمو الفردي للأطفال حيث يتضمن ذلك إلمام المعلمة بقوائم الملاحظة ومقاييس النمو للأطفال بمقاييس الذات والقوائم اللغوية والإدراكية وقوائم الملاحظة وما لديها من الوسائل، ومن المهم هنا التدريب الجيد للمعلمة على استخدام هذه الوسائل، وذلك لتنمية وتحسين مستوى الأداء، لتمتلك القدرة على تشخيص الصعوبات التي يواجهها الأطفال، وإيجاد الحلول المناسبة لتقييم أداء الأطفال، والاعتماد على النتائج لإيجاد الطرق الكفيلة لتحسين نوعية التعليم والتعلم (علي، ١٩٩٣: ٣).

- إدارة العملية التعليمية التعلمية: بحيث توفر بيئة تهتم في توفير خبرات تعليمية لجميع الأطفال، حيث يتضمن ذلك تقديم أدوات ومواد تعليمية مناسبة لها ومساعدتهم في استخدامهم لها، كما يتوجب على المعلمة أن تحدد مراحل النمو لدى الأطفال بحيث تكون الأنشطة والأدوات المقدمة لهم مناسبة لمستويات النمو المختلفة وتتناسب مع إمكانيات الطفل في هذه المرحلة بحيث يتعلم كل منهم وفق قدراته وبطريقته الخاصة.

- مساعدة ناجحة في بيئة التعلم: حيث لا بد أن تكون البيئة التعليمية المعدة من معلمة الروضة بيئة غنية بالمتنثرات والوسائل والمعدات والألعاب، وذلك لإثراء خبرات طفل الروضة وتوضيح رؤية الأطفال للاختيار، وبلورة تفكيرهم من خلال أنشطة معدة مسبقاً لهم في نموهم العقلي، والاجتماعي الانفعالي، والجسمي، وأن يكون هناك تنوع في هذه الأنشطة كالرسم والأشغال اليدوية والرحلات والأنشطة الرياضية والألعاب المسلية، فطفل الروضة يتعلم من خلال اللعب، كما لا بدّ للمعلمة أن تمتلك القدرة على طرح الأسئلة بطريقة فاعلة والاستجابة لأسئلة الأطفال والقدرة على استخدام مصادر التعلم المختلفة بالطريقة التي تتناسب مع الموقف التعليمي، والقدرة على توظيف استراتيجيات التدريس المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على توفير بيئة مناسبة وآمنة للأطفال (راشد، ٢٠٠٥: ٢٦).

- الإرشاد والتوجيه: يتم ذلك من خلال مساعدتها لأطفالها بصورة فردية وجماعية لاكتساب السلوك المقبول اجتماعياً، ولاكتساب القدرة على التفاعل مع الآخرين والتعامل مع مشاعرهم الذاتية، والعمل كنموذج وقدوة لسلوك الأطفال ويتضمن ذلك استخدام إجراءات وقائية إيجابية لمعاونته على التخلص من السلوك السلبي والتدخل بطرق إيجابية لمعاونة الأطفال في السيطرة على سلوكهم السلبي، بالإضافة إلى استخدام أساليب التعزيز

الإيجابية لمعاونة الأطفال على تعلم السلوك السليم، فمعلمة الروضة تستطيع أن تساعد الأطفال على التخلص من أنانيتهم وعدوانيتهم وتوجه إحساسهم بالثقة بالنفس، وعلى إقامة العلاقات الاجتماعية وتطويرها، وتحولهم من اتجاه التركيز حول الذات إلى ممارسة الأنشطة التي تتطلب المشاركة، بهدف غرس مبادئ السلوك السوي لديهم، وهنا لا بد للمعلمة أن تمتلك الاتجاهات كأن تكون قدوة حسنة في مظهرها ومسلكتها وقدرتها على توظيف استراتيجيات تحسين السلوك للأطفال. (عبد السميع، ٢٠٠٧: ١٧٤)

كذلك فإنه لا بد لمعلمة رياض الأطفال أن تراعي كافة الجوانب لدى تقييمها المنهاج ومعرفة تطور الطفل والحاجات الاجتماعية والعلمية والبيئية، بالإضافة إلى معرفة القيم الثقافية للمجتمع الذي تعيش فيه وأن تكون لديها القدرة على تصميم منهاج جديد يتلاءم مع احتياجات الأطفال الخاصة، وتقوم على التجربة الذاتية لهم بحيث تتوفر لهم الاستمرارية في الخبرات التي تميزهم في الروضة إلى المدرسة، بالإضافة إلى أنه يجب على المعلمة أن تأخذ بعين الاعتبار مشاركة الطفل في أنشطة المنهاج. والمعلمة كمنظمة لعملية التعلم من خلال تقييمها لحاجات الأطفال وملاحظتها، والإنصات لهم وتسجيل الملاحظات الخاصة بتفاعلات الأطفال مع الأنشطة والاستجابة للأطفال وهم يعملون ويلعبون ويتفاعلون وتوفير البيئة المناسبة والإرشاد المناسب. (أبو حمدة، ٢٠٠٧:

١٦٢)

ويمكن للمعلمة اكتشاف قدرات الأطفال ومواهبهم والسماح لهذه المواهب بالنمو والظهور، وذلك عن طريق تزويدهم بمهارات معينة منبثقة عن حاجاتهم بحيث يشعر الطفل بحريته وقدرته على العمل وتقتضي عملية الملاحظة أن تحتفظ المعلمة بسجل خاص لكل طفل لتكون ملاحظتها عنه أثناء مراقبتها لسلوكه بأوقات متعددة، وهنا لا بد في هذا المجال

القدرة على مراعاة الحاجات الفردية للأطفال وتلبيتها والقدرة على إثارة الدافعية للأطفال لتنظيم الاتصال الفاعل مع الأطفال. (خوري، ٢٠٠٢: ١٩٣)

الاعداد العلمي لمعلمة الروضة:

ان الاعداد العلمي لمعلمات رياض الأطفال يؤدي بمقتضاه تأهيل وتمكين معلمات قدرات على تأهيل وتنشئة أطفال لاستقبال أدوار الحياة بشكل سليم، ورعاية نموهم في ظروف متقاربة من الأجواء الأسرية، وتهيئتهم للحياة المدرسية من خلال تزويدهم بالمعلومات المناسبة لعمرهم ونموهم العقلي، وتشجيع ابتكاراتهم وتنمية أحاسيسهم، وتدريبهم على مهارات حركية وعادات صحية، وإكسابهم المعارف والمهارات، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتوجيههم للتعبير عن أنفسهم بشكل لفظي مهذب. (الخصاونة، ٢٠٠٩: ٦٣)

أهداف الاعداد العلمي لمعلمة الروضة:

- يهدف الاعداد العلمي لمعلمات رياض الأطفال الى تحقيق عدد من النتائج أبرزها:
- إكساب الطالبة معارف حول جدول الروضة ومبادئ نمو الطفل وألعاب الطفل وأساليب جمع المعلومات عنه، وتقييم نموه وأنواع الخبرات والمتطلبات اللازمة لنموه.
- إكساب الطالبة مهارات إعداد الأنشطة المناسبة لنمو الطفل وتنظيم أركان الروضة وتخطيط الجدول اليومي وإعداد ملف نمو الطفل والتواصل معه بشكل فعال.
- إكساب الطالبة اتجاهات مهنية من أبرزها:
- تقدير واحترام ثقافة المجتمعات المحلية ، تقدير دور الأسرة في نمو الطفل.
- الوعي بأهمية البحث والدراسة العلمية للأطفال. تقبل مشكلات الأطفال، الموضوعية والنزاهة في التعامل مع الأطفال. (الجعفري، ٢٠٠٠: ٤)

الاعداد المهني لمعلمة الروضة:

يهدف الاعداد المهني إلى إعداد معلمات رياض أطفال بشكل يلبي احتياجات المجتمع المحلي، وبالتالي تحسين كفاءة أداء رياض الأطفال بشكل عام، كما يتوقع أن تكون الخريجات قادرات على:

- تبني أفكار وفلسفة تتجه مع الاتجاهات التربوية الحديثة لمرحلة رياض الأطفال.
- تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة لمرحلة رياض الأطفال، وتوظيف استراتيجيات مختلفة للتعامل مع الأطفال.
- استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- تحمل المسؤوليات التي تتطلبها المهنة.
- تطوير الأداء المهني بشكل متواصل.
- معرفة خصائص الأطفال ومراحل نموهم.
- تقييم تعلم الأطفال، ومعرفة مستواهم التعليمي. (عبد السلام، ٢٠٠٩: ٥٢)

أهداف الإعداد العلمي والمهني لمعلمة الروضة:

- إحداث تحول نوعي في استراتيجيات التعلم والتعليم.
- تنمية البحث العلمي، وإعداد برامج للدراسات العليا.
- توفير فرص للعاملين في مؤسسات الطفولة ورياض الأطفال.
- تقديم خدمات وبرامج تربوية وتعليمية ذات جودة عالية في جميع مؤسسات المجتمع ورياض الأطفال بشكل خاص.

- يقاس تطور الأمم والمجتمعات بمدى اهتمامها وتطويرها لنظامها التربوي بما يتلاءم مع مستجدات العصر ومعطياته لذا سعت وزارة التربية ممثلة بتوجيهها الفني العام لرياض الأطفال نحو تحديث التعليم وتطويره وتحسين العملية التربوية لتلاءم متطلبات المجتمع

ونموه، وبما يناسب حاجات الأفراد والمستجدات التربوية واضحة في الاعتبار تربية الجيل
اللاحق ليعيش في القرن الحادي والعشرين. (الجعفري، ٢٠٠٠: ١٣٧)

الاتجاه نحو الاهتمام بالجودة في إعداد معلم رياض الأطفال:

يعد الاتجاه نحو تبني ثقافة الجودة من أشهر الاتجاهات التربوية المعاصرة وأكثرها
انتشاراً ومفهوم الجودة بحد ذاته تطور ليتناول جوانب ومجالات كثيرة من أهمها الجودة
الشاملة وإدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي
وغيرها من المصطلحات والمفاهيم التي انبثقت عن تبني اتجاه الجودة في التعليم، وتتناول
عملية الجودة في أقسام إعداد معلمات رياض الأطفال مجموعة مجالات منها: ما يتعلق
بالطالبة المعلمة في الكلية، ومنها ما يتعلق بالبرنامج المقدم، وأساليب التدريس والتقييم،
وأعضاء الهيئة التدريسية، إضافةً إلى التشريعات والتمويل والمباني والتجهيزات، وما يهمنا
هنا جودة نظام إعداد معلمة رياض الأطفال، وتعني جودة إعداد معلم رياض الأطفال
جوانب كثيرة منها: ما يتعلق بمواصفات الطالبة المعلمة في تلك الأقسام، ومنها ما يتعلق
بالأهداف، والبرامج النظرية والعملية المقدمة، وأساليب التدريب والتقييم، وقد تبنت الدول
المتقدمة مجموعة من المعايير المتعلقة بالطالبة المعلمة في قسم رياض الأطفال، وحددتها
في أربعة معايير هي: (الجلبي، ٢٠٠٧: ٣٤)

١- المعيار الأول: معيار القبول، تناول خصائص الطالبة المتقدمة إلى كليات التربية،
إضافةً إلى تزويدها بأهداف الكلية ومقرراتها ونظام الدراسة فيها.

٢- المعيار الثاني: البرنامج التربوي ومكوناته، يتناول البرنامج التربوي ضرورة توصيف
المقررات، وينقسم إلى ثلاثة مكونات هي: المكون الثقافي والمكون الأكاديمي والمكون
المهني، إضافةً إلى تحديد أوزان نسبية لكل مقرر من المقررات.

- ٣- المعيار الثالث: الجانب التخصصي، وفيه يسمح للطالبة المعلمة بانتقاء مواد اختيارية، وتعد مواد التربية العملية والتدريب جانباً أساسياً ومهماً في برنامج الإعداد.
- ٤- المعيار الرابع: معلم المعلم، يقصد به عضو الهيئة التدريسية في كليات رياض الأطفال، وقد حددت الكلية مواصفات وشروط عضو هيئة التدريس في الكلية. (الشريف، ٢٠٠٦: ٢٦)

متطلبات تحقيق الجودة في عملية إعداد معلم رياض الأطفال:

ان متطلبات الاهتمام بمجال الجودة في التعليم العالي وتلقت في ثلاثة أبعاد هي: البعد الأكاديمي ويعني تمسك الجامعة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية، والبعد الاجتماعي ويقصد به تمسك الجامعة بإرضاء حاجات القطاعات الاجتماعية وخدمتها، أما البعد الفردي فيتطلب تمسك الجامعة بتحقيق النمو الشخصي لطلبتها من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة، (الجلبي، ٢٠٠٧: ٢٨٢).

ومنه يمكن تحديد متطلبات الجودة في عملية إعداد معلم رياض الأطفال في ثلاثة أبعاد هي:

- ١- البعد الفردي: تحقيق كليات إعداد معلم رياض الأطفال النمو الشخصي للطلاب المعلم، والعمل على تحقيق حاجاته، وهذا يتطلب إجراء دراسات متنوعة تحدد فيها حاجات الطالب المعلم.
- ٢- البعد الأكاديمي: التزام كليات إعداد معلم رياض الأطفال بتدريب الطالب المعلم على مجموعة من الكفايات المعرفية والأدائية والمهنية، على أن تتصف تلك الكفايات بمجموعة من المعايير يتم تحديدها بما يحقق الإتقان من جهة والمرونة والتطوير من جهة أخرى.
- ٣- البعد الاجتماعي: التزام كليات إعداد معلم رياض الأطفال بإعداد الأفراد القادرين على العمل بكفاية في مؤسسات رياض الأطفال، إضافةً إلى إعداد الخبراء والمتخصصين

في مجال الطفولة: مثل المتخصصين في تصميم البرامج وبنائها، التوجيه والإرشاد، المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم والتكيف، الإدارة التربوية، التشريعات المتعلقة بالطفولة، وغيرهم من الأفراد القادرين على تلبية رغبات المجتمع وتحقيق حاجاتهم، وهذا يتطلب ارتباط مستمر ما بين كليات إعداد معلم رياض الأطفال وحاجات المجتمع المحلي من خلال الدراسة المستمرة لخصائص المجتمع وثقافته ومتغيراته والعوامل المؤثرة فيه ومشكلاته وحاجاته المستقبلية. (الحراشة والحراشة، ٢٠٠٩: ١٥٢)

أسباب تزايد الاهتمام بالجودة في أقسام رياض الأطفال:

يمكن تحديد أهم الأسباب التي أدت إلى الاهتمام بالجودة في أقسام إعداد معلمات رياض الأطفال:

- ما أثبتته الدراسات من فاعلية إعداد معلمة رياض الأطفال في مستوى جامعي يمتد من (٤-٦) سنوات مقارنةً بالإعداد في مستوى المعاهد ذات العاميين. (جابر، ٢٠٠٠: ٤٠٦)
- ما أكدته الأبحاث من وجود علاقة إيجابية ما بين جودة إعداد معلمات رياض الأطفال في مستوى جامعي وتحقيق النمو المتكامل للطفل. (Barnett W, 2004)
- إن إعداد معلمات رياض الأطفال إعداداً جيداً يمكنه من تحقيق التوافق والتعاون ما بين الروضة وأهالي الأطفال، وذلك لأن المعلمة المعدة إعداداً جيداً قادرة على إشراك الأهالي بفعالية في البرنامج التربوي للروضة سواء من حيث تربية الأبناء أم من حيث إشراكهم في الخدمات الداعمة للمنهاج في الروضة والعمل التربوي فيها. (Coffman,&Lopez, 2003)

- إن إعداد معلمات رياض الأطفال وفق متطلبات الجودة يقدم العديد من الخدمات الاجتماعية، لأن المعلمة تتمكن من تحقيق النمو النفسي والاجتماعي السوي لطفل الروضة، مما يجنب الروضة والمجتمع التكاليف الباهظة التي من الممكن أن يتكبدها

نتيجة عمليات إعادة تأهيل الأطفال والخدمات التربوية والنفسية الموجهة إليهم.
(Coffman,&Lopez, 2003)

صفات برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال على وفق ثقافة الجودة:

اتفق الباحثون على مجموعة من الخصائص التي تميز التعليم العالي في ضوء ثقافة الجودة من أهمها: قدرة المتعلم على اكتشاف المعرفة بنفسه، وامتلاكه لمهارات البحث العلمي والقدرة على التحليل والتقويم والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على الاحتفاظ بالمعرفة لمدى طويل، والقدرة على إدراك العلاقات وتوظيفها في معارف جديدة، القدرة على تطبيق المعارف النظرية، وتوصيل المعرفة إلى الآخرين والاتصال بمهارة معهم، إضافةً إلى بث الدافعية والحماس والرغبة في متابعة التعلم لدى المتعلم، كما أكد الباحثون أن تلك الخصائص لا يمكن تشكيلها إلا في ظل ظروف معينة من أهمها:

تهيئة الاستعداد المعرفي والوجداني لدى المتعلم من أجل المساهمة في العملية التعليمية بفاعلية، تهيئة الدافعية للتعلم فالمتعلم لا يتعلم إلا إذا كان هناك سبباً مقنعاً يدفعه، وإلى الآن يعد اجتياز الامتحان من أقوى الأسباب الباعثة إلى التعلم لذلك أوصى الباحثون أن تكون طبيعة الامتحانات ونظمها معدة بما يكفل ضمان تركيز المتعلم على جودة تعلمه وليس مجرد عملية حفظ واستظهار للمعارف، كما أكد الخطيب خصائص الجامعة الجيدة في مجموعة نقاط من أهمها: الاهتمام بالتنوع الجيدة في التدريس والتدريب بحيث يتمكن الطلبة من التعامل بكفاءة وفاعلية مع مجموعة واسعة من الوظائف والأنشطة المدنية والمهنية، والتركيز على توافر الكفاءة والجدارة لكل من الطلبة والعاملين مع الأخذ بعين الاعتبار العدالة الاجتماعية، وأن تكون الجامعة مركزاً للبحث ونشر المعرفة وتقديم العلوم والتجديد والإبداع، الاهتمام بأن تكون الجامعة مركزاً للتعليم

المستمر من جهة ومن جهة أخرى أن تكون الجامعة نواة تعاون وتكامل مع قطاعات المجتمع المختلفة، أن تهتم الجامعة بالقضايا المحلية والدولية وتشجع النقد البناء والحوار، وأخيراً أن تهتم الجامعة بإيجاد أهداف عالية والعمل على تحقيقها رغم الصعوبات إلى جانب التوفيق بين الحياة المعاصرة والخصائص الثقافية للمجتمعات. (الخطيب، ٢٠٠٣: ٢٥٤)

ومنه يمكن استنتاج خصائص نظام إعداد معلمات رياض الأطفال وفق متطلبات الجودة:

- أن ينمي القدرة نحو التعلم الذاتي.
- أن ينمي مهارات البحث العلمي.
- أن يطور مهارات التفكير العليا.
- أن يوفر الدافعية نحو التعلم.
- أن يمكن من نقل المعارف النظرية إلى تطبيقات عملية.
- أن يطور القدرة على التعلم المتقن.
- أن يوفر نظام الامتحانات فرصاً لقياس التعلم المتقن وتجاوز عملية الحفظ والاستظهار.
- أن يحقق التكامل مع متطلبات المجتمع المحلي.
- أن يهتم بالقضايا المحلية والعالمية المعاصرة. (مزهر، ٢٠١٧: ١٢٨)

التوجهات الأخلاقية والأدبية في العملية التربوية في أقسام رياض الأطفال:

يمكن تحديد معنى التوجهات الأخلاقية والأدبية في العملية التربوية في إعداد معلمات رياض الأطفال بأنها: تلك الكفايات النفسية والشخصية التي ينبغي أن تمتلكها الطالبة المعلمة في، والتي ينبغي أن تنميها لتصبح سمة أساسية في شخصيتها وفي أساليب

تعاملها مع الأطفال، وتهدف هذه التوجهات إلى الاهتمام بتنمية الجوانب العقائدية والقيمية لدى المعلمة المتفقة مع المعايير الأخلاقية والاجتماعية في مجتمعنا العربي وتنمية الجوانب الحسية والجمالية لديها. (فضل، ٢٣٤: ٢٠١٧)

ونتيجة الاهتمام بالمعايير الأخلاقية والأدبية التي ينبغي أن تمتلكها معلمة رياض الأطفال قام الاتحاد القومي لتربية الطفولة المبكرة (NAEYC) بالولايات المتحدة الأمريكية بوضع قسم أو عبارة التزام (Statement of Commitment) يلخص الميثاق الأخلاقي تجاه العمل مع الأطفال وأسرهم وزملاء العمل وأصحابه والمجتمع، وينص قسم الالتزام على ما يأتي:

"الترزم بقيم تربية الطفولة المبكرة كما جاء في الميثاق الأخلاقي للاتحاد القومي لتربية الطفولة المبكرة" (Catron, 1993, p278)، وسوف أعمل بقدر استطاعتي على أن:

١. أحافظ على المستويات العالية للسلوك المهني.
٢. أستمّر في النمو المهني وتطوير كفاياتي ومهاراتي.
٣. أقدم كل ما هو جديد ومفيد من برامج مقدمة للأطفال، وأتابع التطورات التربوية باستمرار.
٤. أحترم الأفكار الجديدة، وأحاول الاستفادة من مقترحات الآخرين.
٥. أحترم القيم والآراء الشخصية، وأتجنب التحيزات في التعامل مع الأطفال والآخرين.
٦. أتعامل بموضوعية مع الأطفال وأسرهم وزملاء، وأحرص أن لا يتأثر واجبي المهني نتيجة الاختلافات والفروقات فيما بيني وبين الآخرين.
٧. أساند الأسر في عملية تربية أبنائهم.
٨. أحترم زملائي في العمل، وأتعاون معهم في المحافظة على سير العملية التربوية وتطويرها.

٩. أتعاون مع زملائي في عملية الالتزام بالميثاق الأخلاقي للاتحاد القومي لتربية الطفولة المبكرة. (الأحمد، ٢٠٠٦: ٣٩)

متطلبات إعداد معلمات رياض الأطفال وفق التوجهات الأخلاقية والأدبية:

إن التحديات والتغيرات التي عصفت بمجتمعاتنا فرضت على المعلم بشكل عام وعلى معلمة رياض الأطفال بشكل خاص أدواراً جديدة تبدأ بضرورة توافر مجموعة من السمات الشخصية والنفسية والقيمية لديها، وتتطلق نحو أساليب التعامل مع الطفل وتنمية شخصيته، وقد حدد الكيلاني (١٩٩١) مجموعة من الصفات التي تميز الشخص الناضج أخلاقياً، وهذه الصفات هي: الاستقلالية، والعقلانية، والإيثار، والشعور بالمسؤولية، وأن كل عمل يكون نتيجة السيطرة والضغط هو عمل غير أخلاقي، لذلك ينبغي أن يكون العمل مستقل وخاضع للعقل والاختيار (الكيلاني، ١٩٩١: ١٧).

ومن أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها في عملية إعداد معلمة رياض الأطفال وفق معايير التوجهات الأخلاقية والأدبية ما يأتي:

١. تنمية الحس الجمالي لدى الطالبة المعلمة، وما يتطلبه من التعرف إلى الفنون والحضارات والثقافات وأساليب تنمية الحس الجمالي لدى الطفل إضافةً إلى التفكير الناقد.

(الحراحشة، والحراحشة، ٢٠٠٩: ٥٧٩)

٢. تنمية الجانب القومي والاجتماعي والوطني لدى الطالبة المعلمة من خلال تزويدها بالثقافة العربية والقيم والمفاهيم والسلوكيات الإيجابية في مجتمعاتنا العربية.

٣. تنمية مهارات التفاعل والانفتاح على الآخرين والمرونة في التعامل مع كل ما هو جديد وغريب مع المحافظة على القيم الأصيلة.

٤. تنمية السلوكيات الأخلاقية المتعلقة بالعملية التربوية في رياض الأطفال كالتعامل برفق مع الأطفال وتحقيق المساواة ومراعاة الفروق الفردية واحترام حاجاتهم ورغباتهم وتقدير طاقاتهم وإمكاناتهم، إضافةً الى القدرة على ضبط النفس والثبات والالتزان والصدق في الأحكام، والإخلاص في العمل، والقدرة على اتخاذ القرار، والشعور بالمسؤولية. (عبد السلام، ٢٠٠٩: ٣٣٣).

٥. التعريف بمبادئ حقوق الإنسان بعامة وحقوق الطفل بخاصة وتعرف أساليب رعاية الطفل وحمايته من العنف والإساءة بكافة أشكالها، وتنمية القدرة على تعريف الطفل بحقوقه، وأساليب حماية نفسه من أشكال الإساءة. (الزبيدي، ٢٠٠٩: ٢٩٣)

الإستراتيجية المقترحة لتطوير نظام إعداد معلمات رياض الأطفال على وفق عصرنة التعليم:

تتعلق الإستراتيجية المقترحة من الواقع المحلي لإعداد معلمات رياض الأطفال، وتتعلق الإستراتيجية نحو تطوير أهداف إعداد معلم رياض الأطفال ومحتوى البرنامج التربوي المقدم وأساليب تنفيذه وأشكال تقييم الطالب المعلم، وذلك في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة والتي اقترحتها الدراسة وهي الجودة ومدرسة المستقبل والتوجهات الأخلاقية والأدبية. (الأحمد، ٢٠٠٦: ٢٣)

تحتاج عملية تطبيق الإستراتيجية المقترحة مجموعة من الشروط التي ينبغي توافرها وهي:

- أن يكون المتقدم من حملة الشهادة الثانوية بفروعها (العلمي، والأدبي، والفني).
- يخضع المتقدم لمقابلة يتم اختبار المتقدم من خلالها لاسيما فيما يتعلق بتوافر مجموعة من المعايير منها مجموعة من الخصائص الشكلية والنفسية والوطنية والاجتماعية.

- يطلع الطالب المتقدم على نشرة توضيحية تقدمها الكلية، وتشمل هذه النشرة التعريف بأهداف القسم ومراحل الدراسة فيها وطبيعة الدوام ونوع المقررات وأساليب التدريس وأشكال التقويم، وغيرها من التشريعات التي تحددها الكلية.
- يتعهد الطالب المعلم المقبول في الكلية بنسبة دوام لا تقل عن (٦٠%) في المقررات النظرية، و(٨٠%) في المقررات العملية والتدريبات، و(٩٠%) في مقرر التربية العملية.
- يحق لمجلس الكلية عدم قبول أي طالب أو فصله من الكلية في حال ثبوت إخلاله بأي شرط من الشروط السابقة، أو ثبوت تهمة أو صفة غير قانونية أو غير أخلاقية في سلوكه العام.
- لا يشترط نوع الجنس (ذكر/ أم أنثى) في المتقدم للدراسة في كليات إعداد معلم رياض الأطفال.

رؤية مستقبلية لإعداد معلمات رياض الأطفال علمياً ومهنياً:

الأهداف:

١. تنمية الطالب المعلم تنمية شاملة (فكرية، جسدية، قيمية ، اجتماعية)
٢. تعزيز انتماء الطالب المعلم لمهنة التعليم والعمل التربوي.
٣. تعزيز القيم الوطنية والأخلاقية والاجتماعية لدى الطالب المعلم.
٤. اكتشاف ميول الطالب المعلم واهتماماته وقدراته والعمل على تنميتها.
٥. إكساب الطالب المعلم مهارات التعامل مع التكنولوجيا.
٦. تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالب المعلم.
٧. تشجيع الإبداع والابتكار لدى الطالب المعلم.
٨. تنمية روح التعلم الذاتي لدى الطالب المعلم.

٩. تشجيع العمل ضمن فريق، والتعلم التعاوني لدى الطالب المعلم.
١٠. إكساب الطالب المعلم مهارات استخدام الأساليب التربوية الحديثة.
١١. تحقيق الترابط بين الكلية والمجتمع المحلي.

المحتوى:

- ١- مقررات ثقافية: وتشمل كل ما يمكن أن يسهم في ثقافة المعلمة وتعزيز القيم الوطنية لديها ويربطها بالمجتمع المحلي ويجعلها منفتحة على الثقافات الأخرى مثل: اللغة العربية ومهاراتها، لغة أجنبية، العلوم والحضارة عند العرب والمسلمين، حقوق الإنسان والطفل، قضايا ومفاهيم دولية معاصرة، تطور الفكر الفلسفي، العلم والحياة، حيوانات ونباتات البيئة، علم الاقتصاد المنزلي، الفنون الجميلة، تطور الفكر التربوي، مدارس تربوية، علم الأخلاق والتربية الأخلاقية، التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها التربوية، الهيئات والمنظمات والتشريعات المتعلقة بالطفل، الإدارة العامة وإدارة الموارد المتاحة، الأسرة والتربية الوالدية.
- ٢- مقررات أكاديمية: وتشمل كل ما من شأنه تزويد الطالب المتعلم بمقررات تربوية تسهم في بناء قاعدة تربوية واسعة لديه، وتمكنه من المهارات التربوية في عملية الأداء العملي فيما يتعلق بالطفولة وبمرحلة رياض الأطفال، وهي مواد إجبارية على جميع الطلاب دراستها نظرياً وعملياً، ومن هذه المقررات: التربية البيئية، التربية الجنسية، تربية صحية وإسعافات أولية، علم نفس النمو، علم النفس العام، الأساليب التربوية في رياض الأطفال، بناء المناهج وتصميمها، الإدارة التربوية، ذوي الحاجات الخاصة، الحاسوب التربوي والانترنت، مناهج البحث في العلوم التربوية، الوسائل التعليمية، الخبرات العلمية والرياضية واللغوية والفنية والحركية في رياض الأطفال، تربية عملية، التنشئة الأسرية، تجارب تربوية من العالم، مسرح الطفل وفنونه، الأنشطة التربوية في رياض الأطفال، اللعب والألعاب التربوية.

٣- مقررات تخصصية: وتشمل مقررات تخصصية اختيارية، يختارها الطالب المعلم حسب رغبته ويتعمق في الدراسة فيها بشكل موسع، ويتم اختيار التخصص منذ السنة الثالثة، ومن هذه التخصصات: تخصص وسائل تعليمية وألعاب تربوية، تخصص إرشاد تربوي ونفسي في رياض الأطفال، تخصص تربية خاصة في رياض الأطفال، تخصص تصميم المناهج وبناء البرامج التربوية في رياض الأطفال، تخصص أساليب وطرائق في رياض الأطفال، تخصص مسرح الطفل وتمثيل تربوي.

الأساليب:

- ١- أسلوب المحاضرة: يتم في أسلوب المحاضرة التعرف إلى المقررات الثقافية وفيها يتم اللقاء المباشر ما بين أعضاء الهيئة التدريسية والطالب المعلم.
- ٢- أسلوب التعلم من بعد: يتم في أسلوب التعلم من بعد توفير فرص متنوعة للطالب المعلم لحضور محاضرات أو مشاهدة عروض أو دروس أو تدريبات عملية في حال تعذر الحضور المباشر إلى الكلية أو لكان التدريب بسبب البعد المكاني أو لظروف أخرى، ويتخذ التعلم من بعد أشكال متنوعة تدعم المحاضرات النظرية من هذه الأشكال:
 - تكنولوجيا الاتصال من بعد (Telecommunication): ويقصد بها نقل المحاضرات، والدروس النموذجية نقلاً مركباً بالصوت والصورة عبر الأقمار الصناعية أو عبر شبكة الانترنت، سواء كان هذا النقل مباشر أم غير مباشر.
 - تكنولوجيا المحاكاة بالكومبيوتر (Simulation Technology): يستفاد من هذا الأسلوب في عرض المعلومات والخبرات في موقف بديل عن الموقف الحقيقي، وفيه يتم تقليد الخبرات في غرفة النشاط، لاسيما فيما يتعلق بترتيب أركان النشاط وتوزيع الأطفال وتصنيفهم، وفي تنظيم البيئة المادية للروضة.

• تكنولوجيا الوضع الافتراضي (Virtual Reality Technology): يفسح الاتصال في الوضع الافتراضي بنقل المحاضرات والتمرينات العملية عبر شبكة الانترنت مع مراعاة التواصل المتبادل ما بين أعضاء الهيئة التدريسية والطالب المعلم. (الزبيد، ٢٠٠٩: ١٩٠-١٩٢)

• تكنولوجيا المعالجات الدقيقة أو ما يسمى الالكترونيات الدقيقة: وهذه التكنولوجيا فسحت المجال لصناعة الشرائح والدوائر المتكاملة وشرائح الذاكرة، في هذه الشرائح أو الأقراص نماذج توضيحية لمواقف تربوية، سواء كان في كيفية تخطيط خبرة من خبرات رياض الأطفال، أم في معالجة مشكلة نفسية أم سلوكية لطفل ما، أم عرض لدراسات لحالات متنوعة من المشكلات التربوية، أم عرض خبرة تربوية، أم صنع وسيلة.

٣- أسلوب التدريب العملي: في هذا الأسلوب يخضع الطالب المعلم لسلسلة من التدريبات العملية للوصول به إلى درجة الإتقان في المهارات العملية، ويتخذ أسلوب التدريب العملي أشكالاً متنوعة منها:

• التعليم المصغر: وفيه يتدرب الطالب المعلم على مهارة عملية أمام المدرب ومجموعة صغيرة من الزملاء، ويتم التركيز فيه هذا التدريب على مهارات جزئية صغيرة للوصول إلى درجة الأداء المتقن، وهذه يتطلب توفير تجهيزات تقنية داعمة مثل التسجيل بواسطة الفيديو ومشاهدة الطالب المعلم لشرائح الكترونية فيها عرض للمهارة المطلوبة، إضافة إلى ضرورة توافر قاعات مناسبة وكافية، مع الاهتمام بالكادر التدريبي المشرف على التدريبات العملية. (فضل، ٢٠١٧: ٥١)

• التربية العملية: وتشمل التربية العملية تدريبات حول كيفية تصميم الخطط وتنفيذها وتقويمها وهذا يتطلب ربط الكلية بمجموعة من الرياض مهمتها توفير البيئة الملائمة لعملية التطبيق والمشاهدة، ولا يقتصر مفهوم التربية العملية على الارتباط بالروضات

لمتابعة عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم، وإنما تشمل التربية العملية ارتباط الكلية بالهيئات الاجتماعية الأخرى وتدريب الطالب المعلم على مهارة التعاون مع أولياء الأمور في إنجاح العملية التربوية في مرحلة رياض الأطفال، مثل عملية التوعية الصحية والاجتماعية والثقافية، وتنظيم الاجتماعات، وإدارة العلاقات الإنسانية ضمن الروضة والمؤسسات المعنية بشؤون الطفولة.

التدريبات العملية: وهي عبارة عن تدريبات جماعية يلتزم بها الطالب المعلم في أثناء حضوره في الكلية، وتكون على شكل ورشات عمل وندوات ومشاريع ذاتية وجماعية وأشكال مختلفة من التدريبات تدار على شكل جلسات طريقة التعلم التعاوني، ويتدرب من خلالها على مهارات البحث، وصنع الوسائل التعليمية والألعاب، وتصميم البيئة المادية وترتيبها وتنظيمها، وكيفية معالجة المشكلات، واكتساب مهارات التعامل مع التكنولوجيا. (فضل، ٢٠١٧: ٥١)

التقويم:

١- الاختبارات التحصيلية: يتم من خلالها قياس المعارف النظرية، ويتم التركيز فيها على قياس القدرات العقلية العليا والمهارات المعرفية لا قياس القدرة على الحفظ والتذكر، كما ينبغي أن تتصف هذه الاختبارات بقدرتها على تدريب المتعلم على مهارات التعلم المستمر بحيث يكون إجراؤها في ثلاث فترات من العام الدراسي، وتقوم نماذج الاختبارات ونتائجها بعد كل امتحان.

٢- الاختبارات العملية: وهي الاختبارات التي يخضع لها الطالب المعلم من خلال التربية العملية سواء في الروضات أم في مركز التدريب، ومعاهد التربية الخاصة، وكذلك الوظائف والمهام العملية التي يتدرب عليها الطالب المعلم من خلال ورشات العمل أم

حلقات البحث أم الجلسات العملية، وتخضع هذه الاختبارات لأهداف واضحة ودقيقة ولخطة محكمة يحددها مجلس القسم في بداية كل عام دراسي، وتخضع تلك الأهداف والخطة لتقويم يقيس مدى جودتها وملاءمتها لمتطلبات العصر وأهداف الكلية بنهاية كل عام دراسي.

٣- مشروع الإنجاز أو التخرج: وهو مشروع فردي يقدمه الطالب المعلم كجزء مكمل لعملية التخرج في السنة الجامعية الأخيرة، ويشمل هذا المشروع ملفاً متكاملًا يتضمن وسائل تعليمية وألعاب تربوية، مجموعة من الخطط لأنشطة وخبرات مرتبطة بمنهاج رياض الأطفال، برنامج حاسوبي حول كيفية تصميم وتنفيذ خبرة من خبرات رياض الأطفال، قرص حاسوبي سمعي بصري لخبرة أو أكثر قام الطالب المعلم بتنفيذها في الروضة التدريبية أو في المركز الاجتماعي لشؤون الطفولة، نماذج لتصاميم روضات نموذجية ولكيفية إدارة الأنشطة والبيئة المادية والعلاقات الاجتماعية في الروضة، وغيرها من المتطلبات التي يحددها مجلس القسم حسب تخصص كل طالب، وتخضع هذه المشاريع لتقويم من قبل لجنة فاحصة تقرر مدى جودتها ومناسبتها لتأهيل الطالب المعلم للعمل في مجال الطفولة. (فضل، ٢٠١٧: ٥٢)

خاتمة:

تتحقق أقصى استفادة ممكنة للأطفال عندما تتوفر لدى معلماتهم مستويات عليا من التعليم الرسمي، والإعداد المهني المتخصص في مرحلة الطفولة المبكرة، فالمعلمات اللواتي يجمعن بين التخصص الدقيق والمعرفة والمهارة في مجال نمو الأطفال والتربية المبكرة يكن أقدر من غيرهن على التفاعل الإيجابي الدافئ مع الأطفال، وعلى تقديم خبرات لغوية وإنمائية تتسم بالعمق والثراء، كما يكن أكثر من غيرهن قدرة على خلق بيئة

ذات جودة عالية، كما تعد المشاركة المستمرة في برامج التنمية المهنية المتوافرة يضمن حصول المعلمات على المعرفة والمهارات التي تعكس التطور الدائم في مجال عملهن.

فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث وسائل التعليم وأرقى الإمكانيات أن تحقق أهدافها دون معلمة متخصصة ومؤهلة تأهيلاً علمياً في جميع المجالات: المهنية، والأكاديمية، والثقافية، ودون أن يواكب ذلك برامج الإعداد في أثناء الدراسة، بشكل يتضمن أن تستمر معلمات هذه المرحلة في الإطلاع على المعارف، واكتساب الكفايات الخاصة لتعليم الأطفال في سن الروضة، ليتسنى لها القيام بعملها بشكل سليم وفاعل.

وترى الباحثة أن واقع إعداد معلمات رياض الأطفال يعاني الكثير من القصور سواء في البنية المادية للمنشآت في الكلية، أم فيما يتعلق بالمنهج والمقررات والتدريبات العملية.

أن واقع إعداد معلمات رياض الأطفال غير كافٍ لتلبية المتطلبات التربوية المعاصرة ولمواجهة التحديات التي تحيط بمستقبل الطفولة في الألفية الثالثة، وإن الكفايات التي ينبغي تدريب الطالبة المعلمة عليها في أثناء عملية الإعداد، وهذه الكفايات كانت: الكفايات الخاصة بالتربية الدينية، والكفايات الخاصة بالتربية الجسدية، والكفايات الخاصة بالتربية العقلية، والكفايات الخاصة بالتربية الأخلاقية، والكفايات الخاصة بمجال الأنشطة، وأن أكثر الحاجات إلحاحاً هي أنشطة الفنون المسرحية، وصنع الوسائل، وإنتاج ألعاب الأطفال.

الفصل الثالث

المقترحات:

في ضوء ما تم التطرق اليه في البحث الحالي تقترح الباحثة عدد من الاقتراحات وهي كالآتي:

- الاهتمام بالإعداد الثقافي للطالبة المعلمة والتركيز على التدريبات العملية.
- جعل مناهج الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمة الروضة متضمنة لمفاهيم الحضارات والثقافات.

- وضع أربعة معايير تتعلق بالطالبة المعلمة في أقسام رياض الأطفال وهي: معيار القبول ويتناول خصائص الطالبة المقبولة في قسم رياض الأطفال، والمعيار الثاني يشمل المقررات المقدمة في أثناء عملية الإعداد فتكون ثلاثة أنواع من المقررات هي: مقررات ثقافية، ومقررات أكاديمية، ومقررات مهنية، أما المعيار الثالث: يتناول الجانب التخصصي للطالبة المعلمة، حيث يترك للطالبة اختيار مواد وفقاً لرغبتها ومتابعة التخصص فيها، أما المعيار الرابع: يشمل ضرورة الاهتمام بعملية اختيار وتدريب أعضاء الهيئة التدريسية في قسم رياض الأطفال.

- تشجيع المعلمة على المطالعة والقراءة المستمرة.
- تبني أهداف التعليم المتقن والتعليم الإبداعي.
- إدخال مادة الحاسوب، والتدريب على مهارات البحث.
- الاهتمام بتعليم اللغة الإنكليزية لمعلمت رياض الأطفال.
- تدريب المعلمات على حل المشاكل السلوكية.
- اختيار المعلمات وفق معايير وأسس وطنية وقومية.
- تدريب المعلمات على التخطيط واستراتيجيات التخطيط المنتج.

- إدخال مفاهيم التربية البيئية والجنسية والصحية.

التوصيات:

من خلال ما تقدم توصي الباحثة بما يأتي:

- الاهتمام بعملية إعداد أعضاء الهيئة التدريسية في قسم إعداد معلم رياض الأطفال وذلك من خلال:

١- اختيار أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير أكاديمية ونفسية واجتماعية وأخلاقية محددة.

٢- العمل على تطوير مهارات وكفايات أعضاء الهيئة التدريسية من خلال التعلم المستمر والتدريب والإيفاد الخارجي.

٢- الاهتمام باختيار الطالب المعلم في قسم إعداد معلم رياض الأطفال، وذلك من خلال تحديد مجموعة من المعايير الشكلية والنفسية والاجتماعية والوطنية والثقافية، ومن الاختبارات التي يمكن أن يخضع لها الطالب المتقدم لأقسام إعداد معلم رياض الأطفال ما يأتي:

١- فحص طبي للتحقق من اللياقة الصحية والخلو من الأمراض السارية والمعدية.

٢- اختبارات القدرات العقلية.

٣- اختبارات التفكير العلمي.

٤- اختبارات الشخصية.

٥- اختبارات الجوانب الأخلاقية، ومن الممكن العودة إلى سجل الطالب في المرحلة الثانوية للتحقق من المسألة الأدبية والأخلاقية في سلوك الطالب.

٦- شروط ومعايير أخرى يحددها مجلس الكلية.

- إعادة تصميم البيئة المادية في أقسام إعداد معلم رياض الأطفال، بحيث يسمح التصميم الداخلي فيها بمجموعة من أساليب التدريس والتعلم الحديثة من أهمها:
 - ١- القيام بالتدريبات العملية وإجراء ورش التعلم وتنفيذ أساليب التعلم التعاوني.
 - ٢- التعلم من بعد من خلال الشبكة الالكترونية والأقمار الفضائية.
 - ٣- مخابر تقنية للتعامل مع الحاسوب سواء في عملية البحث وتعميق الاختصاص أم من خلال تصميم البرامج والشرائح التعليمية.
- التعاون مع أقسام إعداد معلم رياض الأطفال في مجموعة من البلدان لاسيما المتقدمة في مجال الاهتمام بالطفولة، وذلك من خلال عدة أساليب منها:
 - ١- الاستفادة من المعايير التي تحددها تلك الأقسام سواء في مجال المقررات أم في مجال أساليب التدريب والتقويم.
 - ٢- تبادل أعضاء الهيئة التدريسية والقيام بالأبحاث العملية المشتركة، وحضور الندوات والمؤتمرات والورشات التدريبية الخارجية.
 - التعاون مع المجتمع المحلي، ويتخذ أشكال عديدة منها:
 - ١- التعاون مع الروضات من أجل التدريب العملي، وإيجاد حلول لمشكلات تعترضها، أو في إجراء دورات لتدريب لمعلماتها.
 - ٢- التعاون مع معاهد التربية الخاصة سواء في رعاية الموهوبين وأصحاب الحاجات الخاصة أم في تقديم حلول لمشكلات تعترضهم، أم في بناء برامج تربوية خاصة بهم، أم من خلال تدريب العاملين والتدرب في تلك المراكز.
 - ٣- دراسة المتطلبات الاجتماعية وإيجاد مقررات وبرامج وحلول تتناسب مع تلك المتطلبات.

- ٤- التعاون مع الهيئات الاجتماعية المحلية والدولية في المشاريع والبرامج التي يتم الاتفاق على التخطيط لها وتنفيذها وتقييمها، مثل برامج حماية الطفل من العنف والإساءة والاستغلال.
- خضوع خريج إعداد معلمة رياض الأطفال لفترة عمل تجريبية لا تزيد عن سنتين، تكون فيها تحت الاختبار والتجريب لمنحها رخصة العمل في مجال الطفولة.
- ضرورة إجراء دراسة تقييمية مستمرة لأهداف كليات إعداد معلم رياض الأطفال، إضافةً إلى تقييم المقررات وأساليب التدريس وتقييم الطالب.
- إعادة النظر في فلسفة وأهداف كليات إعداد معلمة رياض الأطفال والأخذ بعين الاعتبار متطلبات التوجهات التربوية المعاصرة.
- تقييم طبيعة المقررات وأنواعها ومحتوياتها في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، كما ينبغي الأخذ بعين الاعتبار الوزن النسبي بين المقررات الثقافية والتخصصية والتربوية.
- إعادة النظر في أساليب التدريس والتقنيات التكنولوجية المتوافرة في عملية التدريس والتواصل فيما بين الطالب والكلية.
- التعاون مع وسائل الإعلام، لاسيما في افتتاح قناة تلفزيونية خاصة بمرحلة رياض الأطفال، سواء كان في إعداد البرامج والندوات وورش العمل، أم من خلال بث الخبرات النموذجية، أم من خلال عروض توضيحية حول كيفية التعامل مع المشكلات والحالات الخاصة.
- تحقيق النمو للمعلمات لرفع مستوى أدائهن المهني، وتحسين اتجاهاتهن وصقل مهاراتهن التعليمية، وزيادة معارفهن، وزيادة مقدرتهن على الإبداع والتجديد، ومن ثم الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمات بما يحقق طموحهن واستقرارهن النفسي، ورضاهن المهني تجاه عملهن وإخلاصهن في أداء رسالتهم.

- تعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلمة ورفع كفاياتها الإنتاجية إلى حدّها الأقصى، وتصحيح عيوب البرنامج الذي تلقته قبل انخراطها في العمل.
- تجديد معلومات المعلمات وتنميتها لمواكبة التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرائق التدريس والمحتوى الدراسي وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي.
- إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين معلمي المعلمين الذين أشرفوا على إعدادهم والمعلمين في الميدان، أي إقامة حوار بين النظرية والتطبيق.
- الإطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية، والطرق الفعالة، وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة مثل التعليم البرنامجي والتعليم المصغر، والتعليم الذاتي، وأسلوب حل المشكلات
- تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل إلتحاقهم بالخدمة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات الإعداد عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها حتى يتسنى لها مراجعة خطط وبرامج الإعداد على أساس إجرائي إختياري أساسه، دراسة الأداء الواقعي للخريجين.
- تبصير المعلمين ببرامج الدولة وخططها لتطوير التعليم ودراسة أهداف المجتمع ومشكلاته المعاصرة وتعريفهم بدور المعلم حيالها.

المصادر

١. أبو حمدة، فاطمة. (٢٠٠٧): بناء برنامج تدريبي مستند إلى الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن وبيان فاعلته في تنمية تلك الكفايات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
٢. الأحمد، خالد. (٢٠٠٦): الجودة في تكوين المعلم، هيئة الموسوعة العربية، دمشق.
٣. برهم، أريج. (٢٠٠٥): دراسة تحليلية للمحتوى الرياضي في المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، "مؤتمر الطفولة الأول" ١١ - ١٢ أيار، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.
٤. الجعفري، ممدوح عبد الرحيم. (٢٠٠٠): دراسة تحليلية للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، مجلة التربية والتعليم، العدد ٢٠، السنة الثامنة، جامعة الإمارات.
٥. الجلي، سوسن. (٢٠٠٧): معايير الجودة الشاملة في الجامعات، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المختص "٤"، إصدار الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ISSN 1680-6549.
٦. الحراحشة، محمد عبود والحراحشة، كوثر عبود. (٢٠٠٩): أدوار المعلم الجديدة في عصر المعرفة، المؤتمر العلمي الثاني، "دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي"، المنعقد بجامعة جرش في الفترة (٧/٤ ولغاية ٩/٤ / ٢٠٠٩م).
٧. الحريري، رافده. (٢٠٠٢): نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي والعلمي، (ط١)، الرياض: مكتبة العبيكان.

٨. حسين، رافد. (٢٠٠٥): الكفايات الأدائية الأساسية ومدى توافرها في معلمات رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، حلوان، جمهورية مصر العربية.
٩. حسين، سلامة. (٢٠٠٥): الاعتماد وضمان الجودة في التعليم ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة
١٠. الخصاونة، عون علي. (٢٠٠٩): العولمة والتحديات التي تواجه المعلم ومتطلبات الاستعداد والتأهيل الفني للمعلم في مواجهتها، المؤتمر العلمي الثاني، "دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي"، المنعقد بجامعة جرش في الفترة (٤/٧) ولغاية ٤/٩ /٢٠٠٩م).
١١. الخطيب، محمد شحادات. (٢٠٠٣): الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض
١٢. خوري، سوزان. (٢٠٠٢): الاحتياجات التدريبية للعاملات في رياض الأطفال في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
١٣. دروزة، سهر. (٢٠١٨): الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
١٤. راشد، علي. (٢٠٠٥): كفايات الأداء التدريسي، (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٥. الزبيدي، صباح حسن. (٢٠٠٩): الأستاذ الجامعي والتدريس الإبداعي أحد الصيغ الجديدة في ظل عصر التدفق المعرفي، المؤتمر العلمي الثاني، "دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي"، المنعقد بجامعة جرش في الفترة (٤/٧) ولغاية ٤/٩ /٢٠٠٩م).

١٦. الشريف، ناديا. (٢٠٠٦): معايير إعداد معلمة الروضة، ورقة عمل قدمت إلى ورشة المعايير الأكاديمية لمعلمات رياض الأطفال، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
١٧. صاصيلا، رانية. (٢٠٠٥): الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد (٢١) العدد الثاني، ٢٠٠٥.
١٨. عبد السلام، خالد. (٢٠٠٩): الصفات والكفاءات النموذجية للمعلم أو الأستاذ الناجح في القرن (٢١)، المؤتمر العلمي الثاني، "دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي"، المنعقد بجامعة جرش في الفترة (٤/٧ ولغاية ٤/٩ / ٢٠٠٩م).
١٩. علوي، عادل. (٢٠٠٧): مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المختص "٤"، إصدار الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ISSN 1680-6549
٢٠. علي، عبد العظيم. (١٩٩٣): مستوى كفاءة المعلمة وتحقيق الأهداف التربوية للروضة، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية (٢٨، ٢٩) ديسمبر، بور سعيد، جمهورية مصر العربية.
٢١. العناني، زاهدة. (٢٠١٧): دراسة تقويمية لجودة التعليم في رياض الأطفال بقطاع غزة، مجلة الجامعة للدراسات الإنسانية، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني.
٢٢. فريوان، عبد السلام. (٢٠٠٧): الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المختص "٤"، إصدار الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ISSN 1680-6549
٢٣. فريوان، محمد. (٢٠٠٧): بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمات رياض الأطفال، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي

الثاني، إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الاسكندرية، ١٥/١٨ يونيو، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني.

٢٤. فضل، رهنف. (٢٠١٧): رؤية لإعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة، ندوة رياض الأطفال، "واقع وآفاق مناهج رياض الأطفال ومعايير الجودة والعلوم النفسية لإعداد معلم الروضة وأدواره ومهامه" حمص من ٢٢ ولغاية ٢٣/١٠/٢٠٠٧.

٢٥. الكيلاني، ماجد. (١٩٩١): اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، دار البشير، دمشق.

٢٦. مجاهد، محمد عطوة، ٢٠٠٨، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة

٢٧. محمد، أحمد سكران. (٢٠٠١): وظائف الجامعة في ضوء الاتجاهات التقليدية والمعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة

٢٨. المحياوي، عبد الموجود. (٢٠٠٧): إعداد المعلم تنميته وتدريبه، (ط١)، عمان: دار الفكر.

٢٩. المحياوي، قاسم، ٢٠٠٧، إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المختص "٤"، إصدار الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ISSN 1680-6549

٣٠. مذكور، علي. (٢٠٠٥). معلمة المستقبل نحو أداء أفضل. (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣١. مرتضى، سلوى.(٢٠٠٩): الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء التحديات المعاصرة، المؤتمر العلمي الثاني، دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش، تاريخ: ٤/٧ ولغاية ٩/٤/٢٠٠٩.
٣٢. مزهر، محمد.(٢٠١٧): دراسة مقارنة لبرامج تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في مصر والمملكة المتحدة في ضوء الأهداف العالمية لرياض الأطفال، ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
٣٣. مسعود، أمل سيد.(٢٠٠٥): رياض الأطفال في مصر بين الواقع والمأمول، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الحادي عشر، العدد ٣٧.
٣٤. مؤتمن، منى وجبر، سميرة.(٢٠٠٦): دراسة تقييمية شاملة للمناهج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن، رسالة المعلم، ٤٤ (٤)، ٢٦-٢١.
٣٥. الناشف، هدى محمود (٢٠٠٥)، معلمة الروضة، (ط١)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٣٦. هارون، رمزي.(٢٠٠٥): دراسة تحليلية لـ "المناهج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعلمهم"، مؤتمر الطفولة الأول ١١ - ١٢ أيار، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.
٣٧. وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٦): الإطار العام للمناهج والتقويم، عمان، الأردن.
٣٨. الوكيل، حلمي، ١٩٨٢، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣٩. ياسين، نوال حامد.(٢٠٠٣): تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، جامعة أم القرى.

- Barnett, W. Steven, 2004, **Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications**, National Institute for Early Educational Research, Available online under "Publications" at nicee.org
- Catron, C, 1993, **Early Childhood Curriculum**, New Yourk, Macmilan .co.
- Coffman, Julia & Lapez, Elena, 2003, **Raising Preschool Teacher Qualification**, Available online under: educational Portal. Com/preschool teacher- Training. html.
- Edwards, D (2000), **Empirical Research Education Reform and current practice in Massachusetts early childhood teacher preparatory programs**. Dissertation, University of Massachusetts.
- Kostelnik, m, 1993, **Developmentally Appropriate programs in Early Childhood Education**, Macmilan pub.co, New Yourk.
- Judith, Evans, 2000, **Early Childhood Counts A Programming Guide**, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington D.C.

تكريم المرأة واجب شرعي على الرجل في الإسلام

م.د. حقي حمدي خلف

وزارة التربية-المديرية العامة لتربية ديالى

ملخص البحث

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله صلى الله عليه وسلم. وبعد: فإننا نشهد اليوم هجوماً شرساً من أعداء الله على الإسلام، لا على الفرعيات والجزئيات، بل على الثابت والأصول والكليات، ويعلنون حرباً شرسة على المرأة بدعوى أن الإسلام قد ظلمها، وهم يدعونها الآن إلى التحرر من ضوابط وقيود الإسلام، فالزوج سجان قاتل - هكذا يزعمون - والأمومة تكاثر حيواني، والبيت سجن مؤبد، والإسلام قيد حركة المرأة إلى آخر هذه الدعاوى.

ومن خلال هذا المنطلق فأنت ترى الآن حرباً على الإسلام؛ لأنه ظلم المرأة، ومن ثم ترى دعوات بعد دعوات؛ لتتحرر المرأة ولتتفقت من هذه الضوابط، ومن هذا الدين بالكلية، فأرجو من أختي المسلمة الفاضلة أن ترجع سريعاً إلى التاريخ- وما زالت صفحات التاريخ مفتوحة-؛ لتقرأ سريعاً تاريخ المرأة عند اليهود، وتاريخ المرأة عند الهنود والإغريق، والرومان، بل لتقرأ تاريخ المرأة في الجاهلية عند العرب أصحاب الشهامة والرجولة قبل الإسلام، وستعلم يقيناً أن المرأة كانت مهانة، بل وستعلم أن العرب -أصحاب المروءة كان بعضهم يقتلها ويدفنها وهي حية خشية الفقر والعار، قال الله تعالى: {وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ} (١).

Abstract

Praise be to Allaah, peace and blessings be upon our master, the Messenger of Allaah (peace and blessings of Allaah be upon him). After that, we are witnessing today a fierce attack by Allah's enemies against Islam, not on sects and particles, but on constants and assets and colleges. They call it now to be free from the rules and restrictions of Islam. The husband is a murderer, so they claim, and motherhood is animal breeding, and the house is life imprisonment. Islam restricts women's movement to the last of these cases. In this sense, you are now seeing a war against Islam, because it is an injustice against women, and then you see invitations after invitations. Women are free to escape from these rules, and from this religion altogether. I ask my virtuous Muslim sister to return quickly to history. - to read quickly the history of women in the Jews, and the history of women in the Indians and Greeks, and the Romans, but to read the history of women in the ignorance of the Arabs, the owners of the Shahamah and manhood before Islam, and you will know that the woman was insulting, but you know that the Arabs - the owners of virility was some of them killed and buried Living for fear of poverty and shame, God said To: {If Almuudh asked * any guilt killed} (1).

المبحث الأول

تكریم الإسلام للمرأة الأم والزوجة والبنت

لقد جاء الإسلام ممثلاً بالنبی صلی الله علیه وسلم ليرفع قدر المرأة، وليعلي شأنها، وليجعلها في مكانتها التي تليق بها، فهي درة مصونة، ولؤلؤة مكنونة، بل جعلها صنو الرجل، فقال عليه الصلاة والسلام: (إنما النساء شقائق الرجال)(٢) ، بل وستعجب أن الله تبارك وتعالى قد خص النساء بسورة كاملة من كبار سور القرآن سماها باسم النساء، بل وفي أعظم المحافل التي وقفها رسول الله صلی الله علیه وسلم على عرفات في هذا اليوم العظيم المهيّب الكريم يتكلم النبي عليه الصلاة والسلام عن حرمة الدماء، ويتكلم عن حرمة المال والعرض، وفي هذا اليوم وفي هذا الموقف المهيّب الجليل، ولم ينس أبداً أن يبين قدر المرأة ومكانتها، كما في مسلم من حديث جابر بن عبد الله -وهو حديث طويل-

وفيه قال صلى الله عليه وسلم: (اتقوا الله في النساء؛ فإنكم أخذتموهن بأمان الله، واستحللتم فروجهن بكلمة الله)(٣) .

بل ولم يكتف النبي صلى الله عليه وسلم بتكريم المرأة في هذا السن، بل كرمها بنتاً صغيرة، وكرمها زوجة، وكرمها أمّاً؛ وقد جاء في الصحيحين من حديث أبي هريرة أن رجلاً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: (يا رسول الله! من أحق الناس بحسن صحابتي أو صحبتي؟ قال: أمك.

قال: ثم من؟ قال: أمك.

قال: ثم من؟ قال: أمك.

قال: ثم من؟ قال: أبوك)(٤) ، فقدم النبي صلى الله عليه وسلم حق الأم على حق الوالد، وكرمها صلى الله عليه وسلم ثلاثاً، بل ولم يكتف النبي بتكريم المرأة أمّاً، وإنما كرمها زوجة فقال: (اتقوا الله في النساء)(٥) ، وقال: (استوصوا بالنساء خيراً)(٦) ، وقال: (خيركم خيركم لأهله، وأنا خيركم لأهلي)(٧).

ولم يكتف الحبيب صلى الله عليه وسلم بتكريم المرأة زوجة، وإنما كرمها بنتاً صغيرة، ففي الصحيحين من حديث عائشة رضي الله عنها قالت: (دخلت علي امرأة ومعها ابنتان لها تسألني الصدقة، فلم تجد عندي إلا تمرة واحدة -ومع ذلك لم تبخل بهذه التمرة الواحدة على السائلة وابنتيها- فأعطيتها التمرة، فقسمت الأم التمرة بين ابنتيها، ولم تأكل منها شيئاً -فتأثرت عائشة رضوان الله عليها بهذا المشهد الحنون الرقيق- فلما خرجت المرأة مع ابنتيها ودخل النبي صلى الله عليه وسلم على عائشة! قصت عليه ما رأت، فقال: يا عائشة! من ابتلي من البنات بشيء فأحسن إليهن كن له ستراً من النار)(٨).

وقد يقول أحدها: لماذا قال النبي: (من ابتلي)؟ يقول علماء الأصول: خرجت هذه اللفظة النبوية مخرج الغالب؛ لأن غالب الناس في ذاك الزمان كانوا يعتبرون البنات ابتلاءً،

فخرجت اللفظة النبوية مخرج الغالب، ولذا قال: (من ابتلي من البنات بشيء فأحسن إليهن كن له ستراً من النار) ، وفي رواية مسلم وسنن الترمذي من حديث أنس رضي الله عنه أنه صلى الله عليه وسلم قال: (من عال جاريتين حتى تبلغا -أي: من ربى ابنتين حتى تبلغا، ولا شك أن التربية التي يبلغ بها صاحبها هذه الدرجة تكون على منهج المصطفى صلى الله عليه وسلم- كنت أنا وهو في الجنة كهاتين، وأشار النبي صلى الله عليه وسلم بالسبابة والوسطى)(٩).

فانظر أيها الفاضل! يا من تتألم لأن الله رزقك بالبنات، انظر إلى هذه الدرجة وإلى هذه المكانة، فأنت رفيق النبي صلى الله عليه وسلم في الجنة كالسبابة والوسطى إن أحسنت تربية ابنتيك، فما ظنك لو رزق الله أحد أحببنا وإخواننا بثلاث بنات أو بأربع أو بخمس وأحسن تربيتهم على كتاب الله، وعلى سنة رسول الله، وعلى الفضيلة والعفة والحياء والمروءة والشرف؟! إذاً: فهو رفيق النبي صلى الله عليه وسلم في الجنة. وهذا دليل على تكريم المرأة أيضاً؛ لأن المرأة حينما تقصد بيتاً صالحاً يزيد إثمها، وتزيد عقوبتها، وحينما تصلح في بيت صالح تؤتى أجرها مرتين، كما قال الله عز وجل: {وَمَنْ يَفْعَلْ مِثْلَ ذَلِكَ فَلَهُ وَرَسُولُهُ وَتَعْمَلُ صَالِحاً نُؤْتِيَهَا أَجْرَهَا مَرَّتَيْنِ} (١٠).

المبحث الثاني

هوان المرأة في المجتمعات الغير مسلمة وإهانتها للمرأة

وهنا وقفة مع الغرب الذي يدعي الآن أنه كرم المرأة، فلننظر إلى المرأة في بلاد الغرب، وسنرى المرأة في بلاد الغرب مهانة، يتسلى ويستمتع بها وهي جميلة حسنة، ثم ترمى بعد ذلك في دور العجائز والمسنين.

في عصر من يزعمون أنهم أنصار المرأة، والمطالبون بحقوقها وحريتها، نرى أن المرأة قد سقطت في المجتمع، ويصح أن نقول: إنها سقطت سقوطاً أعظم من سقوطها في الجاهلية

الأولى وفي الجاهلية الثانية؛ بل وفيما قبل ذلك في العصور السابقة، التي ما كان للمرأة فيها قيمة ولا أثر؛ بل كانت تعد من سقط المتاع، فقد كانت تورث، فإذا مات زوجها فإن أقرب أولاده من غيرها يبادر ليضع عليها رداءه ليكون أحق بها، إن شاء باعها، وإن شاء وطأها، وإن شاء تزوجها، وإن شاء فعل بها ما أراد، إلى أن أنزل الله عز وجل قوله: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرِهًا} (١١)، بل وأثبت لها الميراث، وما كانت تراث قبل ذلك: {لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا} (١٢).

وإذا كانت المرأة يشك الرومان واليونانيون وأصحاب الملل قبل الإسلام في إنسانيتها، وفي بشريتها، وهل هي مخلوق محترم، أو من سقط المتاع؟ وهل لها روح أو لا روح لها؟ فإن في جاهلية اليوم بالرغم من تلك الهالة، وذلك الإطراء الشديد الذي يتحدثون فيه عن حقوق المرأة وحريتها؛ نجد أنهم حطوا من شأنها أكثر من ذلك لقد أصبحت دمية يتسلى بها العابثون تزين بها المعارض، وتعرض عليها الأزياء، وتجمع بها الأموال؛ بل وتكون دعاية حتى لشركات الطيران بين السماء والأرض، حينما يختارون أجمل فتاة من أجل اصطيد الناس، أو من أجل الدعايات الكاذبة لأهدافهم ولمطالبهم (١٣).

إن المرأة قد وصلت في عصرنا الحاضر إلى أن صار مهرها في بعض الدول المتطورة المتقدمة -كما يزعمون- لا يساوي جنيهاً واحداً إسترلينياً، بالرغم من أننا نجد المرأة المسلمة المحجبة المحترمة، تبذل في سبيلها أغلى الأثمان وأكثر القيم، ولذلك فإننا نقول: أي حضارة تزعم أنها تحترم المرأة في أيامنا الحاضرة، وفي قانونها وفي نظامها أن المتفق عليه في كل بلاد العالم التي لا تحكم بشرع الله أن المرأة بعد الثامنة عشرة من عمرها تخرج من البيت، ولا يلتزم أبوها بالنفقة عليها، وعليها أن تبحث عن الرزق ولو عن طريق الحرام، ولو أن تتنازل عن شرفها وكرامتها من أجل أن تحصل على لقمة العيش؟! أما

المرأة في ظل الإسلام فإن الله عز وجل يقول: {وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ} (١٤)، ويقول: {وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ} (١٥)، ويلزم الأب أن يقوم بكل حاجات ابنته كسائر أبنائه، حتى يسلمها لزوجها، الذي يلتزم بكل نفقاتها الصغيرة والكبيرة، دون نقص ولا شطط.

ومن هنا نقول: إن المرأة التي تعيش معنا اليوم في هذا العالم لا يمكن أن تتنفس الصعداء ولا أن تجد الحرية ولا أن تجد حقها إلا في ظل هذا الدين، ولذلك فقد انخدعت كثير من النساء اللواتي صدقن ما يقال عن الإسلام وضد الإسلام، فزهدت كثيرات منهن في الإسلام، وتمسكت الأكثر منهن بهذا الدين، واعتبرته هو مصدر سعادتها وعزتها وكرامتها (١٦).

هؤلاء يقولون: إن المرأة نصف الأمة.

ونحن لا نقول: المرأة نصف الأمة.

بل المرأة هي الأمة بسائرهما، من منا ليس له أم أو أخت أو بنت أو زوجة، هذه هي العلاقات بيننا وبين النساء المسلمات.

درج أعداء الدين على أن يسموا كل من لا يسايرهم في أهوائهم وضلالتهم يسمونه (عدو المرأة)، فكل من لا يمشي في ركابهم يعتبر عدواً للمرأة، ويوصم بهذا اللقب المكذوب.

فمن الذي يعادي المرأة؟! كيف للمسلم أن يعادي المرأة والمرأة هي أمه أو أخته أو زوجته أو ابنته؟! فكيف يعاديها؟! وإذا كانوا يقولون: المرأة نصف المجتمع فنحن نقول للمرأة: أنت نصف الأمة، ثم إنك تلدين لنا النصف الآخر، فأنت أمة بأسرها.

ومن ثم تهتم الشريعة هذا الاهتمام بالمرأة، وقد لاحظنا ذلك كثيراً في الشريعة الإسلامية. فانظر إلى قوله تعالى: {فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا} (١٧)، أي أنه عندما ينفصل الزوجان بالطلاق يحصل تنظيم لعملية الرضاع

ويجعل للمرأة دوراً في موضوع الشورى في مثل هذه العملية؛ لأن عملية الرضيع مسئولية الزوجين معاً.

خرجت المرأة في الغرب للعمل وزاحمت الرجال وهي مضطرة غير مختارة؛ لأنها إن لم تفعل ذلك في الغرب ستهلك وتموت جوعاً، فلا تجد من يؤويها وينفق عليها، فالبنت في الغرب إذا بلغت سن الثامنة عشرة تطرد من البيت إلى الشارع، ويمكن أن تقيم في البيت، لكن بشرط أن تدفع فاتورة الهاتف، وفاتورة المياه، وتدفع إيجاراً، وتدفع كذا وكذا وكذا، لكن أين هذا من تكريم الإسلام للمرأة؟! وبعبارة أخرى: أين هذا من تفرغ الإسلام للمرأة من أجل اشتغالها بالوظيفة التي كلفها الله سبحانه وتعالى بها؟! فالمرأة في الإسلام هي مكفولة الحاجات ليس عليها نفقة، فإما أنها بنت في بيت أبيها، فأبوها يجب عليه أن ينفق عليها، وإما زوجة تحت رعاية زوجها، فالنفقة مسئولية زوجها، ففرغت من كل ما يشغلها عن وظيفتها الأساسية.

ثم نخرج على الإهانة التي تعرضت لها في الجاهلية، فمعروف ما كان يحصل من كراهة الجاهليين للنبات، قال عز وجل: ﴿وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ * أَيُمْسِكُ عَلَيْهُ هُونًا أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ﴾ (١٨).

ولما أشرقت شمس الإسلام على المرأة ما نظر الإسلام إلى المرأة كما نظر إليها الآخرون، فالنصارى -مثلاً- نظروا إلى المرأة على أنها عبارة عن جرثومة خبيثة.

وفي الديانة اليهودية والنصرانية المرأة عدو لدود للرجل، وهي شيء خبيث ونجس يجب الابتعاد منه، بل بعض الناس كان يتمدح بأنه يهرب من ذل المرأة لأنه لم يتزوج، ويسوغ فعله ذلك بقوله: إن المسيح لم يتزوج، فهذا يدل على أن الزواج دنس ينبغي على الإنسان أن يتطهر منه ويتنزه عنه.

كذلك عقد في العصر الذي كان يقابل فترة شباب النبي صلى الله عليه وسلم مجلس عن المرأة في فرنسا، كان هذا المؤتمر مجتمعاً كي يناقش: هل المرأة إنسان فيه روح أم ليس فيه روح؟ وإذا كانت فيها روح فهل هي جديرة بالخلاص أم ليست جديرة بذلك؟ ونحو ذلك من الكلام.

وفي آخر المؤتمر قرروا أن المرأة إنسان فيه روح، ولكنها أقل من روح الرجل (١٩).

المبحث الثالث

تكريم الإسلام للمرأة ومساواتها بالرجل في كثير من الأحكام

شرع الله سبحانه وتعالى تكريم المرأة بقوله عز وجل: {وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ} (٢٠).

ويقول عمر: (ما كنا في الجاهلية نعد النساء شيئاً، حتى أنزل الله فيهن ما أنزل، وقسم لهن ما قسم) فسوى الإسلام بين الرجل والمرأة في الإنسانية، فقال تعالى: {إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ} (٢١)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إنما النساء شقائق الرجال)، و (شقائق): جمع شقيقة.

كذلك سوى الإسلام بينهما في أغلب تكاليف الإيمان، وفي الأهلية كأهلية الوجوب وأهلية الأداء، فهذه ثابتة في حق الرجل وفي حق المرأة.

ويقول تبارك وتعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَاْمْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ} (٢٢) إلى آخر الآيات.

وقال عز وجل: {وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بَغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوا فَقَدْ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا} (٢٣).

ومما يعلم من دين الإسلام بالضرورة أن المرأة عليها ما على الرجل من أركان الإسلام، إلا الصلاة فإنها تسقط عنها في زمن الحيض والنفاس، وتتركها ولا تعيدها لأنها كثيرة، أما الصيام فيسقط عنها في زمنهما فقط كما هو معلوم ثم تقضي، أما الحج فيصح منها في كل حال، إلا الطواف فلا يصح منها حال الحيض.

وكذلك هناك مساواة بين الرجل والمرأة في المسؤولية المدنية والحقوق المدنية، قال عز وجل: {لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ} (٢٤).

ويقول تبارك وتعالى أيضاً: {وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِّنَ اللَّهِ} (٢٥) فالمسؤولية واحدة.

كذلك هناك مساواة بين الرجل والمرأة في جزاء الآخرة وثواب الآخرة، يقول تبارك وتعالى: {مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} (٢٦)، وقال تبارك وتعالى: {فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أَضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِّنْكُمْ مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ بَعْضُكُمْ مِّنْ بَعْضٍ} (٢٧).

وفي مشاهد القيامة يقول تبارك وتعالى: {يَوْمَ تَرَى الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ يَسْعَىٰ نُورُهُم بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَانِهِمْ بُشْرَاكُمُ الْيَوْمَ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ} (٢٨).

فالإسلام سوى بين الرجل والمرأة في الإنسانية وفي التكليف، وفي الجزاء والثواب في الآخرة، هناك أحكام تخص الرجل وأحكام تخص المرأة ليس هذا أوان الكلام فيها، لكننا نريد الكلام على موضوع المساواة في قضية بعينها، وهي أن للمرأة حقاً في الحقوق التعليمية والتربوية والدعوية دون ما عداها؛ فيقول الله تبارك وتعالى: {وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَٰئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ} (٢٩) واضح

من هذه الآية أن للمرأة دوراً في الدعوة، في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وغاية ما في الأمر أن هناك ضوابط لعملها، وأولويات في وظائفها تختص بها عن الرجل. ويقول عز وجل: {قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ} (٣٠)، فقولته: (ومن اتبعني) تشمل كل من آمن بالنبى صلى الله عليه وسلم، سواء أكان من الرجال أم من النساء؛ لأن (من) تشمل كل العقلاء رجالاً كانوا أو نساءً.

كذلك قال النبى عليه الصلاة والسلام: (نضر الله امرأً سمع مقالتي فوعاها وحفظها وبلغها، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه) (٣١).

وقد تتصور أخت فاضلة أن الله فرض عليها الحجاب للتشكيك في أخلاقها، أو أن الله حرم عليها الخلوة بالرجال الأجانب؛ لأننا لا نثق في عفتها، وهذا فهم مقلوب، وأنا أسأل وأقول: لو أنك امتلكت أيها الفاضلة جوهرة ولؤلؤة، ففي أي مكان ستضعين هذه الجوهرة واللؤلؤة؟ لا شك أن الأخت الفاضلة عن آمن أماكن البيت، وربما تلف هذه الجوهرة واللؤلؤة بقطعة من الحرير، ويلبها قطعة من الحرير، وتضع هذه اللؤلؤة بعد ذلك في آمن الأماكن في البيت.

وأقول: أنتِ عندنا أغلى من اللؤلؤة، وأنتِ عندنا أغلى من الجواهر.

يا درة حفظت بالأمس غالية	واليوم ييغونها للهو واللعب
يا حرة قد أرادوا جعلها أمة	غريبة العقل غريبة النسب
هل يستوي من رسول الله قائده	دوماً وآخر هاديه أبو لهب
وأين من كانت الزهراء أسوتها	ممن تقفت خطى حمالة الحطب
فلا تبالى بما يلقون من شبه	وعندك الشرع إن تدعيه يستجب
هما سبيلان يا أختاه ما لهما	من ثالث فاكسبي خيراً أو اكتسبي

سبيل ربك والقرآن منهجه نور من الله لم يحجب ولم يغيب (٣٢)

بل جاء في الحديث الذي رواه أبو يعلى بسند حسن، قال صلى الله عليه وسلم: (أنا أول من يفتح باب الجنة) ، فأرى امرأة تبادرني -تسابقه تريد أن تدخل مع النبي عليه السلام الجنة -فأقول: ويحك! من أنت؟ فتقول: أنا امرأة قعدت على أيتام لي(٣٣).

انظر إلى مكانة هذه المرأة التي مات زوجها؛ فتفرغت لتربية الأولاد على الفضيلة والشرف والعفة، وأبت أن تتزوج لتتفرغ لتربية أولادها.

المبحث الرابع

دور المرأة في الإسلام وعظمتها

المرأة المسلمة مارست دوراً في الدعوة، وكان لها أبلغ الأثر في تدعيم هذه الدعوة كما سنبين إن شاء الله تعالى.

فأول قلب خفق بالإسلام واستجاب لدعوة الرسول صلى الله عليه وسلم كان قلب خديجة بنت خويلد رضي الله عنها.

وأول دم أريق في سبيل الله هو دم سمية بنت خياط رضي الله عنها، وأول فدائية في الإسلام هي أسماء بنت أبي بكر.

وهكذا فإن للنساء فضائل عظيمة جداً في عامة مسيرة الدعوة.

والتاريخ الإسلامي في هذا الجانب لم يكن مغفلاً أو مهملاً من تاريخ المسلمين الأوائل دور المرأة في الدعوة إلى الله.

يذكر الإمام الذهبي رحمه الله تعالى في كتابه ((ميزان الاعتدال في نقد أحوال الرجال)) آفاً من الرجال، ثم ختم كتابه بهذه الشهادة، وهي شهادة تزكية للنساء يفخرن بها على طول الزمن، يقول: ولم أجد من النساء من اتهمت ولا من تركوها (٣٤). فالمرأة كان لها دور رائع في بناء الصرح الإسلامي، وانتفعت الأمة من سلاح المرأة، فكان ما كان من المجد والخير.

حتى إذا ما تخلت المرأة عما خلقت له تحول الأمر عما كان عليه، ومصادق ذلك في قوله صلى الله عليه وآله وسلم: (فاتقوا الدنيا واتقوا النساء، فإن أول فتنة بني إسرائيل كانت في النساء) (٣٥).

وتصور معي هذا الشاب الذي تجري دماء الشهوة في عروقه -والحديث رواه الإمام أحمد في مسنده بسند جيد- يأتي إلى الرسول الرؤوف الرحيم صلى الله عليه وسلم ويقول له: (يا رسول الله! ائذن لي في الزنا -يا سبحان الله! يستأذن النبي أن يأذن له في الزنا- فقال الصحابة: مه مه؟ -أي: ماذا تقول؟ - فقال له النبي عليه الصلاة والسلام: ادن، فاقرب من رسول الله صلى الله عليه وسلم -وبلغه الأبوة الحانية، والأبوة الرحيمة الرؤوفة- قال له الحبيب صلى الله عليه وسلم: أترضاه لأمك؟ -أي: أترضى الزنا لأمك؟ -قال: لا، والله يا رسول الله جعلني الله فداك.

قال: وكذلك الناس لا يرضونه لأمهاتهم.

أترضاه لأختك؟ قال: لا، والله يا رسول الله جعلني الله فداك.

قال: وكذلك الناس لا يرضونه لأخواتهم.

أترضاه لعمتك؟ أترضاه لخالتك؟ والشاب يقول: لا.

والله يا رسول الله! جعلني الله فداك.

والمعلم صلى الله عليه وسلم يقول: وكذلك الناس لا يرضونه لخالاتهم وعماتهم ويمد الحبيب صلى الله عليه وسلم يده المباركة الشريفة؛ ليضعها على صدر هذا الشاب وهو يتضرع إلى الله جل وعلا بالدعاء لهذا الشاب فيقول: اللهم اغفر ذنبه، وارشح صدره، وحصن فرجه، فيخرج هذا الشاب -من المدرسة المحمدية المباركة- ولا يوجد على وجه الأرض شيء أبغض إليه من الزنا(٣٦).

المبحث الخامس

تكریم الرجل للمرأة

الحكمة والغاية من وجوب نفقة الزوجة على الزوج ورفع بعض التكاليف عنها، وقر الإسلام للمرأة كل ما يمكن من الأسباب والظروف التي تؤهلها وتمكنها من القيام بالوظيفة الأساسية بعد عبادة الله سبحانه وتعالى، ألا وهي تربية الأولاد وحسن التبعل للزوج، فرفع عنها مثونة العيش والاكتساب، فلا يجب عليها النفقة والاكتساب والشغل والعمل؛ لأنه فرض على الزوج أن ينفق عليها وعلى أولادها، فلم تعد لها حاجة إلى العمل خارج البيت؛ لأن العمل يقصد به الكسب وتحصيل الرزق، وكفيت هي ذلك لقاء أنها منصرفة ومتفرغة لعمل خطير جليل هو تربية الأولاد في البيت.

كذلك رفع الإسلام عنها إيجاب بعض ما فرضه على الرجال تحقيقاً للغرض ذاته؛ لأن المرأة عبارة عن موظفة متفرغة، وفي الحقيقة هي موظفة كثيراً ما يهدر حقها، وهي ليس لها معاشات ولا مرتبات، وأحياناً كلمة الشكر لا توجد إن لم تكن الأذية والاضطهاد.

فالمراة تعمل أربعاً وعشرين ساعة في اليوم والليلة يومياً، فهي تحت أمر أي واحد في البيت، الطفل الصغير ليس له مواعيد، الرضيع يوقظها في أي ساعة من ليل أو نهار، إن كانت نائمة فتستيقظ كي تغذيه وكي ترضعه، وتنظفه وترعاه، بينما الأب قد يتأفف من

فعل عشر معشار ما تفعله المرأة، لكن انظر إلى الرحمة التي أودعها الله سبحانه وتعالى في بيتها، فوفر لها الشرع كل ما أمكن، وذلك لقدسية وظيفتها وخطورة وظيفتها، ولا يصرح لها بالخروج من مكان العمل إلا في أحوال استثنائية، فالأصل أن تظل في مكان العمل مرابطة ليل نهار، ومكان العمل هذا لا يستغني أبداً عنها، ولا يطيق غيابها، وتختل الأمور إذا غابت عنه ساعة من النهار، فلذلك الشرع لأجل هذه الوظيفة الخطيرة رفع عنها كثيراً من الواجبات حتى تظل عاملة في مكان عملها، فهو وفر لها الوقت الكافي للانصراف إلى مهمتها.

فمثلاً: الجهاد في سبيل الله ليس واجباً عليها، فوجوبه على الرجل.

والصلاة في المسجد واجبة على الرجال وليست واجبةً على المرأة.

وصلاة الجمعة غير واجبة على المرأة، إلى غير ذلك من الأحكام التي تدل على أن الإسلام يرغب المرأة في بقائها في بيتها، قال تعالى: ﴿وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَى وَأَقِمْنَ الصَّلَاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ وَأَطِعْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ (٣٧)، وفي الحديث: (أما إنه قد أذن لكن أن تخرجن لحوائجكن) (٣٨) يعني: عند الحاجة إلى الخروج.

فالمرأة لها أن تخرج من مكان عملها عند الحاجة، كأن تخرج للعلاج، أو لصلة الرحم، أو لدروس العلم، لكن ليس هذا هو الأصل في المرأة تماماً كما يخرج الرجل.

فأعداء الإسلام دائماً يزيفون الحقائق، وذلك بتسمية الأسماء بغير اسمها، عن طريق تسمية الأسماء بأسماء منفرة، أو أسماء ملبسة، فهم يصفون كل ملتزم بدينه بأنه مفرق أو رجعي أو متخلف أو أصولي أو إرهابي، وغير ذلك من الأسماء.

كذلك في هذه القضية نفس الشيء، فيقولون عن خرجت للعمل: هي المرأة العاملة، ويكتب في البطاقة (تعمل)، أما التي تعمل في بيتها فيكتبون في البطاقة (لا تعمل)

وبالتالي يسمونها (ربة بيت) إذا ربة البيت حسب مفهوم هؤلاء هي التي لا تعمل، وهذا من التدليس الذي أشار إليه بعض العلماء بقوله:

تقول هذا مجاج النحل تمدحه وإن تشأ قلت ذا قيء الزنابير

مدحاً وذمّاً وما جاوزت وصفهما والحق قد يعتريه سوء تعبير (٣٩)

وكانت نهضة المؤمنين أو المسلمين في القرون الأولى سببها المرأة، فنحن ننظر إلى النتائج ونغفل الأسباب، فنفخر ب الشافعي، ونفخر ب سفيان الثوري، ونفخر بالصحابه ونفخر بالمجاهدين والعلماء والمجدين وننسى من كان وراء هؤلاء.

فهل هؤلاء خرجوا من فراغ؟ لا، بل هؤلاء كان وراءهم من يربيههم، كان وراءهم من يتعاهدهم منذ الصغر وهم أطفال، إنها الأم بصفة أساسية، وكذلك إذا قدر غياب الأب بموت أو غير ذلك كسفر من الأسفار فالأم هي التي تتولى زمام التربية.

وصحيح أننا نتحدث عن عمر بن عبد العزيز وشخصية عمر بن عبد العزيز، لكن لا ينبغي أن نهمل التربية التي ترباها عمر بن عبد العزيز، كذلك حينما نتحدث عن الإمام الشافعي -وما أدراك ما الشافعي رحمه الله تعالى- فليس من الإنصاف أن نهمل من صنع الشافعي، الذي صنع الشافعي ورباه هي أمه التي اجتهدت جداً في تربيته ورعايته ودفعه إلى العلم (٤٠).

فينبغي حينما نتحدث عن المرأة أن نتذكر الأعمال المهمة الجليلة التي تدور خلف الخدور، أن نتذكر ذلك النشاط المكثف الذي يحصل من المرأة في تربية الأولاد وتغذيتهم بالعقيدة الإسلامية وحمياتهم بها، لا ينبغي أن نغفله ونهمله حتى نعطي المرأة حقها، ونعطيها الآن نفس الدور ونفس الأهمية ونشعر بخطورة موقعها.

فوثب المسلمون الأوائل وثبةً ملئوا بها الأرض قوة وبأساً، وفطنةً وعلماً، فقادوا الأمم، وهابهم الملوك، وركزوا ألويتهم في قلب آسيا، وهامات أفريقيا، وأطراف أوروبا، وتركوا

دينهم وشرعهم ولغتهم وعلمهم وأدبهم تدين لها القلوب وتتقلب بها الألسنة، بعد أن كانوا طرائق قديماً، لا نظام، ولا قيام، ولا علم، ولا شريعة (٤١).

فمن أين تخرج الجيل الأول؟ في أي المدارس درسوا؟ ومن أي المعاهد خرجوا؟ لقد قطع المسلمون تلك المرحلة التي شهد لها الدهر ووجم لنوعيتها التاريخ ولم يبنوا معهداً ولم يبنوا جامعة، بل كانت دورهم وقصورهم معاهد ومدارس، وتولى أمر هذه المدارس التي تربي فيها الجيل الأول أمهات صدق، أقامهن الله على نشئه، واستخلفهن على صنائعه، وأئتمنهن على دعاة حقه ورعاة خلقه، فكن أقوم خلفائه بواجبه، وأثبتن على عهده، وأمهرن للفادح الشديد من أمره (٤٢).

الخاتمة

إن الإسلام هو الذي كرم المرأة، ورفع قدرها وعظمها وشرفها ورفعها من هذا المستنقع الآسن، إلى قمة المجد والسؤدد، ونخلص في نهاية بحثنا الى نتائج من أهمها ما يأتي:

- ١- تكريم الإسلام للمرأة، فقد كانت في الجاهلية مهضومة الحق، يعتدى عليها بأنواع من الاعتداء، فرفعها الله - تعالى - بما شرعه من تعاليم إسلامية من تلك الهوة التي كانت فيها، وقرر لها حقوقها، ونهى عن الاعتداء عليها.
- ٢- أن الإسلام كرم المرأة ورفع قدرها بنتاً وأختاً وزوجة وأماً بأنواع التكريم.
- ٣- ساوى الإسلام بين الرجل والمرأة في كثير من الواجبات.
- ٤- فرض الإسلام على الرجل تكريم المرأة ورعايتها.

الهوامش

١. [التكوير: ٨-٩]
٢. مسند أحمد ٢٦٥/٤٣
٣. صحيح ابن حبان ٣١١/٤
٤. صحيح البخاري ٢/٨ , صحيح مسلم ١٩٧٤/٤
٥. سنن أبي داود ١٨٢/٢ , السنن الكبرى للنسائي ١٥٥/٤
٦. صحيح مسلم ١٠٩١/٢
٧. سنن ابن ماجه ٦٣٦/١ , سنن الترمذي ١٩٢/٦ , صحيح ابن حبان ٤٨٤/٩
٨. مسند أحمد ٦١/٤٠ , صحيح البخاري ١١٠/٢ , صحيح مسلم ٢٠٢٧/٤
٩. الأدب المفرد للبخاري ٤٨٣/١
١٠. [الأحزاب: ٣١]
١١. [النساء: ١٩]
١٢. [النساء: ٧].
١٣. دروس الشيخ عبدالله الجاللي ٨/١٠
١٤. [البقرة: ٢٢٨]
١٥. [النساء: ١٩]
١٦. تفسير المنار ٥٦/٥
١٧. [البقرة: ٢٣٣]
١٨. [النحل: ٥٨ - ٥٩]
١٩. المرأة على مر العصور - محمد فكري الدراوي , ٢٥

٢٠. [البقرة: ٢٢٨]
٢١. [الحجرات: ١٣]
٢٢. [الممتحنة: ١٠]
٢٣. [الأحزاب: ٥٨]
٢٤. [النساء: ٣٢]
٢٥. [المائدة: ٣٨]
٢٦. [النحل: ٩٧]
٢٧. [آل عمران: ١٩٥]
٢٨. [الحديد: ١٢]
٢٩. [التوبة: ٧١]
٣٠. [يوسف: ١٠٨]
٣١. مسند أحمد ٢٢١/٧ , صحيح ابن حبان ٢٦٨/١
٣٢. سلسلة إيمانيات ٤/٣
٣٣. مسند أبي يعلى الموصلي ٧/١٢
٣٤. ميزان الاعتدال للذهبي ٦٠٤/٤
٣٥. مسند أحمد ٢٦١/١٧ , صحيح مسلم ٢٠٩٨/٤
٣٦. المعجم الكبير للطبراني ١٦٢/٨ , شعب الإيمان ٢٩٥/٧
٣٧. [الأحزاب: ٣٣]
٣٨. صحيح البخاري ٣٨/٧ , صحيح ابن خزيمة ٣٢/١ , صحيح ابن حبان ٢٥٧/٤
٣٩. نضرة النعيم في مكارم اخلاق الرسول الكريم د ٥٨٣/٣
٤٠. التفسير الوسيط لطنطاوي ٩٧-٩٠/٣

٤١. تفسير ابن كثير ٤٦٧/١

٤٢. حاشية الجمل على الجلالين ٣٦٩/١

المصادر

* القرآن الكريم .

١. فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب المعروف بحاشية الجمل (منهج الطلاب اختصره زكريا الأنصاري من منهاج الطالبين للنووي ثم شرحه في شرح منهج الطلاب)، المؤلف: سليمان بن عمر بن منصور العجلي الأزهرى، المعروف بالجمل (المتوفى: ١٢٠٤هـ)، الناشر: دار الفكر، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.

٢. تفسير القرآن العظيم، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ)، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م .

٣. التفسير الوسيط للقرآن الكريم، المؤلف: محمد سيد طنطاوي، الناشر: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة - القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٩٩٧.

٤. نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، المؤلف : عدد من المختصين بإشراف الشيخ/ صالح بن عبد الله بن حميد إمام وخطيب الحرم المكي الناشر : دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة، الطبعة : الرابعة.

٥. صحيح ابن خزيمة، المؤلف: أبو بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة بن المغيرة بن صالح بن بكر السلمي النيسابوري (المتوفى: ٣١١هـ)، حققه وعلق عليه وخرّج أحاديثه

وَقَدَّمَ له: الدكتور محمد مصطفى الأعظمي، الناشر: المكتب الإسلامي، الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م.

٦. شعب الإيمان، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرُو جَرْدِي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: ٤٥٨هـ)، حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، أشرف على تحقيقه وتخريره أحاديثه: مختار أحمد الندوي، صاحب الدار السلفية ببومباي - الهند، الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، الطبعة: الأولى، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م.

٧. مسند الإمام أحمد بن حنبل، المؤلف: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: ٢٤١هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: دار الحديث - القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥ م.

٨. صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، المؤلف: محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: ٣٥٤هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤١٤ - ١٩٩٣

٩. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ.

١٠. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، المؤلف: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ) المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت.

١١. سنن أبي داود, أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السّجّستاني (المتوفى: ٢٧٥هـ), المحقق: شعيب الأرنؤوط - محمّد كامل قره بللي, الناشر: دار الرسالة العالمية, الطبعة: الأولى, ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م.

١٢. دروس للشيخ عبد الله الجلاي, المؤلف: د. عبد الله بن حمد الجلاي, مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية, <http://www.islamweb.net>.

١٣. سلسلة إيمانيات, المؤلف: محمد بن إبراهيم بن إبراهيم بن حسان, مصدر الكتاب: دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية, <http://www.islamweb.net>.

مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة كلية التربية

م.د. ضمياء سالم داود

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن هيثم

ملخص البحث:

تعد المفاهيم العلمية من اهم نواتج العلم، فهي العناصر الموجهة لأي معلومات ومعرفة علمية، واصبح اكتساب المتعلمين لهذه المفاهيم هدفا رئيسا للتربية العملية ومن اهم المفاهيم التي حظيت باهتمام العالم مفاهيم التربية البيئية.ولهذا تهدف الدراسة الحالية الى مدى اكتساب طلبة كلية التربية ابن الهيثم للمفاهيم البيئية، اذ تم تحديد مجتمع البحث لجميع طلبة قسم الكيمياء وعلوم الحياة في المرحلة الرابعة في الدراسة الصباحية (٢٠١١-٢٠١٢) والبالغ عددهم ٣٣٠ طالبا، اختير عينة عشوائية مكونة من (١٣٥) طالبا الذين شكلوا (٥%) من المجتمع الكلي.وقامت الباحثة بتبني ادوات البحث لاختيار مفاهيم التربية البيئية المكون من ٤٠ فقرة وقد اجريت للاختبار جميع الخصائص السايكومترية من صدق وثبات ومعامل صعوبة فقرات وقوة تميز وفعالية البدائل الخاطئة وبعد تصحيح الاستجابات تم معالجة البيانات احصائيا باستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وظهرت النتائج:

- ١- نسبة اكتساب المفاهيم البيئية لطلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة فوق المتوسط.
 - ٢- لا يوجد اثر لمتغير القسم في اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة.وفي ضوء النتائج وضعت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات.
- مفاتيح الكلمات: مفاهيم الكيمياء الخضراء، الثقافة البيئية، التربية البيئية

Abstract

The scientific concepts consider as the most important outcomes of science, they are elements directed to be as known opinions and scientific knowledge, and learners acquire of these concepts became a prime target for education process, the most important concepts that have attracted the attention of the world the concepts of environmental education. This present study aims to how to gain the students Education Ibn al-Haytham Faculty of environmental concepts, as specified research community for all students Department of Chemistry and biology in the fourth stage in the

study morning (2011-2012) and totaling 330 students, selected a random sample of (135) students who formed (5%) of the total community. The researcher has prepared research tools to select concepts of environmental education component of 40 items has been conducted to test all Sekoumtria properties of validity, reliability of the difficult elements, force excellence and ideal alternatives, after correct conclusions, data were processing statistically by using the Statistical bag of Social Sciences SPSS and the results showed:

- 1- The percentage of acquiring of environment concepts for students of College of Education . Ibn Al-Haitham for pure science above average
 - 2- there is no effect in department in acquiring green chemistry concepts among the students of the Education Ibn al-Haytham Pure Sciences.
- In light of the results researcher submit a number of recommendations and proposals.

Key word: the concepts of green chemistry

مشكلة البحث

من المفاهيم التي ظهرت حديثا في مجال العلوم والتربية العلمية (مفاهيم الكيمياء الخضراء) وتلمست الباحثة من خبرتها المتواضعة في التدريس بجامعة بغداد، ان هذا المفهوم لم يلق اهتماما واضحا في مناهج الكيمياء بنحو عام وكليات التربية بنحو خاص، تلك التي تقوم باعداد ملاكات تعليمية للتدريس في المدارس الثانوية. فضلا عن ذلك تلمست الباحثة عدم اهتمام الابحاث والدراسات التربوية والنفسية بمفاهيم البيئة في العراق بالرغم من الاهتمام العالي بهذا الموضوع منذ العام ١٩٧٠ لذا جاء البحث محاولة للكشف عن نسبة اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم من خلال الاجابة عن السؤال الآتي:

"ما نسبة اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم".

اهمية البحث:

شهد التعليم الجامعي اهتماما كبيرا في الاصعدة العربية والعالمية، لما يشهده من تطور مستمر نحو الافضل لمواكبة حاجات القرن الحادي والعشرين ومتطلباته وتحدياته في شتى المجالات. (زيتون ، ١٩٩٥ : ١٥).

وللجامعة دور حاسم في سياق التجدد اذ ينبغي ان تفتح ابوابها الواسعة لطلبة ينتمون الى جميع الفئات الاجتماعية والاقتصادية، وان يكون لها القدرة التجديد في اساليبها لتنتج فئات جديدة من الطلبة، لذلك ينبغي ان يكتسب التعليم العالي ومؤسساته اهمية متزايدة بخصوص التطورات التكنولوجية. (ديلور، ١٩٩٦ : ١٤١).

فمن أحد اهداف كلية التربية بنحو عام وكلية التربية ابن الهيثم بنحو خاص ان ينشئ منهجها على المفاهيم الاساسية في العلوم مع الحفاظ على مواكبة كل ما هو جديد نحو تقدم العلوم، ومما تقدم ترى الباحثة ان الاعداد الاكاديمي لا يكفي أن يركز على المفاهيم التي تبنى عليها مادة تخصصه فحسب بل بما يلائم التطورات التكنولوجية الحاصلة في المجتمع، كالطاقة والسكان والاقتصاد والتكنولوجيا. ان الطاقة والبيئة والعلاقة بينهما اصبحت تأخذ حيزا مهما في الأولويات والمحددات العالمية وتؤثر في التعاملات الاقتصادية والتجارية وفيما يتعلق بالبيئة فالعالم اليوم يواجه تحدي في كيفية التوازن بين التنمية المستدامة وبين المحافظة على البيئة فالاعتماد على الطاقة التقليدية التقليدية ينبع عنها ملوثات هوائية وحرارية واشعاعية وضوضائية تؤثر في البيئة وفي صحة الانسان فضلا عن ان هذه الطاقات سوف تتضب لذلك ينبغي على الانسان ان يلجأ الى مصادر طاقة جديدة. (مركز بحوث الطاقة والوقود، ٢٠٠٩ ، ٢).

وهذا لا يعني التوجه الى التوقف عن استعمال النفط والغاز الطبيعي ولكن ينبغي الترشيد في الاستهلاك مع تنوع مصادر الطاقة من الطاقات المتجددة مثل الشمس ، الرياح المياه، وغيرها وذلك للحصول على التوازن الطبيعي.

(الحمد، ١٩٩٠ : ١٤٠).

وعلى المتعلم ان يدرك ما تواجهه البيئة وان يكتشف دوره في مساعدة الآخرين على الاحساس والوعي بالبيئة ومشكلاتها من حيث اسبابها واثارها ووسائل حل هذه المشكلات وهذا ما يطلق عليه بالوعي البيئي، فمشكلة التدهور البيئي ترجع اساسا الى موقف الانسان من بيئته ووعيه بها. ونضج ضميره نحوها فالمشكلة البيئية يمكن عادة ظاهرة سلوكية مرضية تتطلب وعيا بيئيا وتعديل السلوك الانساني.

(جاد، ٢٠١٠: ١١٠-٢٠١)

فالوعي البيئي يتكون من ثلاث حلقات وهي:

١- التربية والتعليم البيئي.

٢- الثقافة البيئية.

٣- الاعلام البيئي.

وعلى هذا ان التربية البيئية بمفهومها الواسع، علم يشمل تطبيقات العلم المختلفة ومجالات الحياة المتنوعة الامر الذي جعل التربية البيئية جديرة المكانة اللائقة بها في المناهج الدراسية والبرامج الارشادية في مختلف مراحل التعليم كافة ان المادة العلمية في مجال البيئة ليست تعاريف وحدها ، يزود الانسان بمعلومات مختلفة وحقائق عن عناصر البيئة ومشكلاتها، بل هي مهارات متنوعة واتجاهات متعددة نحو البيئة يكتسبها الانسان ليتعامل بصورة مثلى مع البيئة التي تقيم عليها اينما كان.

(الدمرداش، ١٩٨٨: ص ٣٠)

ومن خلال ما تقدم استمد البحث اهمية على ما يلي:

١- اكتساب مفاهيم البيئة لطلبة الجامعة بنحو عام وطلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة بنحو خاص لأنهم سيأخذون دورهم في بناء مجتمع معاصر للتطورات بشكل خاص والعلوم التكنولوجية السريعة.

٢- اعطاء صورة واضحة لأهمية علم الكيمياء وعلوم الحياة ودوره ونشر الوعي الخاص بالتربية البيئية.

٣- اعداد اختبار اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء قد يفيد في الكشف عن المفاهيم المكتسبة لدى طلبة التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة.

٤- نتائج البحث قد تقيد القائمون في شؤون التربية والتعليم للارتقاء بمستوى اعداد الطلبة وادراكهم للتطورات التكنولوجية والعلمية.

اهداف البحث

- ١- التعرف على اكتساب طلبة كلية التربية ابن الهيثم للمفاهيم البيئية.
- ٢- التعرف على الفروق في اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء حسب القسم.

حدود البحث

- ١- كلية التربية - ابن الهيثم / للعلوم الصرفة.
- ٢- طلبة قسم الكيمياء المرحلة الرابعة - الدراسة الصباحية.
- ٣- طلبة قسم علوم الحياة - المرحلة الرابعة - الدراسة الصباحية.
- ٤- الفصل الدراسي الاول لسنة (٢٠١٢-٢٠١٣).
- ٥- مفاهيم الكيمياء الخضراء.

مصطلحات البحث

المفهوم

عرفه كل من :

- (قطامي، ١٩٩٨) : انه فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة وهذه المثيرات قد تكون اشياء وخبرات واشخاص وتستخدم الاسماء للدلالة على المفاهيم. (قطامي، ١٩٩٨: ص ١٥٧)

- (دروزة، ٢٠٠٠) مجموعة الفئات التي تتدرج في اطار عناصر متشابهة ذات خصائص مشتركة تمكن الطالب من تصنيف هذه العناصر تحت الاسم نفسه.

(دروزة، ٢٠٠٠ : ٧٤).

- (النجدي واخرون، ٢٠٠٣) : كلمة او مصطلح له دلالة لفظية بالنسبة لمواقف متعددة في مجال العلم. (النجدي واخرون، ٢٠٠٣).

التعريف النظري : تتفق الباحثة مع تعريف (النجدي، ٢٠٠٣). لانه مطابق لموضوع البحث (مفاهيم الكيمياء الخضراء).

التعريف الاجرائي: ما يتكون لدى طلبة قسم الكيمياء وقسم علوم الحياة في كلية التربية/ ابن الهيثم للعلوم الصرفة في جامعة بغداد المرحلة الرابعة: من معنى يرتبط بمصطلح مفاهيم الكيمياء الخضراء.

البيئة:

عرفه كل من :

-(Walter, 1998) كل ما يحيط الانسان من المجال الطبيعي والمجال الاجتماعي والاقتصادي ما يدركه الطلبة من معرفة لفهم وتقدير العلاقات والموارد والتكنولوجيا وعلاقة ذلك ببيئة الانسان. (والتر، ١٩٩٨).

- (اللقائي ومحمد : ١٩٩٩): بأنه تصور عقلي مجرد يعطي اسما او لفظا ليدل على الظاهرة البيئية، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة .

-(اللقائي ومحمد : ١٩٩٩ : ١١٥).

التعريف النظري: تتفق الباحثة مع جميع التعاريف النظرية الواردة اعلاه.

التعريف الاجرائي للمفاهيم البيئية: مقدار ما يكتسبه طلبة الكيمياء وعلوم الحياة في كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة / جامعة بغداد / للمرحلة الرابعة من فهم ومعنى للنظام البيئي والسكان والاقتصاد والتكنولوجيا والقرارات البيئية والاخلاقيات البيئية.

الإطار النظري

١- المفهوم

٢- مفاهيم الكيمياء الخضراء.

٣- دراسات سابقة.

المفهوم

ان الانسان يتعامل يوميا مع المفاهيم والخبرات والمواقف التي عرفها وبحثه المستمر عن التشابهات والاختلافات الى اصناف جديدة في قوائم مفاهيمية لتكون اكثر فهما ووضوحا ويسهل استعمالها في مواقف لاحقة، ولهذا تعمل المفاهيم على تزويد الفرد بنوع من الثبات ولا تساق لدى تفاعله مع البيئة المحيطة به اذا تختلف المفاهيم من حيث المصدر والطريقة التي يتم بها تكوين المفهوم، فضلا عن ذلك فإن المفاهيم تختلف بحسب الحقائق والمعلومات التي تعالجها، فالمفاهيم تقوم بوظيفة اساسية في اظهاره المادة التعليمية.

المفاهيم العلمية

ان المفاهيم من احد مكونات المعرفة العلمية، فالمتتبع لتدريس العلوم واطلاعه على الكتابات في هذا الجانب يرى تركيز التدريس على شيئين رئيسيين هما:

١- فهم المفاهيم.

٢- وفهم العمليات المتضمنة للمهارات المختلفة وبمجالاتها الثلاثة (المعرفية

والاجتماعية واليدوية). (امير سعيدي، ٢٠٠٩، ٨٥).

فإن تعريف المفاهيم العلمية لا تختلف كثيرا عن تعريف المفهوم بصورة عامة فقد عرفه الخليلي وآخرون، (١٩٩٦)، بأنه الاسم، أو المصطلح، أو الرمز الذي ينظر لمجموعة، صفات أو السمات أو الخصائص المشتركة أو الكثير من الملاحظات أو مجموعة المعلومات المنظمة ومن الأمثلة على ذلك:

الاسماء: سرعة التفاعل، العامل المساعد

المصطلحات: الانزيمات

رموز ΔH ، ΔG

وكل مفهوم له مدلول معين أو تعريف معين يرتبط به.

وتتبادل الباحثة مفاهيم الكيمياء الخضراء التي تعد من احد مكونات المعرفة العلمية، المرتبطة بعلم الكيمياء، والفيزياء، والاحياء الذي يسعى الى تحقيق التواصل بين مجالات العلوم المختلفة وربطها وتحليلها.

تصنيف المفاهيم

١- تصنيف الازيرجاوي (١٩٩١)

١- صنف المفاهيم استنادا الى العلاقات بين سمات وخصائص المفهوم وهي

كالآتي:

أ. العلاقات الافتراضية

ب. العلاقات الانفصالية.

ج. العلاقات العلاقية او المفاهيم العلائقية

د. العلاقة اثباتية.

هـ. علاقة يظهر شكلها من نوع المفهوم.

و. علاقة يظهر شكلها من درجة عمومية المفهوم. (الازيرجاوي، ١٩٩١، ج ٣٠،

٣-٢).

٢- تصنيف (الخليلي وآخرون ١٩٩٦)

صنف الخليلي وآخرون المفاهيم من حيث:

- طريقة ادراك المفاهيم

- مفاهيم محسوية

- مفاهيم مجردة

ب- مستويات المفاهيم

- مفاهيم اولية

- مفاهيم مشتقة

(الخليلي وآخرون، ١٩٩٦).

تصنيف (يعقوب، ٢٠٠١).

وتدرج تحت هنا التصنيف مجموعة من المفاهيم هي:

أ. مفاهيم بسيطة

ب. مفاهيم مركبة

ج. مفاهيم تصنيفية.

د. مفاهيم عمليات

(يعقوب، ٢٠٠١، ٤١).

خصائص المفاهيم العلمية

١- المفهوم العلمي لا يدل على عنصر معين او جزء معين وانما يدل على

الصنف العام الذي تنتمي اليه العناصر.

٢- يتكون المفهوم العلمي جزأين اساسيين هما:

أ. الاسم او الرمز او المصطلح (النقطة التي يتفق عليها العلماء) مثل الحوامض

والقواعد.

ب. الدلالة اللفظية (دلالة المفهوم) أي تحديد معنى الاسم او المصطلح أي تمتلك دلالاته اللفظية كل الخواص التي تمتلكها.

٣- ان المفهوم العلمي ليس له نهاية من التطور عموديا او افقيا أي انه بنمو ويتطور بالتقدم العلمي والتكنولوجي.

٤- للمفهوم الواحد مستويات متعددة في التعلم.

٥- المفهوم العلمي يتضمن الإعمام أي لا يتضمن كل شيء خاص او موقف واحد.

٦- لكل مفهوم علمي امثلة تنطبق عليه، تسمى امثلة المفهوم.

٧- لكل مفهوم علمي مجموعة من الخصائص المميزة التي يشترك فيها جميع افراد فئة المفهوم.

٨- المفاهيم العلمية هي تكوينات والاستدلالات عقلية يكونها الطالب والطريق الطبيعي لتعلم المفاهيم العلمية هو الاستقراء او الاستنباط.

٩- ان تعلم المفهوم يحتاج الى تعلم المفاهيم سابقة ذات العلاقة انطلاقا من ان بناء العلم هرمي وان المفاهيم مترابطة مع بعضها ويبدأ التعلم من المفاهيم المحسوسة الى المفاهيم المجردة. (زيتون، ١٩٨٦، ٨٦-٨٨).

- اكتساب المفاهيم:

ان تعلم مفهوم جديد يعني ان الطالب يستطيع اجراء تصنيف وتنظيم دائما ما يسببه وسيط المعلومات الحديثة مع خبراته المتراكمة السابقة وهذا ما يسببه (كندلر) باكتساب المفاهيم ويسميه (برونر) باحراز المفهوم ويسميه (بياجيه) بالموائمة، ويجدر الاشارة الى ان اكتساب المفهوم يختلف عن تكوين المفهوم وتتم عملية الاكتساب بمساعدة الطلبة على جميع الامثلة الدالة على المفهوم او تصنيفها بطريقة تمكنه من التواصل الى المفهوم المنشود والاداء يدل على تعلم المفهوم، والاداء المطلوب هو

القدرة على تشخيص الشيء، وافضل طريقة لاختيار معرفة المفهوم هي بالتأكد من قدرة الطالب على اعطاء امثلة على المفهوم. (بلكيس، ١٩٨٢ : ٣٣١).

الكيمياء الخضراء

تعريف الكيمياء الخضراء: هي فرع حديث من فروع علم الكيمياء يهدف إلى تقليل الانبعاثات الناتجة عن عمليات التصنيع الكيميائي الأخرى إلى أقل مدى ممكن كما يهدف إلى ابتكار مواد كيميائية جديدة تعود بالخير على البيئة ومواد كيميائية تعمل كبديل عن المواد الكيميائية الأخرى التي تعود عمليات تصنيعها بنتائج سلبية على البيئة. أو تعمل كبديل عن المواد الكيميائية المستخلصة من الأنواع الحية المهددة بالانقراض مثل الزيوت الكبدية والتي تهدد عمليات استخلاصها من الحيتان وأسماك القرش بانقراض تلك الأنواع بشكل تام خلال عقود قليلة.

نشأة الكيمياء الخضراء

بدأت ممارسة الكيمياء الخضراء في الولايات المتحدة عام ١٩٩٠ بعد توقيع قانون مع التلوث والذي هدف إلى حماية البيئة عن طريق تخفيض الانبعاثات الضارة من المصدر نفسه.

وبموجب القانون قامت حكومة الولايات المتحدة بتقديم منح لتطوير المنتجات الكيميائية من خلال المعاهد والجامعات المختلفة لتقليل مخاطر تلك المواد. وتطورت أهداف المنح المتقدمة لإنتاج مواد كيميائية تعمل على معادلة المواد الضارة وتقليل التلوث ووضع بدائل للمواد الكيميائية التي تؤدي عمليات استخلاصها لتلويث البيئة. فالكيمياء الخضراء تسعى لجعل علم الكيمياء علماً متكاملاً عن طريق تقليل ما يسببه التصنيع الكيميائي الهام للصناعات الصيدلانية والدوائية وصناعات البترول والبلاستيك من تلوث وذلك بمنع تكون هذا التلوث في المقام الأول.

<http://www.epa.gov/greenchemistry>.

مجالات الكيمياء الخضراء

أولاً: التفاعلات الكيميائية باستخدام الطاقة الشمسية:

يقصد بالطاقة الشمسية الضوء المنبعث والحرارة الناتجة عن الشمس اللذان قام الإنسان بتخسيرهما لمصلحته منذ العصور القديمة باستخدام مجموعة من وسائل التكنولوجيا التي تتطور باستمرار. وتعزى معظم مصادر الطاقة المتجددة المتوافرة على سطح الأرض إلى الإشعاعات الشمسية بالإضافة إلى مصادر الطاقة الثانوية، مثل طاقة الرياح وطاقة الأمواج والطاقة الكهرومائية والكتلة الحيوية... من الأهمية هنا إن نذكر إنه لم يتم استخدام سوى جزء صغير من الطاقة الشمسية المتوافرة في حياتنا.

<http://ar.wikipedia.org/wiki>.

التفاعلات الكيميائية الشمسية

إن التفاعلات الكيميائية الضوئية تستخدم الطاقة الشمسية لإنتاج تفاعلات كيميائية. وتعتبر هذه التفاعلات مصدراً بديلاً للطاقة التي كان من الممكن أن تأتي من مصدر آخر، ومن الممكن أن تحول الطاقة الشمسية إلى وقود قابل للتخزين والنقل. ويمكن تقسيم التفاعلات الكيميائية التي تدخل فيها الطاقة الشمسية إلى:

أ. تفاعلات كيميائية حرارية

تعد تقنيات إنتاج الهيدروجين من أهم المجالات المتعلقة بالتفاعلات الكيميائية الشمسية منذ سبعينات القرن العشرين. وبعيداً عن التحليل الكهربائي الناتج عن الخلايا الفولتوضوئية أو الكيميائية الضوئية، تم اكتشاف العديد من التفاعلات الكيميائية الحرارية أيضاً.

وأحدى هذه الطرق تتمثل في استخدام أجهزة التحليل الكهربائي للماء إلى أوكسجين وهيدروجين وهيدروجين في درجات حرارة عالية جداً (تتراوح من ٢٣٠٠ إلى ٢٦٠٠ درجة مئوية).

كما إن هناك أسلوب آخر يستخدم الحرارة الناتجة عن أجهزة تركيز الطاقة الشمسية لإعادة تشكيل الأبخرة الناتجة عن الغاز الطبيعي، مما يزيد من النسبة الكلية للهيدروجين مقارنة بأساليب إعادة التشكيل العادية.

ب. تفاعلات كيميائية ضوئية

تطلق تسمية التفاعلات الكيميائية الضوئية على التفاعلات التي تجري تحت تأثير الضوء وبعبارة أدق، فإن التفاعلات الكيميائية الضوئية هي جميع التفاعلات، التي تصل إليها الطاقة اللازمة لإجرائها أو إثارتها وتدخل إلى وسط التفاعل على شكل اهتزازات كهربائية مغناطيسية كالضوء المرئي والأشعة فوق البنفسجية أو نادراً ما تستخدم الأشعة دون الأحمر. وهذه التفاعلات يمكن أن تتحقق في الغازات أو السوائل أو الأجسام الصلبة على حد سواء.

<http://www.organic-chemistry.org/Highlights/2204/22March.shtm>

ثانياً: الحوافز الطبيعية:

وتشمل طاقة الرياح والهواء والطاقة الشمسية وطاقة المياه أو الأمواج والطاقة الجوفية في باطن الأرض وطاقة الكتلة الحيوية. وهي طاقات لا تنضب. وفي السطور القليلة التالية سنتعرف على أهم أشكال الطاقة المتجددة وكيفية الاستفادة منها:

أ. طاقة المياه:

توليد الطاقة من المياه تأتي الطاقة المائية من طاقة تدفق المياه أو سقوطها في حالة الشلالات (مساقط المياه)، أو من تلاطم الأمواج في البحار، حيث تنشأ الأمواج نتيجة لحركة الرياح وفعلها على مياه البحار والمحيطات والبحيرات ومن حركة الأمواج هذه تنشأ طاقة يمكن استغلالها، وتحويلها إلى طاقة كهربائية، حيث

تنتج الأمواج في الأحوال العادية طاقة تقدر ما بين ١٠ إلى ١٠٠ كيلو واط لكل متر من الشاطئ في المناطق متوسطة البعد عن خط الأستواء. كذلك يمكن الاستفادة من الطاقة المتولدة من حركات المد والجزر في المياه، وأخيراً يمكن أيضاً الاستفادة من الفارق في درجات الحرارة بين الطبقتين العليا والسفلى من المياه التي يمكن أن يصل إلى فرق درجات مئوية.

<http://www.epa.gov/graanchemistry/pubs/principles.htm>.

"أل ١٢ من مبادئ الكيمياء الخضراء". وكالة الحماية البيئية الأمريكية.

ب- طاقة الكتلة الحيوية:

وهي الطاقة التي تستمد من المواد العضوية كإحراق النباتات وعظام ومخلف الحيوانات والنفايات والمخلفات الزراعية. والنباتات المستخدمة في إنتاج طاقة الكتلة الحيوية يمكن أن تكون أشجاراً سريعة النمو، أو حبوباً، أو زيوتاً نباتية، أو مخلفات زراعية، وهناك أساليب مختلفة لمعالجة أنواع الوقود الحيوي، منها:

- الحرق المباشر:
- ويستعمل للطهي والتدفئة وإنتاج البخار غير إن هذه العملية لها مردود حراري ضئيل.
- الحرق غير المباشر:
- لإنتاج الفحم (بدون أوكسجين).
- طرق التخمر:
- لإنتاج غاز البيوتان وهيدروكربونات أخرى الذي يستخدم في الأعمال المنزلية كالتدفئة والطهي والإنارة.
- الحل الحراري.
- التقطير.

ويعطي كل أسلوب من الأساليب السابقة منتوجاته الخاصة به مثل غاز الميثان والكحول والبخار والأسمدة الكيماوية، ويعد غاز الإيثانول واحداً من أفضل أنواع الوقود المستخلصة من الكتلة الحيوية وهو يستخرج بشكل رئيسي محاصيل الذرة وقصب السكر.

Loupy (Editor). Microwaves in organic synthesis. Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA, Weinheim, Germany. 2002.

ج. الطاقة الجوفية:

وهي طاقة الحرارة الأرضية، حيث يستفاد من ارتفاع درجة الحرارة في جوف الأرض باستخراج هذه الطاقة وتحويلها إلى أشكال أخرى، وفي بعض مناطق الصدوع والتشققات الأرضية تتسرب المياه الجوفية عبر الصدوع والشقوق إلى أعماق كبيرة بحيث تلامس مناطق شديدة السخونة فتسخن وتصلد إلى أعلى فوارة ساخنة، وبعض هذه الينابيع يثور ويهد عدة مرات في الساعة وبعضها يتدفق باستمرار وبشكل إنسيابي حاملاً معه المعادن المذابة من طبقات الصخور العميقة، ويظهر بذلك ما يطلق عليه الينابيع الحارة، ويقصد الناس هذا النوع من الينابيع للاستشفاء، بالإضافة إلى إن هناك مشاريع يقوم على استغلال حرارة المياه المنطلقة من الأرض في توليد الكهرباء.

د. طاقة الرياح:

توربينات توليد الطاقة من الرياح وهي الطاقة المتولدة من تحريك ألواح كبيرة مثبتة بأماكن مرتفعة بفعل الهواء، ويتم إنتاج الطاقة الكهربائية من الرياح بواسطة محركات (أو توربينات) ذات ثلاثة أذرع دوارة تحمل على عمود تعمل على تحويل الطاقة الحركية للرياح إلى طاقة كهربائية، فعندما تمر الرياح على الأذرع تخلق دفعة هواء ديناميكية تتسبب في دورانها، وهذا الدوران يشغل التوربينات فتنتج طاقة كهربائية.

ثالثاً: التفاعلات باستخدام السوائل الأيونية

لقد تم تنفيذ معظم التفاعلات الكيميائية في محاليلها الجزيئية. لألفي سنة، ومعظم التفاعلات الكيميائية استندت إليها على فهم سلوك الجزيئات في مرحلة الحل في المذيبات الجزيئية. في الآونة الأخيرة، ومع ذلك، برز فئة من المذيبات الجديدة السوائل الأيونية.

رابعاً: التفاعلات باستخدام تقنية المايكرويف:

التفاعلات العضوية الاصطناعية التي تجري في ظروف غير تقليدية . التدفئة بمساعدة الميكروويف هو عبارة عن تقنية التوليف لا تقدر بثمن، نظراً لأنه يقلل بشكل كبير في كثير من الأحيان عادة من أيام أو ساعات، دقائق، أو حتى ثانية، كما يمكن أن توفر المنتجات النقية في قلة الكمية.

ahmadabottaa@islaammemo.cc

مصادر الطاقة

تصنيف الطاقة ومصادرها يقوم على مدى إمكانية تجديد تلك الطاقة واستمراريتها، وهذا التصنيف يشمل:

١. مصادر الطاقة التقليدية أو المستنفذة:

وتشمل الفحم والبتروول والمعادن والغاز الطبيعي والمواد الكيميائية، وهي مستنفذة لأنها لا يمكن صنعها ثانية أو تعويضها مجدداً في زمن قصير .

٢. المصادر الرئيسية المرشحة لأن تكون بديلة عن النفط التقليدي، وهي:

• رمال القطران "القار".

• الحجز النفطي.

• النفط الثقيل الإضافي.

• الفحم.

<http://www.alsabaah.com/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=31038>.

لم تجد الباحثة دراسات عربية واجنبية تبحث في موضوع الكيمياء الخضراء فاستعانت بدراسات عن المفاهيم البيئية.

٢-الدراسات الاجنبية

دراسة (Malandrakis Georse(2008

هدفت الدراسة التعرف على مقدار اكتساب الاطفال للمفاهيم المرتبطة بالمواد والنفايات الضارة.

اجريت الدراسة في امريكا

شملت عينة الدراسة (١٧٣) طالب للمرحلة الرابعة والخامسة والسادس ابتدائي تم اختيارهم عشوائيا اعتمدت الباحثة الاستبانة واستخدمت الوسائل الاحصائية لتحليل التباين توصلت الدراسة جهل الاطفال بخطورة هذه المواد.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي، لملائمته هدف بحثها هذا ومشكلته اذ ان البحث الوصفي بعد استقصاء تبحث على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها.

(عزیز، انور، ١٩٩٠: ١٥٩)

إجراءات البحث

اولا: تحديد مجتمع البحث وعينته

بعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، وهي تتطلب دقة بالغة اذا يتوقف عليها اجراء البحث وتصميم ادواته وكفاية نتائجه.

(محمد، ٢٠٠١: ١٨٤).

أ. يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة قسم الكيمياء وقسم علوم الحياة في كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة/ جامعة بغداد / المرحلة الرابعة في الدراسة

الصباحية والبالغ عددهم (٣٣٠) طالب وطالبة بواقع (١٥٠) طالب في قسم الكيمياء و ١٨٠ طالب في قسم علوم الحياة حسب احصائية الاقسام في الكليات المذكورة اعلاه للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

ب. بما ان مجتمع البحث صغير نسبيا ارتأت الباحثة اختيار عينة لا تقل عن ٥٠% من المجتمع الاصلي اذ اختارت الباحثة عشوائية العينة من طلبة قسم الكيمياء وقسم علوم الحياة المرحلة الرابعة الصباحي في كلية التربية / ابن الهيثم في جامعة بغداد البالغ عددهم (١٣٥) طالبا وطالبة أي نسبة (٥٠%) من مجتمع البحث.

(الزوبعي، ١٩٨١، ٨٠).

النسبة المئوية لمجتمع البحث وعينته

جدول رقم (١)

النسبة المئوية	العينة	المجتمع العدد	الكلية التربية/ ابن الهيثم
٥٠%	٧٥	١٥٠	قسم الكيمياء
٥٠%	٦٠	١٨٠	قسم علوم الحياة
١٠٠%	١٣٥	٣٣٠	المجموع

ملاحظة: نصف ال ١٥٠ = ٧٥

ونصف ال ١٨٠ = ٩٠

يجب اخذ عينة البحث بنسبة ٥٠% من مجتمع البحث لأن منهج البحث وصفي.

ثانيا: بناء اداة البحث

نظرا لعدم وجود اداة ملائمة لجمع المعلومات والبيانات المناسبة لاجراض البحث قامت الباحثة بتبني الاختبار الجاهز المقدم من قبل أ.م.د. بدري عبد الله و أ.م.د. وفاء عبد الهادي من البحث الموسوم "مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طالبات المرحلة الرابعة/ كلية العلوم للبنات/ مجلة العلوم التربوية النفسية عدد (١٧) سنة ٢٠٠٩.

كانت فقرات اختبار مفاهيم الكيمياء الخضراء بلغت (٤٠) فقرة. ونضمت كل فقرة مفهوم واحد من مفاهيم التربية البيئية وبما ان الاختبار يشمل ٤٠ فقرة وكل فقرة لها اربعة بدائل اصبح الاختبار بمكون من (١٦٠) فقرة.

تصحيح الاختبار

تم وضع اجابات نموذجية لجميع فقرات الاختبار اعتمدت الباحثة عليها في تصحيح الاختبار، اذا تم اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخاطئة او المتروكة والتي وضعت لها اكثر من اشارة وبهذا تحددت الدرجة الكلية لتلك الفقرات.

الفقرات السايكومترية للاختبار

عرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء المتخصصين في الكيمياء وطرائق تدريس العلوم للتعرف على ملائمة الاختبار للطلبة والمرحلة الدراسية باعتماد معادلة كوبر كانت نسبة الاتفاق ٨٠% وللتحقق من صدق محتوى الاختبار عرضت الباحثة الاختبار بصيغته الاولى على مجموعة خبراء متخصصين بطرائق التدريس العلوم ومتخصص في التربية البيئية وعلم الكيمياء وعلوم الحياة واتفق ٨٠% من الخبراء على تعديل بعض الفقرات من حيث الصوغ اللغوي فحسب.

وتطبق اولى للتجربة الاستطلاعية، لأجل تحديد نقاط الغموض وتحديد الزمن اللازم للاختبار (٦٠) دقيقة اما التجربة الاستطلاعية الثانية لأجراء التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي وباستخراج معامل الصعوبة والبالغ (٠.٤٩-٠.٦٥) ويعد جيدا ومقبولا اما قوة التميز فكانت (٠.٥٣-٠.٨٩) وتعد جيدة ومقبولة (النبهان، ٢٠٠٤، ١٩٧) وتم الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة وكانت النتائج ذات قيمة سالبة وبذلك تكون البدائل فعالة.

ولاستخراج ثبات الاختبار تم اعتماد معادلة (كيودر ٢٠) وكانت قمته (٠.٧٥) ويعد معامل ثبات جيد. ملاحظة: ارجو الرجوع الى المصدر ادناه لمراجعة معادلة (كوبر). (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣١).

ثالثا: الوسائل الاحصائية

تم استعمال الحقيقة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لايجاد ما يلي:

- ١- معادلة كيودر، لاستخراج الثبات لاختيار مفاهيم الكيمياء الخضراء.
- ٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين لحساب النتائج النهائية للاختبار.
- ٣- معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية لاختيار مفاهيم الكيمياء الخضراء.
- ٤- معامل معادلة قوة التميز للفقرات الموضوعية لاختيار مفاهيم الكيمياء الخضراء.
- ٥- معدلة فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية لاختيار مفاهيم الكيمياء الخضراء.
- ٦- الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للفقرات الموضوعية لاختيار مفاهيم الكيمياء الخضراء.
- ٧- معادلة كوبر.

(الدليمي، عدنان، ٢٠٠٥: ٨٨)

يتضمن الفصل عرضا شاملا لنتائج البحث التي تم التوصل اليها وفقا لاهداف البحث والتفسير العلمي لهذه النتائج ومناقشتها والاستنتاجات التي تم التوصل اليها وعدد من التوصيات والمقترحات.

اولا: عرض النتائج (تحليلها وتفسيرها)

يهدف البحث الاجابة عن التساؤلات الاتية

١- ما نسبة اكتساب كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة لمفاهيم البيئية لايجاد نسبة اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة كلية التربية اعتمد النسبة المئوية لمفاهيم البيئة.

اعتمد النسبة المئوية للمفاهيم المكتسبة ووجد أن نسبة ٢٩% اكتساب المفاهيم لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة قسم الكيمياء بينما بلغت نسبة الاكتساب المفاهيم لدى طلبة التربية قيم علوم الحياة ٢٩% وهذا يشير الى ان نسبة الاكتساب لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة كان فوق المتوسط وتم حساب النسبة المئوية على اساس الوسط الحسابي الذي تم حسابه حيث بلغ ٢٥ فالطلبة في القسمين اللذين بلغت درجاتهم اكثر من ٢٥ بلغت نسبتهم ٢٩% لكل قسم أي لا يوجد فرق بين القسمين من حيث اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (افراح، ٢٠١١).

٢- هل يوجد فرق في مستوى اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة يعزى الى القسم.

تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء حسب متغير القسم.

تبين من الجدول (٢) ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (١.٨٢٤) اصغر من القيمة الجدولية (١.٩٦) بدرجة حرية (١٣٣) عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق حسب متغير القسم.

جدول (٢)

(المتوسط الحسابي والقيمة التائية لدرجات اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لطلب كلية التربية - ابن الهيثم للعلوم الصرفة - لقسم الكيمياء وعلوم الحياة)

القسم	عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	الدالة
الكيمياء	٧٥	٢٤.٦٤٠	٧.١٢٠	١.٨٢٤	١٣٣	١.٩٦	غير دالة
علوم الحياة	٦٠	٢٦.٧٠	٥.٥٣٦				

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة في اختيار اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء، اعتمد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على دلالة الفرق بين طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة قسم الكيمياء وعلوم الحياة في مفاهيم الكيمياء الخضراء (٢) وتبين من الجدول (٢) ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (١.٨٢٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة ١.٩٦ بدرجة حرية ١٣٤ عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة أي ان لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة/ مفاهيم الكيمياء الخضراء.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي * والقيمة التائية لدرجات المفاهيم المكتسبة لطلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة.

عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	الدالة
١٣٥	٢٥.٥٥٥	٦.٥٧٧	٢٠	٩.٨١٤	١٣٤	١.٩٦	دالة

* تم استخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Version 11)

مناقشة النتائج

محور مفاهيم الكيمياء الخضراء

اظهرت النتائج بشكل عام ان النسب المئوية لاكتساب المفاهيم البيئية لطلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة قسم الكيمياء وقسم علوم الحياة بلغت ٢٩% على ان الوسط الحسابي الذي تم حسابه ٢٥ ، وعلى التوالي، أي كان المستوى فوق المتوسط واظهرت النتائج لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة قسم الكيمياء وقسم علوم الحياة في مفاهيم الكيمياء الخضراء. وربما يعود ذلك الى:

١- تقوم المقررات الدراسية لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة الحاصلة في المجتمع والخاصة بمفاهيم الكيمياء الخضراء اذ ربما جعل الطلبة يكتسبون بما لديهم معلومات عامة وبسيطة رغبتهم بتطويرها كون ان هذه المفاهيم موجودة في مفرداتهم.

٢- عند الرجوع الى الاختيار نجد ان اكتساب طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة قسم الكيمياء قسم علوم الحياة للمفاهيم البيئية كان الاعلى من بقية

الفقرات وربما يعود ذلك الى كثرة تعامل هذه المفاهيم في الانترنت،
والفضائيات فضلا عن استعمالها على المستوى المحلي في الحياة اليومية.

ثالثا: الاستنتاجات

١- ان اكتساب طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة للمفاهيم البيئية فوق
المتوسط.

٢- لا يوجد اثر لمتغير القسم في اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى طلبة
كلية التربية ابن الهيثم - للعلوم الصرفة.

في ضوء النتائج وضعت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات

التوصيات

١- ادراج مفاهيم الكيمياء الخضراء ضمن محتوى فقرات الكيمياء وعلوم الحياة في
كلية التربية -ابن الهيثم للعلوم الصرفة.

٢- الاهتمام بنشاط الطالب البيئي وتفعيل دوره في العملية التعليمية ولا سيما في
ايجاد الحلول الأنسب لمشكلات البيئة.

٣- اقامة دورات وندوات ولقاءات للهيئة التدريسية تطلعهم كل مجالات البيئة
المختلفة.

٤- الاستفادة اختبار مفاهيم كأداة كشف من مقدار اكتساب الطلبة لهذه المناجم.

٥- تكليف خلية كلية التربية بإعداد بحوث في مجالات المفاهيم البيئية من المرحلة
الأولى حتى المرحلة الرابعة.

٦- إقامة المؤتمرات او ندوات تعريفية للطلبة لتعريفهم بمجالات البيئة المختلفة
وعلاقتها بالقضايا البيئية.

المقترحات

١. اجراء دراسة اخرى مماثلة على مراحل دراسية ومواد دراسية اخرى.

٢. اجراء دراسة للتعرف على مستوى اكتساب مفاهيم الكيمياء الخضراء لدى الطلبة وربطها بمتغيرات اخرى (تنمية البيئة المستدامة، التفكير العلمي، اتخاذ القرار).

المصادر:

١. الازيرجاوي، فاضل محسن، (١٩٩١): اسس علم النفس التربوي، ط١، دار الكتب، الموصل.
٢. امبو سعيدي، عبد الله بن خميس سليمان بن محمد البلوشي، (٢٠٠٩): طرائق تدريس العلوم ومفاهيم وتطبيقات عملية، ط١، دار المسيرة، عمان.
٣. بلقيس، احمد، توفيق مرعي، (١٩٨٢): المسير في علم النفس التربوي، ط١، دار الفرقان، عمان.
٤. جاد، منى محمد علي، (٢٠١٠): التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها، ط١، دار المسيرة، عمان.
٥. الخليلي، خليل يوسف، وعبد اللطيف حسين حيدر، ومحمد جمال الدين يوسف، (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط١، دار القلم، دبي.
٦. الخميس، السيد، (٢٠٠٠): التربية وقضايا البيئة المعاصرة، ط١، الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.
٧. الخولي، محمد علي، (١٩٨٠): قاموس التربية، ط١، دار العلم للملايين، بيروت.
٨. دروزة، افنان نظير، (١٩٩٥): اجراءات في تصحيح المناهج، ط٢، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
٩. الدليمي، احسان عليوي وعدنان محمود المهدي، القياس والتقويم في العملية التعليمية، مكتب احمد الدباغ للطباعة، بغداد، ط٢، ٢٠٠٥.

١٠. الدمرداس، صبري، (١٩٨٨): التربية البيئية النموذج والتحقيق والتقويم، ط١، دار المعارف، القاهرة.
١١. دوزة، افنان نظير، (١٩٩٥): اجراءات في تصحيح المناهج، ط٢، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
١٢. الديب، فتحي، (١٩٧٤): الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط١، دار القلم، الكويت.
١٣. ديلور، جاك وآخرون، (١٩٩٦): التعليم ذلك الكنز المكنون، منظمة الامم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، عمان.
١٤. راهي ، قحطان فضل، (٢٠٠٨): "فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي باستخدام نمطين مناقشات استراتيجيات الادراك في التفكير العلمي وتنمية الوعي البيئي لطلاب الرابع العام". اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
١٥. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، محمد الياس بكر ابراهيم عبد الحسن الكنانى، (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، ط١، دار الكتب الموصل.
١٦. زيتون، عايش محمود، (١٩٨٦): طبيعة العلم وبنيته وتطبيقاته في التربية العلمية، ط١، عمان.
١٧. زيتون، عايش محمود، (١٩٩٥): اسس التدريس الجامعي، ط١، دار الشروق، عمان.
١٨. زيتون، كمال عبد الحميد، (٢٠٠٦): مقالة استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي اساليب التعليم المختلفة "مجلة التربية العلمية" مج، العدد ٤.
١٩. الزيود، نادر فهمي وآخرون، التعليم والتعليم الصفي، دار الفكر، الاردن، ١٩٩٩.

٢٠. السعود، راتب، (٢٠٠٧): الانسان والبيئة، دراسة في التربية البيئية، ط١، مكتبة حامد للنشر والتوزيع والاعلان، عمان.
٢١. سلامة، عادل ابو العز، (٢٠٠٩): طرق تدريس العلوم معالجة تطبيقية معاصرة، ط١، دار الثقافة، عمان.
٢٢. السنجاري، عبد الرزاق ياسين، (١٩٩٧): "اثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريس في تصحيح المفاهيم الفيزيائي الخاطئة لدى طلبة المرحلة الجامعية"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد.
٢٣. عبد السلام، عبد السلام مصطفى، (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٤. عزيز ، حنا داود، داود حسين، (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، جامعة بغداد، بغداد.
٢٥. عيسوي، عبد الرحمن، (١٩٨٥) : تكنولوجيا الطاقة البديلة، ط١، عالم المعرفة، الكويت.
٢٦. قطامي، يوسف، (١٩٩٨): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، الاصدار الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.
٢٧. اللقاني، احمد محمد فارغة، (١٩٩٩): التربية البيئية: واجب ومسؤولية، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
٢٨. متشد، فيصل عبد، (٢٠٠٤): "معيار الوعي البيئي لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات العراقية، بناء وتطبيق"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
٢٩. محمد شفيق، ٢٠٠١: البحث العلمي والخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الاسكندرية.

٣٠. النجدي، احمد، اخرون، (٢٠٠٣): طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في

تدريس العلوم، ط١، دار الفرقان، عمان.

٣١. وزارة التربية، المؤتمر التربوي العاشر للفترة من ٢٧-٢٩ ، تشرين الثاني،

العراق، مطبعة وزارة التربية، ١٩٨٤.

٣٢. يعقوب، حسين نشوان، (٢٠٠١): تعليم العلوم ، ط١، دار الفرقان، عمان.

٣٣. يعقوب، حسين نشوان، اتجاهات معاصرة في منهاج واساليب وطرق تدري

العلوم، دار الفرقان، عمان، ط١، ١٩٨٤.

34. Harie, J. Hale. M . (1995): Science and Environment Education the Association for Education.

35. Klausmeir, H. and William Coodwin. Learning and Human Abilities Education Psychology. N. Y., Harper and Row, 1975.

36. Malandrakis, George N(2008)"Children's understanding to Hazardous Household Items and waste "Eric=ES814991, Environmental Education Research, V.15, N.5, P.579-601.

المواقع الالكترونية

1. <http://www.epa.gov/greenchemistry>.

2. <http://www.epa.gov/greenchemistry/pubs/principles.htm>.

٣. "أل ١٢ من مبادئ الكيمياء الخضراء". وكالة الحماية البيئية الأمريكية.

4. <http://ar.wikipedia.org/wiki>.

5. <http://www.organic-chemistry.org/Highlights/2204/22March.shtm>.

6. Loupy (Editor). Microwaves in organic synthesis. Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA, Weinheim, Germany. 2002.

7. ahmadabottaa@islaammemo.cc

8. <http://www.alsabaah.com/paper.php?source=akbar&mlf=intergpage&sid=31038>

اثر إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية التذوق الأدبي عند طالبات الصف الخامس الادبي

م.د. ضياء عبد الخالق المندلاوي م.م. بسهي عمران محمود

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية

ملخص البحث

يستهدف البحث الحالي الى تعرف إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية التذوق الأدبي عند طالبات الصف الخامس الأدبي، وقد اختار الباحثان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، تألفت عينة البحث من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي، بواقع (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة.

كوفئت المجموعتان في متغيرات العمر الزمني والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية للصف الرابع الأدبي وقد حدد الباحثان المادة العلمية التي سيدرسوها، واعدوا خطأً دراسية، واختبار للتذوق الادبي، وتم عرضها على المحكمين، وتم التحقق من صدقه وثباتهم.

طبق الباحثان عند انتهاء التجربة اختباري التذوق الادبي على طالبات المجموعتين، وحللت البيانات وعولجت احصائياً، واطهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التذوق الادبي ولصالح المجموعة التجريبية، ومن خلال هذه النتيجة توصل الباحثان إلى فاعلية استراتيجية المقابلة الثلاثية وبناء عليه قدم الباحثان عدداً من التوصيات واقترحا إجراء دراسات مكملة للبحث الحالي .

Abstract:

The current research aims to define the strategy of the three-step interview in the development of literary taste in the fifth grade students. The researchers chose the partial experimental experimental design. The sample consisted of (50) fifth grade students (25) And 25 students in the control group.

The two groups were rewarded in the variables of the age of the time and the academic achievement of the parents, and the grades of the Arabic language for the fourth grade. The researchers identified the scientific material they will study, promising study plans and a literary taste test, and they were presented to the arbitrators.

The results showed statistically significant differences between the experimental group and the control group in the literary taste test and for the benefit of the experimental group. Through this result, the researchers reached the effectiveness of the triple interview strategy and accordingly The researchers made a number of recommendations and proposed complementary studies for the current research.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

يعاني الكثير من طلبة مدارسنا الثانوية ضعفاً واضحاً في مادة الأدب والنصوص يتفاوت من طالبة لآخر، ولقد أفلقت هذه الظاهرة العديد من الباحثين من أكاديميين وطلبة وجذبتهم إلى دراستها(حمدي، ٢٠١٤: ٣٩) فيرى (احمد) ان المادة الدراسية قد تكون صعبة وجافة، اذ تضم بعض القصائد ابياتاً ومفردات غريبة لم يسبق للطلبة الاطلاع عليها او سماعها، بينما يرى (سمك) ان اغلب المدرسين لمادة الأدب يحمل طلبته على حفظ نصوصاً شعرية ونثرية من خلال الإرغام والتهديد، وبهذا يبدو الحفظ أمامهم أمراً صعباً وبغيضاً الى نفوسهم (الوائلي، ٢٠٠٦: ٤٤).

وقد جرت العادة بين مدرسي النصوص الأدبية أن يقرأ المدرس النص على طلبته، ثم يأخذ في شرح كلماته التي تحتاج إلى شرح، ثم يشرح النص بعد ذلك بيتاً بيتاً إن كان شعراً، وفقرة فقرة إن كان نثراً، والطلبة حين ذاك ينصتون محاولين أن يفهموا مما يلقيه عليهم من أفكار (الدليمي، ٢٠١٤: ٤٢)، وهذا يبين لنا أن الطريقة في التدريس مملّة للطلبة، وأنها تجافي فاعلية الطلبة وإظهار ذاتيته في إدراك ما يعرض عليه، وأنها لا تمرن الطلبة على الاستقلال في العمل بعض الشيء، ولا تترك له مجالاً يعبر فيه عما

يفهم بلغته هو، لا بلغة أستاذه، لذا ارتأت الباحثة تجريب إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي قد تساعد الطالبات في مادة الأدب والنصوص.

لذا تخلصت مشكلة البحث بالتساؤل الآتي :

ما اثر إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية التذوق الأدبي عند طالبات الصف الخامس الادبي ؟

أهمية البحث:

ان من دعائم رقي الامم وبقاءها، اتقانها للغتها القومية، والحفاظ على تراثها الأدبي، واعتزازها به (ابو السعود، ٢٠١٧: ٣) فاللغة جزء من ثقافة المجتمع، وهي الأداة الرئيسة لاكتساب الثقافة فيه، فهي الحصيلة الكلية للتقاليد والأعراف والعادات، فاللغة تعبر عن شتى جوانب الحياة، وتحقق عملية الاتصال في المجتمع (النجار، ٢٠٠٧: ٢)، فهي تعد إحدى مقومات الاستقلال، وحياة اللغة حياة للأمة، والنهوض بها لنهوض الأمة، لذلك نجد ان العرب حينما أرادوا النهوض التمسوه أولاً في اللغة، فوجهوا عنايتهم اليها بترجمة الثقافات الأجنبية الى العربية، ونجد ذلك في كل امة راقية، لذلك يجب ان نعتني باللغة العربية، ونعمل للنهوض بها وبآدابها ودراستها في كل مرحلة من مراحل التعليم (فضل الله، ٢٠٠٢: ٧)

فاللغة العربية امانة مقدسة، وقدسيته مستقاة من كونها لغة خطاب الله لأهل الأرض قال تعالى: ((تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا)) سورة الفرقان: ١-٢.

ومستقاة من كونها لسان أفصح العرب وسيد البشر وامام الانبياء والمرسلين قوله تعالى ((فَاتِّمِمَّا بِسَرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ))

فهي تعد اجمل لغات العالم نطقاً وخطاً وبلاغة واسلوباً، وذوقاً، وبكفيها ان الله تعالى اختارها وذكرها في كتابه (١٢ مرة) اعتزازاً باللغة الوحيدة التي اتسعت لمعاني هدي الله ونظامه للحياة (الهاشمي، ٢٠٠٦: ١١)

وتعد الصلة بين فروع اللغة العربية صلة طبيعية وجوهرية وتؤلف جميعها وحدة متماسكة وأن تجزئة اللغة العربية ما هي إلا تسهيل لدراستها فالصلة الموجودة بين الأدب واللغة تتجلى في ان الأدب في اللغة العربية - بل وفي كل لغة، عماد مرصوص لحفظ كيان تلك اللغة (الشيرازي، ١٩٦٩ : ١٢٣) .

وقد احتل الأدب مساحات واسعة من كتاب الباحثين القدامى منهم والمحدثين فأهمية الأدب تأتي من اهمية اللغة ذاتها، فالأدب بنصوصه الشعرية والنثرية ما هو الا تعبير اداة اللغة، وهو فن يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيهما احساساً خاصاً وينقلهما الى أجواء قريبة او بعيدة عن الخيال.(البصيص ، ٢٠١١: ٥٤)

وتتجلى أهمية الأدب في إعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الحس وتغذية الروح، وتظهر ايضاً أهمية النصوص الأدبية في تقويم اللسان، وتزويد الطلبة بالثروة اللغوية، وكسب القدرة على التعبير الصحيح وتوسيع أفقهم فكريا وثقافيا وتنمية خبراتهم، لأنها تمدهم بألوان جديدة ومختلفة من المعارف والخبرات، وتتيح للطلبة في النأي عن المادة العلمية الجافة فتحرر عقولهم من صرامة التعريفات والقوانين، وتغوص في النوازع البشرية، والطبائع الإنسانية التي تتمثل فيما يدرسون من نتاج أدبي يرون فيه حياتهم، ويحسون فيه بوجودهم، ويتلمسون بين طياته أنواع المتعة والرضا، وتقضي عليهم منها ينابيع الحق والجمال (إبراهيم، ١٩٧٣: ٢٥٢) .

اذ يعد الأدب بُنية خصبة لتنمية الثروة اللغوية والفكرية وإدراك المعنى بما ينبض بحيوية الكلمة وتدفق المشاعر ورقة الأحاسيس، ويتيح للقارئ الاستمتاع بجمال اللغة

وسحر بيانها وبما تحمله الألفاظ بين طياتها من إحياء وظلال ودلالات تاركا - أثرا في نفسه فيشعر بالسعادة والارتياح له (اسماعيل، ٢٠٠٧ : ٣٥).

ووعاء الأدب هي النصوص الأدبية التي أطلق عليه الدارسون القدامى اسم المادة الحية التي ينتجها الأديب، والتي تحتل مكانة مهمة بين فروع المعرفة والثقافة، ومكانة خاصة وأساسية في برامج تعليم فنون اللغة العربية؛ إذ تُقدم للانسان التجارب البشرية وتزيد من ثروته اللغوية، وتسهم في نموه العقلي والاجتماعي والنفسي نمو شاملا لجميع جوانبه الشخصية، بالإضافة إلى تنمية مهارات الطلبة اللغوية والفكرية والتعبيرية تنمية مبنية على العمق والإحاطة والنقد والتحليل والاستنباط والتأمل لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب (عطا ٢٠٠٥ : ٣٣٧)

ويذهب معظم التربويين الى ان درس الأدب يتيح الفرصة امام الطلبة للتخفيف من انقال الدراسة العقلية، ففيه تتحرر عقولهم من صرامة النظريات والقوانين والضوابط وغير ذلك من مقومات الدراسة العلمية، (الوائلي و الدليمي، ٢٠٠٥ : ٣٤)

فالنص الادبي يهذب النفس ويرقق الذوق، ويوصف الإحساس، ويصقل العقل بما يحمله من قيم انسانية نبيلة، وسمات اخلاقية وصيغ جمالية، وهو ثقافات متنوعة تاريخية ونفسية واجتماعية، فضلاً عن كونه نافذة للغة ومجالاً خصباً للاثراء اللغوي (الوائلي، ٢٠٠٤ : ٤٢)، اضافة الى ذلك يزداد الأدب من مدركات المتعلم، وإمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة، وتوسيع الأفق الثقافية للمتعلم بوجه عام، فيفتح ذهنه ويتسع فكره (سمك، ١٩٧٥، ٥٤٣)

ومن أهداف تدريس الأدب في المرحلة الثانوية:

١- تدريب الطلبة على استنتاج الاحكام الادبية من النصوص والفنون والشعرية والنظرية بطريقة ذاتية تلقائية.

٢- وصلهم بحياة الادباء وصلاً يستثير متعتهم وشغفهم بقراءة المزيد من تراثهم.

- ٣- توعيتهم بالفنون والمدارس الادبية الحديثة ومكانة الادب العربي منها.
- ٤- تزويد الطلبة بأنظمة اللغة وقواعدها بصورة غير مباشرة بوساطة ما يقرأ ويحفظ من شعر ونثر .
- ٥- توسيع خبرات الطلبة وتعميق فهمهم .
- ٦- تعريفهم بالتراث الادبي للغتهم، بما يشتمل عليه من قيم جمالية واجتماعية .
- ٧- تنمية قدرة الطلبة على اجادة الاداء، وحسن الالقاء، وتمثيل المعاني .
- ٨- تحبيب الادب الى نفس الطالبة وتشويقه الى الاستزادة من قراءته وحفظه.

(البصيص، ٢٠١١: ٣١١)

وكذلك تساعد مادة الأدب والنصوص المتعلم على ان يكون ايجابياً و نشطاً، يشعر بقيمة الشعر في حياته، يفهمه ويحسه، ويجعله قادراً على استعمال الفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير (الوائل، ٢٠٠٦: ص٣١٢)

لذا برزت الحاجة الى الى نماذج واستراتيجيات حديثة لتدريس مادة الأدب والنصوص، اذ ان الإستراتيجية الجيدة تساعد المتعلمين على الاعتماد على انفسهم والتفكير بالاتجاه الصحيح وحب التعاون فيما بينهم وتدفعهم الى المشاركة والنشاط وتحمل المسؤولية.

فاللوم نحن بحاجة اكثر من قبل الى طرائق تعليم وتعلم واستراتيجيات تمدنا بأفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد طلبتنا على اثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة وتدريبهم على الابتكار، وانتاج الجديد المختلف (Richard,199: 58) .

ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات التي تعد من استراتيجيات التعلم التعاوني، والتي تسهم في تنمية قدرة المتعلمين على تقبل وجهات نظر مختلفة، واتقان وفهم واستيعاب المفاهيم والمعلومات والحقائق ،وجعل المتعلم اكثر مثابرة

في توليد الافكار من النص، وبذلك يصل الى مستويات عليا في التفكير، وايضا تعمل هذه الإستراتيجية على تشجيع تقدير الذات لدى كل طالبة(طعيمة والشعبي، ٢٠٠٦: ١٣٢)

اذ ان المحادثات فى المجموعات التى يقودها الأقران تقدم فرصاً أكبر للمتعلمين للاشتراك فى عمليات التفكير (Richard,1999: 104). وعلى صعيد اخر فان الطلبة يتعلمون العمل بشكل جماعي مع الاخرين، ليكونوا مسؤولين عن تعلمهم الخاص ، وليحترموا وجهات النظر المختلفة حول القضايا والموضوعات، كما يتعلمون ايضاً، ليكونوا مستمعين جيدين واكثر صدقا مع زملائهم (Larsen, 2000: 64).

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى:

معرفة اثر إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاتية:

هل هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بإستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات ومتوسط درجات طالبات (المجموعة الضابطة) الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية فى الأدب والنصوص.

حدود البحث:

تتم اجراء هذه الدراسة في ضوء الحدود الاتية:

١. طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس المتوسطة النهارية في محافظة

بغداد، للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

٢. موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الأدبي

في العراق للفصل الأول العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

٣. السنة الدراسية (٢٠١٧-٢٠١٨).

تحديد المصطلحات:

١. الاثر: عرفه إبراهيم بأنه: قدرة العامل موضوع البحث على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن

إذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإنَّ العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث

تداعيات سلبية. (إبراهيم، ٢٠٠٩: ٣٠)

ويعرفه الباحثان إجرائياً: هوالتغير الذي يطرأ على طالبات المجموعة التجريبية، بعد

تعرضهم للمتغير المستقل ويقاس بدرجات المتغير التابع بعد انتهاء التجربة.

٢. الإستراتيجية: عرفها الوكيل ومحمود بأنه: "عملية وضع إطار لسياسات وخطط

تستهدف المحافظة عليها في توازن معقول وتكامل وتوقيت ملائمين حسب وزنها

وتوجيهها الوجهة الصحيحة" (الوكيل ومحمود : ٢٠٠١ : ١٨٢).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: مجموعة من الممارسات يتبعها الباحثان وتقوم بعدها سلفاً

لاستعمالها أثناء الدرس، وتضم مجموعة من الوسائل والاساليب والأنشطة .

٣. إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات: عرفه الشمري بأنه: هي وسيلة فعالة لتشجيع

طالبات للمشاركة في تفكيرهم، وطرح الاسئلة وتدوين الملاحظات.يستفاد منها بشكل

افضل بتكوين ثلاثة طالبات في كل مجموعة،ولكن يمكن تعديلها لمجموعات رباعية.
(الشمري، ٢٠١١: ٢٦).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: مجموعة من الخطوات معدة اعدادا جيدا من الباحثان وفق استراتيجية المقابلة الثلاثية مسبقا تبدأ من عرض المادة لتشجيعهم للمشاركة في الدرس وتمتد الى كتابة الملخصات وتنتهي باستيعاب الامثلة والشواهد تؤدي الى تنمية التذوق الادبي.

٤. **الادب والنصوص :** عرفه ابراهيم (١٩٧٢) بأنه: الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة التي يحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية، من خلال قطع تختار من التراث الأدبي يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على المتعلمين فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ المتعلمين بالتذوق الفني " (إبراهيم: ١٩٧٣: ٢٥١).

٥. الصف الخامس الأدبي:

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية في نظام التعليم في العراق، إذ تستمر الدراسة فيها لثلاث سنوات تشمل الفرعين العلمي والأدبي للدراسة الأكاديمية، والصناعي والتجاري للدراسة المهنية، تمثل المرحلة الممهدة للدراسة الجامعية .

الفصل الثاني خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتناول الباحثان في هذا الفصل محورين هما: الاول خلفية نظرية، والثاني الدراسات السابقة.

المحور الاول: خلفية نظرية

اولاً: النظرية البنائية

١. مفهوم النظرية البنائية

إن النظرية البنائية للتعليم تؤكد على أهمية بناء المتعلمين ثم إعادة بنائهم للمعاني الخاصة بأفكارهم المتعلقة بكيفية عمل العالم، وأن الخبرة تتطلب إثارة لجميع الحواس عند المتعلم حتى يحصل على تعلم ذي معنى ويمكن وصف البنائية من خلال مثل صيني قديم يحمل أهدافها " أسمع وأنسى"، " أرى وأتذكر"، " أعمل وأفهم". وتعتبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها عن أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة. (Marin,2000: 266)

٢. المميزات التي تميز النظرية البنائية عن باقي النظريات

- أ. النظرية البنائية تهتم بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم .
- ب. النظرية البنائية تركز على أن المتعلم هو العنصر الفعال .
- ت. النظرية البنائية تركز على الإجراءات الداخلية للتفكير . (اليمني، ٢٠٠٩: ٤٨)

ثانياً: استراتيجيات التعليم التعاوني :

وهي استراتيجيات التدريس الناجحة في أي فرق صغيرة، مع كل متعلم من مستويات التعليم المختلفة، وفي التعليم التعاوني يكون كل عضو في الفريق مسؤول ليس فقط عن تعلمه ولكن أيضاً لمساعدة زملائه في التعلم، وبالتالي خلق جو من الإنجاز والمشاركة، وإن هذه الجهود التعاونية للمشاركين تؤدي لتحقيق المنفعة المتبادلة حتى يتمكن جميع أعضاء المجموعة من:

- * كسب من جهود بعضهم البعض.
- * إدراك أن جميع أعضاء المجموعة يتشاركون في مصير مشترك.
- * تعزيز تعلم الطلبة والإنجاز الأكاديمي.
- * تعزيز رضا الطلبة مع تجربة التعلم الخاصة بهم.
- * مساعدة الطلبة على تطوير المهارات لديهم.
- * تطوير المهارات الاجتماعية.
- * تعزيز احترام الذات لدى الطلبة.
- * تساعد على تعزيز العلاقات العرقية. (bella,1997:56)

ويعتمد التعلم التعاوني على نظرية باندورا Pandura للتعلم الاجتماعي، اذ يرى ان الفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، ولا سيما البيئة الاجتماعية، وتتحقق شروط التعلم وفق هذه النظرية في التعلم التعاوني بشكل واضح، اذ تتعدد جوانب التفاعل المختلفة داخل مجموعات العمل التعاونية، مما يدفع الجميع إلى التعلم بشكل أفضل (باربر، ١٩٩٨: ٤٦)

و تتعدد وتتنوع الاستراتيجيات التي تستعمل للتعلم التعاوني؛ نتيجة للتطور في مجال العلم التربوي، وللدراسات والبحوث التي تجرى في المجال، وهناك استراتيجيات عامة للتعلم التعاوني يصلح استعمالها في مختلف العلوم الدراسية، كما أن هناك استراتيجيات متخصصة ظهرت نتيجة لتلاقي جهود البحث في المجال التربوي والمجال التخصصي ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات.(Dougherty,1997:P301)

ثالثاً: إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات:

تعد إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات من استراتيجيات التعلم التعاوني، وقد وضع خطواتها (كاجن) اذ تعد وسيلة فعالة لتشجيع الطلبة للمشاركة في تفكيرهم وطرح الأسئلة وتدوين الملحوظات، وايضاً تعمل على تطوير مهارات التواصل، من طريق الاستماع الجيد بين الطلبة، وتمثيل افكارهم للآخرين (kagan, 1994: 466) وباستعمال هذه الإستراتيجية، يمكن للطلبة التمتع بالحديث، وذلك لانهم يستطيعون التعبير عن آرائهم عن طريق افكارهم لزملائهم في المجموعة (Richard,1999:P101).

وتساعد إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات الطلبة على اتقان الاستجاب من خلال طرح الاسئلة والمناقشة بأساليب متنوعة، اذ تتيح الفرصة للطلبة لاستكشاف قدراتهم على التفكير واثراء مفرداتهم وتحسين نطقهم ويستفاد منها بشكل أفضل بتكوين ثلاثة

طالبات في كل مجموعة ولكن يمكن تعديلها لمجموعات رباعية (kagan ، 401: 1994)

خطوات إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات:

- ١- تقسم طالبات إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية.
- ٢- تطرح الطالبة الأولى السؤال ، الثانية تفكر وتجب عن السؤال، الطالبة الثالثة تدون الأفكار
- ٣- يتم تبادل الأدوار بين طالبات الثلاث.
- ٤- يستخدم نموذج تدوين الأفكار من قبل المسجلة في كل مره يتم إجراء المقابلة
- ٥- تتناقش المجموعة الثلاثية مع بعضها البعض حول الأفكار المتكونة ليعدلوا أو يضيفوا ثم تعرض أمام الجميع.(الشمري، ٢٠١١: ٢٦-٢٧)

المحور الثاني: الدراسات السابقة

١. دراسة الطائي (٢٠٠١):

أجريت هذه الدراسة في بغداد، ورمت الى التعرف على اثر طريقتي القياس والاستقراء في تنمية بعض المهارات الأدبية هي (التدوق الأدبي، والقدرة اللغوية، والحفظ والتذكر، والنقد الأدبي) عند طالبات الصف الخامس الأدبي .

وقد بلغ عدد أفراد مجموعتي البحث (٥٠) طالبا قسموا عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين بواقع (٢٥) طالبا لكل مجموعة تجريبية . وقد استمرت مدة التجربة (١١) أسبوعا، طبق الباحث خلالها أداة لقياس المهارات السابقة مكونة من (٧٠) فقرة بصيغة الاختيار من متعدد، قبل البدء بالتدريس وبعده، وأظهرت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين النتيجة الآتية:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة الاستقراء على مجموعة طالبات التجريبية الثانية التي درست بطريقة القياس في مهارة التدوق الأدبي، والحفظ

والتذكر، والنقد الأدبي، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة القياس في تنمية مهارة القدرة اللغوية. (الطائي: ٢٠٠١ : ٨ - ٨٥).

٢. دراسة العابدي (٢٠٠٧):

أجريت هذه الدراسة في بغداد، ورمت الى تعرف على اثر التدريس بطريقة التقريب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص عند طلبة الصف الخامس الأدبي .

بلغ عدد أفراد عينة البحث (١٢٣) طالباً وطالبة وقد وزع (٦١) طالباً توزيعاً عشوائياً بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ووزعت (٦٢) طالبة بين مجموعتي البحث بالأسلوب نفسه

وقد قام الباحث بتطبيق اختبارين الأول لقياس التذوق الأدبي تكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والاختبار الثاني كان لقياس حفظ النصوص الأدبية تكون من أربعة أسئلة أتصف بالصدق والثبات ومعامل الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة، في حين اعتمد مقياساً جاهزاً لقياس التفكير الإبداعي .

وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في عدة متغيرات، ثم درس المجموعات بنفسه خلال مدة التجربة التي استمرت (٦ أشهر).

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي بالتفاعل، توصل الباحث الى النتائج الآتية:

١- تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختباري حفظ النصوص والتذوق الأدبي .

٢- لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الإبداعي . (العابدي :٢٠٠٧:

(١٩١-٣٢

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث :

اتبع الباحثان في اجراءات بحثهما، المنهج التجريبي، لملائمته مع طبيعة البحث واهدافه وفرضياته .

ثانياً: التصميم التجريبي:

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي ملائماً لظروف البحث الحالي والشكل (١) يوضح ذلك.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات	التذوق الأدبي	اختبار التذوق الأدبي
الضابطة	_____		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث:

ان المجتمع الأصلي في هذا البحث هو المدارس المتوسطة للبنات في محافظة بغداد للعام ٢٠١٧/٢٠١٨، وقد اختارت الباحثان المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى بصورة عشوائية.

ب- عينة البحث:

لقد اختار الباحثان قاطع الرصافة في المديرية العامة لتربية الرصافة ١ بصورة عشوائية ومن ثم اختار الباحثان بصورة عشوائية اعدادية اعدادية بلقيس في بغداد

واختارت شعبتين من شعب الصف الخامس الادبي اذ مثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة التي ستدرس باستخدام الطريقة التقليدية.

وقد بلغ عدد طالبات في شعبة (ب) (٢٧) طالبة، وشعبة (ج) (٢٨) طالبة، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات من قبل الباحثان، اصبح عددهن في شعبة (ب) (٢٥) طالبة، أما شعبة (ج) اصبح عددهن (٢٥) طالبة والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

يوضح طالبات مجموعتي البحث - التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد طالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات النهائي
التجريبية	٢٧	٢	٢٥
الضابطة	٢٨	٣	٢٥
المجموع	٥٥	٥	٥٠

رابعاً: مجموعتي البحث:

لقد قام الباحثان بالتكافؤ قبل البدء بالتجربة بين مجموعتي البحث في :

١- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور:

لقد بلغ متوسط عمر الطالبات في المجموعة التجريبية (١١٨.٣٨) وبانحراف معياري (١٢.٨٤٩)، وبلغ متوسط عمر طالبات في المجموعة الضابطة (١١٧.٢٨) وبانحراف معياري (١٢.٦٥٧)، في حين وبعد اجراء الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي بين اعمار طالبات المجموعتين، قد اتضح انه ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٣٢) اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢٠.٢١) وبدرجة حرية (٤٨) وهذا يدل على ان طالبات المجموعتين متكافئان في العمر الزمني احصائياً والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لطالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	١١٨.٣٨	١٢.٨٤٩	٤٨	٠.٣٢	٢.٠٢١	غير دالة
الضابطة	٢٥	١١٧.٢٨	١٢.٦٥٧				

٢- التحصيل الدراسي للآباء:

قامت الباحثان في اجراء التكافؤ الاحصائي في تحصيل الاباء الدراسي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وباستعمال مربع كاي (كا) تبين ان القيمة المحسوبة كانت (٠.٩٤٤) وهي اقل من قيمة (كا) الجدولية البالغة (١.٢٢)، وبذل هذا على ان المجموعتين متكافئتان عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

قيمة مربع كاي للفروق في مستوى التحصيل الدراسي للآباء بين طالبات المجموعتين

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة (كا)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	دبلوم فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٤	٦	٤	٩	٣	٤	٠.٩٤٤	٠.٢٢	غير دالة
الضابطة	٢٥	٦	٢	٣	٨	٤		٠	١	
المجموع	٥٠	١٠	٨	٧	١٧	٧				

٣- التحصيل الدراسي للامهات:

قامت الباحثان في اجراء التكافؤ الاحصائي في تحصيل الامهات الدراسي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وباستعمال مربع كاي (كا2) تبين ان القيمة المحسوبة كانت (٠,٣٦٧) وهي اقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (١,٢٣)، ويدل هذا على ان المجموعتين متكافئتان عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (٤) والجدول (٣) يوضح ذلك

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	قيمة (كا٢)		الحر ية	التحصيل الدراسي					حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		دبلوم فما فوق	اعدادية	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب		
غير دالة	٢٣ ١	٣٦٧ ٠	٤	١١	٦	٥	١٠	٢	٢٥	التجريبية
				١٠	٧	٢	١٠	٥	٢٥	الضابطة
				٢١	١٣	٧	٢٠	٧	٥٠	المجموع

٤- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي في الصف الرابع الادبي:

لقد حصلت الباحثان على درجات كل طالبة من طالبات عينة البحث من سجلات المدرسة، وقد بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١٥.٧١) درجة وبانحراف معياري (٣.٤٥)، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٤.١٥) وبانحراف معياري (٣.٥٧) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١.٧٧) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢)، وبدرجة حرية (٤٨)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للعام السابق

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولي ة	المحسوبة					
غير دالة	٢	١.٧٧	٤٨	٣.٤٥	١٥.٧١	٢٥	التجريبية
				٣.٥٧	١٤.١٥	٢٥	الضابطة

خامساً: صياغة الأهداف السلوكية:

تعد الأهداف السلوكية من الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها من أجل تحقيق أعلى فاعلية وبأقل جهد لعمليتي التعليم والتعلم (كرونلا، ١٩٨٣ : ٦٠).

وهي الخطوة الأساس لأي تجربة في بنائها، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، وتحديد ظروف التعلم الملائمة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة الملائمة، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (الحيلة، ٢٠٠٣: ٢٢٤).

ولذلك فقد صاغ الباحثان (٨٠) هدفا سلوكيا معتمدة على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، وفقا لمستويات تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).

وللتأكد و التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم النفسية والتربوية وعدد من مدرسات مادة اللغة العربية .

وبعد تحليل استجابات الخبراء قبلت الاهداف بنسبة (٨٠ %) من موافقة .

سادساً: أداة البحث:

كان من متطلبات البحث (أداة) اختبار لقياس التذوق الأدبي عند طالبات عينة البحث, وبعد ان اطلع الباحثان على اختبارات ومقاييس متعددة في التذوق الادبي، اختار الباحثان مقياس (العابدي، ٢٠٠٧: ٥٤)، وقد تم اخضاعه الى اجراءات عدة وعلى النحو الاتي :

أ- صدق أداة البحث:

يرى ايبيل (Ebel) أن أفضل وسيلة للتأكد من صدق الأداة عرضها على متخصصين لهم علاقة أو خبرة بالموضوع لتقدير مدى ملائمة الفقرات للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972:556)

ومن اجل تحقيق الصدق الظاهري تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي القياس والتقويم، ولم يطرأ اي تغيير على الاختبار بل اعتمد كما هو اي بنسبة ١٠٠%.

ب- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

للتثبت من وضوح فقرات الاختبار، والوقت المستغرق في الإجابة عنه طبقت الباحثان الاختبار يوم الأحد ٢٠١٧/١/٨ على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) طالبة من طالبات الخامس الادبي من مجتمع البحث نفسه في اعدادية نازك الملائكة، وبعد الحصول على البيانات المطلوبة تم حساب الخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار على النحو الاتي:

١- مستوى صعوبة صعوبة الفقرة:

حسب الباحثان صعوبة كل فقرة باستعمال معادلة الصعوبة ووجدت انها تتراوح بين (٠,٢٥ - ٠,٦٣)، ويُعدُّ الاختبار جيداً إذا كانت فقراته في مستوى صعوبتها تتراوح بين (٠,٨٠ - ٠,٢٠) على وفق معيار ايبيل (Ebel) (الكبيسي، ٢٠١٠: ٢٧٤)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة .

2- قوة تمييز الفقرة:

بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار التذوق الادبي، وجدت الباحثان أنها تتراوح بين (٠,٣٣) و (٠,٦٠)، ويرى (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر (Ebel, 1972:406). لذا قبلت فقرات الاختبار جميعها.

٣- فاعلية البدائل:

تم حساب فاعلية البدائل المخطوءة لكل فقرة من فقرات السؤال الأول من الاختبار وجدت الباحثان أنها تتراوح بين (-٠,١٤) و (-٠,٣٦) وبناء على ذلك أبق الباحثان البدائل من دون تغيير.

و- ثبات الاختبار:

إنّ ثبات الاختبار يعني دقة فقراته واتساقها في قياس الخصيصة المراد قياسها (الغريب، ١٩٨٥: ٦٥٣). ويعني أن الاختبار يعطي نفس النتائج اذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة (جابر وخيري، ١٩٧٩: ٢٧٧). ويعد الثبات من الخصائص الأساسية والضرورية التي ينبغي التثبت منها في المقاييس التربوية والنفسية، لأن حساب الثبات يعطي مؤشرا على دقة المقياس وتجانسه في قياس الخاصية ، Caumines (Zeller& 1980:77)، وللحصول على ثبات الاختبار، استعمل الباحثان معادلة ألفا-كرونباخ، فكانت قيمة معامل ثبات اختبار التذوق الادبي (٠,٨٤) وهو ثبات يمكن من طريقه الاعتماد على الاختبار لتحقيق أغراض هذا البحث الذي أكدته اغلب الدراسات السابقة.

سابعاً: تطبيق التجربة:

باشر الباحثان بتطبيق التجربة على أفراد مجموعتي البحث في اعدادية بلقيس للبنات يوم الخميس الموافق ٢٠١٦/١٠/٦ ولغاية يوم الخميس الموافق ٢٠١٨/١/٧. بعد انتهاء مدة التجربة طبق الباحثان اختبار الفهم القرائي على طالبات مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق ٢٠١٨/١/١٠ في الساعة العاشرة صباحاً، بعد اخبار الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع من إجرائه وذلك لتهيأن لأدائه .

ثامناً: الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحثان على بعض الوسائل الإحصائية الملائمة لإجراءات بحثهما.

أولاً: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: T-test

استعمل الباحثان هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ لبعض المتغيرات وفي تحليل النتائج الإحصائية.

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{e_1^2 (n_1 - 1) + e_2^2 (n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

1- $\bar{x}$ للوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

2- $\bar{x}$ للوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ن₁ = عدد أفراد المجموعة التجريبية.

ن₂ = عدد افراد المجموعة الضابطة.

ع₁ = تباين المجموعة التجريبية.

ع₂ = تباين المجموعة الضابطة.

2- مربع (كا)² - X²

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

$$\frac{(l - q)^2}{q} = \text{كا}^2$$

ل: التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع.

3- معامل الصعوبة:

استعمل هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار الفهم القرائي.

$$ص = \frac{(ن - ن ع) + (ن - ن د)}{ن ٢}$$

إذ تمثل:

ن-ن ع = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا.

ن-ن د = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا.

ن ٢ = عدد الطالبات في المجموعتين. (الكبيسي، ٢٠١٠: ١١٣ - ٢٧٥).

٥- معامل تمييز الفقرة:

استعمل هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار الفهم القرائي.

$$ت = \frac{(ن ص ع) (ن ص د)}{ن}$$

إذ تمثل:

(ن ص ع) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

(ن ص د) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

ن = عدد طالبات إحدى المجموعتين (الزوبعي، ١٩٨١: ٧٩)

٦- فاعلية البدائل المخطوءة:

استعمل الباحثان هذه الوسيلة لقياس فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار الفهم.

فاعلية البدائل المخطوءة =

$$\frac{(ن ع م) + (ن د م)}{ن ٢}$$

إذ تمثل:

ن ع م = عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل المخطوء من المجموعة العليا.

ن د م = عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل المخطوء من المجموعة الدنيا.

ن = عدد افراد احدى المجموعتين. (الظاهر، ١٩٩٩: ٩١) (ملحم، ٢٠٠٠: ٢٩٥)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها الاستنتاجات، والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق هدف البحث وفرضيته من خلال الموازنة بين متوسطات طالبات مجموعتي البحث في اختبار التدوق الادبي، وتفسير النتائج التي توصل إليها البحث مع الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات:

أولاً: عرض النتيجة:

لتحقق من صحة الفرضية استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي والتباين لطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار، فتبين أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الذين درسو بإستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات (٧٠.٢٦) درجة، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسو بالطريقة الاعتيادية بلغ (٥١.٩٦) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لغرض تعرف دلالة الفرق بين المتوسطين ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣.٨١) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٨)، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في التعبير الكتابي لمصلحة المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السابقة.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدرجات طالبات مجموعتي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٥	٧٠.٢٦	٣٤٠٠.٠٤	٤٨	٣.٨١	٢.٠٢١	دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)
الضابطة	٢٥	٥١.٩٦	٣٢٣.٣٧				

ثانياً: تفسير النتيجة :

أظهرت النتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن بإستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في مادة الأدب والنصوص، ويرى الباحثان أنّ ذلك يمكن أن يعزى الى إحدى الأسباب الآتية:

١. إن إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات من الاستراتيجيات الحديثة التي أدت إلى تفاعل الطالبات مع الدروس وازدياد نشاطهن فأثر ذلك في تحصيلهن واحتفاظهن.
٢. إن المجموعة التي درّست بإستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات احتفظت بالمادة التعليمية أفضل من المجموعتين التي درّست بطريقة المحاضرة والتقليدية.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث توصل الباحثان الى الاستنتاجات الآتية

١. ملائمة إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات للمرحلة العمرية لطالبات الصف الخامس الادبي.
٢. ان فاعيلة إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات اثارت اهتمام الطالبات وشدت انتباههن لما يتم تعليمه اذ ان التعاون بين الطالبات يتيح فرصا افضل في العملية التعليمية، ولقد لحظ الباحثان خلال سير تطبيق التجربة بان الطالبات اظهرن تحسناً وانتفاعاً ونشاطاً .

رابعاً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي :

١. التتويج في استعمال استراتيجيات التدريس المستعملة في تدريس مادة الادب والنصوص مع الاهتمام باستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات.

٢. تدريب مدرسي اللغة العربية على استعمال استراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات وتعريفهم مزاياها وخطواتها .

خامساً: المقترحات

استكمالاً لهذا البحث وتطويره، يقترح الباحثان إجراء ما يأتي :

١. دراسة تتناول اثر إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في تنمية مهارات المناقشة

لمادة الأدب والنصوص

٢. دراسة مماثلة تتناول اثر إستراتيجية المقابلة الثلاثية الخطوات في مراحل دراسية أُخر.

المصادر:

- ١- إبراهيم، عبد العليم، (١٩٧٣) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة.
- ٢- ابو السعود، سلامة، (٢٠١٧) المنجد في الاملاء لعلاج الضعف الاملائي ، القلم والايمان للنشر والتوزيع، الاردن.
- ٣- اسماعيل، بيلغ حمدي، (٢٠١٤) استراتيجيات تدريس اللغة العربية (اطر نظرية وتطبيقات عملية)، دار المناهج، عمان.
- ٤- باربرا انجلز، ترجمة فهد بن عبدالله الدليم، (١٩٩١) مدخل إلى نظريات الشخصية، دار الحارثي للطباعة والنشر، مصر.
- ٥- البصيص، حاتم حسين، (٢٠١١) تنمية مهارات القراءة والكتاب (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، منشورات الهيئة الهامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، دمشق.

- ٦- البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا، أثناسيوس، (١٩٧١) الإحصاء الوصفي والأستدلالي في التربية وعلم النفس . مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد.
- ٧- جابر، عبد الحميد، كاظم، أحمد خيرى (١٩٧١)، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار النهضة ، مصر.
- ٨- جابر، وليد، (١٩٩٠) أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر، عمان.
- ٩- الدليمي، طه علي حسين، والوائل، سعاد عبد الكريم، (٢٠٠٩) اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع .
- ١٠- الشمري، ماشي محمد، (٢٠١١) استراتيجيات في التعلم النشط، الرياض، السعودية.
- ١١- طعيمة، رشدي أحمد طعيمة، الناقة، محمود كامل (٢٠٠٣) طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطبعة المعارف الجديدة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو الرباط.
- ١٢- عاشور، راتب قاسم، الحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٩) فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها - بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- ١٣- عبد الهادي، عائد وصفي، (١٩٨٦) مقومات نجاح المعلم، مجلة رسالة الخليج، دائرة البحوث التربوية للمديرية العامة للتنمية التربوية، عمان.
- ١٤- عثمان، علي عبد التواب، (٢٠١٠) طرق التعليم في الطفولة المبكرة، دار المسيرة للطباعة والنشر، الاردن.
- ١٥- عكاشة، محمود ابو المعاطي، (٢٠٠٨) مبادئ تعليم اللغة العربية (قواعد النطق والكتابة)، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- ١٦- عودة، أحمد سلمان (١٩٩٣) القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن،

- ١٧- فضل الله، محمد رجب، (٢٠١١) معلم اللغة العربية معايير اعداداه ومتطلبات تدريبيه، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ١٨- الكخن، امين، هينة، لينا، (٢٠٠٩) اثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ٣.
- ١٩- مجاور، محمد صلاح الدين علي، (٢٠٠٣) تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار القلم، مصر.
- ٢٠- مدكور، علي أحمد (٢٠١٠) طرائق تدريس اللغة العربية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن
- ٢١- النجار، فهمي قصب الدين، (٢٠٠٧) قواعد اللغة المبسرة، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.
- ٢٢- الهاشمي، عابدة توفيق (٢٠٠٦)، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وادابها، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان.
- ٢٣- وزارة التربية، (٢٠٠٦) تقرير الأهداف والمفردات، المديرية العامة للمناهج،
- ٢٤- الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤) طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

- 25- Good , Garter (1973) V, Dictionary of education . 3rd , ed , New York , Megram , Hill .
- 26- Zeller ,R.Acaumines, E.G(1980) Measurement in the Social sciences the link western theory and Date ,London Cambridge.
- 27- Dallman .Martha et al.(1974) The Teaching of reading .4th ed .New York holt.

- 28- Anderson.p.s.(1987).language skills in elementary education
newyork macmillan puplishing company.
- 29- White, R. & Gunstone, R(**1996**). **Probing Understanding**.
London, U.K: The Flamer Press.
- 30- Thornton, R.K.(1999) **Learning Physics Concepts inThe
Introductory Course: Microcomputer-based** labs and
interactive lecture demonstrations.

النظرية البنائية

م.د. زينة عبد الامير

م. د. فينوس ميثم علي

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية

ملخص البحث

ان النظرية البنائية إحدى نظريات المعرفة ، التي حيرت وشغلت المفكرين والفلاسفة منذ أقدم العصور في محاولة اعطاء تعريف لها أو تحديد معناها أو خصائصها أو من أين تتبع وإلى أين تنتهي ، ولقد شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تحولاً رئيساً للتعليم والتعلم وفحوى ذلك هو التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم مثل متغيرات المدرس - شخصيته، حماسه ، تعزيزه وبيئة التعلم والمنهج ، ومخرجات التعلم وغير ذلك من العوامل ، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم وخاصة ما يجري داخل عقله مثل معرفته السابقة ، سعته العقلية ، نمط معالجة المعلومات ، دافعيته للتعلم ، أنماط تفكيره ، أسلوب تعلمه ، أسلوبه المعرفي ، أي أنه تم الانتقال من التعلم السطحي إلى ما يعرف بـ (التعلم ذي المعنى) أو (التوجه الحقيقي للتعلم) ، وقد واكب ذلك التحول ظهور ما يسمى بالنظرية البنائية واحلالها محل النظرية السلوكية والنظرية المعرفية.

وتعتمد النظرية في فلسفتها على نظرية (بياجيه) التي ترى ان التعلم المعرفي يتم عبر التكيف العقلي للفرد ، بمعنى حدوث توازن في فهم الواقع والتأقلم مع الظروف المحيطة به ، ولذا فإن التعلم البنائي يقوم على تنظيم التراكيب الذاتية للفرد بقصد مساعدته في احداث التكيف المطلوب ، ولهذا فإن البنائيين يؤكدون على التعلم القائم المعنى والفهم

فالبنائية كلمة شائعة في أدبيات البحث وشاع تطبيقها ، وتعد أي نشاط يتيح الفرصة للطالب في المشاركة والانشغال في بناء المعرفة

وتمتد جذور الحركة البنائية (Constructivism theory) لـ (فون جلاسرز فيلد) von Glassers Fel وعلى الرغم من ان البنائية في التربية يمكن ان ينظر إليها على انها فرع حديث

للعلم الا ان هناك ارتباطاً مباشراً بينها وبين البراجماتية الخاصة عند (جون دوي) Jon Dewey و(وليم جيمس) William James ، فبالنسبة الى ديوي يصبح التعليم مستمراً ، ويعاد بناؤه وينتقل من خبرات المتعلم الحالية الى هذا الكيان المنظم من الحقائق الذي نسميه الدراسة كما اشارت الدراسات التي تمت بواسطة (بياجيه) Piaget وآخرون في ظهور الفلسفة البنائية التي تركز على البنية التي يحملها الطلبة الى مواقف التعليم والخبرات الخاصة بهم التي لها تأثير هائل في نظرة الطلبة على الكيفية التي يبدأ عندها التعليم وطرح الايطالي (جياما باتيس فيكو) نقلاً عن قطامي ، فكرة مفادها أن ذهن الطالب يبني معرفته بنفسه وانه لا يعرف الا ما يقوم ببنائه ، وافترض أن المعرفة هي نشاط الطالب ، والمعرفة هي أداة لحل المشكلة التي ينوي الطالب حلها.

فالتربويون عندما يبحثون عن استراتيجيات تدريسية تكون أكثر تركزاً حول الطالب فأنهم يميلون نحو النظرية البنائية وبتلخيص آراء هؤلاء نجدهم يركزون على التعليم بمبادرة الطالب في موقف التعلم

Abstract:

The constructivist theory is one of the theories of knowledge that has puzzled and preoccupied intellectuals and philosophers since ancient times in trying to give a definition of it or determine its meaning or characteristics or where it stems from and where it ends. The educational research has witnessed over the past two decades a major transformation of teaching and learning. The shift from focusing on the external factors that influence learner learning such as teacher variables - personality, enthusiasm, enhancement, learning environment, curriculum, learning outcomes and other factors - to focus on the internal factors that affect the learner, Previous, Exp His style of learning, his modes of thinking, his learning style, his cognitive style, that is, he moved from surface learning to what is known as "meaningful learning" or "real orientation of learning". The so-called structural theory and replacing it with the theory of behavioral and cognitive theory.

The theory is based on Piaget's theory that cognitive learning takes place through the individual's mental adjustment, that is, a balance in understanding the reality and adapting to the surrounding circumstances. Structural learning is therefore based on the organization of the individual

structures of the individual in order to assist him in bringing about adaptation. What is required, therefore, the constructivists emphasize the existing learning meaning and understanding.

Constructiveness is a common word in research literature and is commonly applied. Any activity that allows the student to participate and engage in building knowledge.

الملاح العامة للنظرية البنائية :

فيما يأتي مجموعة من الخطوط العامة التي تعبر عن ملاح البنائية :

١- البنائية عبارة عن رؤية ترى أن الواقع يبني بوساطة الذات العارفة الامر الذي يعني أن المعرفة ليست مجرد صور أو نسخة عن الواقع ، ولكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة (الذات العارفة) .

٢- ان نشاط (الذات العارفة) يعد أمراً جوهرياً لبناء المعرفة حتى أن بعض منظري البنائية قد عدوا أن نشاط المتعلم والمعرفة شيء واحد ، إذ يقولون أن المعرفة هي نشاط التعلم ومن ثم يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة كوسيلة لاكتسابها.

٣- ان معيار الحكم على المعرفة عند البنائيين ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه ولكن في كونها عملية بمعنى انها تعمل على تيسير أمور الفرد وحل المشكلات المعرفية فالمعرفة عند البنائيين وسيلة إذ انها بالنسبة لهم عبارة عن أدوات لحل المشكلات .

٤- ان المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها ، بمعنى انها قرينية (أي ذات علاقة بالخبرة) ، ومن ثم فإننا قد لا نغالي اذا قلنا بأنه لا يتشابه شخصان في معرفتهما عن شيء معين اذ لكل منا ما يمكن أن نطلق عليه مجازاً (بصمة معرفية) تميزه (زيتون وكمال ، ٢٠٠٣م ، ص٥-١٤) .

وقد تعددت تعريفات النظرية البنائية لذلك عرفها كل من :

١- (المجمع الدولي) نقلاً عن (زيتون) بأنها : (رؤية في نظرية التعلم ونمو العقل قوامها أن المتعلم يكون نشطاً في بناء انماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدرته الفطرية مع الخبرة) (زيتون ، ١٩٩٢م ، ص ١١)

٢- وعرفها (فون كلاسرز فيلد) (von Classers feld) بأنها : (نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي ، أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي ، بل تبني بشكل فعال) .
(Glasers Feld , 1999,p , 410)

٣- واورد (الخليلي) تعريف (Watzlawik) الذي يعد أحد منظري البنائية المعاصرين الذي عرفها بأنها : (الموقف الفلسفي الذي يزعم أن ما تدعى بالحقيقة ما هي الا بناء عقلي عند الذين يعتقدون انهم اكتشفوها ، وبمعنى آخر فان الذي يصلون إليه ويسمونه حقيقة ما هو الا ابتداع يتم من قبلهم دون وعي بأنهم هم الذين ابتدعوه اعتقاداً منهم بأنه موجود بشكل مستقل (الخليلي ، ١٩٩٩م ، ص ٢٥٦)

٤- وعرفها (زيتون) بأنها : (عملية بناء المعرفة من الخبرة وبعدها العلماء الكيفية التي نتعرف بها على العالم المحيط بنا) (زيتون ، ٢٠٠٣م ، ص ٢١٢) .

٥- أما (Bloom ، Perimutter ، and ، Burrell) نقلاً عن (زيتون) فيعرفون البنائية على أنها : (عملية استقبال تحوي اعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الانية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم) . (زيتون ، ٢٠٠٤م ، ص ٢١٢)

٦- (Joseph Novak , and Gowin) نقلاً عن (الهويدي) البنائية انها : (الفكرة التي يبنها البشر ، أو هي عملية بناء معنى داخل أفكارهم نتيجة جهد مبذول لفهمها أو استخراج معنى منها) (الهويدي ، ٢٠٠٥م ، ص ٢٩٩)
وعبر العرض السابق لتعاريف البنائية لا نجد انها اتفقت على تعريف واحد ، أي ان منظري البنائية الاقدمين منهم والمحدثين لم يجمعوا على تعريف واحد للبنائية، وقد يعود السبب أو الاسباب وراء ذلك ، كما يشير كل من (زيتون وكمال) الى ما يأتي :

١- لفظ البنائية وان كان له تاريخ طويل في مجال الفلسفة بعده احد النظريات التي تتناول المعرفة الا انه جديد في الكتب التربوية .

٢- تدخل البنائية في مجالات عدة من الدراسة ، منها التعلم والتدريس وتكنولوجيا التعليم ، واعداد المعلم ، والتوجيه والارشاد النفسي .

٣- منظور وانصار البنائية ليسوا مجموعة واحدة بل مجموعات متعددة ، كل منهم يعتقد انه اصلح من الآخر .

٤- البنائية لها جانبان أحدهما فلسفي والآخر سيكولوجي ، ولكل منهما انصاره ومؤيدوه وتعريفاته الخاصة بكل جانب .

٥- انصار البنائية قصدوا الا يعرفوها وتركوا الامر للقارئ ليكون معنى محدداً لها في ذهنه (زيتون وكمال ، ٢٠٠٣م ، ص ١٧-١٩)

ونتيجة للتعريفات السابقة والاسباب التي دعت الى اختلافها ، يرى الباحث أن اقرب وأوضح تعريف لمفهوم البنائية ويعكس الأسس التي ارتكزت عليها هو تعريف (فون جلاسرز فيلد) إذ يؤكد ايجابية المتعلم وبنائه المعرفي بذاته ولا غرابة في ذلك إذ يعد جلاسرز فيلد (Glassrs feld) من أكبر منظري البنائية المعاصرين وهو واضع أسس البنائية الحديثة بعد جانبيه وتيلسون جودمان ، وواتزلويك وغيرهم .

ويذكر (الهويدي) نقلاً عن (اوزيل) أن البنائية تشير الى ضرورة ربط التعلم اللاحق بالسابق ، وأن العنصر المفتاحي للنظرية البنائية يتمثل بأن الناس يتعلمون من طريق البناء الفعال لمعرفتهم وبمقاربة معلوماتهم الجديدة مع فهمهم القديم والعمل من خلال كل هذه الأشياء للوصول الى فهم جديد (الهويدي ، ٢٠٠٥م ، ص ٢٩٩)

ويؤمن منظرو البنائية أن التعلم يحدث نتيجة تعديل الافكار التي بحوزة المتعلم ، أو اضافة معلومات جديدة ، أو بإعادة تنظيم ما هو موجود من افكار لديه ، بحيث تمثل كل من خبرات الحياة والمعلومات السابقة بجانب التعلم الاعمدة الفكرية للبنائية. (زيتون ، ٢٠٠٤م ، ص ٢١٢)

ويضيف (زيتون) ان البنائية تنتظر الى التعلم كنتيجة لبناء عقول الطلبة ، لأنهم يتعلمون من خلال تنظيم وموائمة المعلومات الجديدة من المعلومات السابقة التي يعرفونها ، ولهذا فان الطلبة بوجه خاص والناس بوجه عام يتعلمون أفضل عندما يبنون نشاط تعلمهم وفهمهم ، ويؤكد التعلم البنائي على التفكير والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة كما ويرتبط بالذكاءات المتعددة . (زيتون ، ٢٠٠٧م ، ص ٢٩)

ماهية البنائية :

لقد تعددت وتتنوعت تعريفات البنائية كما قد اسلفنا ، وبما ان البنائية نفسها تهتم بالمعرفة واكتسابها عند الفرد إذ يعد ذلك موضع دراسة كل من علم النفس ونظرية المعرفة لذلك يرى (النجدي وآخرون) ان تعريفات البنائية تقسم على قسمين رئيسيين هما :

الأول : ينظر الى البنائية بأنها نظرية في المعرفة ، ترى ان كل فرد يبني المعرفة بنفسه ، أي أن المعرفة ما هي الا بناء شخصي ومن انصار هذا التوجه (فون جلاسز فيلد ، وستيفن ليرمان ، وهيغل) ويتفق كل هؤلاء على أن البنائية عبارة عن

عملية بناء عقلي ، وهذا البناء يوجه افعال الفرد اللاحقة ، وعليه فإن البنائية تؤكد على مبدئين أساسيين هما : أن المعرفة لا يتم تلقيها بصورة سلبية ولكن يتم بناؤها بصورة نشطة بواسطة الذات العارفة ، كما أن وظيفة المعرفة تكيفية ، إذ انها تعمل على تنظيم العالم واكتشاف الواقع .

وأما الثاني : فإنه ينظر الى البنائية نظرية في التعلم على اعتبار أنها تؤكد أن حدوث التعلم يتطلب من الفرد بناء أو اعادة بناء مخططاته العقلية بوساطة عمليات عقلية معينة ، لذلك تسمى البنائية بالنظرية الادراكية ، ومن انصار هذا الرأي (اندريه) Andre و (وند شيتل) Winds Chittl و (جوزيف أبرسكاتو) Joseph Abruscatlo فانهم يتفقون على ان البنائية نظرية سيكلوجية تفترض ان التعلم يصدر نتيجة المعنى من طريق الخبرات التي يمر فيها المتعلم سواء أكانت فردية ، أم شخصية ، أم جماعية ، وما يعرفه الفرد مسبقاً ، ويحضره للمواقف الجديدة ، وتجدر الاشارة هنا الى أن الكتابات التربوية التي تناولت النظرية البنائية لم تصل الى جوهر البنائية ولبها (النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥م ، ص ٣٥٧ ، ٣٥٨)

أسس النظرية البنائية :

لقد وضع منظرو البنائية بعض الأسس الخاصة بالنظرية البنائية من بينها ما يأتي :

- ١- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه .
- ٢- المعرفة السابقة للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى إذ ان الفاصل بين معرفة المتعلم الجديدة والسابقة يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى .
- ٣- الهدف الجوهرى من عملية التعلم هو أحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد .

٤-تتهياً أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة ، أو مهمة حقيقية وينمي لديه الثقة في قدراته على حل المشكلات .

٥-تتضمن عملية التعلم اعادة بناء الفرد لمعرفته من طريق التفاوض الاجتماعي مع الآخرين . (زيتون ، ٢٠٠٣م ، ص١٩)

ويضيف (وليم) أسساً أخرى منها :

١-البحث عن المعنى أمر فطري .

٢-كل عقل ينظم بطريقة منفردة . (وليم ، ٢٠٠٩م ، ص٩٠)

أما (الخزاعلة وآخرون) فقد اضافوا الى ما سبق ذكره النقاط الآتية :

١-ان التعلم ليس نتيجة للتطور ؛ بل هو التطور بعينه ويتطلب الابداع والتنظيم الذاتي من جانب المتعلم .

٢-التأكيد على حب الاستطلاع .

٣-تشجيع الطلبة على الاشتراك في المناقشة مع المدرس أو فيما بينهم .

٤-جعل الطلبة مبدعين بالإفادة من الخبرة السابقة . (الخزاعلة وآخرون ، ٢٠١١م ، ص٢١٥)

افتراضيات النظرية البنائية :

حدد زيتون وكمال (الافتراضيات التي تبنى عليه النظرية البنائية بما يأتي :

١-يجب اعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم بدلاً من تدريب السلوك .

٢-على الباحثين والمدرسين أن يفترضوا أن افعال الطلبة لها مسوغات .

٣-ان يُنظر لأخطاء الطلبة واستجاباتهم غير المتوقعة على انها انعكاسات لفهم الطلبة . (زيتون وكمال ، ٢٠٠٣م ، ص١٠٧)

في حين نجد أن (النجدي وآخرون) قد حددوا شكلاً آخر من افتراضات النظرية البنائية وهي كما يأتي :

- ١-التعلم البنائي : أي ان المعرفة تبني من خلال الخبرة .
 - ٢-التفسير الشخصي : أي ان المعرفة لا توجد نتائج واقعية مشتركة ، فالتعلم هو تفسير شخصي للعالم .
 - ٣-التعلم عملية نشطة : أي انه ينمو على أساس الخبرة .
 - ٤-التعلم عمل تعاوني : ان مهمة التعلم هي الارتقاء بالتعاون مع المجالات الأخرى .
 - ٥-تحديد التعلم : لا بد ان يحدث التعلم في بيئة واقعية ، أي ان التعلم يجب ان يكون متكاملًا مع المهمة الموضوعية له ، وليس نشاطاً قائماً بذاته .
- (النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥م ، ص ٣٦٢)

وهنا يود الباحث ان يبين أن بعض الباحثين يخلطون في استعمالاتهم وشروحهم بين الافتراضات والأسس الخاصة بالنظرية البنائية ، ويستعملون المصطلحين بالتبادل.

مرتكزات النظرية البنائية :

- ١-ان المعنى يبني ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للتعلم نفسه ، ويتم نقله من المدرس الى الطالب ، بمعنى ان المعرفة تكون متأصلة في عقل الطالب ، وليس كياناً مستقلاً عنه ...
- ٢-تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشيطة تتطلب نشاطاً عقلياً ، فالمتعلم يرتاح لبقاء البناء المعرفي عنده مترناً كلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع ما يتوقع .

٣-البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير على نحو كبير أو يتمسك المتعلم بما لديه من المعرفة مع انها قد تكون خاطئة ويثبت بهذه المعرفة كثيراً ؛ لأنها تقدم له تفسيرات تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة .
(زيتون ، ٢٠٠٧م ، ص٤٣ ، ٤٤)

مبادئ النظرية البنائية :

ان من أهم مبادئ النظرية البنائية ما يأتي :

- ١-معرفتها السابقة : هو محور الارتكاز في عملية التعلم ، وذلك أن الفرد (المتعلم) يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة .
- ٢-التعلم لا يحدث ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية .
- ٣-المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتياً .
- ٤-المتعلم لا يبني معرفته بمعزل عن الآخرين ، بل يبنيتها من طريق التفاوض الاجتماعي معهم .
- ٥-التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه المتعلم مشكلة حقيقية وواقعية .
(حميدة ، ٢٠١٠م ، ص ١١)

خصائص النظرية البنائية :

- ١-التدريس ليس نقل للمعرفة ، لكنه يتطلب تنظيم المواقف التعليمية داخل الصف ، وتحديد المهام وتقسيمها بطريقة من شأنها ان تنمي التعلم .
- ٢-لا ينظر الى المتعلم على انه سلبي ، بل ينظر إليه على انه المسؤول بشكل مباشر ومطلق عن تعليمه .
- ٣-ان المعرفة ليست خارج المتعلم ، لكنها تبنى فردياً وجماعياً فهي متغيرة دائماً.

٤-تستوجب عملية التعلم عمليات نشطة ، ويكون للمتعلم أثر فيها اذا تتطلب بناء المعنى .

٥-يأتي المدرس الى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه ، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين ، لكن آراءه الخاصة بالتدريس والتعليم أيضاً داخل الصف .

٦-تولد البنائية آراء مختلفة من طريق التدريس والتعليم ، وكيفية تنفيذها داخل الصف ، حتى تكون متفقة مع المتطلبات العالمية للمناهج التي تنص على ان افكار الطلبة ستتغير مع اتساع خبراتهم . (محمد ، ٢٠٠٤م ، ص ١٠٠ ، (١٠١)

تيارات النظرية البنائية :

للنظرية البنائية عدة تيارات أوجزها (القطراوي) بما يأتي :

١-البنائية البسيطة (Trivial Constructivism) : وهي البنائية في أبسط صورها التي أطلق عليها رائد البنائية المعاصر (جلايسرز فيلد) وتتجسد ملامح هذا التيار في المبدأ الذي وضعه رائد الفكر البنائي الأول (بياجيه) والذي يمكن ايجازه في : (تبني المعرفة على يد المتعلم ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة) .

٢-البنائية الجذرية (Radical Constructivism) : ويضيف هذا النوع من البنائية مبدأ آخر للمبدأ الذي وضعته البنائية البسيطة وهو أن التعرف على شيء ما يعد عملية تكيف دينامية يتكيف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق .

٣-البنائية الاجتماعية (Social Construtivism) : ويرى اصحاب هذا التيار أنه لا بد من الاخذ بالحسبان أن البيئة الاجتماعية للمتعلم تهتم بالتعلم التعاوني ، ويرجع الفضل في ذلك الى تشومسكي الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع في تهيئة هذه الادوار .

٤-البنائية الثقافية (Cultural Construtivism) : وينظر اصحاب هذا

التيار الى أهمية النظر الى ما وراء البيئة الاجتماعية لموقف التعلم وهو ما يطلق عليه سياق التأثيرات الثقافية من عادات وتقاليد وأعراف وغير ذلك .

٥-البنائية النقدية (Critical Construtivism) : تشبه سابقتها الا انها

تضيف عليها البعد النقدي والاصلاح الهادف الى تشكيل هذه البيئات حتى تتمكن البنائية من تحقيق وانجاز ما ترمي إليه .

٦-البنائية الانسانية (Human Construtivism) : وهي عند (نوافك)

جهد لتكامل علم نفس التعلم الانساني مع المعرفة وتؤكد الرؤية على عملية صنع المعنى (Meaning Mokining) إذ يعد نوافك ان اكتساب المفاهيم وتأليف العلاقات بينها بمثابة النشاط المركزي للعقل البشري والذي يعتمد على استخدام اللغة لتمثيل انتظام العالم الطبيعي . (القطراوي ، ٢٠١٠م ، ص١٨ ،

(١٩

التطبيقات التربوية للنظرية البنائية :

من التطبيقات التربوية للنظرية البنائية ما يأتي :

١-الطالب نشيط دائماً في اثناء عملية التعلم .

٢-العملية النشطة هي عملية وضع المعنى .

٣-المعرفة السابقة للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذو المعنى .

٤-تتضمن عملية التعلم اعادة بناء الفرد لمعرفته السابقة من خلال تفاوض

اجتماعي مع الآخرين .

٥-التعلم لا يتم بالتوصيل ولكن بالتطوير .

٦-التطوير يتأثر دائماً بالمعرفة السابقة .

٧-الأساليب تسمح بتبادل الآراء وتعين على التطوير .

٨- النشاطات الاستقصائية مهمة عندما تشجع على النقاش . (الوهر ، ٢٠٠٢م ، ص ٩٦)

اسهامات النظرية البنائية في التربية :

أولاً : وظيفة عملية التعلم من منظور البنائية :

- ١- تصاغ الأهداف التعليمية في صورة مقاصد عامة .
- ٢- المحتوى التعليمي يكون في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة الطالب .
- ٣- استراتيجيات التدريس تعتمد على مواجهة الطلبة بموقف مشكل يحاولون ايجاد حلول له .
- ٤- المتعلم البنائي مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي .
(زيتون ، ٢٠٠٣م ، ص ٦٦)

ثانياً : وظيفة المدرس من المنظور البنائي :

تتحدد وظيفة المدرس في المنظور البنائي كما يرى (بهجات) بما يأتي :

- ١- المدرس منظم لبيئة التعلم يضيف عليها جواً من الانفتاح العقلي وقبول المخاطرة وإصدار القرارات والسماح للتعبير عن الرأي .
- ٢- المدرس مصدر احتياطي للمعلومات اذا لزم الامر .
- ٣- هو انموذج يكتسب منه الطلبة الخبرة .
- ٤- هو موفر للمعلومات مثل المعارف والحقائق والمبادئ الى غير ذلك .
(بهجات ، ١٩٩٦م ، ص ١٧٣)

في حين نجد أن (شهاب وأمينة) و (كمال) يحددون وظائف أخرى للمدرس في ضوء النظرية البنائية غير ما قد ذكرنا سلفاً منها ما يأتي :

- ١- يتحول المدرس من مقدم للمعرفة الى مشارك فيها .
- ٢- يربط مشكلات الطلبة بمشاكل حقيقية واقعية .
- ٣- توفير موقف مريح للطلبة يكونون فيه قادرين على التعلم من خلال التجاوب والتعاون .
- ٤- على المدرس تقبل فشل الطلبة بعده جزءاً من بيئة التعلم البنائية .
- ٥- إثارة اهتمام الطلبة وتشجيع المناقشة والمشاركة وتبادل الآراء والافكار .
- ٦- التعرف على المعرفة المسبقة عند الطلبة وربطها بالمعنى الجديد وعقد مقارنة بين الافكار القديمة والجديدة .
- ٧- يقدر النوع في التعلم بدلاً من الكم ، ويركز على الطالب أكثر من المادة .
- ٨- يقدم فرصاً للطلبة للاستفادة من الافكار الجديدة ومناقشتها .
- ٩- يسمح لاستجابة الطلبة بتوجيه سير الدرس وبتحويل استراتيجيات التدريس .
- ١٠- يعتمد على استراتيجيات تساعد الطلبة في فهم الافكار الجديدة ومعاملتها مع معرفتهم السابقة .
- ١١- يضم أنشطة حقيقية تساعد على بناء روابط مع المفاهيم السابقة .
- ١٢- يدعم شعار (القليل كثير) ، لأن الفهم العميق والمفصل أفضل من السطحي . (شهاب وأمينة ، ١٩٩٩م ، ص ٤٩٩) (كمال ، ٢٠٠٤م ، ص ٢)

ثالثاً : دور الطالب وفقاً لتوجيهات النظرية البنائية :

يذكر الفيلسوف (فيلبس) Phillips نقلاً عن الراوي ان دور الطالب يكمن في الآتي :

- ١- الطالب الفعال : تؤكد النظرية البنائية ان المعرفة والفهم يكتسبان بالنشاط ، إذ يناقش ويضع الفروض ويستقصي الحقائق ويأخذ وجهات النظر .
 - ٢- الطالب الاجتماعي : تشير البنائية بأن المعرفة والفهم يبنيان من طريق التفاوض الاجتماعي مع الآخرين للحصول على المعرفة .
 - ٣- الطالب المبدع : اشارت البنائية الى أن المعرفة والفهم يبتدعان ، فالطالبة يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط فقط.
 - ٤- البيئة الصفية البنائية : هي المكان الذي يعمل فيه الطلبة معاً يساندون بعضهم بعضاً ويستعملون أنواعاً مختلفة من الأدوات ، ومصادر المعلومات ، وأنشطة لحل المشكلات وتحقيق أهداف التعلم . (الراوي ، ٢٠٠٦م ، ص ٢٨)
- أوجه الاختلاف بين الطريقة التقليدية في التدريس والاستراتيجية البنائية :

وهنا لا بد من عقد مقارنة بين الطريقة التقليدية والاستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية البنائية كما جاءت عند (شهاب وامينة) في الشكل (٢)

البنائية	التقليدية
داخل الطلبة	المعرفة توجد خارج الطلبة
محورها الطالب	محورها المدرس
الطالب ايجابي نشط	الطالب سلبي من ناحية تلقي المعلومات
انشطة تفاعلية (يشترك فيها مع الآخرين)	انشطة فردية يمارسها الطالب بمفرده
التعلم التعاوني	التعلم تنافسي
تغيير المفاهيم	تذكر المعرفة
الطالب يبني معارفه من مصادر مختلفة	الاعتماد على الكتاب المدرسي
يتقبل المدرس آراء الطلبة	يبحث عن الاجابة الصحيحة
توجد بدائل مختلفة لتقويم الطالب	اختبارات تحريرية

الشكل (٢) مقارنة بين الطريقة التقليدية والاستراتيجية التدريسية البنائية (شهاب وامينة ، ١٩٩٩م ، ص ٤٩٩)

ويرى الباحث عبر عقد المقارنة السابقة بين الطريقة التقليدية والاستراتيجية على وفق المنظور البنائي ، ان الأخيرة ذات مواصفات وخصائص وميزات تختلف عن التعلم التقليدي إذ تساعد في إعادة تشكيل المفاهيم في البنية المعرفية العقلية ، إذ يستطيع الطلبة بناء معرفتهم بأنفسهم من خلال قدراتهم التفكيرية في استنتاج واستقراء المعرفة الأدبية والعلمية والاجتماعية والثقافية ، كما إنّ المتعلم نشيط ومتفاعل مع الآخرين في وضع نماذج عقلية معينة لحل المشكلات التي تواجهه ، إذ يمكن الاستعانة بالعمل التعاوني في تنمية القدرات اللغوية والمشاركة الجماعية واتخاذ القرارات ، لذلك أصبح من الواجب بل من الضروري على المدرسين اعتماد إحدى استراتيجيات النظرية البنائية أو أكثر لتحقيق التعلم المنشود ، نتيجة للصفات والميزات والخصائص التي تتمتع بها كما قد ذكر آنفاً ، ان الباحث يؤكد حقيقة مهمة مفادها ، انه لا يمكن ان تجاهل النظريات العلمية الأخرى ، والتسليم الكامل للبنائية أو رفضها كونها تؤكد دور الطالب في عملية التعليم ، لأنها لا نستطيع ان نغفل أو نلغي دور المدرس كونه عامل الخبرة والناقل لها ، وان كان للبنائية رأي آخر في أن دوره ينحصر في الارشاد والتوجيه والتهديب والتقويم لعملية التعليم .

بعض الاستراتيجيات والنماذج المنبثقة عن النظرية البنائية :

اورد (القطراوي) بعض الاستراتيجيات والنماذج المنبثقة عن النظرية البنائية - رتبت من لدن الباحث بحسب سنوات ظهورها - وهي على النحو الآتي :

١-دورة التعلم لـ (بياجيه) .

٢-نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة بـ (ويتلي) .

- ٣- انموذج التدريس بخريطة الشكل (V) لـ (بوب جوين) .
- ٤- خرائط المفاهيم لـ (جوزيف نوبا وبوب جوين) .
- ٥- انموذج التدريس المفصل لـ (شارلز راجيلوث ، ١٩٨٠م) أو ما يعرف بالنظرية التوسعية .
- ٦- انموذج التغير المفهومي ، أو ما يعرف بـ (PSHG) نموذج بوستر وزملائه ١٩٨٢م .
- ٧- انموذج الياءات الخمس : (5E,s Model) لفريق دراسات المناهج في العلوم البيولوجية (BSCS) وعلى رأسهم روجر بايبي وهو انموذج مطور عن دورة التعلم عام ١٩٩٠م .
- ٨- انموذج الياءات السبع : (7E,s Model) وهو مطور عن انموذج الياءات الخمس السابق .
- ٩- انموذج التعلم البنائي (CLM) لسوزان لوكس وآخرين ١٩٩٠م ، وهو مقتبس من مراحل نمو التعلم .
- ١٠- انموذج التعلم الواقعي لـ (لخليل يوسف الخليلي ، ١٩٩٦م)
- ١١- انموذج التحليل البنائي لـ (كين ابيلتون ، ١٩٩٧م)
- ١٢- انموذج التدريس المصغر لـ (لمبيرل) أو ما يعرف بالنظرية المصغرة .
- ١٣- انموذج وودز .
- ١٤- انموذج التعلم البنائي التوليدي لـ (شيلاند ، ١٩٩٧م) .
- ١٥- المدخل البنائي للتغير المفاهيمي التطوري لـ (عبد السلام مصطفى عبد السلام ، ١٩٩٨م) .
- ١٦- استراتيجيات التعارض المعرفي .
- ١٧- المدخل المنظومي في التعلم والتعليم .

١٨- استراتيجيات التعلم التماثلي (المتشابهات) - أو ما يعرف اختصاراً بـ (TWA) .

١٩- استراتيجيات تآلف الاشتات أو السينكتكس (Synectics) أو ما يعرف بأنموذج (وليم جوردن) . (القطراوي ، ٢٠١٠م ، ص ٢٢)

المصادر

١- ابراهيم ، مجدي عزيز : المنهج التربوي وتعليم التفكير ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٥م .

٢- ابو سعيدي ، عبدالله بن خميس ، وسليمان بن محمد البلوشي : طرائق تدريس العلوم ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٩م .

٣- ابو سعيدي ، عبدالله بن خميس ، وسليمان بن محمد البلوشي : طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية ، ط ٢ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١م .

٤- الخزايلة ، وآخرون : نظريات في التربية ، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١م .

٥- _____ : نظريات في التربية ، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١م .

٦- دروزة ، افنان نظير : النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠م .

٧- زيتون ، حسن حسين : البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي ، منشأة المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٢م .

٨- _____ : استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعليم ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٣م .

- ٩- _____ ، وكمال عبد الحميد زيتون : التعلم والتدريس من منظور البنائية ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٣ م .
- ١٠- زيتون ، عايش : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٧ م .
- ١١- زيتون ، كمال عبد الحميد : تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية ، ط ٢ ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٤ م .
- ١٢- _____ : تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٢ م .
- ١٣- _____ : تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٩١) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر الجديدة ، مصر ، ٢٠٠٤ م .
- ١٤- _____ : التعلم والتدريس من منظور البنائية ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٣ م .
- ١٥- زيتون عايش : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٧ م .
- ١٦- شهاب ، منى ، وأمينة الجندي : تصميم التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام التعلم البنائي والشكل (V) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها ، المؤتمر العلمي الثالث ، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرون ، رؤية مستقبلية ، الجمعية المصرية للتربية العملية ، المجلد ٢ ، من (٢٥-٢٨) حزيران ، القاهرة ، مصر ١٩٩٩ م .

- ١٧- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى : الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، المنصورة ، مصر ٢٠٠١ م .
- ١٨- محمد ، السيد علي : مصطلحات في مناهج وطرق التدريس ، عامر للطباعة والنشر ، المنصورة ، مصر ، ١٩٩٨ م .
- ١٩- محمد ، منى : المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي ، المؤتمر العربي الرابع ، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، (٣-٤ نيسان) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر ، ٢٠٠٤ م .
- ٢٠- الهاشمي ، عبد الرحمن طه ، وعلي حسين الدليمي : استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط ١ ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٨ م .
- ٢١- وليم ، عبيد : استراتيجيات التعليم والتعلم ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٩ م .

أهمية الألعاب التربوية الحديثة

أ.م. سماء ابراهيم عبد الله د.أحمد الشنجار

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

ملخص البحث:

تعتبر الألعاب التربوية التعليمية من الاستراتيجيات الهامة والأساسية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ووسيلة التعلم الوحيدة خاصة في المراحل الأولى من الدراسة، ولهذا فإن الإدماج الفعال للعب في مسار التعلم له أثر كبير في إحداث التغيير المطلوب على سلوك المتعلم، لأنه يمثل أسلوباً فاعلاً لإطلاق القدرات الكامنة له واكتشافها ورعايتها و توجيهها، وهو بذلك يعد مؤسسة تربوية حقيقية تعمل تلقائياً قبل المدرسة و بعدها فيجب على كل معلم في المهنة التربوية أن يتسلح بمهارة تمرير هذه الألعاب التربوية خلال الدرس، لان فائدتها تكمن لصالح الطالب والجيل الصاعد، لذا فمن الضرورة التعمق في المعرفة والدراية عن الألعاب التربوية وأهميتها وفائدتها بالنسبة لطلابنا ومدى أهميتها فعلاً والتي تصب بمصلحته، لان الألعاب التربوية لها التأثير في تغيير سلوك التعلم واتجاهاته بإكسابه معارف تعد وسائل تعليمية فعالة وقوية تؤثر على حياة ومهارات الطالب المختلفة.

ومن هنا ضم البحث الحالي أهمية اللعب ، ومن ثم تطرق الى الألعاب التربوية وذكر فوائدها وأهميتها وأنواعها وكيف على المعلم ان يحسن استخدامها في المهنة مع الطلاب.

Abstract

Educational games are important and fundamental strategies in developing students' thinking skills and the only means of learning, especially in the early stages of study. Therefore, the effective integration of play in the learning process has a significant impact on the learner's behavior, And it is a real educational institution working automatically before school and then every teacher in the educational profession must equip the skill of passing these educational games during the lesson, because its usefulness lies in favor of the student and the rising generation, so It is necessary to deepen the knowledge and know-how about educational games and their importance and usefulness for our students and the extent of their importance, which is in his favor, because the

educational games have an impact on changing the behavior and trends of learning by imparting knowledge is effective and powerful teaching methods affect the lives and skills of different students.

Hence, the current research included the importance of play, and then addressed the educational games and mentioned the benefits and importance and types and how the teacher to improve their use in the profession with students

مشكلة البحث:

لاحظ الباحثان من خلال إشرافهما على تدريس التربية العملية ، ان غالبية المتعلمين يحفظون المعلومات حفظا أليا وغير قادرين على تمثيلها واستخدامها في حياتهم العملية فتبدو وكأنها معلومات غير مترابطة مبعثرة منفصلة عن الواقع ، (مدانات، ٢٠٠١، ص١٢٣) وهناك تدني واضح لمستويات التحصيل في المواد الدراسية وأن الطرائق العرضية كالشرح والعرض هي الشائعة في التدريس وهي ضعيفة الجدوى في تحقيق أهداف تدريس المواد (الشهابي، ١٩٩١، ص٤) الأمر الذي أساء لطبيعة المواد الدراسية وتدريسها فقد تحولت جميعها الى مادة نظرية تلقينية تقوم على الإلقاء.

كما تشير نتائج بعض الدراسات التربوية كدراسة (نوافلة، ٢٠٠٥) ودراسة (حجازين، ٢٠٠٦) ، والتي هدفت الى دراسة فاعلية التدريس باستخدام الأنشطة العلمية لان طبيعة المواد الدراسية تحتاج الى التفكير العلمي والاكتشاف وحل المشكلات من خلال التنوع استخدام الألعاب والأنشطة التدريبية الحديثة ، وان أهداف تدريس العامة بأنواعها لا يمكن أن يتم بدون النشاطات العلمية التي تشكل بمختلف أشكالها جوهر أساسيا في التعليم ، وهذا ما يتوافق مع توصيات المؤتمرات التربوية (المؤتمر الثاني لتطوير التعليم المنعقد في دمشق ١٩٩٨) و(المؤتمر التربوي الأول لتطوير التعليم ما قبل الجامعي في القاهرة ٢٠٠٧) وتوصيات لجان مشروع تطوير تدريس المناهج (وزارة التربية، ٢٠٠٥، ص٣٠) التي أوصت بالاهتمام بالجانب العملي في تدريس المناهج الدراسية واستخدام الأنشطة والألعاب التدريبية ، الا ان استخدام

الأنشطة التدريبية في التدريس ما زال قليلا إن لم يكن معدوما في غالبية المدارس وقد اشار (تروبرج وبايي، ١٩٨٦) الى ان معلمي يستخدمون الطرائق العرضية في أكثر من ٧٥% من زمن الدرس.

وقد صاغ الباحثان مشكلة بحثهما بما يلي : ما أهمية الألعاب التربوية الحديثة؟

أهمية البحث والحاجة اليه

تعتبر الألعاب التربوية من الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم لأنها تدفع المتعلم في إثراء عرضها للمعلومات، للتفاعل مع المواد التعليمية ومع غيره من المتعلمين في مواقف تعليمية يسودها النشاط الهادف ، وتنمي مهارات التواصل والتفاعل مع البيئة المحيطة ، مما يزيد من قدرة المتعلم على التعبير الخلاق والإبداع كما تتيح له مساحة من الحرية للتعبير عن نفسه في إطار مقبول اجتماعيا ، وممتع له وللمحيطين به. (عاشور ، ١٩٩٨ ، ص٨) فهي من أهم الوسائل التعليمية التي يمكنها أن تساعد الطالب على التعلم ليتعود على الملاحظة أولاً، والاستنتاج ثانياً، و التطبيق ثالثاً، واكتسابه للحقائق والمفاهيم والقواعد العلمية والفنية. و مع التقدم الذي شهده المجال الصناعي تزايد الاهتمام بالألعاب التربوية فظهرت إلى الوجود الألعاب البصرية والسَّمعية، والثابتة والمتحركة، والفردية والجماعية، حتى ساعدت بانتشارها في المؤسسات التعليمية.(الحيلة، ٢٠٠١، ص٢٠٣)

فالألعاب التربوية أنشطة يمكن أن تتم داخل المدرسة أو خارجها، بصفة فردية أو جماعية تحت قيادة شخص له قدرة التوجيه سواء أكان المشرف مدرسا أم ولي أمر. بحيث يختار اللعبة المناسبة في المكان والوقت المناسبين مع مراعاة سن التلميذ. فإذا توفرت هذه الشروط فإن اللعبة تبعث المتعة في سن المتعلم، وتدفعه إلى إثبات مهاراته. و مما ينبغي مراعاته في اختيار اللعبة التربوية: أن تتناسب الكلمات و النصوص والمسائل مع قدرات التلاميذ، و أن تتنوع لتكون مشوقة غير مملة، وأن

تتدرج من حيث المستوى من الأسهل إلى الأصعب ليكسب التلميذ في الألعاب الأولى ثقة في نفسه يواجه بها الصعاب التي قد تعترضه في الألعاب الصعبة، وأن ترتبط هذه الألعاب والنشاطات بحياة التلميذ العملية والتعليمية.

أن المؤسسات التربوية في أنحاء مختلفة من العالم ما تزال تفتقر الى الإدراك الكامل لأهمية اللعب . نلاحظ موقف بعض الكبار المناوئ للعب ومحاولتهم إعاقته كما لو كان مضيعة للوقت والجهد ، وهذا في الواقع موقف بعض المعلمين الذين يستعجلون الطفل للوصول الى سن الرشد بأسرع ما يمكن (بلكيس ومرعي ، ١٩٨٧ ، ص ٦١)

أن هذا الموقف السلبي من اللعب لا يقتصر على البلدان النامية ، ففي المجتمعات التي تبالغ في التركيز على التعليم الرسمي باعتباره الأسلوب المثالي لتحقيق التقدم الاجتماعي ، هناك ميل الى اعتبار اللعب فعالية غير منتجة ، وهذا مما يؤدي الى إبعاده عن الصف بعد مرحلة رياض الأطفال لان التعليم المدرسي هو مجرد تعلم القراءة والكتابة والحساب فلعب يتحول الى نشاط صبياني لملء وقت الفراغ ، وللاسترخاء من الإرهاق العضلي والذهني (صباريني والغزاوي، ١٩٨٧، ص ٥٠)

وبعد التدريس باستخدام الألعاب التربوية من ابرز الطرق الاستراتيجية التدريسية التي تراعى سيكولوجية المتعلمين فمن خلالها يصبح للمتعلم دور ايجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية ثم إعدادها بطريقة عملية منظمة.

وتعتبر الألعاب التربوية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهتم بنشاط التعلم وإيجابيته وبتممية شخصية تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد

المفاهيم المجردة. وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

ومن المفترض ان تحتل الأنشطة التربوية مكان الصدارة في مناهجنا الدراسية ، لكونها ذات تأثير كبير في تشكيل خبرات المتعلم وتعديل سلوكه ، ولكونها وسيلة مهمة من وسائل تحقيق أهداف التعلم ، كما انها مليئة بالفرص التي تتيح للمتعلمين أن يعبروا عن أنفسهم ، كما ان ممارسة الأنشطة تنقل الطالب من ثقافة الذاكرة حيث مجرد الحفظ والتلقين الى ثقافة الإبداع حيث القدرة على إنتاج أفكار جديدة وظهور تحسن لغوي والانطلاق الى أفق فكرية أكثر عمقا وشمولا . (شحاتة ، ١٩٩٤ ، ص٩٠-٩١)

والخلاصة أن اللعب يعد وسيلة جيدة من وسائل التعلم ، وأنه يمكن أن يعتبر نشاطا تعليميا اكثر منه نشاطا ترفيهيا يمكن من خلاله أن يتعلم الطفل العديد من مهارات التعلم كمهارة التعرف على معنى الكلمة في الجملة ، ومهارة فهم المادة المقروءة ، ومهارة التذكر ، ومهارة الحوار والمناقشة ، ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات الاستماع وغيرها من المهارات.

هدف البحث

التعرف على وظيفة الألعاب التربوية الحديثة .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالألعاب التربوية الحديثة

تحديد المصطلحات

لعب

عرفه (١٩٧٣)

"اللعب على أنه عبارة عن نشاط موجة او غير موجة يقوم الاطفال به في سبيل تحقيق التسلية والمتعة، وعادةً ما يستغلّ الكبار هذا الأمر لتنمية شخصياتهم وسلوكهم بجميع أبعادها الجسميّة، والعقليّة، والوجدانيّة". (1973,p73)

التربوي.

عرفه (ناصر، ١٩٩٩) "إنشاء الشيء شيئاً فشيئاً للوصول إلى القمة، أو تربية الجسم والاهتمام به وتغذيته ليكون قوياً معافى، أو النماء والزيادة، أو الإصلاح والتهديب". (ناصر، ١٩٩٩، ص٢٠٦)

الغاب التربوية

عرفها (الحيلة، ٢٠٠٣) "هي نشاط تعليمي يتضمن تفاعلاً بين المتعلمين (متعاونين أو متنافسين) في محاولة تحقيق أهداف محددة وذلك في إطار القواعد الموضوعية المحددة". (الحيلة، ٢٠٠٣، ص١٦٠)

عرفها (ابراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧) "هي الألعاب التي صممت لغرض تعليم مادة معينة أو توسيع مفاهيم معينة أو تطويرها لأدراك الأحداث التاريخية أو الثقافية أو لمساعدة الطلاب على اكتساب مهارات معينة عن طريق اللعب". (ابراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧، ص٥٦)

كما يرى (عبد السلام، ٢٠٠٦) بأنها "نشاط منظم منطقياً في ضوء مجموعة قوانين للعب، حيث يتفاعل فيه طالبان أو أكثر لتحقيق أهداف محددة وواضحة". (عبد السلام، ٢٠٠٦، ص٧٨)

الفصل الثاني

إطلالة تاريخية:

يرجع تاريخ الألعاب التربوية إلى القرن السادس قبل الميلاد حين ابتكر سكان شبه القارة الهندية لعبة "الشطرنج" , ثم تطورت اللعبة فيما بعد لتستخدم في وضع و تطوير الخطط الحربية , حين استبدل القادة البروسيون قطع هذه اللعبة بالجنود و الدبابات و الضباط خلال الحرب العالمية الثانية, وأصبحت لوحة اللعب خريطة أو تصميمًا لمعركة.

بعد الحرب, ومع ظهور الحاسوب, بدأ رجال الإدارة و الأعمال و الاقتصاد يستعملون الألعاب لتوضيح العمليات التي تحدث في هذه المجالات للعاملين بغرض إنجاز العمل بسرعة و دقة متناهية. و اتسع المجال بعد ذلك ليتم إدماج الألعاب التربوية في مساقات العلوم السياسية لطلبة الدراسات العليا في نهاية الخمسينات من القرن الماضي, و في مجال التدريب و التعليم المهني.

أما في التعليم , فإن ظهور الألعاب التربوية ارتبط عضويًا بظهور المدارس , حيث كان المدرسون يوظفون اللعب الإيهامي كتمثيل الأدوار المسرحية و تقمص الشخصيات من الواقع في حصصهم الدراسية , ولم يتم الاهتمام باللعب التربوي كأسلوب تعليمي إلا في الستينات من القرن الماضي , حيث أجريت بحوث عديدة حول أهمية هذا الأسلوب و أثره في تحقيق تعلم جيد. (اسماعيل ، ١٩٨٦، ص ٢٨٣)

نظريات تفسير اللعب

١- النظرية المعرفية في تفسير اللعب

أ- تفسير بياجيه للعب:

وضع بياجيه اللعب في موضع بالغ الأهمية ، فهو الذي يساعد على النمو العقلي للفرد وتطور هذه العملية يتم بالتمثل والمواءمة ومن دونهما يصبح النمو والتطور ضعيفا.

ب-تفسير برونر للعب

اللعب يمثل العمل الجاد الذي يقوم به الإنسان لتحقيق نمو متكامل ومتوازن وهو العمل الأهم للطفل لتطوير معارفه ومفاهيمه، وهو أيضا أداة النمو المعرفي لدى الطفل وبناء شخصياته الاجتماعية المتكاملة في مختلف المراحل .

٢- نظرية التحليل النفسي في تفسير اللعب

تناول فرويد اللعب باعتباره إبدالا للنشاط الغريزي مؤكداً أن التوترات والصراعات الداخلية يمكن خفضها وطرحها خارج الفرد عن طريق اللعب ،وبذلك نجد ان آراء فرويد بشأن اللعب قد أسهمت في تأسيس بعض فنيات العلاج باللعب حيث أكدت على نوع من أنواع اللعب هو اللعب الابهامى ذلك النمط شديد التشبع بالخيال وأهملت باقي أنواع الألعاب الأخرى.

٣-النظرية التلخيصية في تفسير اللعب

أن اللعب عند الإنسان يمثل نشاطا فطرياً غريزياً يولد مع الإنسان وان تفسير اللعب من وجهة نظرهم يقوم على أربعة مبادئ.(ميلر، ١٩٨٧، ص٥)

٤-نظرية الإعداد للحياة في تفسير اللعب

يؤكد أنصار هذه النظرية أن فترة الطفولة الطويلة للإنسان تساعد طفله على التدريب من خلال اللعب على جميع مهارات التي تلزمه في مرحلة الرشد ، وبعد العمل شكلا من أشكال اللعب وهو هدف بيولوجي يرتبط بالحفاظ على البقاء والاستمرار.

٥-نظرية فائق الطاقة في تفسير اللعب

تنسب نظرية فائق الطاقة الى سبنسر الذي يرى ان اللعب يستثار لدى الطفل من خلال احتياجه الى التخلص من الطاقة الزائدة والفائضة لديه ، كما يرى ان لعب الصغار هو تمثل لحياة الكبار والدافع وراءه يكمن في صرف الطاقة الزائدة للحفاظ على البقاء .

٦-الإسلام وتفسيره للعب

اهتم الإسلام واللعب وأدرك أهميته في تربية الإنسان في مختلف مراحل نموه فقد عني رسول الله صلى الله عليه وسلم في مجالسته التعليمية بتوجيه الإباء والكبار والمعلمين نحو تعليم الأبناء حيث كان يقول لهم صلى الله عليه وسلم :علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل ، وهذا دليل على اهتمام الإسلام والتربية الإسلامية باللعب وأهميته في تربية الأجسام وتهذيب الخلق والوجدان. (عبد العزيز، ١٩٨٣، ص١٨٣)

الأسس التي تقوم عليها الألعاب

١-الأسس النفسية للعب:

لكي نساعد الأفراد على اللعب وتحقيق الغاية المرجوة منه في النمو والتعلم ، يجب علينا ان ننطلق من المبادئ والأسس النفسية الآتية

أ-اللعب من احتياجات النمو الأساسية للطفل التي تعبر عن دافع أساسي يتمثل في الرغبة في ممارسة النشاط والإشارة الحسية والعقلية لاكتشاف البيئة والسيطرة عليها .

ب-عملية النمو تسير وفق قوانين منظمة ويعد اللعب مظهرها لها .

ج-تعتمد ممارسة نشاطات اللعب على عوامل النضج والتدريب والدافعية .

د-تتمايز نشاطات اللعب في نموها بحيث انها تتطور من البسيط الى الاكثر تعقيدا .

٢- الأسس التربوية للعب :

أن اللعب ليس هدرا للوقت أو الجهد ، وهذا ما دفع انصار تكنولوجيا التعليم الى رفع شعار تعلم واستمتع والذي من شأنه جعل المعلم قادر على الجمع بين اللعب والتعلم معا .

أسس استخدام الألعاب التربوية في غرفة الصف

من الممكن لنشاطات اللعب والألعاب في العملية التعليمية أن تثري نمو الطفل وتعلمه اذا ما اخذ المعلم بعين الاعتبار مبادئ الأسس الآتية

- اختيار الألعاب وفقا للأهداف التعليمية التعليمية

- تنظيم ترتيبات الألعاب على نحو يمكن كافة الطلبة من المشاركة فيها.

- وضع خطط لاستخدام الألعاب في عمليتي التعليم والتعلم الصفي بطريقة مبرمجة .

- إخبار الطلبة المشاركين بأهداف اللعبة وقواعدها وتعليمات المشاركة فيها قبل البدء بعملية اللعب .

- تقييم اثر اللعبة فيما أحدثته لدى الطلبة المشاركين في اللعب من إثراء وتعزيز للمفاهيم والمعلومات والمهارات المتعلمة ، وكذلك معرفة ما اكتسبوه من قيم واتجاهات مرغوب فيها أثناء اللعب .

٣- الأسس الاجتماعية للعب :

يعد اللعب مظهرا من مظاهر السلوك الاجتماعي ولكنه مقيد بمعايير خاصة ، وبذلك فان حرية الطفل في اللعب واختيار ألوانه ليست مفتوحة على مصراعيها وانما تحكمها ضوابط اجتماعية .

ومن هنا يمكننا القول بان البيئة ومتغيراتها تؤثر في اللعب بشكل مباشر او غير مباشر كما وتؤثر العوامل الكيميائية والحسية في اللعب فهم يحتاجون الى التوجيه والمراقبة حتى لا يسيئون استخداماتهم الحسية في تعلم أشياء غير مرغوبة فيها ،وان لاتجاهات الوالدين نحو اللعب أثره في العاب أطفالهم حيث يعد اللعب جزءاً لا يتجزأ من أسلوب التنشئة الاجتماعية لأطفالهم ويستطيع الوالدان توجيه نشاط اللعب توجيهاً معيناً للبيئة الاجتماعية والثقافية أثرها في اللعب وهذا يرتبط بفلسفة المجتمع ونظامه السياسي وبالأمن والاستقرار الاجتماعي. (عبد اللطيف واخرون ، ١٩٩٥ ، ص١٢٣)

الدراسات السابقة

دراسة (علي، ٢٠٠٩)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية والرسوم التوضيحية في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ التربية الخاصة في الموصل ، ولقد وضع الباحث ثلاث فرضيات صفرية أخضعت للتجريب ،وكانت عينة البحث تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والبالغ عددها (٢٣) تلميذ وتلميذة بواقع (١١) تلميذ في المجموعة التجريبية الأولى و(١٢) تلميذ وتلميذة في المجموعة التجريبية الثانية وبعد تكافؤ المجموعتين قام الباحث بتدريس المجموعتين وإعداد أداة البحث لقياس المفاهيم الرياضية باختبار مكون من (٢١) فقرة وتم إجراء الصدق للاختبار وطبق على عينة استطلاعية لقياس مستوى الصعوبة والقوة التمييزية ثم استخرج معامل الثبات بمعادلة (كودر-ريتشاردسون ٢٠) حيث بلغ (٠,٧٨) ، فترة التجربة امتدت (خمسة أسابيع) وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية القبلي والبعدي لدى

تلاميذ المجموعة الأولى والتي درست بالألعاب التعليمية ولصالح الاختبار ألبعدي .
(علي ، ٢٠٠٩، ص٦٥)

دراسة (محمد وعبيدات ، ٢٠١٠)

هدفت الدراسة الى استقصاء اثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية . وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذ وتلميذه قسموا الى اربع مجموعات تجريبية وضابطة . تم تطوير اختبار تحصيلي من مبحث الرياضيات لقياس التحصيل المباشر والمؤجل ، وكان ذا صدق وثبات كافيين ، ثم تطبيقه على عينة الدراسة ، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة ، أشارت النتائج الى وجود فرق دالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل ، تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس . وقد أوصت الدراسة بتوظيف الألعاب التربوية المحسوبة في تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للذكور والإناث . (محمد وعبيدات ، ٢٠١٠، ص٦٤٣)

دراسة (البراشدية ، ٢٠١٨)

هدفت هذه الدراسة الى استقصاء اثر استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب طالبات الصف العاشر للثقافة المهنية وتكونت عينة الدراسة القصدية من ٦٦ طالبة حيث تم اختيار شعبتين من الصف العاشر للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بحيث تحققان مبدأ التكافؤ وكانت كل شعبة تتضمن ٣٣ طالبة لكل مجموعة درست المجموعة الاولى بالريقة التقليدية والمجموعة التجريبية درست وفق أسلوب الألعاب التعليمية طبقت الباحثة اختبار تحصيلي حول الثقافة المهنية قامت ببنائه والتحقق من صدقه وثباته على عينتي الدراسة تطبيقاً قلياً وبعدياً اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق

دالة إحصائية في مستوى الثقافة المهنية لدى مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بنمط الألعاب التعليمية . (البراشدية ، ٢٠١٨، ص ١٩٨)

دراسة (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في مدرستين من المدارس الخاصة/محافظة العاصمة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة (٣٠) طالبة و (١٨) طالباً تم اختيارهم بناءً على نتائج تطبيق أداتين هما: مقياس "مايكل بست" المعرب والمطور للبيئة الأردنية، وذلك بهدف الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، واختبار تشخيص في اللغة العربية للكشف عن الصعوبات القرائية التي يعاني منها الطلبة، وقد ثبت صدق الأداتين وثباتهما، وقد وزع أفراد عينة الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، بحيث تشكلت كل مجموعة من (١٦) طالباً وطالبة (١٠ طالبات، ٦ طلاب)، تم معالجة الصعوبات القرائية لدى أفراد المجموعة الأولى باستخدام الألعاب اللغوية المحوسبة، والمجموعة الثانية استخدمت الألعاب التربوية العادية، والمجموعة الثالثة تم معالجتها بالطريقة الاعتيادية، وقد صمم الباحثان مجموعة من الألعاب التربوية اللغوية بعد تشخيص الصعوبات القرائية، وبناء الخطة العلاجية، وقد استمر تطبيقها مدة شهر واحد بشكل مكثف. وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، ولصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية المحوسبة أولاً، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية العادية ثانياً، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالطريقة الاعتيادية. (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢، ص ٥٨٩)

دراسة (Herselman,1999)

هدفت الدراسة الى تطبيق الألعاب في تدريس اللغة الانكليزية بوصفها لغة ثانية . ولتحقيق هدف الدراسة قدمت العاب "تمرّن وتدرّب " حاسوبية تعليمية . وكشفت نتائج الدراسة عن ان الألعاب تقدم أساسا للتعلم مدى الحياة ، وتلائم كل متعلم بشكل فردي. وتحفزه على تطوير التفكير الإبداعي من اجل حل المشكلات في مواقف الحياة المختلفة. وتشعر الطالب في هذه المرحلة بالتحدي ، ويعتمد المناقشة عند ممارسة الألعاب، وتحسن من كفاءة اللغوية بالتهيئة لحفظ محتوى مألوف. (Herselman,1999,p83)

الفصل الثالث

وظيفة اللعب :

ولقد لخص ارنود arnord (١٩٧٤) وظائف اللعب فيما يلي:

١. يعمل اللعب كمولد ومنظم لعمليات التعلم المعرفي
٢. يساعد الطفل في السيطرة على القلق والصراعات النفسية العادية
٣. اللعب أداة رئيسيه لتعميق إحساس الطفل بالمشاركة الاجتماعية
٤. يساعد الطفل في تحقيق النمو الجسمي والمهارات العضلية
٥. يساعد الطفل في تعلم الطرق المختلفة لحل المشكلات
٦. يساعد اللعب في تعلم الابتكار والاختراع (عثمان ،١٩٩٤، ص ٤٢.٤١)

مميزات الألعاب التعليمية

- ١- تزويد المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي.
- ٢- تساعد على زيادة ايجابية المتعلمين من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء ممارسة اللعب.
- ٣- تكسب المتعلمين أنواع تعلم كثيرة (معرفية ، مهارية ، وجدانية)
- ٤- تساعد على تحقيق أهداف وظيفية المعلومات مثل القدرة على تطبيق الحقائق والمفاهيم والمبادئ في مواقف الحياة المختلفة.
- ٥- في تنفيذ الألعاب التعليمية يسود جو من المرح والاسترخاء والتفاعل مما يؤدي إلى زيادة التعلم.
- ٦- تحقيق المتعة والتسلية والنشاط عند الفرد.
- ٧- تتيح الألعاب التعليمية الفرصة لنمو التخيل والتفكير الابتكاري.
- ٨- تنمية القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين أي تنمي الناحية الاجتماعية عند الأفراد وتغرس في نفوسهم احترام الآخرين.
- ٩- زيادة تشويق المتعلمين لعملية التعلم.(عبيدات ، ٢٠٠٦ ، ص٨٣)

طريقة التعلم باللعب

يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من ابرز الطرق الاستراتيجيةا التدريسية التي تراعى سيكولوجية المتعلمين فمن خلالها يصبح للمتعل دور ايجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية ثم إعدادها بطريقة عملية منظمة.

وتعتبر الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهتم بنشاط التعلم وإيجابيته وبتنمية شخصية تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة. وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة. (العناني، ٢٠٠٢، ص ٢٢)

طريقة استعمال وكيفية اختيار الألعاب التربوية : -

إن استعمال معلم الصفوف الابتدائية للألعاب التربوية تؤدي إلى زيادة التعلم ، وخاصة إذا كان هذا التعلم لبعض مهارات معينة ومحددة ، وتحتاج إلى تكرار وفهم لإتقانها ، وعلى علاقة مباشرة بالعملية التعليمية الأمر الذي يجعل من الدرس أكثر فهماً واستيعاباً . فمثلاً يمارس الطلاب نشاطات اللعبة على شكل فردين متنافسين أو فريقين متنافسين في الغالب ، ويفضل أن يكون المتنافسون متكافئون ، وألا يطغى التنافس على أهداف اللعبة .

ويعد أن التنافس بين فردين أفضل من التنافس بين فريقين للأسباب التالية : -

١- تقلل من الفوضى داخل حجرة الصف .

٢- تقلل التشويش على الفصول المجاورة ، وعلى إدارة المدرسة .

٣- تتيح الفرصة للطلاب الواحد بوقت كاف للقيام بنشاطات اللعبة .

٤- تدفع الملل عن بعض الطلاب بسبب الإنتظار في حالة التنافس الجماعي .

ولكن لابد من التنافس بين فريقين في أضيق نطاق ، لكي يتحقق التعاون ، وينمو بين الطلاب داخل حجرة الصف . (الحيلة وغنيم ، ٢٠٠٢، ص ٥٩٣)

طريقة اختيار اللعبة التربوية وكيفية استعمالها في حجرة الصف : -

١- أن تكون اللعبة مناسبة لطبيعة وغرفة الصف وعدد الطلبة بحيث يمكن استعمالها وتنفيذها في البيئة التعليمية المتوفرة ، وأن تكون مناسبة لمستوى الطلاب .

٢- أن يقتنع المعلم بأن اللعبة سوف تلبي مهارات وعمليات يحتاجها الطلاب لقياس إتقانهم لها مستقبلاً ((وقت التقويم المستمر)) .

٣- أن تكون اللعبة جزءاً من المنهج الدراسي لذا يجب أن يذكر الهدف العام والخاص للعبة بشكل واضح .

٤- أن تكون تعليمات تنفيذ اللعبة مختصرة لكي يكتسب الطلاب أكبر قدر من التعلم .

٥- أن يتأكد معلم الصف من أن هذه اللعبة سوف تحقق الأهداف بشكل أفضل من أي وسيلة أخرى .

٦- أن يتأكد معلم الصف أنه يتقن قواعد اللعبة ، ويعرف أهدافها ومضامينها الرئيسية بحيث يستطيع إدارتها بكفاءة عالية داخل حجرة الصف .

٧- أن يراعي المعلم تكلفتها ، وإمكانية إعادة استعمالها مرة أخرى .

لأشك أن استعمال الألعاب التربوية انتشر منذ فترة طويلة في المجال التربوي منذ أن بدأت المدارس تزاوّل نشاطها حيث كان المعلمون الأوائل يتيحون الفرص لطلابهم بالقيام باللعب الإيهامي مثل تمثيل الأدوار في مسرحية ، وتقمص شخصيات أطباء ومرضى ... وغير ذلك .

وبما أننا نحتاج في هذه المرحلة إلى معلم صف في أساليبه ووسائله المبتكرة ، لذا فإن استغلال الألعاب التربوية في حجرة الصف يجب أن يكون مقنن وليس عشوائياً ،

فمثلاً عندما يقرر معلم الصف أن يستخدم لعبة تربوية داخل حجرة الصف لابد له من القيام بالخطوات التالية ليضمن نجاح اللعبة ويضمن اكتساب

الطلاب لأهدافها:

١- دراسة اللعبة التربوية بدقة وإتقان حيث لابد له من معرفة قوانينها ، وشروطها ، وأدوار الطلبة ، وتحديد وقت استعمالها ، وكيفية تنفيذها في فترة واحدة أو أكثر .

٢- يقوم معلم الصف بتهيئة أذهان الطلاب لموضوع اللعبة ، وذلك بإعلام الطلاب عن أهداف اللعبة ، وربط ذلك بخبراتهم السابقة ، وبحاجاتهم ، ثم تحديد الوقت اللازم لإجرائها ، وإعلامهم بما يتوقع منهم عمله بعد الانتهاء من ممارسة نشاطات اللعبة اللازمة لتحقيق الأهداف .

٣- على معلم الصف تهيئة البيئة الصفية التعليمية المناسبة لإجراءات اللعبة التربوية، وذلك بالتأكد من الأدوات ، و المواد ، والأجهزة اللازمة والضرورية لتنفيذها بالإضافة إلى تهيئة المحيط أو المكان الذي ستندفع فيه اللعبة .

٤- يقسم معلم الصف طلابه إلى مجموعات قد يتراوح عددها ما بين (٥-١٠) أفراد ، ويعتمد ذلك على عدد طلاب الصف ، وعدد الألعاب ، وقد يلعب إثنان في لعبة واحدة في حالة اللعب الفردي .

٥- يقوم المعلم بمشاهدة تنفيذ اللعبة من الطلاب ومراقبتهم ، لمساعدتهم عند الضرورة أو التدخل إن لزم الأمر ، كما يقوم أيضاً بتنبيه الطلاب إلى الوقت المخصص لإنجاز نشاطات اللعبة فيه ، وتسجيل ملاحظاته في ورقة عن سير خطوات تنفيذ اللعبة .

٦- تلخيص موضوع اللعبة ، ومناقشتها بعد الانتهاء من ممارستها .

٧- إعلان النتيجة .

٨- جوائز تحفيزية للمتفوقين إن أمكن .(الغامدي ، ٢٠٠٩ ، ص ٤)

أهمية اللعب في التعلم

١-ان اللعب أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك

٢-يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء.

٣-يعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم .

٤-يعبر اللعب طريقة علاجية يلجأ اليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها بعض الأطفال .

٥-يشكل اللعب أداة تعبير وتواصل بين الأطفال.

حبّ الطلاب بصفة عامة اللعب في وقت الدراسة وفي وقت الراحة، وكلما انخفضت أعمار الطلاب فإن ميولهم للعب تكون أكثر من الطلاب في الفئات العمرية الأكبر. الصغار عندهم القدرة على اللعب ربما طوال الوقت ويقول بعض علماء النفس أن الصغار وظيفتهم في تلك المرحلة العمرية هي اللعب، واللعب وفقاً لما يقوله علماء النفس هو الطريقة المثالية للتدريس عبر أساليب تعليمية عملية وتفاعلية.(مرعي ، ١٩٩٨ ، ص ١٧)

لماذا التدريس بالألعاب؟

التعليم التفاعلي عبر الألعاب ربما يكون أسلوب غريب على كثير من المعلمين في وطننا العربي، لكن بإتباع هذا المنهج التدريسي سيتخلص المعلم من كون اللعب عملية

مضادة للدراسة، على العكس الألعاب تكون وسائل جذابة وأشكال جديدة لتوصيل المعلومات

المعلومات التي يحصلها الطلاب عبر التعليم عن طريق الألعاب تزيد من تحفيز الطلاب على الدراسة أكثر وتزيد من قدراتهم على الفهم بشكل عملي مستقل بعيداً عن الاستعانة بالمعلم. كما أنه يكسر الملل الدراسي ويجعل من الدراسة عملية ممتعة.

وسائل التعليم باللعب

توجد العديد من الوسائل المستخدمة في تطبيق التعليم باللعب، وترتبط جميعاً بأنواع الألعاب التربوية المتخصصة في هذا المجال، ومن أهمها:

الدُمى: هي من أقدم وسائل التعليم باللعب، عرفها الإنسان منذ القدم، واستخدمت خارج المؤسسات التعليمية، وكان الهدف منها توجيه الأطفال من أجل التعامل مع شخصيات غير حقيقية من أجل تنمية ذكائهم، وقدرتهم على التخيل، وفي الوقت الحالي تطوّرت وسيلة استخدام الدُمى، وأصبحت ترتبط بالعديد من العلوم الدراسية، كتعريف الطلاب بأجزاء الجسم.

ألعاب الحركة: هي من وسائل التعليم باللعب القديمة، والتي تعتمد على تنشيط الطاقة الحركية للطفل، خصوصاً في حصّة التربية الرياضية، ومن الأمثلة على ألعاب الحركة: اللعب بالكرات، والقفز، والسباحة.

ألعاب الذكاء: هي من أكثر وسائل التعليم الحديثة استخداماً؛ إذ ترتبط بوجود مجموعة من الألعاب التي تحفّز القدرات الذهنية عند الطلاب، وجعلهم يحافظون على التفكير بشكل دائم، ومن الأمثلة عليها: حلّ الألغاز، والكلمات المتقاطعة، والمعادلات الرياضية.

ألعاب التمثيل: هي من وسائل التعليم باللعب التي تطبق في كافة المؤسسات التعليمية، وفي مختلف المراحل الصفية، والهدف منها تعزيز، ودعم شخصية الطالب من خلال تكليفه بتمثيل دور في عمل مسرحي، أو داخل الغرفة الصفية، ويساعد أيضاً في تعلم العديد من المهارات المفيدة، كالقدرة على الإلقاء، والحوار مع زملائه الطلاب.. (اسماعيل، ١٩٨٦، ص٢٨٩)

خصائص التعليم باللعب

يتميز التعليم باللعب بمجموعة من الخصائص، منها:

- يعتبر من النشاطات المفيدة في المدرسة، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية.
- يعتمد على مجموعة من القوانين، والقواعد التي تنظم وسائل تطبيق التعليم باللعب.
- يشجع الطلاب على المنافسة من أجل تحقيق النجاح.
- يعزز التعاون بين الطلاب في غرفة الصف.
- يشجع الطلاب على الاستفادة من طاقتهم الحركية في العديد من النشاطات، والألعاب التعليمية المتنوعة.

(ميلر، ١٩٨٧، ص٤٣)

أنواع التعليم باللعب

يُقسم التعليم باللعب إلى نوعين، هما:

التعليم باللعب الموجه: هو التعليم باللعب الذي يعتمد على وجود خطة تعليمية واضحة، وبرنامج تعليمي يتم تحديده مسبقاً، ويحتوي على مجموعة من النشاطات التعليمية، وعادةً يرتبط هذا النوع من التعليم بالمدارس، والنوادي التعليمية الخاصة بالطلاب خلال الإجازة الصيفية.

التعليم باللعب غير المُوجه: هو التعليم باللعب الذي لا يعتمدُ على وجودِ أيّ خطةٍ ثابتةٍ، أو برنامجٍ تعليميٍّ مسبقٍ، بل يعتمدُ على اختيار الطفلِ للألعاب التي تناسبه، والاعتماد على خياله في تحديد الطريقة المناسبة للعب، وعادةً يتم تطبيق هذا النوع من التعليم في المنزل بمُساعدة الوالدين (.مرعي، ١٩٩٨، ص١٩)

دور المعلم في أسلوب التعلم باللعب:

- ١- إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة التلميذ.
 - ٢- التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات التلاميذ واحتياجاتهم.
 - ٣- توضيح قواعد اللعبة للتلاميذ.
 - ٤- ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل تلميذ.
 - ٥- تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب.
 - ٦- تقويم مدى فاعلية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها.
- (العناني، ٢٠٠٢، ص٢٩)

الفصل الرابع

نماذج من الألعاب التربوية:

ت	اسم اللعبة	الهدف	المواد اللازمة	مدة النشاط	الإجراءات
---	------------	-------	----------------	------------	-----------

١	أحجية الصور المقطعة	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تستخدم لتعزيز العمل و الولاء للفريق الذي ينتمي إليه المشاركون ويهدف إلى: - ترسيخ مفهوم برنامج الإنجاز الشعبي. - إشراك أكبر عدد ممكن من المشاركين. - الاعتزاز بالشعار المرسوم من كل مجموعة. - أظهار مواهب بعض المشاركين.	مقص، ورق مقوى، أقلام، ساعة لضبط الوقت	٢٥ دقيقة	١. تقسيم الفريق إلى مجموعات. ٢. تقوم كل مجموعة برسم الشعار المتفق عليه على لوح كرتون حجم كبير. ٣. قص الكرتون على شكل قطع. ٤. ويتم تبادل هذه القطع مع باقي المجموعات ومحاولة تركيبها من جديد.
٢	لعبة التأثير	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تقوم بكسر الحواجز بين المشاركين ويهدف	ساعة لضبط الوقت	١٠ دقائق	١. يقف عدد من أفراد المجموعة كأصنام لا يتحركون أبدا. ٢. اختيار شخص يمتلك القدرة على التلاعب في ملامح

			إلى:		
			- الثبات في المواقف مهما حصل. - الانتماء للمجموعة وعدم التشويش عليهما. - قوة الشخصية في تحدي المشارك من قبل المشاركين الآخرين.		وجهه.
					٣. يبذل قصارى جهده للتأثير على الأصنام لتغيير ملامحهم والانتقال بهم من حالة الجمود والركود إلى حالة إضحاكهم أو تحريكهم دون المساس بهم أو لمسه. ٤. يتبادل أفراد المجموعة الأدوار.
٣	لعبة القيادة السرية	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تساعد على تعزيز المهارات القيادية ويهدف إلى:	ساعة لضبط الوقت	١٥ دقيقة	١. الطلب من المشاركين الجلوس بشكل دائري على الأرض. ٢. الطلب من أحد المشاركين الخروج من الغرفة. ٣. يتم اختيار قائد للمجموعة. ٤. على القائد أن يقوم ببعض الحركات التي

			القائد. * التسلية بين أعضاء الفريق. * تمثيل القضية التي أختارها الطلاب عن طريق القائد		تقلدها باقي أفراد المجموعة مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع في الحركات بحيث تبدل الحركة خلال وقت قصير. ٥. الطلب من الشخص الذي خارج الغرفة الدخول بوسط الدائرة لمحاولة التعرف على قائد المجموعة الذي يعمل الحركات.
٤	لعبة أين الكذبة	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تعزز مهارات التركيز و سرعة البديهة ويهدف إلى:	ساعة لضبط الوقت	١٥ دقيقة	١- يقوم كل طالب من أعضاء الفريق بالتحدث عن ثلاث مواقف حصلت معه موقفان منهما حقيقيان وموقف آخر لم يحدث. ٢- يطلب من أعضاء الفريق معرفة الموقف الذي لم يحدث معه من واقع الثلاثة مواقف

			أظهار قوة الشخصية في التعبير عن الرأي. - أن يعرف أعضاء الفريق المواقف الصحيحة من المواقف الخاطئة. - التعمق في العمل ضمن المجموعة.		التي تحدث عنها. ٣- تكرار هذه الخطوات مع جميع الطلاب.
٥	لعبة سلطة الإنجاز	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تستخدم لبناء فريق العمل ويهدف إلى:	ساعة لضبط الوقت	١٠ دقائق	١- ترتيب الكراسي بشكل دائري ثم عزل كرسي بحيث يقل عدد الكراسي عن عدد أفراد المجموعة. ٢. نصنف كل فرد من المجموعة بمفهوم من مفاهيم الإنجاز الشعبي فمنهم من نلقي عليه اسم مواطنة ومنهم من نلقي عليه اسم تفاوض، أو ديمقراطية - وهكذا. ٣. يحفظ كل فرد

اسمه الجديد.					
٤. نطلب منهم الجلوس على الكراسي ويبقى شخص بدون كرسي.					
٥. يقف بوسط الدائرة ثم يقوم بتسمية مفهوم من مفاهيم البرنامج.					
٦. المطلوب من هذه المفاهيم أن تستبدل أماكنها ويبقى شخص آخر دون كرسي ويقوم بتسمية جميع المفاهيم					
١. يقوم المشارك بتحضير قلم و بطاقة و يكتب عليها اسمه وما يفضله من النشاطات والأكلات والألوان والهوايات وغيرها	٢٠ دقيقة	قلم، بطاقات، ساعة لضبط الوقت	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تستخدم للتعارف و كسر الحواجز ويهدف إلى: - التعريف بشخصية المشارك. - زيادة الانتماء للمجموعة. - إعطاء فرصة أكبر	لعبة لوحة الاسم	٦-
٢. يعرضها على الفريق عند كل اجتماع باعتبارها هوية تمثل					

شخصيته.			لكسر الجمود و الاهتمام بكل فرد مشارك و احترام آرائه.		
١- يتم تقسيم المجموعة إلى مجموعات صغيرة مكونة من مشاركين. ٢- يقوم كل مشاركين بالجلوس في مقاعد متقابلة. ٣- يقوم كل مشارك بالتعريف عن نفسه، هواياته، ماذا يحب و ماذا يكره... ٤- يتحدث كل مشارك عن نفسه لمدة ٢ دقيقة دون أن يقاطعه شريكه. ٥- تتضمن المجموعة المكونة من المشاركين	١٥ دقيقة	ساعة لضبط الوقت	يستخدم هذا النشاط لتحسين مهارات الإصغاء و الاستماع ويهدف إلى: ١. اكتساب مهارات الإصغاء ٢. التعرف و كسر الحواجز	لعبة واحد لواحد	٧-

				إلى بقيت المجموعات التي أنهت مقابلتها.
				٦- يقوم المشارك بالحديث عن زميله و الإدلاء بالمعلومات التي قام شريكه بإبلاغه بها.
٨	لعبة سرد القصص	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تقوم بالعمل على تطوير الجوانب الإبداعية لدى المشاركين ويهدف إلى:	ساعة لضبط ١٠ دقائق	١. الجلوس على شكل دائرة.
		- توسيع مدارك الآخرين والتعايش مع عالم آخر.		٢. إغماض الأعين .
		- سرعة البديهة والعصف الذهني.		٣. يبدأ (المشارك الأول) بسرد القصة وذلك بذكر كلمة ثم يتوقف.
		- سعة الخيال لدى أفراد الفريق.		٤. يقوم الشخص الذي يليه بإكمال القصة بما يراه مناسباً من كلمات وهكذا..... الخ حتى آخر شخص ليقوم بإنهاء ما بدأ سرده الشخص الأول.
		- تحمل المسؤولية و الاستمرار في		

			المجموعة مع أعضاء الفريق. - خلق روح التعاون بين أعضاء الفريق.		
٩	لعبة ارض المواطن	يعزز هذا النشاط مهارات التخطيط و العمل الجماعي ويهدف إلى: - تعزيز مهارات التخطيط الجماعي و بأقل الخسائر	أي مواد يمكن الاستفادة منها من المحيط	١٥ دقيقة	١- يقوم عدد من الطلاب من ١٥ - ٢٠ طالب باستخدام ساحة المدرسة. ٢- يقوم الطلاب بعمل سياج أو جدار من أي شيء حقيقي أو رمزي لمنع وصول الطلاب الآخرين إلى الهدف المطلوب. ٣- عمل بوابات في السياج يمكن اختراقها وهنا تكمن المجازفة. ٤- توزيع الأدوار على الطلاب بحيث يكون طالب حارسا لكل بوابة ويحاول الطلاب الآخرون اجتياز البوابة.

٥- الوصول إلى المنطقة المطلوبة بعد المواجهة من قبل الطلاب المهاجمين وهنا يكمن الهدف في أن الموطنة لا تكون بالأرض فقط أو بالمواطن وإنما بالاثنتين معا وان لا ينسى كل فرد حق الآخر والعمل على إظهار شخصية المتدربين وعمل تقييم كامل (هل كانت اللعبة لمجرد التسلية أو لإيصال الفكرة والعمل بموجبها).					
١. ترتيب الكراسي على شكل سفينة. ٢. يقف المشتركون على الكراسي. ٣. يقف شخص أو اثنان في وسط السفينة يكلفون بسحب الكراسي أثناء تنقل المشتركين	١٥ : دقيقة	ساعة لضبط الوقت ١	تعتبر هذه الفعالية من الفعاليات التي تقوم بدفع الفريق إلى العمل الجماعي ويهدف إلى: - التعود على تحمل المسؤولية. - تنمية روح التعاون	لعبة السفينة	١٠

			وروح الجماعة والقدرة على حل المشاكل بالاعتماد على النفس بتروي و عقلانية. - التنافس بين أفراد المجموعة لبقاء أكبر عدد ممكن من المتدربين على الكراسي.		عليها. ٤. ينتقل المشتركون على الكراسي. ٥. يقوم الشخص المكلف بسحب الكراسي بسحب الكرسي الفارغ قبل أن ينتقل عليه أحد أفراد المجموعة أي أن يسحب كرسي تلو الآخر حتى يبقى عدد محدود من الأفراد ومن الكراسي.
١١	لعبة لكرسي الدولابي	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تعمل على اكتشاف المصالح الذاتية ويهدف إلى: - أثبات الذات. - فرض القوة للسيطرة أحيانا. - اظهار مدى الضرر الذي ينجم	كرسي، ساعة لضبط الوقت	٢٠ دقيقة	١. ترتيب الكراسي على شكل دائري. ٢. يجلس كل مشارك في الفريق على أحد الكراسي. ٣. يتطوع مشارك من الفريق بأن يكون في وسط الدائرة تاركا كرسيه فارغاً. ٤. يأتي المشارك الذي

			عن استخدام العنف.		يجلس بجانب الكرسي ويتنازع معه على الجلوس على الكرسي. ٥. تدور اللعبة بأن يحاول كل طالب منع الطالب الذي في وسط الدائرة من الجلوس على الكرسي الفارغ بالقفز عليه وتستمر اللعبة حتى يسيطر أحدهم على هذا الكرسي.
١٢	بالونات وأسئلة	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تعزز مفهوم الحرية و التعبير عن الرأي ويهدف إلى: - القدرة على خلق روح الإبداع للفريق. - إعطاء فرصة أكبر للحوار والتعبير.	ساعة لضبط الوقت	٢٠ دقيقة	١. يحضر المدرب بعض الأسئلة التي يمكن أن تهم المشاركين أو المشروع الذي يتم العمل عليه. مثال: هل توافق على هذا التعريف للسياسة أو الديمقراطية ولماذا ؟ ٢. وضع هذه الأسئلة داخل البالونات ونفخها بحيث تكون الأسئلة داخل البالون ومن ثم

يتم توزيع البالونات على المشاركين بشكل عشوائي. ٣. تفجر البالونات مرة واحدة. ٤. يعلق كل مشارك على التعريف الذي بداخل البالون أو الإجابة على السؤال الموجود داخل البالون					
١- يتم تقسيم الفريق إلى مجموعتين. ٢- يقوم المدرب بطرح ٥ أسئلة على كل فريق. ٣- من الضروري أن يكون لكل فريق شعار و اسم خاص به. ٤- يتم اختيار شخص ليكتب النتيجة. ٥- تتمحور مواضيع الأسئلة حول الانجاز	٢٠ دقيقة	أوراق، أقلام، ساعة لضبط الوقت	هذا النشاط يقوم بتطوير مهارات سرعة البديهة لدى المشاركين ويهدف إلى: - المنافسة و كسر الحواجز. - التعريف أكثر بالمشروع. - إعطاء خصوصية لكل مجموعة.	فكر و اريح	١٣

الشعبي.					
٦- الفريق الذي يجيب إجابات صحيحة أكثر هو الفريق الفائز.					
١- يقوم بالمشاركة بالفعالية جميع أعضاء الفريق. ٢- يتم توزيع المهام على الفريق: مدرب، فريق، مجتمع، مصلحة ذاتية، خبر عام، خطط، مشكلة، قضية، نشاط. ٣- يتم توزيع بعض الكتب و المجلات على الفريق. ٤- اطلب من الفريق أن يقوم بقص بعض الصور من المجلات كل حسب المهمة الملقاة عليه. ٥- قم بالصاق هذه الصور على ورق	٢٥ دقيقة	مجلات، مقص، غرى، ورق مقوى، أقلام	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تعزز بعض من فهمنا لبعض المفاهيم ويهدف إلى: - توزيع الأدوار و المهام في الفريق - المسؤوليات الملقاة على عاتق كل المشاركين في البرنامج	مقصوصات	١٤

مقوى مع كتابة عنوان لها.					
٦- قم بمناقشة هذه البطاقات مع الفريق.					
١٥	لتشابك العشوائي للايدي	يعتبر هذا النشاط من النشاطات التي تستخدم لحل المشكلات ويهدف إلى:	١٥ دقيقة	١- الوقوف بشكل دائري وإغماض العينين.	٢- مد الأيدي للامام ثم تحريكها بشكل عشوائي مع الثبات في الوقوف.
				٣- تشابك الأيدي بشكل عشوائي.	٤- فتح العينين والنظر إلى وضعية الأيدي.
				٥- محاولة فك الأيدي بشكل منطقي وسلس (سياسي) وبدون إحداث أي ضرر للآخرين.	

(الحيلة ، ٢٠٠١ ، ص ٢١٣-٢٧٧)

الفصل الرابع

بعد الدراسة المستفيضة لموضوع الألعاب التربوية ومدى أهميتها في المجال التربوي تبين أن التعلم باللعب أسلوب تربوي هادف يسعى لتنمية شخصية الطالب المعرفية والسلوكية ولا يكون هذا الأسلوب ناجحا الا اذا أحسن استخدامه ووجود رغبة عند معلمينا في استخدامه وتوظيفه في خدمة العملية التربوية . فإذا أردنا ان نعلم أولادنا في بيئة آمنة وسعيدة مبتعدين عن المشاكل السلوكية والمشاعر المحبطة فعلىنا ان نستخدم أسلوب تعليمي يجلب السعادة والعلم لهم ، وما أسلوب التعلم باللعب الا واحدة من هذه الأساليب الحضارية والسهلة والسلسة في تطبيقها وذات نتائج مثمرة .

التوصيات

- ١-مراعاة واضعي المناهج لمرحلة التعليم الأساسي بأن تتضمن الكتب المدرسية بعض الألعاب التربوية ودليل للمعلم لعمل بتلك الألعاب.
- ٢-العمل على إيجاد ملحق يعني بالألعاب التربوية يقدم لمعلمي الصفوف الاولى .
- ٣-عقد دورات تدريبية وتأهيلية لتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في التدريس.

المقترحات

- وفي نهاية البحث خرج الباحثان بالمقترحات الآتية
- ١-دراسة عن فاعلية استخدام الألعاب التربوية في عملية التعلم لمراحل تعليمية كافة .
 - ٢-دراسة اثر تطبيق الألعاب التربوية على تلاميذ التعليم الابتدائي في تنمية المهارات لديهم.

المصادر

- ١- إبراهيم، معتز وبلعاوي، برهان (٢٠٠٧) :فن التدريس وطرائقه العامة، الكويت، مكتبة الفلاح، ط
- إسماعيل ، محمد عماد الدين(١٩٨٦): الأطفال مرآة المجتمع, عالم المعرفة, عدد.٩٩
- ٢-البراشدية ،سليمان بنت حفيظة(٢٠١٨): اثر استخدام الألعاب التعليمية في غرس الثقافة المهنية لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان ،مجلس البحث العلمي ، سلطنة عمان .
- ٣-بلكيس ، احمد ومرعي توفيق (١٩٨٦) :سيكولوجية اللعب ، وزارة الشباب ، سلطنة عمان ، مطابع الجمعية العلمية الملكية ، عمان ، الأردن .
- ٤-حجازين ،ميشيل (٢٠٠٦):اثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الأنشطة العلمية في التحصيل وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان ، عمان ، الاردن..
- ٥-الحيلة محمد محمود وغنيم ،عائشة عبد القادر(٢٠٠٢) :اثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، المجلد ١٦ (٢).
- ٦-الحيلة ، محمد محمود(٢٠٠١) :الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها ، عمان ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن .
- ٧-الحيلة، محمد (٢٠٠٣ م) طرائق التدريس واستراتيجياته، العين: دار الكتاب الجامعي

٨-شحاتة ، حسن سيد (٢٠٠٤ م) : " النشاط المدرسي " مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، القاهرة، الدار المصرية، ط٨

٩-الشهابي ،صالح سعيد (١٩٩١):مشكلات الجانب العلمي لتدريس علم الإحياء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

١٠-صباريني ، محمد وغزاوي ، محمد(١٩٨٧) :الألعاب التربوية وتطبيقاتها في تدريس العلوم ، رسالة الخليج العربي ، (٧) . ٢١٠

١١-عاشور ، هالة (١٩٩٨): الألعاب ووسائل التسلية وأثرها النفسي والتربوي في الطفل ما بين السادسة والثانية عشر ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة القديس يوسف ، بيروت .

١٢-عبد السلام, مندور (٢٠٠٦):أساسيات إنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار الصميعي للنشر والتوزيع. الرياض.

١٣-عبد العزيز،ناصر مصطفى(١٩٨٣) : "الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية" ،دار المريخ للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

١٤-عبد اللطيف، خيرى واخرون (١٩٩٥):سيكولوجية اللعب ، عمان ، جامعة القدس المفتوحة .

١٥-عبيدات ، روجي (٢٠٠٦) :اللعب وسيلة لتعلم الطفل وصحته ونموه
<http://www.doroob.com>.

١٦-عثمان، فاروق السيد(١٩٩٤):سيكولوجية اللعب والتعلم ،البحرين ، دار الثقافة .

١٧-علي ، خشمان حسن (٢٠٠٩) :اثر استخدام الألعاب التعليمية والرسوم التوضيحية في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ التربية الخاصة ، مجلة

- أبحاث كلية التربية الأساسية ، جامعة الموصل ، المجلد ٩ ، العدد ٢ .
- ١٨-العميرة ،محمد حسن (١٩٩٩) التربية والتعليم في الأردن منذ العهد العثماني حتى عام ١٩٧٧ (الطبعة الأولى)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ١٩-العناني ، حنان (٢٠٠٢) : نمو الطفل المعرفي واللغوي ، ط١ ،(دار الفكر والنشر والتوزيع ، عمان)
- ٢٠-الغامدي، فهد (٢٠٠٩) مقال التعلم باللعب، الشبكة الخليجية الإلكترونية، السعودية.
- ٢١-محمد ،جبرين عطية ولؤي ،مفلح عبيدات (٢٠١٠) :اثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية اربد الاولى ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٦ ،العدد(٢٠١٠) .
- ٢٢-مدانات ،اوجيني (٢٠٠١):الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الثلاثة الأولى أسبابها وطرق علاجها ، ط٢ ، عمان دار مجدلاوي .
- ٢٣-مرعي ،توفيق (٢٠٠٩) :تغريد التعلم ، دار الفكر ، الاردن.
- ٢٤-ميلر، سوزانا (١٩٨٧) : سيكولوجية اللعب، عالم المعرفة، عدد ١٢٠
- ٢٥-ناصر ،ابراهيم (١٩٩٩): مقدمة في التربية (الطبعة الأولى)، الأردن: دار عمار للنشر والتوزيع
- ٢٦-نوافلة ،محمد (٢٠٠٥) :أثر برنامج تدريسي قائم على الأنشطة في العلوم في اكتساب مهارات التفكير العلمي والمفاهيم والميول العلمية لدى رياض الاطفال ، رسالة دكتورا غير منشورة ، جامعة عمان ، عمان ، الاردن.
- ٢٧-الهمشري ،عمر أحمد (٢٠٠١): مدخل إلى التربية (الطبعة الأولى)، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع

٢٨-وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (٢٠٠٥): وثيقة توصيات لجان مشروع تطوير تدريس علم الإحياء ، دمشق .

29-Good,Carter.V;Dictionary of education ,(3rd,ed),Newyork,MC-Gram, Hill, 1973 .

30-Herselman, M.(1999) The Application of Educational Computer Games in English Second Language Teaching. Degree of PH of Prttoria,(South Africa). (ERIK).

31-Trowbridge , Leslie w. Bybee , Rodger w.(1986):. Becoming secondary school. Science. Teacher , 4 The Edition , Merrill publishing company.

الاهداف التربوية ومحدداتها ومستوياتها في العملية التربوية

د. زينة عبد الامير حسن

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

ملخص البحث

الأهداف التعليمية هي الأساس في العملية التعليمية ، وهي بمثابة التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعلم ، ولكي تكون العملية التعليمية عملاً علمياً منظماً وناجحاً ، لا بد أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف وغايات محدودة ومقبولة ، ومما لا شك فيه أن لكل فرد هدفاً يسعى إلى تحقيقه في حياته ، وأن كل سلوك إنساني يهدف لغاية معينة أو يسير لتحقيق غاية ما و الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر ، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال .

والأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته و مشكلاته و تعين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة صياغة اهدافها التربوية المهمة و .تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة .

وتؤدي الأهداف التربوية دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع و يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرف التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم ، واهم مصادرا اشتقاق الاهداف التربوية هي فلسفة المجتمع وطبيعة المعرفة والمتعلم وحاجاته وطبيعة العصر .

اما مستويات الاهداف التربوية يقصد بها تحديد الأهداف بحسب عمومياتها وخصوصياتها وطبيعة المراحل الدراسية وفروع المادة الدراسية ، واعداد الكتاب المدرسي وصولاً الى الأهداف المحددة الخاصة بالمعلم عند التدريس ، والأهداف التعليمية لها مستويات مختلفة تبدأ بالمستوى العام أو الواسع جداً ثم تأخذ بعد ذلك الضيق والتخصص ، فالأهداف تكون على مستوى المجتمع إذ لكل مجتمع أهدافه التي تضمن له البقاء والازدهار والتقدم والاهداف السلوكية هي نتائج تعليمية يسعى المتعلم الى تحقيقها وهي قابلة للقياس واهم مستويات الاهداف السلوكية المجال المعرفي لبلوم ويتضمن (المعرفة ، الفهم ، التصنيف ، التحليل ، التركيب ، التقويم) والمجال العاطفي او الوجداني او الانفعالي ويتضمن (الاستقبال، الاستجابة ، التقويم ، التنظيم ، تشكيل الذات) والمجال المهاري ويتضمن (المحاكاة التقليد ، المعالجة اليدوية ، الدقة ، الترابط ، الترابط).

Abstract

The educational objectives are the basis in education . they are considered as the changes tended to take place in learners' behavior as a result in learning process. For the sake that the educational process will be an organized and successful job; it must be directed towards accomplishing limited and acceptable objectives. There is no doubt, that each individual has a goal, and look forward to fulfill in life. And each human behavior has specific target or moves to a goal. The recent research shed lights on the method followed by researchers to construct the pedagogical levels depending on the limitations and objectives .

The first section in this research includes the concepts and limitations of the pedagogical objectives.

The second section consists of the educational objectives levels and the fields of their uses.

The researchers found out that the teacher is able to construct pedagogical levels by himself throughout depending on the particular limitations and objectives of the educational materials with the help of pedagogical objectives and classification levels

المقدمة :

إن التربية عملية مخططة ومقصودة ، تهدف إلى أحداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها في سلوك المتعلمين ، وبما أن مجال عملنا هو التربية التي تسعى في النهاية لإعداد الأفراد إعداداً متكاملًا للتفاعل والتكيف مع بيئتهم ومجتمعهم ، ولكل مجتمع أهداف تعليمية تحددها الفلسفة التي يتبناها ومن ثم تختلف الأهداف من مجتمع لآخر باختلاف الفلسفة التي تسوده ، وتتطلق العملية التربوية غالباً من أهداف عريضة تسعى كل مؤسسة تربوية إلى تحقيقها بشكل كلي أو جزئي مباشر أو غير مباشر وذلك لأهمية التربية وخطورة دورها في تقدم الأمم والشعوب ، والأهداف التعليمية هي حيز الزاوية في العملية التعليمية ، وهي بمثابة التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعلم ، ولكي تكون العملية التعليمية عملاً علمياً منظماً وناجحاً ، لا بد أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف وغايات محدودة ومقبولة، ومما لا شك فيه أن لكل فرد هدفاً أو

مقصداً يسعى إلى تحقيقه في حياته ، وان كل سلوك انساني يهدف لغاية معينة أو يسير لتحقيق غاية ما .

وتعدّ الأهداف التربوية الآن مهمة بشكل كبير في تحديد مسارات المناهج المختلفة لا سيما الدراسية منها فقد تنبأها كثير من التربويين أمثال كودمان Goodman ، هو Hook ، وكونت Konant ، ودرنج Woodring ، وبرونر Bruner وبلوم Bloom وآخرين غيرهم فحدد ماهية تلك الأهداف في المناهج وطبيعتها ومعاييرها المختلفة ومصادر اشتقاقها ، وتصنيفها ضمن العملية التعليمية .

والبحث الحالي يسلط الضوء على الأهداف التربوية في العملية التربوية ، ويتضمن البحث الحالي في المحور الأول مفاهيم ومحددات الأهداف التربوية والمحور الثاني يتضمن مستويات الأهداف التعليمية ومجالات استعمالها .

هدف البحث : يهدف البحث الحالي إلى معرفة الأهداف التربوية ومحدداتها ومستوياتها في العملية التربوية .

المحور الأول : مفاهيم ومحددات الأهداف التربوية : أولاً : الأهداف التربوية :

١- الهدف لغةً :

أ- الهدف في اللغة والأدب يعني المرمى .

ب- هو كل شيء مرتفع من بناء أو كثيب رملٍ أو جبلٍ ومنه سمى العرضُ هدفاً . (ابن

منظور ، ١٩٩٠، ص٧٣)

٢- الهدف اصطلاحاً :

أ- عرفه فرج بأنه : " وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة

تعليمية وتفاعله معها " (فرج ، ٢٠٠٨، ص١٠٣).

ب- عرفه التميمي أنه : " النتيجة النهائية للعملية التربوية والغاية التي تسعى المدرسة إلى

تحقيقها " (التميمي ، ٢٠٠٩، ص٣٣).

أولاً: الاهداف التربوية : الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر ، فهي تعد بمثابة القائد والموجه للأعمال كافة . ويمكن إبراز الدور المهم للأهداف التربوية على النحو التالي :

١- تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته ومشكلاته.

٢- بين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة اهدافها التربوية الهامة.

٣- تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة .

٤- تؤدي الأهداف التربوية دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لاي مجتمع .

٥- تساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرائق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم .

(الهاشمي ومحسن ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٩)

لذا فإن تحديد الأهداف التربوية ضروري لكل ضروب السلوك الواعي وتزداد أهميتها في العملية التربوية التي يراد منها توجيه الجيل وبناء صرح الأمة وتعيين أسلوب السلوك في حياة الفرد والجماعة ، حتى يجتاز البشر هذه الحياة بسعادة ونظم وتعاون وانسجام ، وتفاؤل ورغبة وإقدام ووعي وتدبر وإحكام . (نحلاوي ، عبدالرحمن - ١٩٨٨ م - ص ١٠٦) .

إيجابيات الأهداف في العملية التربوية :

أن الأهداف التربوية في العملية التربوية ضرورية في كل عمل تربوي فهذا يدل على أن هناك مجموعة من الإيجابيات يحققها التعليم بواسطة الأهداف . ويمكن إيجاز إيجابيات الأهداف في العملية التربوية بما يأتي :

- ١- إن تحديد الأهداف بدقة يتيح للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل وأدوات تقويم .
 - ٣- إن تحديد الأهداف يساعد على إجراء تقويم لإنجازات المتعلمين .
 - ٤- إن المتعلم عندما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه فإنه لا يهدر وقته وجهده بأعمال غير مطلوبة منه .
 - ٥- .عندما تكون الأهداف محددة فإنه من السهل قياس قيمة التعليم .
 - ٦- أن وضوح الأهداف يضمن احترام توجهات السياسة التعليمية .
 - ٧- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية فتح قنوات تواصل واضحة بين المسؤولين على التربية والتعليم .
 - ٨- إن تحديد الأهداف يتيح للمتعلمين إمكانية المساهمة في المقررات على اعتبار أنهم يصبحون قادرين على تمييز التعليمات الرسمية وتقييمها .
 - ٩- .إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية التحكم في عمل المتعلم وتقييمه .
- (دروزة، ٢٠٠٠- ص ٤٥) .

أهمية تحديد الأهداف التربوية

يعد تحديد الأهداف التربوية من الأمور المهمة جداً في المجال التربوي والذي يتم تبعاً لخطوات هي:

- ١- **رسم الخطط التربوية** : يؤدي رسم الخطط التربوية الى تحديد الطريق الصحيح الذي يؤدي الى عدم التخطي والبعد عن العشوائية مما يترتب عليه توفير الوقت والجهد .
- ٢- **اختيار الخبرات التربوية الملائمة** : لقد أصبح من الضروري اختيار المدرسة للخبرات سواء كانت معرفية أم مهارية أم وجدانية وتقديمها لطلابها ، ويجب ان لا يكون ذلك عشوائياً بحيث تشمل هذه الخبرات على جانب من المهارات وطرق التفكير والاتجاهات والقيم والميول والمعلومات .

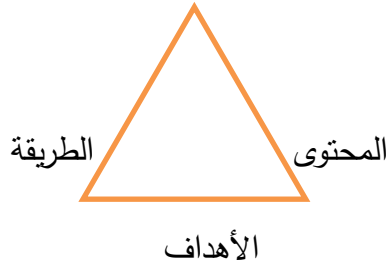
٣- اختيار طرائق التدريس والأنشطة التربوية الملائمة : اختيار الطريقة والوسيلة التعليمية يمكن ذلك من الاقتصاد في الوقت والجهد ، إذ إن لكل نوع من السلوك استراتيجية معينة في التدريس فمثلاً : أسلوب التفكير التأملي واستخدام الدارسين لقدراتهم العقلية يعتبر استراتيجية فعالة في تحقيق الأهداف المعرفية كحفظ النصوص وحل المسائل وتحليل المعادلات (خاطر، ٢٠٠٢، ص ٢٣١) .

محددات الأهداف التربوية :

- وضوح الغاية أو القصد من المنهج وتوجيه الجهود وتنسيقها نحو تحقيقها .
 - اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة واسلوب التقويم التي تفيد المنهج .
- الأهداف التعليمية تساعد التدريسي على اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وترتيبه بطريقة تنفق واستعداد المتعلم ودوافعه وقدراته وخلفيته الأكاديمية والاجتماعية ، وتساعده أيضاً في التعرف إلى الطرق التعليمية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف وطرق التقويم اللازمة لقياسها .
- ان الأهداف التربوية تعد مؤشرات مضيئة تنير الطريق أمام العملية التعليمية وتجعل منها عملية واضحة وهادفة ، كما تضمن تقويماً أكثر دقة (وفق أسس معينة) للحكم على نجاح أو فشل تلك العملية ، فمن دون وجود الأهداف تكون عملية التقويم تخبطية غير هادفة ، وترتبط الأهداف ارتباطاً عضوياً وحقيقياً مع المحتوى والطريقة في التربية فكل برنامج تربوي يخضع لثلاثة تساؤلات لها أهميتها في ميدان المناهج وطرائق التدريس هي : لماذا ندرس ؟ وماذا ندرس ؟ وكيف ندرس ؟

إن الأهداف يجب أن توضع بوصفها قاعدة للمثلث متساوي الاضلاع على الرغم من تساوي أهمية هذه المكونات ، إلا ان الأهداف هي التي تحدد المحتوى والطريقة ، ويمكن توضيح هذا الارتباط في شكل مثلث متساوي الاضلاع يشير كل ضلع فيه إلى أحد هذه المكونات ، والشكل رقم (١) يوضح ذلك .

الشكل رقم (١)



مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

هناك مصادر متعددة لاشتقاق الأهداف التربوية التي يستثمرها ويستفيد منها المخطط في وضع المناهج وتطويرها ، وما زال الجدل قائماً على المصادر الأساسية للأهداف التربوية بين أصحاب الأسلوب التقليدي وأصحاب الأسلوب التقدمي الذين يؤكدون أهمية دراسة الفرد المصدر الرئيسي لتحديد أغراض وأهداف التعليم ، بينما يرى التقليديون أهمية المعرفة والمادة الدراسية متأثرين في ذلك بالتراكم الهائل للمعرفة.

والاتجاه الحديث يرى إن الأهداف التربوية لا تعتمد على مصدر معين في اشتقاقها فكل من هذه المصادر جميعها أهميتها في اشتقاق الأهداف ، ويمكن تلخيص مجمل المصادر التي تشتق منها الأهداف فيما يأتي :

١- **فلسفة المجتمع** : تمثل فلسفة المجتمع المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى فهي تعتبر انعكاساً لطبيعة المجتمع وهذا يوضح الاختلاف في الأهداف التربوية ، إن المنهج لا بد أن يحقق أهداف المجتمع .

٢- **طبيعة المعرفة** : تعتبر المادة الدراسية هي المعرفة التي يتلقاها الدارسون وهي المصدر الذي يستمد منه ما يفيد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إذ إن المادة الدراسية تعتبر تجميعاً لخبرات الأفراد ونتاجاتهم .

٣- **المتعلم ومتطلباته** : إذ إن النتيجة النهائية لعملية التعلم هو إحداث تغيير في سلوك المتعلم ، يصبح المتعلم من أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية لذل ينبغي التعرف على خصائص المتعلم من حاجات وقدرات ومهارات واتجاهات .

طبيعة العصر : إن التعرف على طبيعة العصر وخصائصه ، ركن أساسي لا بد من دراسته عن قرب حتى يتم إعداد الإنسان الفرد إعداداً يواكب ما هو جديد في مجتمعه بصفة خاصة وفي العالم بصفة عامة . (مرعي ومحمد ، ٢٠٠٩ ، ص ٨٠).

المحور الثاني : مستويات الأهداف التعليمية ومجالات استعمالها :

أولاً : مستويات الأهداف التربوية :

يقصد بمستويات الأهداف التربوية تحديد الأهداف بحسب عمومياتها وخصوصياتها وطبيعة المراحل الدراسية وفروع المادة الدراسية ، وإعداد الكتاب المدرسي وصولاً الى الأهداف المحددة الخاصة بالمعلم عند التدريس ، والأهداف التعليمية لها مستويات مختلفة تبدأ بالمستوى العام أو الواسع جداً ثم تأخذ بعد ذلك الضيق والتخصص ، فالأهداف تكون على مستوى المجتمع إذ لكل مجتمع أهدافه التي تضمن له البقاء والازدهار والتقدم . (التميمي ، ٢٠٠٩، ٣٣).

١- **الأهداف التربوية العامة:** وهي من أكثر الأهداف شمولاً واتساعاً وحاجة الى الوقت إذ لا يمكن تحقيقها خلال حصة دراسية واحدة أو سنة دراسية أو من خلال مؤسسة واحدة بل تحقق بفعل النظام التربوي التي تنتهي اليها روافد العملية التربوية فهي تمثل المحصلة النهائية لكل الأهداف التي تليها ؛ فهي تمثل أهداف النظام التربوي كله ومثالها : (إعداد مواطن صالح) (إعداد كفاءات علمية) .

أ- **الاهداف التربوية العامة :** هي كل ما يستطيع المتعلم أن يظهره من القدرات والمهارات والميول والرغبات والاتجاهات بعد تعلمه لوحدة تعليمية أو منهج دراسي في فترة زمنية طويلة نسبياً أقلها اسبوعان وأقصاها فصل دراسي أو سنة أكاديمية . وتتصف هذه الأهداف بالتجديد أيضاً وانها لا تقاس أو تقوم بسهولة مثلما يليها من أهداف أخرى وفيما يأتي بعض الأمثلة :

١- ترسيخ الايمان والتمسك بالقيم الروحية والاخلاقية فكراً وممارسة .

٢- اعداد جيل مؤمن بالعلم والنمو والتقدم .

٣- تعزيز روح المواطنة والمحافظة على الروح الوطنية .

٤- تنمية عادات العمل والمهارات الفعالة (دروزة، ٥٩، ٢٠٠٠).

ب-الأهداف التربوية المدرسية : وهي الاهداف التي تخص المدرسة لانها تمثل مؤسسة اجتماعية تعمل على تغيير السلوك للتلاميذ نحو الأحسن اذا قام المجتمع بإيجاد المدرسة لتتوب عنه في تحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها ونبحث هذه الأهداف في :

١- تحقيق الذات ، العلاقات الاجتماعية ، الكفاية الاقتصادية ، المسؤولية الاجتماعية ، وهي تقدم على شكل معلومات ومهارات وخبرات مختلفة للتلاميذ في المنهج المدرسي و تتصف بالشمول والتعقيد وصعوبة قياسها

٢- تعيق معرفة الطلبة بالمعلومات العامة والوقائية.

٣- تنمية القيم الاخلاقية والروحية لدى الطلبة .

٤- تنمية التفكير العلمي واستعمال الطرق العلمية في تفسير الظواهر .

ت-الأهداف التربوية المنهجية لحقل دراسي معين في مرحلة دراسية معينة : وهي تتضمن تحليلاً للأهداف العامة المجردة وتساعد على بناء الخطوط العريضة لموضوع ما ، فعلى سبيل المثال حددت بعض الأهداف المنهجية لتدريس مادة العلوم في المرحلة المتوسطة في العراق بما يأتي :

١- تنمية روح البحث عن المعلومات العلمية ومعانيها السليمة لدى الطلبة .

٢- تنمية حب الاستطلاع والاستفسار عن جميع الاشياء والظواهر التي تحدث حولنا لدى الطالب .

٣- اكتساب مهارات علمية مختلفة . (الحيلة ، ٣٢٦، ٢٠٠٢).

ث-الأهداف التربوية الخاصة بمادة محددة في صف معين : تعد هذه الأهداف أكثر تخصصاً لتحولها الى أهداف سلوكية قريبة و الهدف أمراً في غاية الأهمية لأنه يوضح لواضعي محتواها الأغراض المطلوب تحقيقها مع وضع هذه المادة ضمن الخطة الدراسية ، ويجعل مهمة اختيار الخبرات التربوية في نطاق المادة ضمن صف معين ايسر وأكثر وضوحاً للعاملين في المناهج وفيما يأتي بعض الأمثلة لهذا النوع من الأهداف التي تصلح عند إكمالها لمعظم المواد التخصصية مثال مادة التعبير (الوطن) .

الاهداف السلوكية : جعل الطالب قادرا على ان :

- يعرف مفهوم الوطن .
 - يعرف قيم البطولة والتضحية من اجل الوطن .
 - يكتب مفهومها عن الوطن بأسلوبها الخاص .
 - يؤلف مقالا عن الوطن مصوغا بلغة فصيحة.
 - يعرف أهمية حب الوطن والولاء له (الحيلة ، ٢٠٠٧ ، ٨٢).
- ج -الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع : ويطلق عليها (الاغراض السلوكية) تمييزاً لها عن بقية أنواع لأهداف التي سابقة ذكرها وكونها أهدافاً قصيرة المدة يمكن صياغتها بشكل سلوك يستطيع الطالب القيام به وهو قابل للقياس، وهي بهذا تساعد المدرسين بأن يصبح تدريسيهم عملياً أكثر من ذي قبل ومحدد ابدقة وتفصيل أكبر بوصفها تجسيدا اجرائيا يساعد على تحليل المادة العلمية بالتفصيل ، وقد عرفتها (اسكوبيديا) البحوث التربوية على ارض صياغات الغرض الذي يصف السلوك المرغوب لدى الطالب ويحدد المستوى بوساطته أو يحقق به سلوك وقد تبنى الكثير من العلماء والدارسين هذه الأهداف ، ومن أبرزهم (بلوم -كراثل-هارو- ثاب - برون - وغيرهم (العزاوي ، ٢٠٠٢، ٥١).

مستويات الاهداف السلوكية :

- أ- صياغة الأهداف في المجال المعرفي : قسم العالم بلوم هذا المجال - وكما ذكر سابقاً - إلى ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً متجهاً من القاعدة نحو القمة ومنسجماً مع طبيعة التفكير الانساني الذي يبدأ من البسيط الى المركب ، حيث يزداد تعقيد المستويات كلما اقتربنا من القمة ، وسوف أبين وبشكل موجز كيفية صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي الذي يخاطب العقل .
- صياغة الأهداف السلوكية الجيدة : يرى العالم (ميجر ، ١٩٧٥mager) أن الهدف السلوكي يجب ان يجيب عن الاسئلة الآتية :
- أ- ما الاداء المتوقع من المتعلم بعد عملية التعلم ؟
- ب-ما الشروط التي يظهر فيها الاداء أو السلوك ؟
- ت-ما مستوى الاداء المطلوب من المتعلم القيام به ؟

يتكون الهدف السلوكي من ثلاثة مكونات اساسية هي الاداء الظاهر ويشير الى التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلم بعد تدريسه وحدة دراسية معينة ، وشروط الاداء وتشير الى الشروط والظروف التي يبتدئ من خلالها الاداء الظاهري للمتعلم ، ومستوى الاداء المقبول ويشير الى نوعية الاداء المطلوب الذي ما اذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف ويفترض (mager) أن الهدف يتكون من ثلاثة مكونات هي :

١- السلوك النهائي : هو السلوك الذي سيظهره المتعلم في نهاية درس أو وحدة دراسية معينة، أو هو المردود التعليمي الذي يتوقعه المعلم من المتعلم بعد عملية التعلم ، ويجب ان يكون هذا السلوك محدداً حتى يمكن قياسه بشكل دقيق وموضوعي ، مثال / ان يذكر الطالب اسم مدينة سورية على حدود المملكة الاردنية دون الرجوع الى الخارطة خلال ثلاث دقائق، فالسلوك النهائي في هذا المثال هو قدرة الطالب على تذكر اسم المدينة السورية .

٢- الشروط أو الظروف : هي المواصفات اللازمة التي يحدث ضمنها السلوك النهائي والمقصود بهذه الشروط تحديد المواد والمراجع والوقت والأدوات مثل : استعمال القاموس ، استعمال الاطلس ، والمعجم وغيرها . مثال / ان يركب الطالب دائرة كهربائية كاملة اذا ما اعطي اسلاكاً وبطارية وبنسبة صواب لا تقل عن (٨٠%) ، فالشرط في هذا المثال هو اذا ما اعطي الطالب اسلاكاً وبطارية .

٣- المعيار : هو القياس أو المستوى أو الاداء للطالب الذي ينبغي أن يندفع إليه المتعلم اثناء ممارسة السلوك النهائي المستهدف والذي يتقبله المعلم ويعد دليلاً على حدوث التعلم ، مثال / ان يحفظ الطالب عشرة أبيات من أنشودة المطر كما وردت في الكتاب دون اخطاء في النحو ، فالمعيار ع=هنا في هذا المثال هو عدم الخطأ في النحو ، وتنقسم المعايير أو المستويات على :

أ- معايير زمنية : تحدد بفترة زمنية محددة مثلاً خمس دقائق الخ .

ب-معايير تحدد بنسبة الاجابة الصحيحة : يتحدد هذا المعيار بنسبة مئوية(٧٥% ، ٨٠%)

ت-معايير الحد الأدنى : يحدد فيها المعلم الحد الأدنى للإجابات التي يفترض ان يحققها الطالب حتى يعد نجاحاً أو يعطي تقديراً معيناً ، وبهذا يمكن ان يصاغ الهدف السلوكي بالشكل الآتي (ان + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة + الشرط أو الطرف +

المعيار أو مستوى الاداء المطلوب) مثال / ان يعدد الطالب اجزاء الزهرة كما ذكرها المعلم خلال دقيقتين (الحوامدة ، ٨٩، ٢٠٠٨).

الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف السلوكية :

١- ان يصف الهدف سلوك المتعلم وليس المعلم ، أي ان ند العبارة الهدفية قولاً وعملاً يقوم به الطالب .

٢- ان يصف الهدف نتائجاً تعليمياً ينتظر من الطلال ان يحققوه بعد عملية التعلم وليس عملية المتعلم .

٣- ان يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلاً للقياس والملاحظة .

٤- ان يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر مهمة :

أ- السلوك : (مثل يذكر - يعدد - يقارن)

ب- الشرط : استعمال المسطرة - استعمال الأطلس .

ت- المعيار : مثل ٨٠% دون اخطاء .

٥- أن يكون الهدف السلوكي مبدوءاً بفعل مضارع مسبقاً بـ (أن) باعتبار ان المتعلم يقوم به

٦- ان لا يحتوي الهدف السلوكي على ناتجين تعليميين في وقت واحد بمعنى أنه يجب ان تتضمن عبارة الهدف التعليمي ناجحاً واحداً وذلك منعاً للخلط في نواتج التعلم .

٧- ان يحدد الهدف السلوكي نتائج التعلم وليس موضوعات التعلم .

ت- صياغة الأهداف السلوكية للدروس : وهي أهداف محددة تحديداً وقابلة للقياس كما تتمثل في استجابات عقلية حركية انفعالية تظهر في سلوك الفرد ويسترشد بها المعلم في تدريسه وتقييمه للطلبة (العزاوي ، ٥٠، ٢٠٠٢) ، إذ ان الأهداف العامة نابعة من فلسفة المجتمع والتربية ، ومنها تشتق الأهداف الفصلية التي بدورها يشتق منها الأهداف السلوكية ويمكن التصور الآتي لمراحل اشتقاق الهدف السلوكي بدءاً من فلسفة المجتمع وصولاً إلى الأهداف السلوكية الخاصة (دروزة ، ٢٠٠٠ ، ٦٦).

خطوات صياغة هدف تعليمي سلوكي محدد : لكي يكون هدفاً سلوكياً يجب أن تتبع الخطوات الآتية :

- ١- اقرأ الأهداف العامة للمقرر الذي تقوم بتدريسه .
 - ٢- اقرأ المحتوى الدراسي والتعرف على الحقائق والمفاهيم .
 - ٣- حدد مجموعة النواتج السلوكية التي تود تعليمها للمتعلمين .
 - ٤- ابدأ في كتابة الهدف السلوكي باستعمال الأفعال السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها ، مثلاً تنمية قدرة الطالب على تذوق الأدب الجيد ، ونقوم بتحويله إلى أهداف سلوكية من خلال الآتي :
 - أ- قراءة الهدف جيداً .
 - ب- قراءة المادة العلمية من الكتاب المدرسي وبعض المراجع .
 - ت- تحليل هذا الهدف العام إلى نواتج سلوكية خاصة كالآتي :
 - ان يفرق الطالب بين الأدب الجيد والأدب الضعيف .
 - ان يختار بعض الأدب الجيد ويقرأه .
 - أن يشرح اسباب حبه لمختارات الأدب المعينة التي يقرأها .
- لاحظ ان الأهداف بدأت بأفعال سلوكية : يفرق ، يختار ، يشرح (الحوامدة ، ٢٠٠٨، ٤٩).

أهمية صياغة الأهداف بصورة سلوكية :

- ١- **المادة العلمية:** يساعد تحديد أهداف التدريس على تحليل المادة إلى مفاهيم أساسية والتركيز عليها والى تتابع وترابط الموضوعات دون تكرار أو نقص ووضوح المستويات المختلفة لمضمون المادة سواء في مجال المعلومات أم المهارات أم الاتجاهات .
- ٢- **المعلم :** أن تحديد المعلم لأهداف درسه تحديداً واضحاً يساعد على :
- تخطيط الأنشطة التعليمية المرتبطة المناسبة .
- اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالهدف .
- تجميع المادة العلمية التي تستوفي أهداف درسه .
- تقويم الطلبة ومعرفة جوانب الضعف والقوة لدى كل طالب .
- عدم التكرار في ما يدرسه .
- الاستعانة بالوقت إلى أبعد درجة ممكنة .

٣- المتعلم : ان معرفة المتعلم للأهداف التي يضعها المعلم والتي تصف السلوك المتوقع الذي يسلكه في تعلمه تساعده على :

- التركيز على النقاط الأساسية في الدرس .
- الاستعداد لوسائل التقييم المختلفة سواءً أكانت عملية أو شفوية أم تحريرية .
- عدم الرهبة من الامتحانات : لأنها وسائل لمعرفة ما تحقق من أهداف .
- الثقة بالمعلم : والتأكد من أنه مخلص في تعليمه وأنه عادل في تقييمه .

ويرى الباحثان أن هذه الأهداف أصبحت مسلماً بها في المجال التخصصي للفروع المختلفة العلمية والإنسانية فيتجنب الخوض في اسباب الاهتمام بها وشروط صياغتها ومميزاتها وعيوبها ، فاقصر موضوعها في البحث الحالي على شرح مستفيض لتصنيفاتها المختلفة كون هذا الجانب مهم جداً على الرغم من انه يتجنب ويتحاشى الخوض به من العاملين في طرائق التدريس وذلك من خلال معاشية الباحث لميدان التدريس ، وكثير هم الذين تنبوا بهذه الأهداف مثل كاتيه ، بيكر ، بلوم ، كراثول ، هارو ، تابا ، جروزنلاند ، بروتو . الخ ، لكن أغلب التربويين وبصورة عامة يهتمون بتصنيف بنيامين بلوم (B.Bloom) الذي يقسم عمل التربية والتعليم في ثلاثة مجالات وهي :

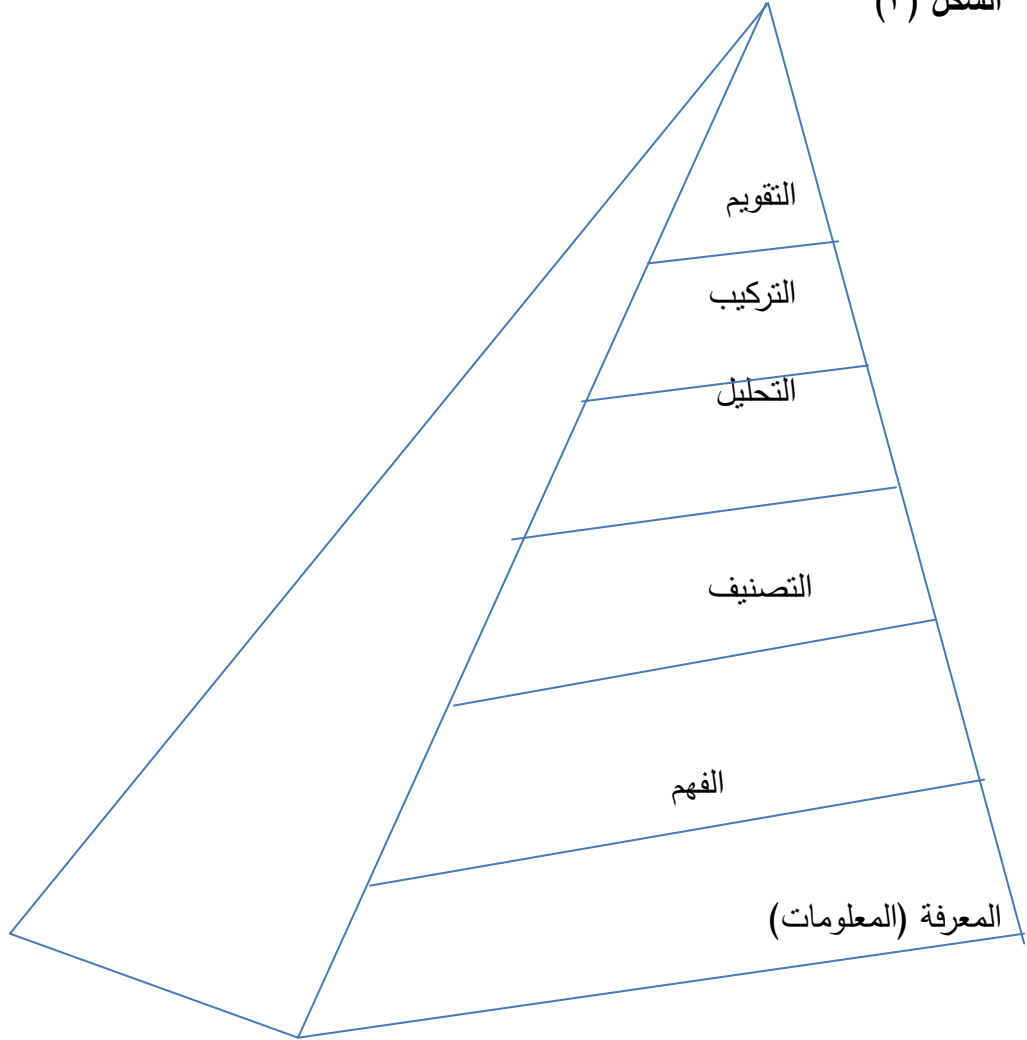
- ١- المجال الذهني : ويضم المعرفة والعمليات التفكيرية .
- ٢- المجال الوجداني : ويضم الميول والاتجاهات والتقدير والعواطف .
- ٣- المجال المهاري (النفس حركي) : ويضم المهارات العلمية الفعلية منها والجسمية ويمكن توضيح ماهية كل مجال من المجالات المذكورة وكل حسب ترتيب مستوياته :

أ- المجال الذهني الإدراكي و المعرفي (cognitive domaning)

يلاحظ في تقسيمات الأهداف أنها تبدأ بالعبارات التي تصف الأنواع البسيطة من السلوك ثم تستمر في تتابعها من البسيط إلى الأكثر صعوبة ، وهذا المجال يبدأ بنواتج معرفية بسيطة كالحفظ والتذكر ثم تزداد المعرفة فيه وترتقي إلى مستويات أكثر تعقيداً حيث تتداخل بشكل هرمي فيما بينها أي ان المستويات العالية تضم المستويات الأوطأ منها وتبقى فوقها ، فمثلاً الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتفويم كل فئة من هذه الفئات يتضمن السلوك على المستويات الأقل التي سبقها مثلاً

يتضمن أنواع السلوك على مستوى التذكر والتطبيق يتضمن التذكر والفهم وهكذا والشكل (٣) يوضح ذلك .

الشكل (٣)



١- رابعاً : مستويات بلوم للمجال الإدراكي : يتعامل هذا المجال مع العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها وقام بلوم (Bloom) عام ١٩٥٦ بتصنيف المجال المعرفي العقلي الى ستة مستويات هي :

- أ- مستوى التذكر أو الحفظ .
- ب- مستوى الفهم أو الاستيعاب .
- ت- مستوى التطبيق .
- ث- مستوى التحليل .
- ج- مستوى التركيب .

ح- مستوى التقويم .

١- مستوى المعرفة المعلومات (Knowledgs) : إن الأهداف التي توضع ضمن هذا المستوى إنما يراد من خلالها فقط استرجاع وتذكر للمعلومات العلمية المختلفة والمقصود بالمعلومات كل ما يحويه هرم المعرفة العلمية من حقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات وأفكار رئيسية .

وفيما يلي أمثلة الأهداف موضوعة ضمن هذا المستوى وهي تعبر عن الحد الأدنى من الإدراك لاعتمادها على الحفظ الآلي وعدم الربط بين عناصر المعلومات المختلفة :

- معرفة المصطلحات في مجال ما .
- معرفة التصنيفات والفئات .
- معرفة الأسس والمعايير .
- معرفة طرائق ومناهج البحث العلمي (دروزة، ٧٥، ٢٠٠٠) .

ويتبع التصنيفات المختلفة جدول يضم مستويات كل مال وأمثلة لأهداف تعليمية عامة تصلح للاختصاصات المختلفة وأفعال سلوكية مناسبة للتعبير عن نوات التعلم سلوكاً .

٢- مستوى الفهم (التفهم أو الإدراك أو الاستيعاب) (Comperhesia) : على الرغم من أنه أعلى من المستوى الذي يسبقه ألا أنه أدنى مستوى لفهم العلاقات والظواهر إذ يمكن للفرد في هذا المستوى التعبير عما تعلمه من معارف أو استعمالها دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى ، ويمكن أن يتضمن هذا المستوى التعبير بالمفاهيم الآتية التي تعبر عنه بصورة أو بأخرى ، الترجمة : وهي صياغة المعارف من الصورة المقدمة الى الصورة الاخرى .

التقدير : الاستقرائي وهو معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة عن طريق الاستنتاج

التفسير : وهو تنظيم أو تلخيص المعارف دون تغيير في معناها الأساس .

٣- مستوى التطبيق باستعمال الأفكار (Application) : يرى المربون أننا لا يكفي ان نضع أهدافاً تحقق المستويات السابقة الذكر لدى الطالب بل يتطلب أن نرفعه في التفكير

الى مستوى تطبيق ما يعرفه ويستوعبه في حل المشكلات أو مواجهة المشكلات الجديدة سواءً داخل المدرسة أم خارجها .

وبهذا يعني التطبيق القدرة على استعمال الأفكار العامة أو المبادئ والطرائق في مواقف جديدة أو القدرة على استعمال المجردات والقوانين والنظريات العامة في مواقف محددة ، وان الطالب يجب ان يعتمد على ذاته في تطبيق ما تعلمه ، والا فإنه لا يرتفع تفكيره الى هذا المستوى ، فإذا كان التطبيق وفق ارشادات معينة ليست من ذات الشخص نفسه فلا يسمى تطبيقاً ، وبهذا تكون العملية مجرد تذكر للإرشادات واسترجاعها أي مستوى المعرفة في الغالب وعليه فان التجارب يقوم بها الطلبة في الميادين المختلفة وتكون خاضعة لطريقة عمل لا تعتبر تطبيقاً اطلاقاً ، الا اذا وضعت لإجراء تجارب مماثلة بطرق عمل جديدة أو العكس .

٤- مستوى تحليل الأفكار (Anegion) : ونعني به قيام الطالب فيه بتجربة الفكرة الى أبسط مكوناتها ، أو هو القدرة على تقسيم معرفة معقدة الى اجزاء منفصلة وتعرف العلاقة بين تلك الاجزاء ، ويتضمن هذا المستوى المتقدم من المجال الإدراكي :

- تحليل العناصر .
- تحليل العلاقات .
- تحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر .

ويربط هذا المستوى مع المستويات السابقة فان عملية التحليل لكي تتم يحتاج المحلل الى معلومات حول الموقف الذي يحلله وان يفهم تلك المعلومات وباستطاعته تطبيقها اذا كانت قابلة للتطبيق قبل ان يصل الى التحليل المطلوب ، ومن الضروري ان تكون المشكلات أو المواقف المراد تحليلها جديدة بالنسبة للمحلل أو انه يحدث ان تعرض لها سابقاً ولا تصبح عملية التحليل هذه وكأنها عملية تذكر ليس إلا ، فالتحليل عملية فكرية ليست بسيطة فهي تتكون من مجموعة مهارات تمكن الشخص من اكتسابها بعد سلسلة من التعريفات أي ان الشخص لا يستطيع ان يقوم بالتحليل الجيد ما لم تهيأ له الفرص للممارسة مراراً وتكراراً (بحري، ١٩٨٥، ٤٣).

٥- مستوى التركيب أو التوحيد والابداع (Synthainu) : ويقصد به القدرة على الخلق أو الانتاج ويعد من أهم القدرات التي تقدم ذكرها كما يعني القابلية على وضع الأجزاء

والعناصر مع بعضها في اشكال جديدة وأفكار مصممة بقوالب جديدة لم تكن مرتبة قبلاً ويكون الابداع والاصالة فيها موضع تأكيد ، ويتضمن هذا المستوى :

- انتاج كل موجة .
- خطة أو فئة من العمليات (الأجزاء) .
- انشاء خطة أو فئة من العلاقات المجردة .
- عليه كتابه المقالات العلمية والقصص والروايات من انتاج الطالب الخاص ، أو ابتكاراته لحفظ عملية جديدة أو قيامه بنشاطات مبدعة أو خلاقة ترقى الى هذا المستوى المتقدم من المجالات الإدراكية .

٦- مستوى التقويم أو التقرير أو الحكم (Evaluation) : وهي أعلى مستوى مستقر في قمة الهرم الإدراكي وفيه يتخذ الطالب القرارات والاحكام على المادة استناداً الى معيار أو مقياس ، وبذلك يشير الى قدرة المتعلم في الحكم على قيمة الماجة أو الشيء ، وتقوم أحكامه على وفق معايير داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف وفيه المتعلم يحدد نوع المحك المستعمل ، وتتمثل نواتج المتعلم في هذا المستوى أعلى المستويات الخمسة السابقة جميعها ، ان التقويم كالمستويات التي سبقته ينصب على مواقف جديدة بالنسبة للطالب وألا فإنه سيصبح أشبه بالتذكر لمواقف سابقة تعرض لها الطالب أو قام بها آخرون واطلع عليها والتقدير يتضمن الحكم على شيء في ضوء دليل داخلي زيادة على محكات خارجية لكي يصبح علمياً (الحيلة، ٣٢١، ٢٠٠٢) .

٢- المجال العاطفي (الوجداني أو الانفعالي) : يتعامل هذا المجال مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم وانفعالات ورغبات وميول وقد قام العالم (كراثول عام ١٩٦٤) بتصنيف المجال المعرفي الانفعالي الى خمسة مستويات وهي :

- أ- مستوى الاستقبال .
- ب- مستوى الاستجابة .
- ت- مستوى التقويم أو اعطاء القيمة .
- ث- مستوى التنظيم .
- ج- مستوى تشكيل الذات أو الرسم بالقيمة .

ويضم الأهداف التي تعبر عن الجوانب العاطفية وتتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين ، وتتصف أنواع السلوك التي تتضمنها هذه الجوانب بدرجة كبيرة من الثبات كالاتجاهات والقيم والميول والتقدير ، ان تقسيم هذا المجال الى مستويات يعد أمراً صعباً على حد رأي الباحث وتعزى الأسباب كون هذا المجال متماسكاً لا يمكن تجزئته والحصول على أهداف تحقيق مستوى منعزلاً عن المستوى الذي قبله أو الذي بعده ، وقد تبين من وجهة نظره ، وان أفضل تقسيم استوعبه لهذا المجال هو ما ذهب إليه التربوي (كراثل) حيث يبدأ بالتقبل وينتهي بتكامل القيمة مع سلوك الفرد ، وفيما يلي التصنيف الذي اعتمده (كراثل) .

١- مستوى التقبل (القبول أو الاستقبال) : وهو يشير الى استعداد المتعلم للاهتمام بظاهر أو مثير معين بحيث تتولد لديه رغبة للاهتمام بهذه الظاهرة واستقبال المثير .

٢- مستوى الاستجابة : وفيه يقوم الطالب بالاستجابة للمبهات مبيناً اهتمامه بها ، ويشير أيضاً الى المشاركة الايجابية من جانب التلميذ وهذا المستوى ليس الاهتمام بظاهرة معينة فحسب وإنما التفاعل معه بصورة أو بأخرى ، والمستويات العليا لهذه الفئة تتضمن الأهداف السلوكية المرتبطة بالميول (كاظم، ١٩٨١، ٦٢).

٣- مستوى التثمين أو التقييم (الحكم في ضوء قيمة) : ويطلق عليه التقدير أيضاً ، ويعني تقدير الأشياء والظواهر أو السلوك في ضوء الايمان بقيمة معينة ، ويتضمن هذا المستوى :

- تفضيل قيمة على قيمة أخرى .
- الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة .

وتقع فيه الأهداف السلوكية الخاصة بالاتجاهات والتذوق (خوري، ١٩٨٣، ١٣٢) .

٤- مستوى التنظيم القيمي : ويعني ان ينظم الطالب فيه قيمة على شكل مجاميع ويعرفها بسلوكه ، أي تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين وتحديد القيم الحاكمة (السيطرة) ويتضمن هذا المستوى .

- تكوين مفهوم لقيمة معينة .
- تكوين نظام القيم .

وتقع في هذه الفئة الأهداف السلوكية تنمية فلسفة معينة للحياة (ابراهيم ،٤٥، ١٩٨٥) .

٥- **تكامل القيمة مع سلوك الفرد وتميزه بها (الانتماء)** : ويعني ان يتبنى الطالب فيه فلسفة كاملة للحياة ويثبت على ما تضمنتها من القيم ، فالقيمة في هذا المستوى تأخذ مكانها وتنتظم في تنظيم داخلي يحكم السلوك موجه للإنسان ما دام ليس هناك نوع من الحتمي ، والأهداف السلوكية في هذا المستوى أول الأنماط العامة لتكيف المتعلم شخصياً واجتماعياً وعاطفياً (كاظم ،٦٣، ١٩٨١).

٦- **المجال المهاري (النفس حركي أو التحرك النفساني)** : ويحتوي على الأهداف التي تعبر عن المهارات اليدوية أو المهارات الحركية والقدرة على استعمال الأدوات والاجهزة ، والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق الحركي والعصبي ، ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية في معظمه، وأفضل ترابط بين حركات العضلات وأجزاء الجسم المختلفة ويتضمن هذا المجال عدة مستويات بحسب التصنيفات التي جاء بها بلوم ، وهارو وآخرون وهي :

١- **مستوى المحاكاة (التقليد)** : ويعني التقليد لحركة أو مجموعة حركات بعد ملاحظتها ، ويرى الباحثان أن هذا المستوى يقابله في تصنيف (هارو) لمستويات الثلاثة الأولى وهي الإدراك والتهيؤ والاستجابة الموجهة إذ يتم خلالها وعياً للعمل الذي يقوم به الطالب يعقبه تهيؤ في النواحي العقلية والجسمية والعاطفية ليقوم به تحت توجيه مدرسة لتنمية مهاراته الحركية .

٢- **مستوى المعالجة اليدوية (الشغل البارع باليد)** : ويعني اداء حركة بناء على تعليمات وليس بناء على الملاحظة كما في المستوى الأول ، وهذا أيضاً يشبه المستوى الثالث أي (الاستجابة الموجهة في تصنيف هارو) .

٣- **مستوى الدقة** : هو إن يصل الاداء الى مستوى عال من الصحة والانضباط ، ويقابله مستوى التركيب الآلي على حد رأي الباحث في تصنيف (هارو) الذي يقوله ، ويحصل الطالب على درجة من المهارة في اداء العمل وعلى ثقة معينة بنفسه .

٤- مستوى الترابط (التماسك والارتباط) : ويعني التوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها وتحقيق الاتفاق الداخلي بين مجموعة من الحركات المختلفة (بحري، ١٩٨٥، ٤٤) .

صنف (كراثول) الأهداف التعليمية إلى ثلاث مستويات هي :

١- المستوى العام : هو تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التربوية بأنها عامة ومجردة وشاملة ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبياً ، إن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف المناهج المدرسية كأهداف المرحلة الأساسية وأهداف المرحلة الثانوية ، وأهداف المرحلة الجامعية وغيرها ، وفرضها هو التركيز على تنمية مهارات تعليمية أساسية وقدرات عامة ، ومعرفة شاملة ، وثقافة واسعة وشخصية قوية ، وقيم خلقية وهكذا ، مثال ذلك (أن يقرأ المتعلم بشكل صحيح) و (أن يحسب دون اخطاء) و (أن يناقش في موضوعات شتى) و (أن يحسن التعبير عن النفس) الخ

٢- المستوى المتوسط : هو تلك الفئة التي تتأرجح فيها الأهداف التعليمية بين العمومية والخصوصية وبين التجريد والمحسوس ، فالمستوى المتوسط هو أقل عمومية من الأهداف العامة ، وأبعد من الأهداف الخاصة ، إن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف مساق معين ، أو وحدة تعليمية ، أو برنامج مهني وغرضها الأساسي : هو تنمية مهارات أساسية وقدرات عامة خاصة لموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة ، فهي أهداف لا تتعلق بأهداف مرحلة بأكملها كالمرحلة الأساسية وغيرها وإنما تتعلق بموضوع خاص ، مثال ذلك : أن يكتب الحروف الأبجدية بالترتيب وان يسمع جدول الضرب من (١-١٢) دون اخطاء .

٣- المستوى الخاص : هو تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التعليمية لأنها أهداف خاصة ومحددة وتتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبياً تتراوح من (٤٥ دقيقة) كما في حصص المدارس الأساسية والثانوية من (٦٠ دقيقة) الى (٨٠ دقيقة) كما في المحاضرات الجامعية وهذه الأهداف تعرف باسم الأهداف السلوكية الخاصة أو (الادائية) وهي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد وغالباً ما تكون هذه الأهداف مفصلة تفصيلاً كاملاً (الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٣٢١) .

فالأهداف السلوكية الخاصة : هي عبارة عن جملة اخبارية تصف على نحو مفصل الامكانيات التي بوسع المتعلم ان يظهرها بعد عملية التعلم في فترة زمنية لا تتعدى الحصة المدرسية ، هذه الجملة من شأنها ان توضح :

- ١- السلوك (الفعل المرغوب فيه) .
- ٢- مستوى المتعلم الذي سيقوم بهذا السلوك .
- ٣- الظرف التعليمي الذي سيحدث في اطاره التعلم .
- ٤- المعيار الذي يحكم جودة السلوك .
- ٥- درجة المعيار التي توضح نسبة الجودة في الاداء .

مثال ذلك : ان يميز طالب الصف الأول الأساسي بين حرفين السن والشين في جميع الكلمات المعطاة له بوضع خط تحت السين ، وذلك بعد أعطاه الكلمات التي تتضمن الحرفين فهذا الهدف يعد هدفاً سلوكياً خاصاً يتضمن الشروط المذكورة سابقاً

وهناك عدة محاولات لصياغة الأهداف التعليمية بصورة اجرائية وعلى اساس التعلم ولكي لا يتصور القارئ بأن محاولة بنيامين بلوم هي الوحيدة في هذا المجال لكثرة ورودها دون غيرها في معظم الكتابات العربية عن الأهداف سأورد محاولة أخرى (لنورمان جروزنلاند) .

واستعمال أسس التصنيف (Taxonomy) كأساس مشترك لتعريف الأهداف التعليمية ووضع حدود لها يقلل من احتمالات غموضها ويزيد من الدقة في اتخاذ القرارات بشأن هذه الأهداف ، وقد صنف (جروزنلاند) نتائج التعلم الى مجالات رئيسية يمكن ان تضم الأهداف التعليمية في مظاهر سلوكية هذه المجالات هي :

- ١- المعرفة : وتشمل معرفة مصطلحات وحقائق معينة .
- ٢- الفهم : وتشمل القدرة على التطبيق واستخدام المعرفة في مواقف جديدة .
- ٣- مهارات التفكير : وتشمل القدرة على تعميم بيانات معطاة .
- ٤- المهارات العامة : وتشمل المهارات الانجازية ومهارات تبادل الاراء ونقل الأفكار الى الآخرين .
- ٥- المواقف : وتشمل المواقف العلمية والاجتماعية .

- ٦- الاهتمامات : وتشمل الاهتمامات المهنية والشخصية .
- ٧- التقدير : ويشمل الحكم النقدي حول الموضوع الذي يعد موضوع تقدير وتذوق .
- ٨- التكيف : ويشمل التكيف الاجتماعي والانفعالي .

ونلاحظ انه يمكن تصنيف هذه المجالات الى مجالات ثلاثة رئيسية هي المجال المعرفي ويضم المجالات (١-٣) والمجال الوجداني ويضم المجالات (٥-٨) والمجال الخاص بالمهارات اليدوية وهو المجال (٤) ، بينما تصنيف (بنيامين بلوم) يعتبر أكثر تحديداً وتفصيلاً من تصنيف (جروزنلاند) فتصنيف (بلوم) هو من أهم المحاولات التي تصدت لتصنيف الأهداف التعليمية ، إذ يمثل دليلاً يسترشد به في التعرف الى الأهداف التعليمية وتحديدها ، وقد قسمت الأهداف التربوية بموجب هذا التصنيف على ثلاثة مجالات كبرى هي :

- ١- المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) .
- ٢- المجال الانفعالي والوجداني (قيم واتجاهات وميول) .
- ٣- المجال النفسي الحركي (مهارات حركية جسدية) (جروزنلاند، ١٣٣، ١٩٧١) .

إذ صنف العمليات العقلية تصنيفاً هرمياً الى ست فئات تتراوح من المستوى البسيط الى المستوى المعقد هذه الفئات على التوالي هي :

- ١- فئة المعرفة والتذكر : وتعرف هذه الفئة بأنها القدرة على استرجاع كل من الجزئيات والكميات ، والطرق ، والعمليات العقلية التي تتعلق بالحفظ والاستفسار ، مثل : إن يعد المتعلم فوائد الثورة الصناعية الفرنسية في إرساء أسس الحضارة الغربية .
- ٢- فئة الفهم والاستيعاب : وتعرف بأنها القدرة العقلية التي تعبر عن إدراك الفرد وفهمه واستيعابه لموضوع ما ، فالفرد هنا قادر على إن يعطي معاني وتفسيرات ، وتعريفات للمواد والأفكار التي يتعامل معها ، مثل أن يفسر المتعلم الظواهر الطبيعية الآتية الرعد ، البرق ، التبخر بكلماته الخاصة .
- ٣- فئة التطبيق : وتعرف بأنها القدرة على استعمال الأفكار الموجودة في مواقف مادية . كتطبيق القانون أو الطريقة المتعلمة في مواقف تعليمية جديدة ، مثل / ان يوظف مبادئ التربية الدينية في الحياة العامة .

٤- **فئة التحليل :** وتعرف بأنها القدرة على تجزئة المواقف أو المواقف الى عناصره التي يتكون منها والهدف من التحليل مساعدة المتعلم على ان يرى العلاقات المختلفة التي تربط بين الأشياء وكيف تتصل بعضها ببعض في نسق كلي منظم ، مثل / ان يوضح المتعلم مراحل تطور المملكة الحيوانية رسماً .

٥- **فئة التركيب :** وتعرف بأنها القدرة على تجميع الأجزاء والعناصر في كل متكامل والقدرة على التركيب تحتاج الى التعامل مع الأجزاء ثم تنظيمها وتركيبها بطريقة تؤدي الى نمط متكامل أو بناء جديد ، مثل / ان يكتب المتعلم انشاء أول تعبير حول موضوع الطاقة البشرية .

٦- **فئة التقويم :** وتعرف بأنها القدرة على تبيين الأشياء وتقييمها والحكم عليها من خلال استعمال محكات ومعايير معينة وهذه المعايير قد يضعها الطلاب أنفسهم أو المعلمون أو المشرفون في وزارة التربية والتعليم ، مثل / ان يميز المتعلم بين الشعر الجيد والضعيف ، وان يقيم نجاح المعلم في مهنته (الوكيل، ١٢٥، ٢٠٠٧).

التوصيات :

يوصي الباحثان بضرورة اجراء دراسات في المحددات التعليمية لكل مادة من المواد الدراسية على حدا وفي مختلف المستويات التعليمية الابتدائية ، والثانوية ، والجامعية ، لكي يتم صياغة صورة كاملة للوضع التعليمي ومستوى التقدم في هذا المجال .

المصادر

- ١- ابراهيم ، مجدي عزيز ، قراءات في المناهج ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، ١٩٨٥ .
- ٢- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، دار بيروت ، بيروت، ١٩٥٦ .

- ٣- بحري ، منى يونس وحبيب عايف ، المنهج والكتاب المدرسي ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق ، ١٩٨٥ .
- ٤- التميمي ، عواد جاسم محمد ، المنهج وتحليل الكتاب ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠٩ .
- ٥- جوزنلاند ، نورمان الورد ، الأهداف التعليمية ، ترجمة احمد خيرى كاظم ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- ٦- الحوامدة ، محمد فؤاد ، زيد سلمان العدوان ، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، اريد ، اردن ، ٢٠٠٨ .
- ٧- الحيلة ، محمد محمود ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للطباعة ، الاردن ، ٢٠٠٢ .
- ٨- الحيلة ، محمد محمود ، مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة للطباعة ، الاردن ، ٢٠٠٧ .
- ١٤ خاطر ، عزيزة سلامة ، المناهج - مفهومها - اسس تنظيمها ، ط ١ ، دار الكتب الوطنية ، منغازي ليبيا ، ٢٠٠٢ .
- ٩- دروزة ، افنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، دار الشروق ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠ [ص٥٩].
- ١٠- العزاوي ، فاروق خلف " الأهداف التربوية " ، مجلة آداب المستنصرية ، العدد ٤٠ ، بغداد ، ٢٠٠٢ .
- ١١- فرج ، عبد اللطيف حسين ، تخطيط المناهج وصياغتها ، دار الحامد ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .
- ١٢- مرعي ، توفيق محمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٩) : المناهج التربوية الحديثة ، ط ٩ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .
- ١٣- كاظم ، احمد خيرى ، سعد سبتي ، تدريس العلوم ، دار النهضة العربي ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- ١٤- الوكيل ، حلمي احمد ، أسس بناء المناهج وتنظيمها ، دار الميزة ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٧ .
- ١٥ لهاشمي ، عبد الرحمن ومحسن علي عطية (٢٠٠٩) : تحليل مناهج اللغة العربية رؤية تطبيقية ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ١٦ الوكيل ، حلمي أحمد ومحمد أمين المفتي (١٩٩٨) : المناهج (المفهوم ، العناصر ، الأسس، التنظيمات ، التطوير) ، ط ٣ ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

الشريعة الإسلامية وأثرها في حفظ حقوق الطفل

م. م. حسين علاوي حاجي

المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة

ملخص البحث

يعد هذا البحث دراسة أكاديمية قام بها الباحث والموسم (الشريعة الإسلامية وأثرها في حفظ حقوق الطفل) لبيان أهمية الشريعة الإسلامية سواء في ضوء آيات القرآن الكريم أو أحاديث الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآله وسلم) التي أكدت على وجوب القيام بحقوق الطفل؛ إذ إن مرحلة الطفولة هي مرحلة البناء والتأسيس وضرورة العناية به وإعداده الأعداد الصحيحة كي يتدرج في مراتب الفضيلة ليكون إنساناً صالحاً ذلك أن هذه الحقوق تعد استحقاقاً طبيعياً اقترتها الشريعة الإسلامية وعلى المعنيين به سواء كان الوالدين أو المؤسسات الأخرى ذات الشأن ضمان تنفيذها. وقد قسمنا هذا البحث على ثلاث محاور فكان المحور الأول يتناول : حق الطفل في الشريعة الإسلامية في حسن اختيار الوالدين و الثاني: حق الطفل في الشريعة الإسلامية في الرعاية والاهتمام منذ النشأة الأولى و الثالث: حق الطفل في الشريعة الإسلامية في التعليم . ولعل من بين أبرز النتائج التي تم التوصل إليها هو ما ناله الطفل من منزلة كبيرة وأهمية عظيمة في الشريعة الإسلامية من حقوق تضمن له أن ينمو في كنف أبوين صالحين يحرصان عليه من كل ما قد يلحق به ضرراً وأن يحيا حياة إنسانية سليمة.

Islamic law and its impact on the preservation of the rights of the child Hussein Allawi Haji

Abstract:

This research is an academic study conducted by the researcher and tagged (**Islamic law and its impact on the preservation of the rights of the child**), To demonstrate the importance of Islamic law, whether in light of the verses of the Holy Quran or the hadith of the Great Prophet (Peace be upon him and his family), Islamic law has affirmed that the rights of the child must be fulfilled, Where the stage of childhood is the stage of construction and establishment, And the need to take care of it and prepare it right, To rank in the ranks of virtue to be a good person. These rights are a natural entitlement approved by Islamic law. And its stakeholders, whether they are parents or other relevant institutions to ensure their implementation.

The need for research divided it into three axes; the first axis deals with the child's right to choose the parents, and the second right of the child in Islamic law in care and attention since its inception. The third is the child's right to Islamic law in education.

Perhaps one of the most important results was the child's great status and great importance in the Islamic Shari'a, which guarantees him the right to grow up in good parents who are protected from all that may be inflicted on him by those who have been harmed and lead a healthy human life.

المقدمة

تمثل الأسرة المسلمة لبنة أساسية في صرح المجتمع الإسلامي وهي حضان هذا المجتمع وقلعته وصمام أمنه وأمانه وقد اعتنى الإسلام أعظم العناية بالأسرة وشرع لها نظاماً دقيقاً بين فيه حقوق وواجبات افرادها وتنظيم معاملات الزواج والنفقة وتربية الأولاد وغرس بينهم المحبة والمودة والعمل على تقوية وشائج الأسرة وضبط سلوك أفرادها ونشر القيم الإنسانية والاجتماعية الرفيعة بين أبنائها.

وثمة حقوق مهمة للأطفال على الآباء كفلها الإسلام وشرعها في نهجه القويم فاقت في شمولها ومراحلها كل الأنظمة والقوانين الوضعية قديمها وحديثها حيث اهتم

الإسلام وعني بالأطفال في كل مراحل حياتهم اجنة ورضعاً وصبياناً ويافعين حتى يصلوا الى مرحلة الرجولة والأنوثة وقد جعلت لحقوق الطفل في الإسلام خصائص وميزات يجب ان يتمتع بها كل طفل وهو يعيش في ظل الشريعة الإسلامية.

والطفل منذ اول ايام حياته يتأثر بمحيطه الاجتماعي والتربوي ابتداءً بالتأثر بوالديه؛ إذ إن مرحلة التربية الأولى تؤثر وتترك بصمتها على جميع مراحل حياته لأن مرحلة الطفولة هي مرحلة الاعداد الحقيقي للحياة بل تعد هي الحياة في دورها المتكامل التي يمكن للطفل فيها ان يكتسب أنماطاً سلوكية واطواعاً نفسية والتي تنمو وتظهر فيها قابلياته وقدراته اللغوية والعقلية والاجتماعية ولهذا يترتب على الوالدين في مرحلة الطفولة ابداء عناية خاصة.

يعود السبب لاختيار هذا الموضوع لما له من ضرورة حفظ حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية وضرورة القيام بها.

اما المشكلات التي اعترضت سبل كتابة هذا البحث تتمثل في قلة المعلومات التي تتناول الحقوق الشرعية للطفل اذ لم يتوافر في المصادر الا اليسير منها وقد قسمنا البحث على ثلاث محاور فقد تطرق الأول الى حق الطفل في حسن اختيار الوالدين اما الثاني تناول حق الطفل في الشريعة الإسلامية في الرعاية والاهتمام منذ النشأة الأولى اما المحور الثالث فهو حق الطفل في الشريعة الإسلامية في التعليم.

المحور الأول: حق الطفل في الشريعة الإسلامية في حسن اختيار الوالدين
تقوم الأسرة على دعامتين مهمتين هما أساس تكوينها الرجل والمرأة أي الزوج والزوجة فهما الأساس في تكوين وإنجاب الذرية وتتأسل البشرية اذ يقول الله تعالى (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً).^(١)

حيث اعتنى الإسلام عناية كبيرة بهاتين الدعامتين الأساسيتين فوضع تشريعاً محكماً للعلاقات الزوجية ورسم حدوداً واضحة لكل واحد منهما بما له وما عليه وقسم الأدوار بين الزوجين ليقوم كلاهما بدوره الكامل في بناء الأسرة والمساهمة في بناء المجتمع الإنساني على امتداده.^(٢)

كما ان هدف الإسلام من وراء تشريع عقد الزواج هو تحقيق الاستقرار النفسي فإنه ملاذاً لكل من الزوجين حيث يفضي احدهما الى الآخر انيساً وجليساً ساعة الوحدة والغربة كما يعد حافظاً نحو البذل والعطاء^(٣). حتى ان الشريعة الإسلامية لم تعتني بمقدمات أي عقد من العقود سواه وقد قال الله تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)^(٤).

وبهذه الأركان الثلاثة الموجودة في الآية الكريمة (السكن والمودة والرحمة) تتحقق السعادة الزوجية التي ارادها الإسلام وقد امر الزوجين بأن يحسن كل واحد منهما اختيار صاحبه حيث ان من اهم ثمار هذا العقد نعمة الطفل.

وفي كتابة الحكيم يشير الله تعالى الى ضرورة اختيار المرأة الصالحة (وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ)^(٥). كما ويأمر الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) الزوج ان يقع اختياره على الزوجة المناسبة ذات الدين حيث يقول (تنكح المرأة لأربع لمالها ولحسبها وجمالها ودينها فاظفر بذات الدين تربت يداك)^(٦). وهذا الحديث الشريف يعلن صراحة على ان الأساس في الاختيار مقرون بدين المرأة حيث إعطاء الأولوية من دون ان يهمل المال والحسب والجمال.

وقال الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم): (أيها الناس إياكم وخضراء الدمن قيل يا رسول الله وما خضراء الدمن قال المرأة الحسناء في منبت السوء)^(٧).

وذلك لما له من أهمية في أحقية الطفل في أن ينمو ويعيش في حضن الأسرة السليمة تسير وفق نهج الشريعة الإسلامية.

وأكد الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في حديث آخر على حسن اختيار الزوجة إذ يقول: (تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس).^(٨)

ومثلما للرجل الحق في اختيار المرأة الصالحة التي تشاركه حياته وعلى ان لا تخالف له قولاً ولا تعصي له أمراً فإن الشريعة الإسلامية تعطي أيضاً الاحقية للمرأة في اختيار الرجل الصالح الذي يدرك تماماً حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه كركن أساسي وفاعل في تكامل الأسرة.

وقول الله تعالى في الآية الكريمة: (الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ وَالطَّيِّبَاتُ لِلطَّيِّبِينَ وَالطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَاتِ)^(٩). تأكيداً على أهمية الاختيار الصائب وقد احاط الإسلام المرأة بسياج من الرعاية والعناية وارتفع بها وقدرها وخصها بالتكريم وحسن المعاملة وحث على مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة وإنكار العادات الجاهلية وانزلها مكانة لم ترتقيها في ملة ماضية ولم تدركها في امة تالية حيث شرع لها كأم وأخت وزوجة وأبنة من الحقوق الضامنة لها.^(١٠)

فقد قال الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم): (إذا خطب إليكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه الا تفعلوا تكن فتنة في الارض وفساد عريض).^(١١)

ولا ريب في ان هذا الاختيار من شأنه أن يعود بالنفع أيضاً على المجتمع الإنساني ان يخرج لنا جيلاً صالحاً متسلحاً بالمبادئ والقيم الاخلاقية^(١٢). وبالنتيجة فان كلا الاختيارين من قبل الزوج للزوجة الصالحة والزوجة للزوج الصالح فإنه حق من حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية في ضوء القرآن الكريم والسنة الشريفة في ان ينشأ وينمو في ظل أبوين صالحين فضلاً عما له من ضمان لأصالة النسب والحسب وسمو ورفعة الأسرة.

المحور الثاني: حق الطفل في الشريعة الإسلامية في الرعاية والاهتمام منذ النشأة الأولى

الأطفال في الإسلام هم زهرة الحياة وزينتها وهم بهجة النفوس وقرة الاعين وقد اعتنى الإسلام بهم عناية كبيرة فقررت الشريعة الإسلامية ان لهم على الآباء حقوق وواجبات خاصة وان الطفل تتشكل في نفسه اول صور الحياة متأثراً ببيئة والديه فعن الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) أنه قال: (ما من مولود الا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه او ينصرانه او يمجسانه).^(١٣)

فقد وضع الإسلام لحقوق الأطفال أحكاماً تتعلق بنشأتهم الأولى فإذا صار جنيناً في رحم أمه فمن حقه الذي أقرته له الشريعة الإسلامية حقه في الحياة وذلك بتحريم إجهاضه وهو جنين إذ تحرم على الأم إسقاط الجنين قبل ولادته لأنه أمانة أودعها الله تعالى في رحمها فلا يجوز الإضرار به أو إيذائه.^(١٤)

ومن حقه بعد الولادة استحباب إظهار الفرح والسرور بالمولود على نحو ما جاء في قول الله تعالى عند ولادة سيدنا يحيى بن زكريا (عليهما السلام) : (فَنَادَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِنَ الصَّالِحِينَ)^(١٥).

وهذه البشارة للذكر والانثى على السواء من غير تفرقة بينهما ومنها ايضاً الاذان عند ولادة الطفل في اذنه اليمنى والإقامة في أذنه اليسرى. فأن الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) قد أذن في أذن الإمام الحسن (عليه السلام) اليمنى وأقام في اليسرى حين ولدته أمه السيدة فاطمة (عليها السلام).^(١٦)

ومن ابرز حقوق الطفل ايضاً عند ولادته حقه في التسمية في اختيار الاسم اللائق فأن الواجب على الوالدين ان يختارا للمولود اسماً حسناً ينادى به بين الناس يبعث الراحة في النفس والطمأنينة في القلب وحق الطفل بعد الولادة أيضاً في

الرضاعة.^(١٧) ذلك ان الرضاعة لها اثرها في عملية التكوين الجسدي والاجتماعي في مرحلة حياة الإنسان وليداً ثم طفلاً وهو ما أدركته الشريعة الإسلامية فكان على الأم ان ترضع طفلها حولين كاملين.^(١٨)

وجعل ذلك حقاً من حقوق الطفل وقد قال الله تعالى: (وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ).^(١٩)

وحقه على ابويه الذي كفله له الإسلام حقه في الحضانة والنفقة فقد اوجبت الشريعة ضرورة توفير كل مستلزمات الرعاية والمحافظة على حياتهم وصحتهم فقال الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته فالامام راع وهو مسؤول عن رعيته والرجل في أهله راع وهو مسؤول عن رعيته والمرأة في بيت زوجها راعية وهي مسؤولة عن رعيته).^(٢٠)

كما وتتجسد المسؤولية الابوية في ضرورة اداء حقوق الأطفال وتنفيذها بالشكل الذي يؤمن حياتهم وتحصينها من أي ضرر قد يلحق بها.

فعن ابن عباس (رض)^(٢١). قال الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) (من دخل السوق فاشترى تحفة فحملها الى عياله كان كحامل صدقة الى قوم محاييج وليبدأ بالإناث قبل الذكور فإنه من فرح ابنته فكأنما اعتق رقبة من ولد إسماعيل ومن أقر عين ابن فكانما بكى من خشية الله ومن بكى من خشية الله ادخله الله جنات النعيم).^(٢٢)

اعتقد ان الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في حديثه الشريف قد تناول حتى أهمية إسعاد الأبناء بما تجود به يد رب الأسرة على عياله وقرن فرحة أبنائه بعنق رقبة والبكاء من خشية الله تعالى.

المحور الثالث: حق الطفل في الشريعة الإسلامية في التعليم

ان النمو التربوي والخلقي في مرحلة الكبر متوقفاً على مرحلة الطفولة فقد قال الإمام علي (عليه السلام) (من لم يتعلم في الصغر لم يتقدم في الكبر).^(٢٣) حيث يجب استثمار فترة الطفولة لانها مرتع خصب للتربية تتقبل كل ما يطرح فيها من منهج تربوي وتتفاعل معه تفاعلاً حقيقياً بحيث يمكن توجيه إنسان المستقبل بأي جهة والطفل في هذه المرحلة لديه الاستعداد التام لحفظ ما يلقى على مسامعه.^(٢٤) والتعليم في هذه المرحلة يساعد على رسوخ المعلومات في ذهنه وبقائها محفوظة في الذاكرة وتعليم الطفل حق من حقوقه وواجب من الواجبات الملقاة على عاتق الوالدين كما ان تعليمه ضرورة من ضرورات التربية ينبغي المبادرة اليها قبل ان يقع الطفل في شرك المنحرفين فكرياً وعقائدياً فضلاً عن تحصينه من جميع أنواع الانحراف.^(٢٥)

وعن السكوني^(٢٦) قال الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) (الولد الصالح ريحانة من رياحين الجنة).^(٢٧) فإن من أهم مظاهر ومقومات والتعليم هي الوقاية من الانحراف والتمييز بين الصلاح والفساد لبلوغ درجة النضوج العقلية والإبداع في مختلف شؤون المعرفة والدعوة الى التعليم من أساسيات المنهج الإسلامي الذي ارسى أركانه الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وأهل بيته الأطهار (عليهم السلام).^(٢٨)

وعن الإمام علي بن الحسين (عليهما السلام)^(٢٩) قال (واما حق الصغير فرحمته وتنقيفه وتعليمه والعفو عنه والستر عليه والرفق به).^(٣٠) اذ ينبغي ان يكون التعليم شاملاً لكل جوانب العلم وفي مجالاته المختلفة المادية والروحية وخصوصاً ما يحتاجه الطفل في مراحلہ القادمة بعد سن الرشد.

فان تلقين العلوم للمتعلمين انما يكون مفيداً اذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه ومن المذاهب الجميلة والطرائق الواجبة في التعليم ان لا يخلط على المتعلم علما معا حينئذ قل ان يظفر بواحدٍ منهما لما فيه تقسيم البال وانصرفه عن كل واحدٍ منهما الى تفهم الآخر.^(٣١)

والتعليم مسؤولية عظيمة تقع على عاتق الابوين بالدرجة الأولى لانهم مسؤولون عن تنشئة الطفل واعداده ثم يأتي دور المؤسسات الأخرى المعنية في عملية التعليم وكل هذه المسؤولية لا يحقق مقوماتها في الواقع الا بتضافر الطاقات وانسجامها في البرامج والخطط التربوية والتعليمية.^(٣٢)

وذلك ان تكثيف التربية في مرحلة الطفولة ضرورة عقلية وشرعية لانها الفرصة المهمة في بناء الإنسان ليكون عنصراً صالحاً في بناء الحضارة يقول الامام علي (عليه السلام) (علموا انفسكم واهليكم الخير وادبواهم).^(٣٣)

وخير الخطوات في تعليم الطفل هي مرحلة الطفولة فانه يتمتع فيها بفطرة سليمة ونقية هي معرفة ربه حيث ان معرفة الخالق من المعارف الفطرية عند الإنسان فهي مودوعة في خلجات نفسه^(٣٤). ومعرفة الله سبحانه وتعالى هي السبيل الوحيد الواقعي لصيانة الطفل لانها أساس الدين والتدين ويقول الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) (من يرد الله به خيراً يفقه في الدين)^(٣٥) حيث ان الطفل يكون مقلداً لوالديه في كل شيء بما في ذلك معرفة الله تعالى.

وقد اكد العلماء على دور الايمان بالله في تربية الإنسان واكثروا على ان من اهم القيم التي يجب غرسها في الطفل الايمان بالله فبالاعتماد عليه سوف يعطيه الامل في الحياة وقال الله تعالى: (يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ).^(٣٦)

كما ان تجاوز الحد في التعليم واقتترانه بأساليب التعسف والقهر في مرحلة الطفولة فأن ذلك سيؤدي الى فساد المعاني الإنسانية وكسل النفس عن اكتساب الفضائل.^(٣٧)

لذا على المعلم والوالد ان لا يستبد في اداء مهمته في عملية تعليم الطفل بل لابد من حسن المعاملة مع إشعاره بالمحبة والود.^(٣٨) وقد قال الإمام الصادق (عليه السلام) (اكرموا اولادكم وأحسنوا أدبهم يغفر لكم).^(٣٩)

الخاتمة

١. ابرز واهم حقوق الطفل التي اقرتها الشريعة الإسلامية من أجل بناء أسرة سليمة حقه في حسن اختيار الابوين الصالحين.
٢. ورود الكثير من الايات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والتي تنص على ضرورة حق الرجل في اختيار المرأة المناسبة وحق المرأة في اختيار الرجل المناسب.
٣. حق الطفل في الشريعة الإسلامية في ان يتمتع بالانتماء الى أسرة رفيعة وصريحة النسب والحسب.
٤. الحقوق الشرعية للطفل في المحافظة عليه وتقديم العناية والرعاية له منذ ان يكون حنبلاً في رحم امه.
٥. حق الطفل عند الولادة في الاسم الحسن والرضاعة والنفقة كي يتسنى له ان ينمو متكاملأً صحياً وعقلياً.
٦. حق الطفل في العناية الفائقة من قبل الوالدين بمرحلة الطفولة من اجل توفير الحماية والحصانة له من الانحرافات والمخاطر البعيدة عن النهج التربوي القويم.
٧. حقه في التعليم من اجل الحصول على المعارف العلمية على ان تكون هذه العملية تدريجية كي يتمكن من الاستيعاب والالتقان بصورة جيدة.

الهوامش

- (١) القرآن الكريم، سورة النساء آية ١.
- (٢) السرجاني، راغب، ماذا قدم المسلمون للعالم، ط ٥، (القاهرة، مؤسسة اقرأ، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م)، ج ١، ص ١١١.
- (٣) القرشي، باقر شريف القرشي، النظام التربوي في الإسلام، ط ١ (بيروت، دار التعارف، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ص ٥٣.
- (٤) سورة الروم آية ٣.
- (٥) سورة النور آية ٣٢.
- (٦) البخاري، ابي عبد الله بن محمد بن اسماعيل البخاري (ت ٢٥٦هـ / ٨٦٧م)، صحيح البخاري، (بيروت، دار صادر، د.ت)، ص ١٤٦٦، مسلم، ابي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ / ٨٧٢م)، صحيح مسلم، ط ١، (القاهرة: دار ابن حزم، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م)، ص ٣٩٩.
- (٧) الميداني، ابو الفضل احمد بن محمد النيسابوري (ت ٥١٨هـ / ١١٢٩م)، مجمع الامثال، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط ١، (بيروت، دار المعرفة، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م)، ج ١، ص ٥١.
- (٨) ابن ماجة، ابو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجة القزويني (ت ٢٧٣هـ / ٨٨٤م)، سنن بن ماجه، تح: بشار عواد معروف، ط ١ (بيروت، دار الجبل، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م)، ج ٢، ص ٤٢، الكاشاني، محمد محسن المرتضى الكاشاني، المحجة البيضاء في تهذيب الاحياء، ط ٢، (بيروت، مؤسسة الاعلمي، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م) ج ٢، ص ٣، ص ٩٣.
- (٩) سورة النور آية ٢٦.
- (١٠) القرشي، النظام التربوي في الإسلام، ص ٥٣.
- (١١) الترمذي، ابو عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت ٢٩٧هـ / ٩٠٨م)، سنن الترمذي، تح: محمود محمد محمود نصار، ط ٧، (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م)، ج ٣، ص ١٠٤.
- (١٢) السرجاني، ماذا قدم المسلمون للعالم، ج ١، ص ٧١.
- (١٣) مسلم، صحيح مسلم، ص ٣٢٢.

- (١٤) العذاري، سعيد كاظم العذاري، المنهج التربوي عند اهل البيت، ط ١ (بيروت: دار الامين، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م)، ص ٧١.
- (١٥) سورة ال عمران آية ٤.
- (١٦) ابن داود، ابي داود سليمان بن الاشعث الازدي السجستاني (ت ٢٧٥هـ / ٨٨٦م)، سنن ابي داود، تح: شعيب الارناؤوط واخرون، ط ١، (بيروت: دار الرسالة العالمية ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م)، ج ٣، ص ٨؛ القندوزي، سليمان بن ابراهيم الحصري البلخي القندوزي الحنفي، ينابيع المودة، ط ٢، (بيروت: مؤسسة الاعلمي، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م)، ج ٢، ص ١٩٤.
- (١٧) القرشي، النظام التربوي في الإسلام، ص ٥٥.
- (١٨) السرجاني، ماذا قدم المسلمون للعالم، ج ١، ص ١١٣.
- (١٩) سورة البقرة اية ٢٣٣.
- (٢٠) البخاري، صحيح البخاري، ص ٢٤١٦.
- (٢١) ابن عباس، ابو العباس عبد الله بن العباس بن عبد المطلب بن هاشم بن عبد مناف ابن عم رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) مات سنة ٧٨هـ بالطائف، انظر: ابن خلكان، ابي العباس شمس الدين احمد بن محمد بن ابي بكر بن خلكان (ت ٦٨١هـ / ١٣١١م)، وفيات الاعيان، وانباء ابناء الزمان، ط ٢، (بيروت: دار احياء التراث العربي، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م)، ج ٢، ص ٣٠ - ٣١.
- (٢٢) الطبرسي، ميرزا حسين النوري الطبرسي، مستدرك الوسائل ومستنبط المسائل، تح: مؤسسة ال البيت (عليهم السلام) لاحياء التراث، (قم: مؤسسة ال البيت (عليهم السلام) لاحياء التراث، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ج ١٥، ص ١١٨.
- (٢٣) الامدي، ابو الفتح عبد الواحد بن محمد النعمي الامدي (ت ٥١٠هـ / ١١٢١م)، غرر الحكم ودرر الكلم، تح: مصطفى الدرايتي، ط ١ (قم: مركز الدراسات الإسلامية، ١٤٠٦هـ /)، ص ٢٣، عبده، محمد عبده، شرح نهج البلاغة، ط ١، (بيروت: دار المحجة البيضاء، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م)، ص ٣٢١.
- (٢٤) السرجاني، ماذا قدم المسلمون للعالم، ج ١، ص ١٦١.
- (٢٥) القرشي، النظام التربوي في الإسلام، ص ٦٦.
- (٢٦) السكوني، عاصم بن حميد السكوني الحمصي، انظر: ابن حجر، شهاب الدين ابي الفضل احمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ / ١٤٤٨م)، تهذيب التهذيب، تح: مصطفى عبد القادر عطا، ط ١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ / ١٩٩٤م)، ج ٥، ص ٣٨.

- (٢٧) الكليني، ابو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني (ت ٣٢٩هـ / ٩٤٠م)، الكافي، تح: علي اكبر الغفاري، ط ٥، (طهران: دار الكتب الإسلامية ١٣٨٨هـ / ١٩٦٧م)، ج ٦، ص ٣، الطبرسي، رضي الدين ابي نصر الحسن بن الفضل (من اعلام القرن السادس الهجري)، مكارم الاخلاق، ط ١ (بيروت: دار المرتضى، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م)، ص ١٩٣.
- (٢٨) القرشي، النظام التربوي في الإسلام، ص ٥٧.
- (٢٩) الامام علي بن الحسين بن علي بن ابي طالب بن عبد المطلب (عليهما السلام) مات بالمدينة ودفن بالبقيع سنة ٩٤هـ، انظر: ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري (ت ٢٣٠هـ / ٨١٨م)، الطبقات الكبرى، تح: محمد عبد القادر عطا، ط ٢، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت)، ج ٥، ص ١٦٢، ص ١٧١.
- (٣٠) الحراني، ابو محمد الحسن بن علي بن الحسين بن شعبة الحراني (من اعلام القرن الرابع الهجري)، تحف العقول عن آل الرسول، ط ٧، (بيروت: مؤسسة الاعلمي، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م)، ص ١٨١.
- (٣١) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت ٨٠٨هـ / ١٤٠٦م)، مقدمة ابن خلدون، (بيروت: دار الارقم، د.ت)، ص ٦١٠، ٦١١.
- (٣٢) العذري، المنهج التربوي لاهل البيت، ص ١٦٣.
- (٣٣) الهندي، علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي (ت ٩٧٥هـ / ١٥٧٣م)، كنز العمال في سنن الاقوال، تح: صفوت السقا وبكري الحياتي، ط ٥، (مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م)، ج ٢، ص ٥٣٩.
- (٣٤) البخاري، صحيح البخاري، ص ٧١.
- (٣٥) سورة المجادلة، اية ١١.
- (٣٦) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص ٦١٧.
- (٣٧) الطبرسي، مكارم الاخلاق، ص ١٩٧.
- (٣٨) جعفر بن محمد بن علي بن الحسين بن ابي طالب ابو عبد الله الصادق (عليهما السلام)، مات سنة ١٤٨هـ، انظر: ابن حجر: تهذيب التهذيب، ج ٢، ص ٩٢ - ٩٣.
- (٣٩) الطبرسي، مكارم الاخلاق، ص ١٩٧.

المصادر

١. القرآن الكريم
- الامدي، ابو الفتح عبد الواحد محمد التميمي الامدي (ت ٥١٠هـ / ١١٢١م).
٢. غرر الحكم ودرر الكلم، تح: مصطفى الدرايتي، ط ١ (قم: مركز الدراسات الإسلامية، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م).
- البخاري، ابي عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري (ت ٢٥٦هـ / ٨٦٧م).
٣. صحيح البخاري، (بيروت: دار صادر، د.ت)
- ابن حجر، شهاب الدين ابي الفضل احمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ / ١٤٤٨م).
٤. تهذيب التهذيب، تح: مصطفى عبد القادر عطا، ط ١، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ / ١٩٩٤م).
- الحراني، ابو محمد الحسن بن علي بن الحسين بن شعبة الحراني (من اعلام القرن الرابع الهجري).
٥. تحف العقول عن آل الرسول، ط ٧، (بيروت: مؤسسة الاعلمي، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م).
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت ٨٠٨هـ / ١٤٠٦م).
٦. مقدمة ابن خلدون، (بيروت: دار الارقم، د.ت).
- ابن خلكان، ابي العباس شمس الدين احمد بن محمد بن ابي بكر بن خلكان (ت ٦٨١هـ / ١٣١١م).
٧. وفيات الاعيان، وانباء ابناء الزمان، ط ٢، (بيروت: دار احياء التراث العربي، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م).
- الترمذي، ابو عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت ٢٩٧هـ / ٩٠٨م).
٨. سنن الترمذي، تح: محمود محمد محمود نصار، ط ٧، (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م).
- ابن داود، ابي داود سليمان بن الاشعث الازدي السجستاني (ت ٢٧٥هـ / ٨٨٦م).
٩. سنن ابي داود، تح: شعيب الارناؤوط واخرون، ط ١، (بيروت: دار الرسالة العالمية، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م).

- ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري (ت ٢٣٠هـ / ٨١٨م).
- ١٠. الطبقات الكبرى، تح: محمد عبد القادر عطا، ط ٢، (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت).
- الطبرسي، رضي الدين ابي نصر الحسين بن الفضل (من اعلام القرن السادس الهجري).
- ١١. مكارم الاخلاق، ط ١ (بيروت: دار المرتضى، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م).
- الكليني، ابو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الكليني (ت ٣٢٩هـ / ٩٤٠م).
- ١٢. الكافي، تح: علي اكبر الغفاري، ط ٥، (طهران: دار الكتب الإسلامية ١٣٨٨هـ / ١٩٦٧م).
- ابن ماجه، ابو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجه القزويني (ت ٢٧٣هـ / ٨٨٤م).
- ١٣. سنن بن ماجه، تح: بشار عواد معروف، ط ١ (بيروت، دار الجبل، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م).
- مسلم، ابي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ / ٨٧٢م).
- ١٤. صحيح مسلم، ط ١، (القاهرة: دار ابن حزم، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م).
- الميداني، ابو الفضل احمد بن محمد النيسابوري (ت ٥١٨هـ / ١١٢٩م).
- ١٥. مجمع الامثال، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، ط ١، (بيروت، دار المعرفة، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م).
- الهندي، علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي (ت ٩٧٥هـ / ١٥٧٣م).
- ١٦. كنز العمال في سنن الاقوال، تح: صفوت السقا وبكري الحياتي، ط ٥، (مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م).

المراجع

- السرجاني، راغب.
- ١٧. ماذا قدم المسلمون للعالم، ط ٥، (القاهرة، مؤسسة اقرأ، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م).
- الطبرسي، ميرزا حسين النوري البطرسي.
- ١٨. مستدرک الوسائل ومستنبط المسائل، تح: مؤسسة ال البيت (عليهم السلام) لاهياء التراث، (قم: مؤسسة ال البيت (عليهم السلام) لاهياء التراث، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م).
- عبده، محمد عبده.
- ١٩. شرح نهج البلاغة، ط ١، (بيروت: دار المحجة البيضاء، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م).
- العذاري، سعيد كاظم العذاري.
- ٢٠. المنهج التربوي عند اهل البيت، ط ١ (بيروت: دار الامين، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م).
- القرشي، باقر شريف القرشي.

٢١. النظام التربوي في الإسلام، ط١ (بيروت، دار التعارف، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م).
- القندوزي، سليمان بن ابراهيم الحصي البلخي القندوزي الحنفي.
٢٢. ينابيع المودة، ط١، (بيروت: مؤسسة الاعلمي، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م).
- الكاشاني، محمد محسن المرتضى الكاشاني
٢٣. المحجة البيضاء في تهذيب الاحياء، ط٢، (بيروت، مؤسسة الاعلمي، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م).

خطبة السيدة الزهراء (عليه السلام)

دراسة أسلوبية

م. حنان بندر علي أ. أزهار فنجان صدام م. م. أسماء يوسف ديان

جامعة ذي قار / كلية التربية للبنات

ملخص البحث

يدرس هذا البحث خطبة السيدة الزهراء (عليها السلام) في ضمن منهج الدراسات الأسلوبية لذلك تضمن ثلاثة مباحث مقتضبة كان المبحث الأول منها في خصائص الأسلوب على المستوى الصوتي ، أما المبحث الثاني فقد اختص بدراسة خصائص الأسلوب على المستوى التركيبي ، وأما المبحث الثالث فهو في خصائص الأسلوب على المستوى الدلالي . وانتهت الدراسة بما توصلت إليه من نتائج في هذه الخطبة .

Abstract

Three levels of stylistic analysis of EL-Zahr's sermon-Peace be upon her-are employed to investigate its features. The three levels are as follows: The phonological level, to shed light on rhyme, rhythm, and other sound techniques. and the structural level which concerns the lexical and syntactic aspects. the semantic level to analyse the denotative and connotative meaning of the sermon.

التمهيد :

إن علم الأسلوبية علم حديث ، وشأنه شأن كل حديث تمتد إليه يد المجاذبة : مرة إلى الإعجاب، فالتمجيد ،فقصر الحداثة عليه ، وأخرى إلى الاستغراب والتحرز والاستعجاب وبين هذا وذاك شقت الأسلوبية طريقها إلى الفكر العربي الطامح إلى حداثة لا تتفصل عن موانيق أصالته ولا تتال من مقوماته التي تصل الذات بقيم الفكر وأواصر اللغة وخزائن الميراث^(١).

وتعد الأسلوبية ((درس، موضوعه دراسة الأساليب، ومميزات التعبير اللغوية... وتعتبر الأسلوبية التي تتوصل إلى توضيح واضح لموضوعها ... حيث يتوزع حقل الدراسة ، بين اللسانيات التعبيرية / البلاغة / الشاعرية / السيمائية / السردية / الدلالة))^(٢)، وهي بناء عقلي يتوفر على غاية^(٣). وقد تعددت تعريفات تحديد الأسلوب عند الغربيين ، فقد حدد شارل بالي مهمة الأسلوب في البحث عن علاقة التفكير بالتعبير ، وإبراز الجهد الذي يبذله المتكلم ليوفق بين رغبته في القول وما يستطيع قوله ، مما يعني الوقوع بين الرغبة الفردية في التعبير ونوع من الرقابة التي تفرضها بنية الفضاء الذي يقال فيه ويتحرك^(٤). وقال بييرجيرو : ((ان محتوى كلمة أسلوب واسع إلى حد أنه ينفجر غباراً من الفكر المستقلة اذا أخضعناه للتحليل))^(٥).

وهو تعريف واسع يضم عنصر التعبير وشكله وطبيعة الكاتب وميوله ، وهذا يعني ان الأسلوب يتناول :

- أ- عناصر التعبير اللغوية من مفردات وجمل وتراكيب.
- ب- التعبير البياني الذي ترجع إلى الوضوح والقوة والجمال.
- ت- العوامل المؤثرة في الأسلوب وتعود إلى عاملين هما شخصية الأديب والموضوع^(٦).

أما ريفاتير فقال أن الأسلوب ينطلق من النص الذي هو عبارة عن صرح متكامل ينبغي تتبع سمة الفردية فيه التي تعني أدبية النص^(٧).

وقد عبر بوفون عن هذا المفهوم بقوله : الأسلوب هو الرجل وهذا يدل بحسب رأيه على أن الأفكار وحدها هي أساس الأسلوب , والأسلوب ليس سوى النظام والحركة التي نجعلها لأفكارنا^(٨).

والشكلاونيون الروس أول من نبه على أن النص هو منظومة تحدد فيها وظيفة الأدوات الأدبية , إذ أصبح موضوع الأدب على أيديهم هو الأدبية فحسب , وليس أي موضوع نفسي , أو اجتماعي , أو تاريخي أو غيره , وكان منتدى براغ اللغوي - أصل الشكلانيين الروس - قد ربط مدرسته بتيار جمالي واسع شدد فيه مألوميه وجويس على إبراز القوانين الداخلية للخطاب الأدبي , وقد كانت جهود الشكلانيين الروس في كشف القوانين الداخلية التي تنتظم في النص الأدبي , وعدوا أن الأدب منظومة من الإشارات , تستند إلى منظومة من اللغة^(٩). هذا كان المصدر الأول للأسلوبية , أما المصدر الثاني فهو (النقد الجديد) الذي ظهر في أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين في أمريكا والذي ركز على الجانب الجمالي للنصوص^(١٠).

والألسنية هي المصدر الثالث الذي استمدت منه الأسلوبية نظامها ولعلها أهم المصادر , وعلى الخصوص ألسنية فرناند دي سوسير الذي يعد أبا الألسنية البنيوية , فقد مهد لاستقلال النص الأدبي بوصفه نظاماً لغوياً خاصاً , وقد شدد على دراسة اللغة دراسة وصفية داخلية , وعلى كونها نظاماً خاصاً من العلامات أو الإشارات المعبرة عن الأفكار^(١١).

وبهذا فإن الأثر الأدبي مادة منظومة تنظيماً داخلياً : ((وما من جملة واحدة في الأثر الأدبي تستطيع أن تكون تعبيراً مباشراً عن عواطف الكاتب الشخصية ولكنها دائماً بناء ولعب))^(١٢).

ودراسة الأسلوبية قديمة, قد ارتبطت بالبلاغة وقواعدها المعيارية, ف((عندما نتصفح كتب النقد والبلاغة, نقع فيها على مسائل كثيرة تعنى بها دراسة الأسلوب , نستطيع أن نفيد منها في الأسلوب الأدبي ومنها دراسة المفردات وتركيب الجمل, ونظم الكلام وقواعده الصرفية والنحوية, وصفات الكلام التي تشملها علوم الفصاحة والبيان والمعاني والبديع , غير أن هذه المسائل مبعثرة هنا وهناك , لم تنسق في دراسة منظمة يطلق عليها اسم (الأسلوب) كما فعل الغربيون حديثاً))^(١٣).

ولعل ابن خلدون (٨٠٨ هـ) هو المفكر الوحيد الذي تكلم عن الأسلوب بشيء من البسط , وقد أحاط ببعض نواحيه ؛ إذ يقول في مقدمته في أثناء حديثه عن الشعر والأدب: ((ولنذكر هنا سلوك الأسلوب عند أهل هذه الصناعة - صناعة الشعر - وما يريدون بها في إطلاقهم , فاعلم أنها عبارة عن المنوال الذي ينسج فيه التراكيب أو القالب الذي يفرغ فيه ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى الذي هو وظيفة الإعراب , ولا باعتبار إفادته كمال المعنى من خواص التراكيب الذي هو وظيفة البلاغة والبيان , ولا باعتبار الوزن كما استعمله العرب فيه الذي هو وظيفة العروض , فهذه العلوم الثلاثة خارجة عن هذه الصناعة الشعرية , وإنما يرجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص , وتلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب وأشخاصها ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال ثم ينتقي التراكيب الصحيحة عن العرب باعتبار الإعراب والبيان فيرصها فيه رصاً كما يفعله البناء في القالب أو النساج في المنوال حتى يتسع القالب بحصول التراكيب الوافية بمقصود الكلام ويقع على الصورة الصحيحة باعتبار ملكة اللسان

العربي , فإن لكل فن من الكلام أساليب تختص به وتوجد فيه على أنحاء مختلفة^(١٤).

وقد أوجز ابن خلدون معظم المبادئ التي تقوم عليها دراسة الأسلوبية عند الغربيين حديثاً , إلا أنه لم يتوسع في تلك الدراسة .

وبالعودة إلى المحور التطبيقي من دراستنا لخطبة السيدة الزهراء (عليها السلام), نرى أنها نص إبداعي جدير بأن يدرس دراسة أسلوبية لما لها من التأثير والبلاغة الخالية من التكلف وهي تجذب القارئ وتشد انتباهه لعباراتها.

ومن هنا فقد تضمنت هذه الدراسة المقتضية ثلاثة مباحث, تضمن المبحث الأول منها (خصائص الأسلوب على المستوى الصوتي) وقد ضم إيقاع الصوت المفرد على مستوى الحرف المفرد في اللفظة, وإيقاع المقاطع الذي يتولد من الأصوات في مقاطع كلامية (صيغ وعبارات), وما يتولد من تفاعل بين دلالاتها اللغوية وسياقاتها التعبيرية التي ترد فيها .

أما المبحث الثاني فقد اختص في دراسة (خصائص الأسلوب على المستوى الدلالي), وفيه رصدت علاقات المجاز في بنية نصوص الخطبة , وفيه كذلك عرض لمظاهر الاستعمال الاستعاري , والتشبيه , كما تناول هذا المبحث موضوع التضمين , واقتصر على التضمين القرآني بوصفه أبرز ملمح للتضمين في الخطبة, وانتهت هذه الدراسة بخاتمة موجزة لأهم ما توصلت إليه من نتائج .

المبحث الأول

خصائص الأسلوب على المستوى الصوتي

على الرغم من الخلاف القائم حول قصدية أو اعتباطية العلاقة بين الصوت والمعنى , فإن تلك الاعتباطية لا تصدق إلا على الدليل المفرد (الكلمة) فبمجرد أن تنتقل إلى النسق تبرز المناسبة بين الصوت والمعنى , وهذا مبدأ أساسي لا يمكن لأية لغة أن تعمل من دونه^(١٥).

والإيقاع موجود في النثر , وخاصة النثر الفني , وعن طريق الإيقاع ((تتفاعل بنية المنطوق مع بنية المدلول فيتحول النسيج الصوتي إلى تنغيم إيقاعي))^(١٦).

وقد عده ابن جني مجسداً ((في تماثل الأسجاع والقوافي, لأن في ذلك مناسبة زائدة))^(١٧). أو يتمثل بـ ((الأصوات الداخلية التي تعتمد على تقطيعات البحر أو التفاعيل العروضية ... لأن الإيقاع يختلف باختلاف اللغة والألفاظ المستعملة ذاتها))^(١٨).

وبهذا يتبين أن العلاقة بين الإيقاع والوزن علاقة عموم وخصوص , فالوزن يمثل مظهراً من مظاهر الإيقاع , والإيقاع أشمل من الوزن .

ومن الملاحظ ((أن الإيقاع الداخلي يرقى - غالباً - الى مستوى الإيقاع الخارجي, ويكتسب مزيته من خلال العلاقة غير الاعتباطية بين الدال والمدلول التي تتحقق لا بقصدية وإنما ببواعث نفسية انفعالية غير إرادية غالباً ما تنعكس على مقدار ما يصل من تجربة المبدع إلى وعي المتلقي))^(١٩).

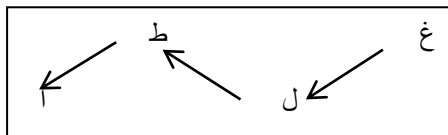
أولاً :- إيقاع الصوت المفرد :

أ- التمثيل الصوتي :-

وهو ينطلق من مفهوم المحاكاة الذي قال به ابن جني , بأنه ما يمتلكه صوت معين من طلاقة إيحائية وتعبيرية تقوم بتمثيل ومحاكاة معنى معين^(٢٠).

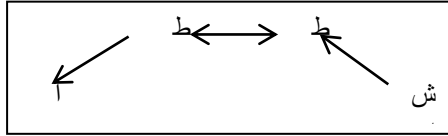
ولظاهرة التمثيل الصوتي حضورها الملموس في نصوص الخطبة , وبهذا أصبح معلماً أسلوبياً موفقاً في إيصال الدلالات, ومن أمثلة ذلك قولها (عليها السلام): ((أيها الناس إعلموا أني فاطمة وأبي محمد (ص) أقول عودا وبدوا ولا أقول ما أقول غلطا ولا أفعل ما أفعل شططاً))^(٢١).

وعند تأمل صيغتي الاسمين (غلطا , شططا) واستحضار صفات الحروف في كل منهما , يتبين أن بنية الاسم (غلطا) المكونة من (الغين, واللام, والطاء, والألف) تحكي لنا التدرج في صفات الحروف, فالغين هو صوت جهوري قوي يمنع النفس ان يجري معه ويهتز معه الوتران الصوتيان مما يسمع معه مثل الارتداع^(٢٢). وصوت (اللام) هو صوت متوسط بين الشدة والرخاوة كما يصفه علماء الصوت يشهد النطق به تحرراً لسير النفس^(٢٣). و(الطاء) هو شديد قوي يحبس الهواء الخارج من الرئتين حبساً تاماً في موضع من المواضع, وينجم عن هذا الحبس أو الوقف أن يضغط الهواء ثم يطلق سراح المجرى الهوائي فجأة فيندفع الهواء محدثاً صوتاً انفجارياً^(٢٤). أما (الألف) فهو صوت متوسط بين الشدة والرخاوة يعود فيه سير النفس , فكأن توالي هذه الأصوات (الأحرف) في بنية هذه المفردة تجسد خطورتها , يرافق ذلك التناسب المعنوي الناشئ من تأكيد هذه المفردة للنفي الموجود في سياق الكلام (ولا أقول) , ويكون توالي الحروف في هذه اللفظة وفقاً للترسيمة الآتية:



أما بالنسبة لصيغة الاسم (شططا) فأيضاً نلاحظ أن هناك تدرجاً في الأصوات إذ إن صوت (الشين) من الأصوات الرخوة^(٢٥)، وصوت (الطاء) المكررة في اللفظة على التوالي ومالها من صوت انفجاري شديد - الذي يعكس الحالة النفسية التي كانت عليها الزهراء (عليها السلام) - يؤدي دلالة هذه الكلمة في البعد عن الحق والصواب^(٢٦).

ثم يعود سير النفس في صوت (الألف) الذي هو صوت متوسط بين الشدة والرخاوة وأيضاً جاءت هذه الكلمة مؤكدة للنفي الموجود في سياق الكلام (ولا أفعل):



إن هذا النمط الأسلوبي (التمثيل الصوتي) قد أسهم في رسم الدلالة في ذهن عن طريق توالي الأصوات في الكلمة المفردة ، واختيارها اختياريًا كان موفقاً ، لأن السيدة فاطمة (عليها السلام) تنهل من خزين لغوي يسهل مهمة ذلك الاختيار .

ب- المقاربة الصوتية:-

وهي استغلال ضرب من الطاقة النغمية لأصوات متقاربة أو متباعدة المخارج والصفات وتأليف تلك الأصوات لعبارات النص، ويتم الكشف عن ذلك بالانطلاق من البنية النصية واستنتاج المكونات التي بداخلها للتعرف على مقدرتها في رسم مجموعة من الصور التعبيرية للأصوات وفاعليتها التي تؤديها^(٢٧).

وستقف عند هذا النمط وما فيه من التوافق والاختلاف، كما في قول الزهراء (عليها السلام): ((الحمد لله على ما أنعم وله الشكر على ما ألهم والثناء بما قدم من عموم نعم ابتدأها وسبوغ آلاء أسداها وتمام منن أولأها جم عن الإحصاء عددها ونأى عن

الجزاء أمدّها وتفاوت عن الإدراك أبدّها وندبهم لاستزادتها بالشكر لاتصالها واستجد إلى الخلائق بإجزالها وثنى بالندب إلى أمثالها وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له كلمة جعل الإخلاص تأويلها وضمن القلوب موصولها وأنار في التفكير معقولها الممتنع من الأبصار رؤيته ومن الألسن صفته ومن الأوهام كيفيته ابتدع الأشياء لا من شيء كان قبلها وأنشأها بلا احتذاء أمثلة امتثلها كونها بقدرته وذراها بمشيته من غير حاجة منه إلى تكوينها ولا فائدة له في تصويرها إلا تثبيتاً لحكمته وتنبيهاً على طاعته وإظهاراً لقدرته تعبداً لبريته وإعزازاً لدعوته ثم جعل الثواب على طاعته ووضع العقاب على معصيته زيادة لعباده من نعمته وحياسة لهم إلى جنّته^(٢٨).

ففي هذه الفقرة نلمح وجود ظاهرة صوتية تتشكل من اجتماع وتكرار لصوت (التاء) الشديد القوي^(٢٩) ، وصوت (الدال) المجهور^(٣٠) ، وهذه الأصوات تشيع في النص حركة منفعة وصاخبة تعكس كثرة نعم الله ومننه ، وحمده والثناء عليه.

وفي الطرف الآخر من الفقرة نلاحظ تكرار صوت (الشين) المهموس^(٣١) ، وقد مثل هذا الصوت بتواردّه أيضاً حالة العبادة والشكر وقدرة الله الخفية واستمرارها.

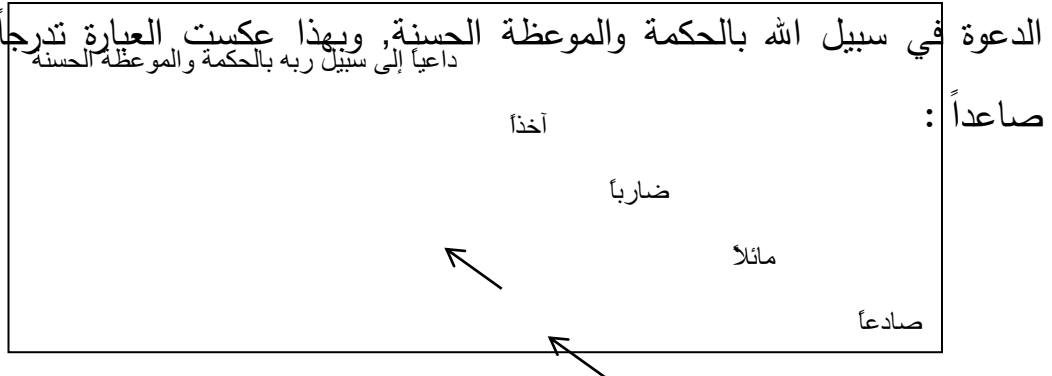
ويؤدي هذا المشهد في جمعه بين تلك الأصوات إلى التوافق المتمثل في تمام هذه النعم والمنن وقدرة الله والعبادة وشكر الله بكلتا الحالتين ، الحالة الاعتيادية الهادئة ، وحالة الحركة والصخب.

ج - التكرار النسقي للأصوات :-

وهو تكرار الحروف تكراراً منظماً منسقاً، ويحصل على مستوى المفردة (الكلمة) وعلى مستوى (العبرة). ويعتمد على ترديد مقطع صوتي مكون من حرف واحد أو حرفين مما يكسب اللفظ أو العبارة لوناً من الرشاقة والحسن ودقة التعبير، وبهذا تستثمر طاقات الصوت النغمية (الإيقاعية) مما يؤدي إلى توترات صوتية ودلالية مميزة^(٣٢).

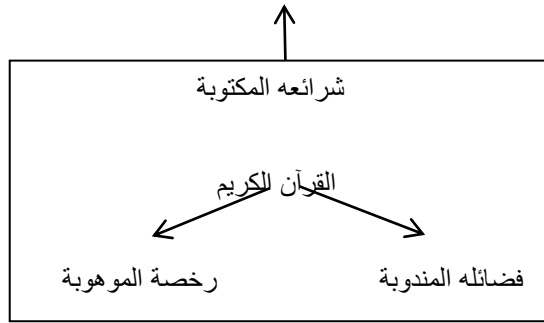
وفي خطبة السيدة الزهراء (عليها السلام) كان هذا الصنف من التكرارات غير متكلف ولا مصنوع ، وإنما جاء على قدر مساو للتعبير عن معانيها ، ومن أمثلة ذلك قولها (عليها السلام) : ((... فإن تعزوه وتعرفوه تجدوه أبي دون نساءكم وأخا ابن عمي دون رجالكم ولنعم المعزى إليه (ص) فبلغ الرسالة صادعاً بالندارة مائلاً عن مدرجة المشركين ضارباً ثبجهم آخذاً بأكظامهم داعياً إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة ((٣٣).

فالتجانس في هذه الفقرة حققه تكرار التتوين في نهايات المفردات (صادعاً، مائلاً ، ضارباً ، آخذاً ، داعياً) ، وهذا التجانس النغمي الإيقاعي رافقه تجانس دلالي متدرج ، ف(الصدوع بالأمر) يقود إلى (الميل عن مدرجة المشركين) أي مسلكهم وطريقهم^(٣٤)، وهذا الميل يقود إلى (ضرب ثبجهم) والثنج هو أعلى الكاهل^(٣٥)، وهذا الضرب يجعله (آخذاً بأكظامهم) أي مخارج أنفاسهم^(٣٦) ، والأخذ بأكظامهم يؤدي إلى الدعوة في سبيل الله بالحكمة والموعظة الحسنة، وبهذا عكست العبارة تدرجاً دلالياً داعياً إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة



ومن أمثلته أيضاً قولها (عليها السلام) : "... به تتال حجج الله المنورة وعزائمه المفسرة ومحارمه المحذرة وبيئاته الجالية وبراهينه الكافية وفضائله المندوبة ورخصه الموهوبة وشرائعه المكتوبة"^(٣٧).

فتكرار حرف (الميم) في (المندوبة , الموهوبة , المكتوبة) عمل على إقامة وزن ذهني لبنية الكلمات والعبارات بإثبات الاعتقاد والإيمان والتسليم المطلق للإنسان بكلام الله عز وجل :



ثانياً :- إيقاع المقاطع :-

وهو ما يتولد عن اجتماع وائتلاف في مقاطع كلامية (ألفاظ , عبارات) من تفاعل بين الدلالة اللغوية والسياق التعبيري الذي يرد فيه^(٣٨)، وهو يقوم على محورين في الخطبة هما : ١- السجع (اتفاق الفاصلة) . ٢- التكرار (الجناس) .

١- السجع (اتفاق الفاصلة) : وهو أحد الفنون البديعية المعروفة في الأدب العربي وقد حده ابن الأثير بأنه ((تواطؤ الفواصل في الكلام المنثور على حرف واحد))^(٣٩). وهو من أوصاف البلاغة في موضعه وعند سماحة القول فيه وأن يكون في بعض الكلام لا كله^(٤٠).

وعند استقراءنا لنصوص الخطبة وجدنا فيها أن السجع مصداق يكشف لنا ما أنماز به أسلوب الزهراء (عليها السلام) من ثراء لفظي وتعبيري من حيث العبارة الموجزة لفظاً , المكثفة دلالة , وهو سجع صادر عن طبع بريء من التكلف , يخدم المعنى في دلالاته , وسنعرض لأنماط السجع بحسب كثرة شيوعها في الخطبة :

أ- السجع المتوازي:-

وهو ما اتفقت فيه الكلمتان الأخيرتان من القريبتين في الوزن مع اتفاق في الحرف الأخير منهما , وهذا النمط من السجع يتميز بمجيء قرائنه مرتبة على هيئة متوازية مع بعضها البعض تميل إلى إحداث توازن بين الفواصل^(٤١). ومن أمثلة ذلك قول الزهراء (عليها السلام): ((الحمد لله على ما أنعم وله الشكر على ما ألهم والثناء بما قدم من عموم نعم ابتداها وسبوغ آلاء أسداها وتمام منن أولها جم عن الإحصاء عددها ونأى عن الجزاء أمدّها وتفاوت عن الإدراك أبدّها وندبهم لاستزادتها بالشكر لاتصالها واستحمد إلى الخلائق بإجزالها وثنى بالندب إلى أمثالها))^(٤٢).

إذ نلاحظ في عبارات هذه الفقرة انسجاماً وائتلافاً متكاملًا , فقد ترتبت على هيات وأشكال متوازية مع بعضها ومتعاقبة ومتكافئة إيقاعياً وتركيبياً ودلالياً :

إذ إن الجملتين الأوليين معطوفتان على الجملة الأولى منها والمكونة من :

حرف الجر + الإسم المجرور المضاف + المضاف إليه + فعل ماض + فاعل مستتر(هو) + مفعول به. والجملة كلها في محل جر صفة للنعم لأنها نكرة :

←	من عموم نعم ابتداها	
←	وسبوغ آلاء أسداها	
←	وتمام منن أولها	
←	جم عن الإحصاء عددها	
←	ونأى عن الجزاء أمدّها	حمد الله والثناء عليه
←	وتفاوت عن ادراك أبدّها	
←	وندبهم لاستزادتها	
←	بالشكر لاتصالها	
←	واستحمد إلى الخلائق بإجزالها	
←	وثنى بالندب إلى أمثالها	

فالتوافق الإيقاعي حصل بفضل تكرار البنية التركيبية لأجزاء المقاطع, فضلاً عن التقابل الناشئ عن تكرار الجر, والترادف, في المعنى بين الألفاظ (ابتداها , أسداها, أولاها , عددها , أمدها , أبدها , استزادها , اتصالها , إجزالها , أمثالها) , فكل هذا منح العبارة انغلاقاً واكتمالاً دلالياً فضلاً عن التوافق الإيقاعي الذي اجتمع عند (الهاء الضمير) في نهاية القرائن الذي تركز حول المعنى , وبذا يكون الانسجام والتكامل الإيقاعي الدلالي قد تحقق.

ب- السجع المطرف :-

وفي هذا اللون من ألوان السجع تكون نهايات الفواصل ملتزمة بحرف واحد من دون التقيد بزنة عروضية, ولا محصورة بعدد معين من العبارات^(٤٣).

ومن أمثلة ذلك قولها(عليها السلام) : ((ابتعثه الله إتماماً لأمره وعزيمة على إمضاء حكمه و إنفاذاً لمقادير رحمته))^(٤٤).

نلاحظ في العبارات التزام حرف (الهاء) من دون التقيد بزنة الفاصلة, ووقوع ذلك الحرف في نهايات الفواصل يسمح للصوت بهتته^(٤٥) عند نهاية كل جملة, فالهاء صوت رخو مهموس , وهي تختلف عن الأصوات المهموسة إلى الحد الذي وصفها بعض المحدثين بأنها (صائت مهموس)^(٤٦), وبهذا أصبح يدل على الشدة والقوة, التي جاءت معبرة عن بيان علة بعث الله تعالى لمحمد(ص), وبلوغ المطالب أقصى غاياتها من إتمام الأمر وإمضاء الحكم وإنفاذ مقادير الرحمة , فضلاً عن التناسب الدلالي ؛ لأن الله تعالى بعث محمداً (ص) إلى البشرية كافة في كل زمان ومكان, وهو غاية المطلوب.

ج - السجع المتوازن (الموازنة):-

وهو ما اتفقت فيه الفاصلتان في الوزن من دون التقفية^(٤٧). وهو أقرب أنواع السجع إلى المتوازي ، وهو في الخطبة أقل شيوعاً من النمطين السابقين، وقد تميز في الخطبة بكون عباراته قصيرة موجزة، وثنائية التركيب مزدوجة ، تتكون من قرينتين فقط ، ومن أمثلته قولها(عليها السلام) : ((وكنتم على شفا حفرة من النار مذقة الشارب ونهزة الطامع وقبسة العجلان وموطئ الأقدام))^(٤٨).

نلاحظ في الفقرة أعلاه أنه قد ختمت قرينتا السجعة الأولى بالمفردتين (الشارب ، الطامع) اللتين تحملان إيقاعاً نغمياً يبرز معنهما الدلالي .

كذلك السجعة الثانية فإن قرينتيها مختومتان بلفظتي (العجلان ، الأقدام) ؛ إذ جسد هذا التماثل التركيبي توافقاً وتكاملاً دلالياً تمثل بإبراز معنى دلالي عميق؛ إذ وصفتهم بأنهم كانوا كمذقة الشارب - وهو خلط الماء باللبن- وأنهم كانوا كنهزة الطامع -أي الغنيمة التي يسهل تناولها- وذلك قبل أن ينقذهم الله تعالى بمحمد(ص)، وكذلك فإنهم كانوا كشعلة النار للعجلان، والموضع الذي تطأه الأقدام أي يطمع فيهم ويوطؤون بالذل والاستصغار^(٤٩).

د- السجع المرصع:-

وقد حده أبو هلال العسكري(ت ٣٩٥ هـ) بأنه ما اتفق فيه كل ما في قرينتين أو أكثر في الوزن والتقفية ، فيكون الكلام سجعاً في سجع^(٥٠).

ومن خلال استقراء نصوص الخطبة وجدنا أنه أقل أنماط السجع شيوعاً في تلك النصوص وهذه القلة تدل على سلامة الطبع والابتعاد عن الصنعة والتكلف.

وأهم ما تتسم به العبارة المرصعة في خطبة الزهراء (عليها السلام) هو القصر والإيجاز والكثافة الدلالية، ومن أمثلة ذلك قولها: ((وتوفية المكايل والموازن تغييراً للبخس والنهي عن شرب الخمر تنزيهاً عن الرجس))^(٥١).

ففي هذه الفقرة نجد أن العبارة المسجوعة جاءت على زنة واحدة مؤتلفة الأصوات متكاملة المعاني، فجاءت في الفقرة فاصلتان مسجوعتان مرصعتان تمثلتان بقولها: (تغييراً للبخس = تنزيهاً عن الرجس) فتحقق فيها تناظر إيقاعي دلالي متجانس، الأمر الذي يمكن عده سمة وخصيصة أسلوبية انطبعت بها العبارات المسجوعة عموماً والمرصعة خصوصاً. فقد كانت المواعمة الإيقاعية والبنىات التركيبية والصوتية لباساً للبنىات الدلالية (المعنوية) مسببة لذة العقل بدقة المعنى ولذة الشعور بجمال الموسيقى^(٥٢).

٢- التكرار (الجناس):-

وهو من فنون البديع وفيه (يورد المتكلم كلمتين تجانس كل واحدة منها صاحبتهما في تأليف حروفها...) (٥٣).

وبصورة عامة فإن هناك ندرة في استعمال الجناس في الخطبة وذلك لابتعادها عن الصنعة والتكلف وانطباعها بالأسلوب العفوي الذي يفصح عن ملكة لغوية سمحت في حرية إختيار الألفاظ والتعبير. وسنعرض لنمطين من الجناس الناقص الذي ورد في خطبة الزهراء (عليها السلام):

أ- الجناس الإشتقائي :-

في هذا النمط من أنماط الجناس يقوم الاشتقاق بالجمع بين الألفاظ، وترجع الكلمتان فيه إلى أصل واحد في جذرهما اللغوي^(٥٤). ومن أمثلته قولها: ((والزكاة تزكية للنفس ونماء في الرزق))^(٥٥).

فيلحظ العلاقة التي تربط لفظي (زكاة , تزكية) وهي علاقة قائمة على اشتراكهما في الأصل الاشتقاقي نحس بالتناغم الإيقاعي بين اللفظتين الناتج عن إعادة أصواتها بصيغتين مختلفتي الدلالة ؛ إذ ربطت بين الزكاة بمعنى (النماء والطهارة) والتزكية وهي ثمرة الطاعة، أي تزكية من دنس الذنوب أو من رذيلة البخل^(٥٦) . ولا يخفى ما في اختياري هاتين اللفظتين من خفة على الأذن بما تسبغه حروفهما من أجواء تبعث الراحة النفسية والنقاء والصفاء.

ب- الجنس المضارع :-

وفي هذا النمط من التجنيس يجمع بين كلمتين لا خلاف بينهما إلا في حرف واحد^(٥٧). ومن أمثله في خطبة الزهراء(عليها السلام) قولها : ((وإمامتنا أماناً للفرقة))^(٥٨).

فالتجانس الواقع في لفظتي (إمام , أمان) جاء معبراً عن معنى الحسم لصالح استقرار الدين , وإذا كانت اللفظتان متفقتين في معظم حروفهما , فإن المخالفة في الحرف الأخير وقعت في (الميم) و(النون) ,؛ إذ إن (الميم) وهو صوت مجهور قوي^(٥٩), يتناسب والتعبير عما يقع على عاتق أولياء الدين.

أما (النون) في اللفظة الثانية , بصفاتها الجهورية القوية^(٦٠), أيضاً تتناسب ومعنى الراحة والدعة والاطمئنان الحاصل من اجتماع أمر المؤمنين وانعقاده بحسن تدبيرهم , فالتجانس في هاتين اللفظتين إيقاعي ودلالي في آن واحد.

المبحث الثاني

خصائص الأسلوب على المستوى التركيبي

ويدرس هذا المبحث خصائص الأسلوب على المستوى التركيبي ؛ إذ إن التركيب يمثل مجموعة من العلاقات المترابطة القائمة بين الوحدات الكلامية المكونة للنص، ولذلك فالأسلوبية ((ترى فيه عنصراً ذا حساسية في تحديد الخصائص التي تربطه بمبدع معين؛ لأنها تعطيه من الملامح ما يميزه عن غيره من المبدعين))^(٦١).

فالتركيب يقوم على التنظيم لذا قال فيه عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧١هـ): ((ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيع عنها ، وتحفظ الرسوم التي رسمت ، فلا تخل بشيء منها))^(٦٢).

وإذا لم يكن بد من التسليم بأن هناك بنية نفسية وسياقاً عاماً وراء أي خطاب لغوي ، فإن الإبداعي منه يتشكل حسب أحوال نفسية في ضمن المقام النفسي العام^(٦٣). وبما أن النص وحدة ألسنية فهو قابل وبحكم طبيعته البنائية إلى أن ((يحلل إلى وحداته الدنيا ، وما يمكن أولاً تمييزه بين العديد من البنى النصية إنما هو نمط العلاقات التي تقام بين هذه الوحدات المشتركة الحضور))^(٦٤)، وهذا يؤدي إلى الكشف عن ((مصدر القيم الأسلوبية للتركيب ذلك لأنها ليست خواصاً للإشارات ولكن للنسق، وإن هذه البنى تستجيب لوظائف تحددها طبيعة الإيصال))^(٦٥).

فمن المناسب ولوج دراسة خصائص الأسلوب بمستواه التركيبي عن طريق الإفادة من معطيات علم المعاني في البلاغة العربية ؛ إذ تنطلق الدراسة من القواعد النحوية بغية الكشف عن المزية الفنية لهذا العنصر أو ذاك بعد أن نعي أبعاد نمطية تشكله البنائي^(٦٦).

وفي هذا المبحث يمكنه توزيع المستوى التركيبي إلى ما يأتي :

١- التقديم والتأخير .

٢- الفصل والوصل .

٣- الجمل الطلبية :

أ- النداء .

ب- الأمر .

ج- النهي .

د- الاستفهام .

١ - التقديم والتأخير :-

فالجمل مجموعة من الكلمات تتألف في سياقات لتدل على معنى ، وهي تتألف من المسند والمسند إليه ، ويتم أحدهما الفائدة للآخر ، وإذا ما حذف أحدهما فإنه يجب اللجوء إلى التقدير ليستقيم الكلام ، والتقديم والتأخير ((باب تتبارى فيه الأساليب وتظهر المواهب والقدرات ، وهو دلالة على التمكن في الفصاحة وحسن التصرف في الكلام ووضعه الوضع الذي يقتضيه المعنى))^(٦٧).

وللتقديم والتأخير أهمية خاصة في النظم الذي يخضع بالضرورة ((لطابعه ، ونمطه المؤلف في ترتيب أجزاء الجملة من حيث كان العدول عن هذا النمط بمثابة منبهات فنية يعمد إليها المبدع لخلق صورة فنية متميزة))^(٦٨)، وهذا ما يؤدي الى أن ((سياقات التقديم والتأخير قائمة على نظرة عميقة الى عنصرين قائمين في الصياغة هما الثابت ، والمتغير ، يتمثل الثابت في تواجد أطراف الإسناد ، وما يتصل بها من متعلقات ، أما المتغير فيتمثل في تحريك بعض هذه الأطراف عن أماكنها الأصلية

التي اكتسبها من نظام اللغة , ينتج عن هذين العنصرين ما يمكن أن نسميه بالمعنى والدلالة, فالمعنى لا يختلف سواء قدمنا أو أخرنا بينما يحدث التغيير في الدلالة^(٦٩).

إذ إن التقديم والتأخير يحدث لتأدية أغراض معينة , ما كانت تؤديها الكلمة لو أنها بقيت في مكانها الأصلي , ومن تلك الأغراض : التخصيص والتعظيم والتشريف و الكثرة والعناية وغير ذلك من الأغراض التي تتحقق بهذا الأسلوب.

وسنحاول ان نتحرى مواطن التقديم والتأخير في خطبة الزهراء(عليها السلام) والوقوف على الغايات الدلالية التي من أجلها قدمت بعض الكلمات على بعض في النص, ففي قولها : ((الحمد لله على ما أنعم وله الشكر على ما ألهم والثناء بما قدم من عموم نعم ابتداها))^(٧٠).

نلاحظ في الجملة الثانية من العبارة تقدم الخبر وهو شبه جملة (له) على المبتدأ (الشكر) , وعندما نتمعن في الجملة نجد الزهراء(عليها السلام) إنما قدمت المبتدأ (الحمد) في الجملة الأولى وأخرت الخبر لفظ الجلالة (الله) لأن الحمد ليس مختصاً بالله سبحانه وحده من دون غيره من المنعمين , فكل منعم يجب على الإنسان شكره وحمده , ولكن بعض النعم لا يقدر عليها ولا يهبها إلى الإنسان إلا الله سبحانه فهي مختصة به سبحانه , كنعمة الإلهام , فهو سبحانه يلهم عباده الأفكار والمعارف التي تنير لهم الطريق , لذا كان في تقديم الخبر (له) على المبتدأ (الشكر) دلالة واضحة على هذا الأمر.

وقولها : ((وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له كلمة جعل الإخلاص تأويلها وضمن القلوب موصولها وأنارفي التفكير معقولها))^(٧١).

ففي قولها (جعل الإخلاص تأويلها) قدمت المفعول الثاني لـ(جعل) لتشعر بأن لا تأويل لكلمة التوحيد إلا الإخلاص في العبودية والطاعة له سبحانه من دون غيره من الآلهة المصطنعة والزائفة .

وأما قولها: (وأنا في التفكير معقولها) فإن تقديم شبه الجملة (في التفكير) فيه إشارة إلى أن القلوب التي أودعت الفطرة الإلهية قد أثارها الله بنور التفكير بعظمة الله وجميل صنعه , وهذا ما يقود الإنسان إلى المزيد من الإيمان والخوف من عقاب الله والرجاء لوفير ثوابه وجزيل إنعامه ..

وقولها : ((إبتعته الله إتماماً لأمره وعزيمة على إمضاء حكمه وإنفاذاً لمقادير رحمته فرأى الأمم فرقا في أديانها عكفاً على نيرانها عابدة لأوثانها منكرة الله مع عرفانها فأنا الله بأبي محمد (ص) ظلمها وكشف عن القلوب بهمها وجلّى عن الأبصار غمها))^(٧٢).

ففي قولها : (فأنا الله بأبي محمد(ص) ظلمها)، نرى أن تقديم شبه الجملة (بأبي محمد) كان مقصوداً , وغايته بيان خصوصية الرسول وفضله في استنقاذ الناس من العمى والجهل , أما قولها : (وكشف عن القلوب بهمها , وجلّى عن الأبصار غمها) فإن تقديم شبه الجملة (عن القلوب , عن الأبصار) لم يكن اعتباطاً وإنما لغاية دلالية معينة , وهي التأكيد على حقيقة مهمة وهي أن الانحراف الذي يصيب الإنسان إنما يكون نتيجة الجهل وقلة المعرفة , وعدم قدرة الإنسان على تمييز الأمور بسبب ما يلتبس على بصره منها .

٢- الفصل والوصل:-

قصر بعض البلاغيين البلاغة على معرفة هذا الفن كما ينقل الجاحظ لنا قولهم: ((البلاغة معرفة الفصل من الوصل))^(٧٣), وبلغت أهميته بأن قال فيه الجرجاني إنه

((لا يكمل لإحراز الفضيلة في أحد إلا كمل لسائر معاني البلاغة))^(٧٤)، وهو من مباحث علم المعاني التي تتميز بإمكانياتها الأسلوبية ((لاعتماده على الأدوات الرابطة، والتي يطلق عليها حروف المعاني التي خرج بها البلاغيون عما تؤديه من وظيفة نحوية إلى أمور وراء ذلك من حيث قدرتها على الربط بين الجمل والمفردات ، ولم يقتصر الأمر على حروف العطف وحدها ، بل إن ابن الأثير ومن بعده العلوي قد مدا هذا المبحث إلى الحروف الجارة باعتبار قدرتها -هي الأخرى- على وصل الكلام))^(٧٥).

وقد عد بعض الباحثين مسألة العدول في استعمال الحروف ذات أهمية بالغة؛ لكونها خالقة لصلات متجددة في صياغة الجمل ومتابعة ذلك من أهم عناصر البحث الأسلوبي الحديث^(٧٦).

ومتابعة هذا المبحث تقتضي عرضه ومعالجته عبر رصد عمل حروف العطف الموجودة في قولها : ((الحمد لله على ما أنعم وله الشكر على ما ألهم والثناء بما قدم من عموم نعم ابتدأها وسبوغ آلاء أسداها وتمام منن أولأها...))^(٧٧).

إذ يؤدي الفصل والوصل دوراً بنائياً ، فيعمل على عقد الصلات بين الجمل التي تشكلت منها عقد دلالية ، إذ أسهم حرف العطف (الواو) بإقامة تلك الصلات جامعاً العبارات النمطية البناء ، فالعبارتان الأولى والثانية ابتدأتا بالفعل المضارع (أنعم ، ألهم) والثالثة ابتدأت بالماضي (قدم) ثم تفصل هذه العبارات عن العبارة الرابعة ثم تعدل عن ذلك لتصل الرابعة بالخامسة ، والخامسة بالسادسة (ابتدأها ، أسداها ، أولأها) التي تدل ببنيته المضارعة على اتحادها بالتعبير لأنها -أي النعم- مستمرة وغير منقطعة ، وهي دون أن تبلغ مديات الجود الرباني ، وهكذا يتناوب الفصل والوصل بين أجزاء النص مراعيًا بناءها التركيبي ودلالاتها.

وفي قولها : ((فلما اختار الله لنبيه دار أنبيائه ومأوى أصفائه ظهر فيكم حسيكة النفاق وسمل جلباب الدين ونطق كاظم الغاوين ونبغ خامل الأقلين وهدر فنيق المبطلين فخطر في عرصاتكم وأطلع الشيطان رأسه من مغرزه هاتفاً بكم فألفاكم لدعوته مستجيبين وللعزة فيه ملاحظين ثم استتهضكم فوجدكم خفافاً وأحمشكم فألفاكم غضاباً فوسمتم غير إبلكم ووردتم غير مشربكم هذا والعهد قريب والكلم رحيب والجرح لما يندمل والرسول لما يقبر ابتداراً))^(٧٨).

نلاحظ العناية في اختيار الحروف الرابطة ؛ إذ قرنت جملة الشرط بالفاء الدالة على الترتيب مع التعقيب (فلما) ؛ إذ ناسب ذلك الفعل (ظهر) ، وبعد ذلك تعدل إلى وصل الجمل بـ(الواو) ، وإن هيمنة الوصل بـ(الواو) تفيد جمع الجمل الفعلية (سمل ، نبغ ، هدر ...) ثم تعدل عن الوصل الى الفصل في الجملة الأخيرة (ابتداراً ...) وذلك لأن الجملتين متفتتان بالخبرية ، والمعنى لأن الزعم بالخوف من الفتنة والسقوط بالفتنة إنما هو أمر واحد .

٣- النداء :-

وهو من الأساليب الإنشائية وهو ((طلب أقبال المدعو على الداعي))^(٧٩).

وقد كشف استقراء نص الخطبة عن بعض الملامح الأسلوبية لأسلوب النداء ، فقد يختفي في بعض النصوص مثل دعاء التحميد لله تعالى والثناء عليه ، وذلك لأن المقام فيه مقام تعبير عن شكر الله على فضل مسبق ، وهو ما يستدعي استبعاد أية رغبة وطلب وكذلك في قولها : (أنتم عباد الله) والتقدير : أنتم يا عباد الله ، فحذفت (يا) النداء والعمدة في ذلك الذوق المذهب والإطلاع الواسع وقرائن الأحوال.

وفي قولها : (أيها الناس إعلموا أني فاطمة ...) ^(٨٠) , نداء بأداة النداء (أيها) التي تفيد الاختصاص , أي مخصصين من بين الناس في هذا الكلام وهو قولها : (إعلموا أني فاطمة ...)

٤ - الأمر :-

وهو في اصطلاح اللغويين نقيض النهي لأن الأمر طلب لإيقاع الفعل والنهي طلب لترك إيقاعه ^(٨١) . والأمر كما يقول العلوي ((هو صيغة تستدعي الفعل , أو قول ينبئ عن استدعاء الفعل من جهة الغير على جهة الاستعلاء)) ^(٨٢) .

ويتخذ التعبير بالأمر دلالة خاصة في الخطبة وذلك بخروجه عن معناه الحقيقي إلى معنى النصح والإرشاد , ومن ذلك قولها : ((... فاتقوا الله حق تقاته ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون وأطيعوا الله فيما أمركم به ونهاكم عنه فإنه إنما يخشى الله من عباده العلماء)) ^(٨٣) .

ويتمثل الأمر في نصحتها وإرشادها القوم بدعوتهم إلى تقوى الله وطاعته (اتقوا الله , أطيعوا الله) .

٥ - النهي :-

وصيغة النهي في الفقرة أعلاه خرجت إلى دلالة النصح والإرشاد وتجسدها صيغة (ولا تموتن) .

والتظافر الأسلوبي المتمثل لمحوري الطلب (الأمر , النهي) في هذا النص أصبح يأخذ سياقاً بنائياً استبدالياً محوره (السلب والإيجاب) ؛ إذ يمثل الأمر محور الإيجاب لأنه طلب لما فيه من تحقيق المصلحة العامة والمنفعة , فيما يمثل النهي محور السلب , وذلك لأنه تضمن دفع المضرة (لا تموتن) وبذلك تكتمل الرؤية الدلالية بين

الطالبين لأن في تحقق بعض الأفعال والكف عن بعضها الآخر يحصل العبد على ما تقرر به عينه.

٦- الاستفهام :-

وهو من أبرز الأساليب في خطبة السيدة الزهراء (عليها السلام) ، وقد اتخذ التعبير به سياقات خاصة ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن (همزة الاستفهام) كانت الأكثر تردداً في هذه الخطبة ، وذلك التوسع في استعمال (همزة الاستفهام) جاء نتيجة كونها خرجت الى معنى التعجب في الأغلب وللإنكار ، وهو يؤدي دوراً مهماً في الخطاب الفاطمي وذلك لما يتمتع به من سمة تركيبية قائمة على تكثيف الصيغ الاستفهامية والخروج بها عن معناها الحقيقي إلى معان مستفادة من فحص السياق ، وغالباً ما جاء الاستفهام هنا لأداء المعنى الإنكاري ، ومن أمثلة ذلك قولها: ((...وأنتم الآن تزعمون أن لا إرث لنا أفحكم الجاهلية تبغون ومن أحسن من الله حكماً لقوم يوقنون أفلا تعلمون بلى قد تجلى لكم كالشمس الضاحية أنني ابنته أيها المسلمون أ أغلب على إرثي يا ابن أبي قحافة أفي كتاب الله ترث أباك ولا أرث أبي لقد جئت شيئاً فريا أفعلى عمد تركتم كتاب الله ونبذتموه وراء ظهوركم (...))^(٨٣).

إن ذلك الانتقال من سياق الإخبار إلى سياق الاستفهام المنزوع به الى الصيغة الإنكارية ، يعمل على خلق نمو دلالي وتركيبى كون تلك الأسئلة المتراكمة محافظة على انفتاحها الذي يؤصله السكوت عن الإجابة .

المبحث الثالث

خصائص الأسلوب على المستوى الدلالي

يمثل المستوى الدلالي ((حصىلة مضمون الوحدات اللغوية المكونة للنص))^(٨٤)، فالكلمات على رأي كوهن ((ليست إلا بدائل للأشياء إنها مرصودة لتتقل إلينا خبراً عن الأشياء ، خبراً كان بوسع الأشياء نفسه أن تبلغه بدقة لو أمكننا أن نراها مباشرة))^(٨٥). وهذا الإتساع في مفهوم الدلالة يجعل إيصال المعنى بصورة واضحة ومفهومة شرط أساس من عملية الاتصال الذي تتحقق به العلاقات الإنسانية في صورها المختلفة ، المعنوية والمادية ، في الدين والسياسة والفكر والعواطف والمال وشؤون الأسرة وغيرها وهذا الاتصال يتم بوساطة نظم مختلفة مثل الكلام والكتابة وهذه النظم لابد أن يتوافر فيها شرط الوضوح والبيان^(٨٦).

وكلام جان كوهن ينطبق على اللفظة المفردة. أما في التركيب ، فالأمر يختلف تماماً ، ولا سيما في التجربة الأدبية ؛ لأن الكلمة . حينئذ . تصبح إشارة وذلك بأن تتخلى عن شطرها الآخر . أي التصور الذهنية لها . وتفعيل جانبها الصوتي ، وهو ما يضمن لها حرية الحركة ويحقق لها اعتاقها وتفريغها من متصورها الذهني الذي كان عالقاً بها^(٨٧).

وهو ما يمنحها ((قدرة على الحركة بين المدلولات بحيث أنها تقبل تغير هويتها ووجهتها حسب ما هي عليه من سياق ، فضلاً عن أن رصيدها الموروث يمكنها من إحياءات متعددة المضامين ، وهذا يفسح لها المجال لتكون قادرة على الدلالة على أي شيء يتخيله متلقيها))^(٨٨).

وبهذا فإن التواصل اللغوي للتجربة نفسها يستلزم عمليتين متقابلتين ((أحداها الترميز ، ويسير من الأشياء إلى الكلمات ، والثانية فك الرموز ويسير من الكلمات إلى الأشياء))^(٨٩).

ومن هنا فإن السياق العاطفي تنتقل بوساطته الإنفعالات والتموجات النفسية الى القارئ عند التلقي ليتجلى التواصل مع خروج العمل الأدبي من (المبدع) إلى نفوس الآخرين^(٩٠).

نخلص مما تقدم إلى أن المقاربة النقدية في دراسة أسلوب خطبة السيدة فاطمة الزهراء(عليها السلام) تقتضي التسليم بأن المجال الدلالي يتحدد عن طريق العلاقات بين دلالات الألفاظ في نظام النص ، فضلاً عن ارتباطها بالسياق الخارجي ولذلك سنقوم بمتابعة للظاهرة الأسلوبية في هذا المستوى (الدلالي) عن طريق المجاز الذي يتضمن هنا في هذا المبحث : (الاستعارة ، والتشبيه ، والترغيب) ، وكذلك المقابلة الدلالية والتضمنين في محاولة الهدف منها هو الوقوف عند ملامح تلك الظواهر في الخطبة :

أولاً : المجاز :-

ويعبر عنه الجرجاني بـ((أن الحقيقة أن يقر اللفظ على أصله في اللغة والمجاز أن يزال عن موضعه ويستعمل في غير ما وضع له))^(٩١).

فالمجاز ((سبيل المبدع إلى الإبداع لأن في المبالغة والتجوز تحقيقاً لاختراع صور من إبداع خيال (المبدع) وتصوره وربطه لما يتصوره من علاقات معنوية مستتبطة مما يستطيع أن يتوصل إليه ذهنه في أية صورة كان مما يمكن لمخيلته أن تصل إليه في حدود صنعته الفنية فتلك هي أسلوبيته الخاصة التي تخلق من مقدرته اللغوية المخزونة))^(٩٢):

١ - الاستعارة :-

وهي إحدى فروع المجاز ، ومفهومها هو ((استعمال اللفظ في غير ما وضع له ، لعلاقة المشابهة بين ما وضع له اللفظ وما استعمل فيه ، مع قرينة مانعة من إرادة ما وضع له))^(٩٣)، وهي مبنية على التشبيه وقائمة عليه ، إذ حدث نقل في الاستعارة ، وهو نقل لفظ المشبه به وإطلاقه على المشبه ، فاستعير للمشبه لفظ المشبه به ونقل إليه ، و قسمت على ما يذكر من طرفيها . المستعار منه والمستعار له . إلى استعارة تصريحية واستعارة مكنية^(٩٤).

الاستعارة المكنية : وهي التي يصرح فيها بالمشبه ويطوى المشبه به بعد إثبات لازم من لوازمه للمشبه^(٩٥). ويأتي هذا النمط من الاستعارة بالمرتبة الأولى من جهة تردده وانتشاره في نصوص الخطبة بالقياس إلى الاستعارة التصريحية وإن أهم ما يمكن ملاحظته في هذا التركيب الاستعاري إنه يعكس عمق التجربة الشعورية للزهراء (عليها السلام) وغزارة أفكارها وقدرتها الفائقة على تجسيم الصورة وإضفاء طابع الحركة والحيوية عليها .

ومن أمثلة ما جاء على سبيل الاستعارة المكنية قولها (عليها السلام) تصف فضائل الإيمان، إذ تقول : ((فجعل الله الإيمان تطهيراً لكم من الشرك والصلاة تنزيهاً لكم عن الكبر والزكاة تزكية للنفس ونماء في الرزق والصيام تثبيتاً للإخلاص والحج تشبيداً للدين والعدل تنسيقاً للقلوب وطاعتنا نظاماً للملة وإمامتنا أماناً للفرقة والجهاد عزاً للإسلام والصبر معونة على استيجاب الأجر...))^(٩٦).

فقد استعارت للحج سمة التشييد والبناء ، إذ استعارت للحج صفة البناء المشيد المرتفع العالي وقد حذفت المستعار منه وأبقت للمستعار له لازمة من لوازمه وهي (التشييد) على سبيل الاستعارة المكنية .

وكذلك الحال في قولها : (والصبر معونة على استيجاب الأجر) فقد استعارت للصبر صورة الإنسان الذي يعين على تحصيل أعمال الخير والثواب والأجر . فحذفت المستعار منه (الإنسان) وأبقت للمستعار له لازمة من لوازمه وهي (المعونة) على سبيل الإستعارة المكنية.

٢ - التشبيه :-

وهو إلحاق أمر بأمر , في صفة مشتركة بينهما , بأداة ملفوظة أو ملحوظة , لغرض يقصده المتكلم^(٩٧). وهذه المقارنة بين شيئين يشتركان في بعض الصفات تقوم على إيجاد صورة ((تتعامل مع الواقع المحسوس بأبعاده ومع الجوانب التجريدية للفكرة ومع أعماق الإحساس النفسي الداخلي , وهي تتوزع بحسب المواقف الانفعالية))^(٩٨).

وفي قولها (عليها السلام) : ((فجعل الله الإيمان تطهيراً لكم من الشرك))^(٩٩), إذ نلاحظ في هذه الفقرة وجود تشبيه ضمني , وهو تشبيه يلمح فيه المشبه والمشبه به , ويفهمان من المعنى , ويكون المشبه به دائماً برهاناً إمكان ما أسند إليه المشبه^(١٠٠). إذ شبّهت تخلص الروح من الأدران وتنقيتها من الشرك كطهارة الأبدان من الأوساخ .

ونلاحظ وجود التشبيه البليغ في قولها : ((والحج تشبيداً للدين))^(١٠١). وهذا التشبيه أوجز من سائر أنواع التشبيه وأبلغ منها تأثيراً وإن كان في الوقت نفسه على الحد المعروف في إقامة ضرب من المشاركة بين المشبه والمشبه به وهذا النوع يحذف منه وجه الشبه والأداة معاً^(١٠٢), وفي هذه الفقرة شبّهت الزهراء (عليها السلام) الحج بالبناء الذي يشيد الدين ويقويه .

٣- المقابلات الدلالية :-

وهي ((إيراد الكلام , ثم مقابلته بمثله في المعنى واللفظ على جهة الموافقة والمخالفة))^(١٠٣), وقد عد ابن الأثير المطابقة جزءاً من المقابلة ((لأن لا يخلو الحال فيه من وجهين , إما أن يقابل الشيء بضده , أو يقابل بما ليس ضده , وليس لنا وجه ثالث))^(١٠٤).

وهي تنقسم إلى **المقابلة اللفظية** : وهو تقابل ظاهري , وعلاقات المتقابلين في هذا النمط علاقات اختيارية بمعنى أنها تجسد نزوعاً لدى المنشئ نحو اختيار ألفاظ متضادة بحكم الوضع اللغوي^(١٠٥).

ومن أمثلة ذلك قولها : (فجعل الله الإيمان تطهيراً لكم من الشرك .. وحرّم الله الشرك إخلاصاً له بالربوبية ...) .

إن إيراد المقابلة في سياق هذه الفقرة ينبئ عن حركة أفقية متصفة بالاستمرار والتموج المتتابع باتجاهين متعاكسين (جعل الإيمان x حرم الكفر) وقد كان التوحيد والإيمان بالله تعالى يمثل البؤرة التي تتقاطع عندها أقطاب المقابلة , لذا فإن البعد الدلالي لمثل هذه المقابلة يقوم على أساس تأكيد أحد طرفيها للآخر وتقويته.

وفي قولها: (ثم جعل الثواب على طاعته ووضع العقاب على معصيته زيادة لعباده من نعمته وحياسة لهم إلى جنته) .

لقد عمدت الى تأكيد وحدة العباد في استجابتهم وامتثالهم إلى أوامر الله تعالى على وفق مبدأ (الثواب x العقاب) فصيرورة تحقق (الطاعة) تتأكد بتلاشي (المعصية) وكذلك (زيادة) للعباد من النعمة ومقابلتها بـ(حياسة العباد إلى الجنة) .

ثانياً :- المقابلة السياقية :-

وهي ما يصطلح عليها بـ ((المقابلة الخفية))^(١٠٦). ولهذا يجدر التنبه إلى السياق لأن هذا النوع من المقابلة تلمس آثاره من السياق الذي يرد فيه , ولهذا فإنه ((بقدر ما تتيح للمنشئ من حرية في توجيه اختيار تراكيبه وصوره فإنه يعمل على تقييد المتلقي وشده إلى السياق مما يتطلب إعمالاً للفكر في استقصاء العلاقة بين طرفيه))^(١٠٧).

ومن أمثلة المقابلة السياقية قولها (عليها السلام) : ((فأنقذكم الله تبارك وتعالى بمحمد (ص) بعد اللتيا والتي وبعد أن مني ببهم الرجال وذؤبان العرب ومردة أهل الكتاب كلما أوقدوا ناراً للحرب اطفأها الله ... وتكصون عن النزال وتفرون من القتال...))^(١٠٨).

إن في هذه الفقرة تنامياً دلالياً يفصح عن اندفاع للطرفين المتقابلين إلى موقع المجابهة المباشرة بين (الإحسان والإساءة) ومثل هذا التقابل يولد نظاماً مفتوح الألفية الموصلة مباشرة بين (المتقابلين) كاشفة ما بينهما من تعارض , ومن لقاء , وتوليد حركة متبادلة تسهم في إضاءة كلا العنصرين المتقابلين في النص.

ثالثاً :- التضمين (الاقتباس) :-

وله أهمية بالغة في السمو بأساليب المقتبسين لأن القرآن الكريم وأحاديث النبي الكريم في أعلى رتب البلاغة والفصاحة .

وإذا كان اللاوعي شرطاً أساسياً في قيام عملية التناص , فإن هذا يعني إلى ما يتضمن الخطاب الإبداعي من إشارات نصية لنصوص سابقة لا تعدو كونها دليلاً على وضع نص الأديب مكانياً في الخريطة الثقافية التي ينتمي إليها وزمانياً في خير معين من التاريخ^(١٠٩).

ويتمثل التضمين القرآني في خطبة الزهراء (عليها السلام) في نمطين رئيسيين هما:

١- تضمين غير مباشر (محور) :-

وهذا النمط يقوم على أساس استدعاء بعض العناصر اللفظية , أو المعنوية وما استضافتها في النص اللاحق , وهو يقوم على استichاء المعنى (تلميح).

وشيوع هذا النوع من التضمين في الخطبة يدل على انصهار النص القرآني في نص الزهراء (عليها السلام) , ومن أمثلة ذلك قولها : ((وزعمتم أن لا حظوة لي ولا إرث من أبي ولا رحم بيننا أفخصكم الله بآية أخرج أبي منها أم هل تقولون إن أهل ملتين لا يتوارثان أو لست أنا وأبي من أهل ملة واحدة ...))^(١١٠).

ففي هذه الفقرة تلميح لقوله تعالى " ثم أوحينا إليك أن اتبع ملة إبراهيم حنيفاً وما كان من المشركين ﴿١١١﴾ " .

والدلالة الاستichائية في هذا المعنى أدت دوراً في تكثيف الدلالة وتوجيهها الوجهة التي تدل على الخلاص من الشك والارتياب .

٢- التضمين بطريقة التنصيص :-

والغرض منه هو التدليل وإقامة الحجة , ومن أمثلة ذلك قولها : ((أفعلى عمد تركتم كتاب الله ونبذتموه وراء ظهوركم إذ يقول < وورث سليمان داود > وقال فيما اقتص من خبر يحيى بن زكريا إذ قال < فهب لي من لدنك ولياً يرثني ويرث من آل يعقوب > وقال < وأولوا الأرحام بعضهم أولى ببعض في كتاب الله > ... وزعمتم أن لا حظوة لي ولا إرث من أبي ولا رحم بيننا أفخصكم الله بآية أخرج أبي منها...))^(١١٢).
ففي ورود هذه الآيات الكريمة في السياق , إقامة للحجة الدامغة بالقول الفصل وهو القرآن الكريم .

الخاتمة :-

حاولت هذه الدراسة بالإفادة مما أثمرته الأسلوبية , الكشف عن آلياتها في خطبة السيدة الزهراء (عليها السلام) فبدا لنا فيها مجموعة من النتائج يمكن إجمالها على النحو الآتي :-

١. إن خطبة الزهراء (عليها السلام) تعد بحق خزانة لغوية وفكرية ضمت الكثير من الجزئيات , وتتميز بتتابع الجمل والهدوء في العبارة , فهي تخاطب العقل لأن غرضها الإقناع والحث على الالتزام بما أمر الله , وكذلك تميزت بشمولية الأفكار والاستقصاء , فهي لم تترك مبدأ من مبادئ الدين إلا وذكرته.
٢. تميزت الخطبة بكونها ائتلاف ألفاظها مع معانيها وجمعت في لغتها بين جانبي الفطرة والصنعة القائمة على إظهار البراعة والمقدرة اللغوية والثقافة الدينية.
٣. التنوع في أساليب التعبير الذي تميزت به الخطبة عن طريق المجاز وفروعه وما له من إichاءات دلالية على المستوى الأسلوبي.
٤. كثرة الاستفهام الاستنكاري, وكذلك كثرة الاقتباس من القرآن الكريم بأنواعه وارتباطه بالمخزون الفكري القائم على الحجة والاستدلال.

١. الأسلوبية والأسلوبية , د. عبد السلام المسدي , ص ١.
٢. معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة , د. سعيد علوش , ص ١١٤.
٣. ينظر : م.ن , والصفحة نفسها .
٤. ينظر : علم الأسلوب وعلم اللغة العام , بالي , ص ٣٢.
٥. الأسلوبية , بير جيرو , ص ٣٠.
٦. ينظر : في الأسلوب الأدبي , د. علي بو ملحم , ص ٨ .
٧. ينظر : م.ن , والصفحة نفسها .
٨. ينظر : في الأسلوب الأدبي , د. علي بو ملحم , ص ٦.
٩. ينظر : النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق , عدنان بن ذريل , ص ٢٢.
١٠. ينظر : م . ن , ص ٢٣.
١١. ينظر : في المصطلح النقدي , د. أحمد مطلوب , ص ١٢٥.
١٢. الشعرية , تودوروف , تر: شكري المبخوت , ص ١٢.
١٣. في الأسلوب الأدبي , د. علي بو ملحم , ص ١٣.
١٤. المقدمة , ابن خلدون , ص ٥٠٤.
١٥. ينظر : بنية اللغة الشعرية, جان كوهن, تر: محمد الولي, محمد العمري, ص ٧٥.
١٦. الأسلوبية والأسلوب , د. عبد السلام المسدي , ص ٢٤.
١٧. الخصائص , لابن جني , ص ١٢٢.
١٨. الأسس الجمالية في النقد العربي , عز الدين إسماعيل , ص ٣٥.
١٩. الصحيفة السجادية دراسة أسلوبية , رسالة تقدم بها حسن غانم , كلية الآداب جامعة القادسية , ص ٢٧.

٢٠. ينظر : الخصائص , لابن جني , ص ٦٥-٦٦.
٢١. الإحتجاج , للطبرسي , ص ٧١.
٢٢. ينظر : المصطلح الصوتي في الدراسات العربية , د. عبد العزيز الصيغ, ص ٨٩-٩٠.
٢٣. ينظر : م . ن , ص ٥٠.
٢٤. ينظر : م . ن , ص ١١٥.
٢٥. ينظر : م . ن , ص ١١٦.
٢٦. ينظر : شرح خطبة الزهراء , العلامة المجلسي , القاضي النعمان , الأنصاري التبريزي , تحقيق السيد باقر الكيشوان الموسوي , ص ٢٨١.
٢٧. ينظر : الصحيفة السجادية دراسة أسلوبية , رسالة تقدم بها حسن غانم الجنابي , جامعة القادسية , ص ٣١.
٢٨. الإحتجاج , للطبرسي , ص ٧٠.
٢٩. ينظر : المصطلح الصوتي في الدراسات العربية , د. عبد العزيز الصيغ, ص ٢٥.
٣٠. ينظر : المصدر نفسه , ص ٣٠ .
٣١. ينظر : المصدر نفسه , ص ٣٥ .
٣٢. ينظر : الصحيفة السجادية دراسة أسلوبية , حسن غانم الجنابي , ص ٣٤.
٣٣. الإحتجاج , للطبرسي , ص ٧١ .
٣٤. ينظر : شرح خطبة الزهراء , العلامة المجلسي والقاضي النعمان والانشاري التبريزي , تحقيق السيد باقر الكيشوان الموسوي , ص ٢٨١.
٣٥. ينظر : م . ن , والصفحة نفسها .
٣٦. ينظر : م . ن , والصفحة نفسها .

٣٧. الإحتجاج ، للطبرسي ، ص ٧١.
٣٨. ينظر : الصحيفة السجادية دراسة اسلوبية ، حسن غانم الجنابي ، ص ٤١.
٣٩. المثل السائر ، ابن الأثير ، ص ٣١٢.
٤٠. ينظر : معجم المصطلحات البلاغية ، د. أحمد مطلوب ، ج ٢ ، ص ١٥٢.
٤١. ينظر : م . ن والصفحة نفسها .
٤٢. الإحتجاج ، للطبرسي ، ص ٧٠.
٤٣. ينظر: معجم المصطلحات البلاغية، د. أحمد مطلوب، ج ٢، ص ١٥٢-١٥٣.
٤٤. الإحتجاج ، للطبرسي ، ص ٧٠.
٤٥. ينظر : المصطلح الصوتي ، د. عبد العزيز الصيغ ، ص ١٦٩.
٤٦. ينظر : م . ن ، ص ١٧٠.
٤٧. ينظر : التلخيص ، للتفتازاني ، ص ٤٠٤.
٤٨. الإحتجاج ، للطبرسي ، ص ٧٠.
٤٩. ينظر : شرح خطبة الزهراء ، ص ٤٠٤-٤٠٥.
٥٠. ينظر : الصناعتين ، لأبي هلال العسكري ، ص ٢٦٣.
٥١. الإحتجاج ، للطبرسي ص ٧١.
٥٢. ينظر : الفن ومذاهبه في النثر العربي ، د. شوقي ضيف ، ص ١٢٠.
٥٣. الصناعتين ، لأبي هلال العسكري ، ص ٣٢١.
٥٤. ينظر : التلخيص ، للتفتازاني ، ص ٣٩٢.
٥٥. الإحتجاج ، للطبرسي ، ص ٧١.
٥٦. ينظر : شرح خطبة الزهراء ، ص ٢٢١.
٥٧. ينظر : التلخيص ، ص ٣٩١.
٥٨. الإحتجاج ، للطبرسي ، ص ٧١.

٥٩. ينظر : المصطلح الصوتي , ص ٨٩.
٦٠. ينظر : م.ن والصفحة نفسها .
٦١. البلاغة والأسلوبية , محمد عبد المطلب , ص ١٤٥ .
٦٢. دلائل الإعجاز , عبد القاهر الجرجاني , ص ٦٤.
٦٣. ينظر : تحليل الخطاب الشعري , محمد مفتاح , ص ٧٠-٧١.
٦٤. الشعرية , تودوروف , ص ٥٨.
٦٥. الأسلوب والأسلوبية , جيرو , ص ٩٤.
٦٦. ينظر : دلائل الإعجاز , ص ٤٠.
٦٧. البلاغة والتطبيق , د. أحمد مطلوب , ص ١٤٤.
٦٨. البلاغة والأسلوبية , محمد عبد المطلب , ص ٢٠٠.
٦٩. م.ن , ص ٣٢٢.
٧٠. الإحتجاج , ص ٧٠ .
٧١. م.ن والصفحة نفسها.
٧٢. م.ن والصفحة نفسها .
٧٣. البيان والتبيان , ج ١ , ص ٨٨.
٧٤. دلائل الإعجاز , ص ١٧١.
٧٥. البلاغة والأسلوبية , محمد عبد المطلب , ص ٢١١.
٧٦. ينظر : م.ن , ص ١١٤ .
٧٧. الإحتجاج , ص ٧٠.
٧٨. م.ن , ص ٧٢.
٧٩. البلاغة والتطبيق , ص ١٤٠.
٨٠. الإحتجاج , ص ٧١.

٨١. ينظر : لسان العرب , لابن منظور , مادة (أمر).
٨٢. الطراز المتضمن لأسرار البلاغة , العلوي , ج ٣ , ص ٢٨١.
٨٣. الإحتجاج , ص ٧٢.
٨٤. معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة , سعيد علوش , ص ٩٣.
٨٥. بنية اللغة الشعرية , جان كوهن , ص ٣٢.
٨٦. ينظر : مقامات الحريري دراسة لغوية , عبد الحسين خضير , ص ٣٤٣.
٨٧. ينظر : تشريح النص (مقاربات تشريحية) , عبد الله الغدامي , ص ١٤.
٨٨. الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية , عبد الله الغدامي , ص ٣٢٣.
٨٩. بنية اللغة الشعرية , جان كوهن , ص ٣٣.
٩٠. ينظر : جماليات الأسلوب , فايز الداية , ص ٧٦.
٩١. دلائل الإعجاز , ص ٢٨.
٩٢. الصحيفة السجادية دراسة أسلوبية , ص ١٠٥.
٩٣. دراسات بلاغية , د. عبد الفتاح بسيوني , ص ٩٢.
٩٤. ينظر : م.ن والصفحة نفسها.
٩٥. ينظر : م.ن , ص ٩٣.
٩٦. الإحتجاج , ص ٧٠.
٩٧. ينظر : دراسة بلاغية , ص ٨٩.
٩٨. جماليات الأسلوب , ص ٧٧.
٩٩. الإحتجاج , ص ٧١.
١٠٠. ينظر : البلاغة والتطبيق , ص ٣٠٨.
١٠١. الإحتجاج , ص ٧١.
١٠٢. ينظر : البلاغة والتطبيق , ص ٢٩١.

- ١٠٣.الصناعتين , ص٣٣٧.
- ١٠٤.المثل السائر , ج ١ , ص١٤٣.
- ١٠٥.ينظر : الصحيفة السجادية دراسة أسلوبية ص١١٩.
- ١٠٦.ينظر : م.ن ص١٢٦.
- ١٠٧.م.ن , والصفحة نفسها .
- ١٠٨.الاحتجاج , ص٧١ .
- ١٠٩.ينظر : تحليل الخطاب الشعري , محمد مفتاح , ص٣٠.
- ١١٠.الإحتجاج , ص٧١.
- ١١١.سورة النحل , الآية (١٢٣) .
- ١١٢.الإحتجاج , ص٧١.

المصادر والمراجع:-

أولاً:- القرآن الكريم :

ثانياً :- الكتب :

١. الإحتجاج , أبو منصور أحمد بن علي بن أبي طالب الطبرسي , منشورات المؤسسة اللبنانية , (د.ت) .
٢. الأسلوب والأسلوبية , بيير جيرو , ترجمة منذر عياشي , مركز الإنماء القومي , بيروت ١٩٩٣ م.
٣. الأسلوبية والأسلوب , د.عبد السلام المسدي , دار الكتب الجديدة المتحدة , بيروت- لبنان , ط٥ , ٢٠٠٥.

٤. البلاغة والأسلوبية , د. محمد عبد المطلب , الهيئة المصرية العامة للكتاب , ١٩٨٤.
٥. البلاغة والتطبيق , د. أحمد مطلوب , د. كامل حسن البصير , مطابع بيروت الحديثة , ط ١ , ٢٠٠٩ م .
٦. البيان والتبيان , أبو عثمان عمرو بن الجاحظ (ت ٢٥٥ هـ) تحقيق عبد السلام هارون , ج ١ , ط ٤ , مكتبة الخانجي , ١٩٨٥ .
٧. الخصائص , أبو الفتح عثمان بن جني (٣٩٢ هـ) تحقيق محمد النجار , دار الكتاب العربي , بيروت , لبنان , ١٩٥٢ م .
٨. الخطيئة والتكفير من البنيوية الى التشريحية (قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر) , د. عبد الله الغدامي , النادي الأدبي .
٩. الشعرية , تودوروف , ترجمة شكري المبخوت , دار المعرفة الأدبية , المغرب , ط ١ , ١٩٨٧ .
١٠. كتاب الصناعتين الكتابة والشعر , أبو هلال العسكري الحسن بن عبد الله (٣٩٥ هـ) , تحقيق محمد البجاوي , محمد ابو الفضل إبراهيم , المكتبة العصرية , بيروت , ١٩٨٦.
١١. الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز , يحيى بن حمزة العلوي (ت ٧٤٩ هـ) , مراجعة سيد بن علي المرصفي , مطبعة المقتطف , مصر , ١٩١٤ م .
١٢. الفن ومذاهبه في النثر العربي , د. شوقي ضيف , دار المعارف , القاهرة , ١٩٧٤ م .
١٣. المثل السائر في أدب الكتاب والشاعر , مجد الدين بن الأثير , (٦٣٧ هـ) , تحقيق أحمد الحوفي , بدوي طبانة , مكتبة نهضة مصر , ط ١ , ١٩٦٢ .

١٤. المصطلح الصوتي في الدراسات العربية , د. عبد العزيز الصيغ , دار الفكر , دمشق , سوريا , ط ١ , ٢٠٠٠ م .
١٥. النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق (دراسة) , عدنان بن ذريل , موقع إتحاد الكتاب العرب .
١٦. بنية اللغة الشعرية , جان كوهن , ترجمة محمد الولي , محمد العمري , ط ١ , دار توبقال , المغرب , ١٩٨٦ م .
١٧. تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص) , محمد مفتاح , المركز الثقافي العربي , الدار البيضاء , المغرب , ١٩٨٥ م .
١٨. تشريح النص (مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة) , د. عبد الله الغلامي , ط ١ , دار الطليعة للطباعة والنشر , بيروت , ١٩٨٧ م .
١٩. جماليات الأسلوب (الصورة الفنية في الأدب العربي) , فايز الداية , ط ١ , دار الفكر المعاصر , بيروت , ١٩٩٠ م .
٢٠. دراسات بلاغية, د. بسيوني عبد الفتاح فيود , مؤسسة المختار للنشر والتوزيع , القاهرة - مصر , ط ٢ , ١٤٢٦ هـ , ٢٠٠٦ م .
٢١. دلائل الإعجاز , عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٧٢ هـ) , تحقيق محمد رشيد رضا , دار الكتب العلمية , بيروت , ط ١ , ١٩٨٨ م .
٢٢. شرح خطبة الزهراء , العلامة المجلسي , والقاضي النعمان , والتبريزي تحقيق السيد باقر الكيشوان الموسوي , مؤسسة البلاغ , بيروت - لبنان ط ١ , ١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م .
٢٣. في الأسلوب الأدبي , د. علي بو ملحم, دار ومكتبة الهلال, بيروت- لبنان ٢٠٠٨ .
٢٤. في المصطلح النقدي, د. أحمد مطلوب, منشورات المجمع العلمي, ٢٠٠٢ م.

٢٥. معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة , سعيد علوش , دار الكتاب اللبناني , بيروت سوشبريس , الدار البيضاء , ط ١ , ١٩٨٥ م .
٢٦. معجم المصطلحات البلاغية وتطورها , د. أحمد مطلوب , ج ٢ , مطبعة المجمع العلمي العراقي , (د , ط) , بغداد , ١٩٨٦ م .
٢٧. معجم لسان العرب, ابن منظور, دار صادر- بيروت, لبنان, ط ١, ٢٠٠٠م.
٢٨. مقامات الحريري دراسة لغوية , عبد الحسين خضير , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد - العراق , ط ١ , ٢٠٠٨ م .
٢٩. المقدمة , ابن خلدون (٨٠٨ هـ) , المطبعة الأزهرية , (د , ط) , ١٩٣٠ م .
٣٠. الصحيفة السجادية دراسة أسلوبية , حسن غانم فضالة الجنابي, كلية الآداب, جامعة القادسية , ٢٠٠٢ م .

التأصيل القرآني لمعالجة مبدأ العنف البشري

م.م. مناهل جبار ازغيل

جامعة ذي قار /كلية التربية للبنات

ملخص البحث

تضمن هذا البحث التعريف بمصطلح العنف واشتقاقاته وطرق المعالجة والحلول الوقائية له كونه سلوك عدواني غير لائق يقوم به البعض بالاعتداء على الآخرين منذ القدم فهي اقدم ظاهرة قدم الانسانية نفسها مرافقة للوجود الانساني منذ فجر التاريخ وهذا ما خبرنا به القرآن الكريم وقد تناولت الكثير من العلوم والدراسات هذه الظاهرة من زوايا مختلفة وتوضيحات متعددة ورغم هذا التعدد والتنوع في المداخل جاءت النتائج على انها الضرر الذي يلحق بالافراد والمجتمعات.

Abstract

This research investigates the definition of ;violence derivations the methods of treating it and the precautionary solutions towards it violence is an inappropriate hostile behavior it is a phenomenon that is as ancient as the history of humanity itself which accompanied the existence of humans as the holy quran tells us Many studies within different fields of knowledge have tackled this phenomenon from different perspectives and explanations despite this diversity and great number of these studies they have come with the conclusion that affects individuals and societies

المبحث الاول

المطلب الاول: العنف لغة واصطلاحاً:

عنف (فعل) يعنف عنفاً ، وعنافه فهو عنيف والجمع عنف والمفعول معنوف به عنف بالرجل لم يرفق به عامله بشدة وعنف أو ألمه عنف موظفاً عنده . ألمه بشدة وانكر عليه شيئاً من فعله بغية رده واصلح عنف وبخه توبيخاً شديداً اللهجة كان عنيفاً معه. اظهر رغبة عنيفة اي ملحة وشديدة (١).

مصطلح مناف للرفق ،ويقصد به القيام بأمر مدمر او مؤذ من قبل فرد أو مجموعة من الافراد وقد يكون اما لفظيا او فعليا وله اثار سلبية اتجاه الفئة الواقع عليها ويطلق مصطلح العنف على اي سلوك عدواني غير لائق يقوم به شخص بالاعتداء على الاخرين بطريقة ما وكيفما يكون تعريفه فإنه استغلال شخص لقوته الجسدية ضد الاخرين بصورة او بأخرى او بالاعتداء على الممتلكات الخاصة بالآخرين.

ان ظاهرة العنف ظاهرة قديمة ،قدم الانسانية نفسها ، ومرافقة للوجود الانساني ، فقد ظهر العنف والوحشية والقسوة واشكال اخرى من العنف منذ فجر التاريخ.

والعنف بمعنى الخرق بالامر وقلة الرفق ليشمل كل سلوك يتضمن معنى الشدة و القسوة واشكال اخرى من الافعال الانسانية منذ بداية تاريخ البشرية والعنف يتضمن معنى الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتفريع (٢)

ويقال عنف فلان اي ألمه بشدة ، وعنفه وعنف عليه ، واعتنف الامر بمعنى اخذه بالعنف. والشدة واعتقد الشيء ،اي وابتداء واستقبله جهله واثاره ،ولم يكن به علم واعتنف الطعام اي كرمها (٣)

وهناك من يروي ان العين والنون والفاء ، اصل صحيح مخالف للرفق، فقال الخليل العنف ضد الرفق ، عنف يعنف عنفاً فهو عنيف اذا لم يرفق في امره (٤) لذا

فالعنف ، ضد الرفق ، تقول منه عنف عليه .بالضم عنفا وعنف به والتعنيف والتعبير واللوم وعنفوان الشيء اوله (٥)

وهكذا يمكن القول ، ان هناك اجماع بين اهل اللغة .
على ان مفهوم العنف لغة ،تعني كل سلوك يتضمن الشدة والقسوة.

العنف اصطلاحا:

فقد تناولت دراسات العلوم الاجتماعية هذه الظاهرة من زوايا مختلفة ومن خلال توضيحات متعددة ورغم هذا التعدد والتنوع في المداخل التي انصبت على تحليل العنف اتفقت على انه التهديد الذي يلحق الضرر بالمجتمع ،وسبق ان تحدث المفكر البريطاني توماس هريس عن مفهوم الرغبة كمنطلق يؤدي الى العنف ،وتحدث عالم التحليل النفسي الامريكي فرويد عن العنف المكتسب ،وركزوا على دور البيئة في اكتساب الفردية أو الجماعية صفة عدوانية وقالوا ان الانسان يتعلم نماذج العنف ويقلدها وهناك من يرى ان العنف يشمل جميع اشكال الضغط والسيطرة والاستغلال التي تلحق الاذى بالافراد والجماعات (٦) وانه الاستخدام غير القانوني او غير الشرعي لوسائل الاكراه المادية من اجل اغراض شخصية أو اجتماعية

المطلب الثاني: الجذور التاريخية للعنف:

العنف ظاهرة قديمة قدم الانسانية نفسها ، مرافقة للوجود الانساني ، فقد ظهر العنف والوحشية والقسوة واشكال اخرى من الافعال الانسانية منذ بداية التاريخ وما قتل قابيل لاختيه هابيل الا مثال على ذلك (٧) والعنف يتخذ اشكال عديدة ومتنوعة فهناك العنف السياسي ،والعنف الثقافي وهناك كما ذهب المفكر الاسلامي محمد اركون عنف مقدس يخلع المشروعية على ذاته من خلال التعاليم الالهية للاديان (٨)

ان الله سبحانه وتعالى اوجد للبشر اسلوب حياة ونظام متكامل منذ بداية الخليفة
ركز على تجديد الفكر . فالحاكم الحقيقي هو اهلل، والسلطة الحقيقية متخصصة بذاته
تعالى وحده ، والذين من دونه والذين هم دونه في هذه المعمورة انما هم رعايا في
سلطانه العظيم ^(٩) واصبح هناك تعارض بين الايمان والكفر ،الحق والباطل: الخير
الشر، حاكمية اهلل وحاكمية البشر ،وانه لا التقاء للطرف الا بالقضاء على الطرف
الآخر ^(١٠)

انتهى باعلان حاكمية اهلل وحده وان هذا الاعلان معناه الثورة الشاملة على
حاكمية البشر في كل صورها واشكالها ^(١١)

وهكذا كانت قصة قتل قابيل لأخيه هابيل بداية العنف اذ حاول قابيل تغيير هذا
المفهوم. يذكر لنا المولى عز وجل في كتابة الكريم عن حياة ادم عليه السلام في
الارض قصة هابيل وقابيل وهما ابني آدم عليه السلام وقعت اول جريمة في الارض و
اول حالة قتل و القصة ان ادم عليه السلام اراد ان يزوج ابناؤه وامرهما ان يخضعا
الى اختبار رباني ،فطلب من كل واحد منهما ان يقدم قربانا يختاره الله ^(١٢)

هابيل كان يعمل برعاية المواشي فأختار كبشا من افضل ما يملك .اما اخاه قابيل
فقد كان يعمل بالزراعة فقدم شيئا قليل من الحبوب ولم يكثرث لجودته وكانت النتيجة
فوز هابيل مما دفع قابيل لاستخدام القوة الجسدية كوسيلة لاستخدام العنف وفرض
ارادته على اخيه وتحقيق اهدافه في الزواج وهذا الفعل نتيجة شعوره بالالام والحسرة
بسبب ما تعرض له من اذى نفسي لاعتقاده بتفضيل اخيه عليه ^(١٣) .

يعد العنف احد الظواهر التي شغلت الانسان منذ وجوده على هذه المعمورة وقد
رافق العنف ظهور الانسان ، وهذا النوع من العنف الذي رافق ظهور الانسان يسمى
العنف او وكاله بعد ذلك العنف المكتسب الذي جاء بسبب دور البيئة في اكتساب
الشخصية العدوانية للفرد الذي يمارس العنف.

وقال العلماء ان الانسان يتعلم نماذج العنف ويقلدها^(١٤)

اما العنف في القاموس الغربي ، فيشير الى الاستعمال غير المشروع للقوة والحق الاذى بالاشخاص والممتلكات ويتضمن معاني العقاب والتدخل في حريات الاخرين^(١٥) وهناك من يرى ان العنف يشمل جميع اشكال الضغط والسيطرة والاستغلال التي تلحق الاذى بالافراد والجماعات^(١٦) انه الاستخدام غير القانوني او غير الشرعي لوسائل الاكراه المادية من اجل اغراض شخصية او اجتماعية^(١٧) ويمكن القول ان العنف يتخذ اشكال عديدة متنوعة واهمها اللجوء الى القوة ضد الاشخاص او الجماعات وقد اختلف في نوعية هذه القوة فمنها القوة العضلية. وهناك القوة الاجتماعية والمادية والفكرية وكذلك عن طريق الحركة التي تهدف الى تطبيق غايات معينة استنادا الى منهج منظم ومخطط فالحركة تعتمد على الفكر والباعث والمحرك وتسعى من خلال النتائج الى تحديد غايات واهداف معينة^(١٨) .

المبحث الثاني

المطلب الاول : علاج العنف في القرآن الكريم

العنف جزء من العدوان وشكل من اشكاله سواء كان ذلك العدوان على الافراد ام على الممتلكات ، ام على المجتمع ، ولكن العنف يظهر جليا بأن السلوك عدواني مستمر لكن العنف له طابع مادي حين العدوان يشتمل على المظاهر المادية والمعنوية معا^(١٩) .

واول علاج للعنف في القرآن الكريم هو القضاء على الحسد والامتنال لاوامر الله سبحانه وتعالى والرضا بالقدر والقضاء بالمقتول كهابيل في الجنة والقاتل كقابيل في النار.

والحل الثاني للقضاء على العنف في القرآن الكريم عدم اللجوء الى الافعال النابعة من الغضب ونشر التواضع وعدم التسلط على الاخرين.

فالتسلط هو مصدر اساسي للعنف في التاريخ البشري (٢٠) وتقوية الوازع الديني لان الدين هو الذي يهذب سلوك الفرد ويبعده عن سلوك العنف والانحراف (٢١).

والحل الثالث في القرآن الكريم للعنف هو تقوية الاسرة فهي المؤسسة الاجتماعية الاولى المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد من النواحي العقلية والوجدانية والاخلاقية والجسمانية والاجتماعية (٢٢).

اذا كان لبعض المؤسسات الاجتماعية الاخرى دور في عملية التنشئة الاجتماعية فانه دور ثانوي لانه يأتي في مرحلة زمنية لاحقه ولكن الظروف الاقتصادية ادت الى عدم متابعة الاسر لاطفالها (٢٣)

يعتبر الاسلام المدرسة الاسرة الثانية في معالجة العنف فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تستقبل الانسان لها دور في عملية التنشئة الاجتماعية له لكن زيادة عدد الطلاب في الصفوف يؤدي الى ردود فعل عكسية (٢٤)

وكذلك لمشكلة العنف تهيئة مكان السكن للانسان فالحى الذي يسكن الانسان فيه له دور مهم في التنشئة الاجتماعية فالحى الذي تتوفر فيه قيم اخلاقية خدمات تغذي هذه القيم يهيء للفرد يكسبه الشعور باحترام الناس والقانون اما الحى الذي يكن ملجا اختفاء المجرمين الخارجين عن القانون فيؤدي الى نتائج عكسية (٢٥) وكذلك اختيار الاصدقاء من الضروري اتصال الفرد بجمعة له في الميول والاهداف والمستوى الاجتماعي الاقتصادي كمحبة متبادلة قيم ومعايير متشابهة وسلوك متوافق (٢٦). تعتبر جماعة الاصدقاء من الجماعات الاولى التي لها تاثير على شخصية الفرد بعد الاسرة وقد اشارت معظم الابحاث والدراسات التي تناولت موضوع الصداقة وعلاقتها بالعنف الى ان معظم المنحرفين والمقبوض عليهم في السجون والموجودين في

المؤسسات الاصلاحية كانوا على علاقة باصدقاء منحرفين^(٢٧) في حالة رفض الاصدقاء هذا الفرد فان هذا الامر له ردود فعل عكسية على شخصية^(٢٨) اما العلاج الاخر للعنف فهو صلاح وسائل الاعلام بمختلف مستوياتها فالبرامج الاعلامية تساوي شعر الشعراء وقوتهم المعنوية في العصر الجاهلي والاسلامي فالتاثير السلبي القوي والفعال لوسائل الاعلام يولد انماط سلوكية مختلفة فالافراد ينجذبون لمشاهد العنف ويجدون فيها المتعة وهذا يؤدي الى نتائج سلبية عكسية^(٢٩)

علاج السلوك السيء

فان علاج السلوك هو رياضة النفس وتعويدها على الخلق الحسن المضاد للخلق السيء وحمل النفس على اتباع السلوك السليم ذلك بان ينتقل الانسان من السلوك والخلق السيء الى ما هو حسن ويكون هذا الانتقال بالتدرج من اقتلاع اسباب السلوك السيء المتأهل في النفس ويستمر التدرج حتى يتخلص الفرد نهائيا من السلوك السيء فالعلاج يقوم على تربية الضمير في الاسلام :^(٣٠)

فالاسلام يقوم على تربية الضمير في نفس المسلم وان لم تلد لفظة الضمير بذاتها في القرآن وان الضمير كلمة تدل على الغيبة الستر ويراد في الضمير ان يستشعر الانسان في اعماقه قوة معنوية تصده عن العمل القبيح تحرضه على التصرف الحميد هذه القوة التي يعبر عنها الاسلام بالخوف من الله تعالى وهذا بدوره بحاجة الى تربية وتهذيب في مدرسة الحياة^(٣١)

المطلب الثاني: اهم طرق معالجة العنف

وفيما يلي اهم طرق لمعالجة جميع انواع العنف من جهة نظر القرآن الكريم

١. الدعوة الى الاسلام - فالاسلام هو دين لجميع البشر فلا يجتمع مع العنف والاعتداء فلا يقوم الا على المساواة في الحقوق ولو اختلف الناس في العقيدة فالحياة

الامنة الحرة العادلة حق الانسان ولا يتحقق له العيش بأمن وسلام الا اذا امن على ما يعتقد بحرية كاملة دون اكراه احد على ما يريد فكانت كفالة الاسلام لحرية العقيدة نص صريح قال تعالى (لا اكراه في الدين) ^(٣٢) فلا تتحقق حرية المعتقد للفرد والجماعة الا ان تكون بمحض الاختيار والقناعة الذاتية حتى يظهر من خلالها عدل الله تعالى فيثيب صحيح الايمان ويعاقب الكافر ولا يظلم ربك احدا ، والمسلمون مأمورون بالبدا بالسلام لكل من يقابلهم بكلمة امان ورحمة اشاعة للامن بين الناس جميعا والجنوح الية ان جنح العدو فلا يجتمع ضدان (العنف والسلام) وهنا قال تعالى : (و ان جنحوا للسلم فاجنح لها وتوكل على الله انه لسميع عليم) ^(٣٣).

٢. اشاعة العدل في المجتمع :- العدل من اهم المبادئ الاسلامية التي تحقق سعادة الفرد والجماعة وهو من المفاهيم التي ينبغي ادراك معناها لأهميتها في شتى الجوانب الحياتية كونه من العوامل الرئيسة التي تؤدي الى الوقاية من الظلم والطغيان , وكان امرة تعالى بالعدل صريحا : ((ان الله يامر بالعدل الاحسان وءايتاء ذي القربى حقه وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون)) ^(٣٤) . والمعنى العدل في الاسلام مفاهيم كثيرة ومعناها هنا: الحكم المنصف :اي اداء شيء الى من هو له على وجه الانصاف ، او ايفاء الناس حقوقهم ^(٣٥) ولم يفرق القرآن الكريم بين الناس في مسألة العدل بين الجنس او الدين او العرق فحقوق الانسان مكفولة في الاسلام باعتبارهم عند الله تعالى بمكانة واحدة جميعا لا تميز بين الناس الا في مسألة الطاعة والتقوى قال تعالى : (يا ايها الناس انا خلقناكم من ذكر وانثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان اكرمكم عند الله اتقاكم ان الله عليم خبير) ^(٣٦) وفي هذا يقول الرسول صل الله عليه واله وسلم (كلكم لآدم ولآدم من تراب) ^(٣٧) وانطلاقا من مبدا الانسانية للاسلام وعالميته فأن الله سبحانه يامر

المسلمين بالعدل الكامل حتى مع من يسيئون فالعدل حق الله ولا ينبغي تجاوز ذلك الحق.

٣. صيانة الروابط الاجتماعية من عوامل البغضاء: - يحتل بناء الروابط الاجتماعية في الاسلام مكانة مهمة ، لهذا سعى الى العمل على صيانتها ومعالجة العوامل التي تهدد تماسكها وترابطها وتقود الى الشقاق والمنازعات والعداوة والبغضاء مما يعرض الامن العام للخطر.

ومن اهم العوامل التي تؤثر سلبا على العلاقات الاجتماعية الاشاعة وهي بث الاخبار بقصد الفساد مباشرة او بشكل غير مباشر ولهذا وضع الاسلام منهاجا خاصا لتلقي الاخبار قال تعالى: ((يا ايها الذين آمنوا ان جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا ان تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين)) (٣٨)

ومنها ايضا الغضب الذي قد يدفع الانسان الى ارتكاب الجريمة والاعتداء لهذا وجه الاسلام الى عدم الغضب والبعد عن اسبابه لما له من اثار سلبية على علاقة الانسان ببعضهم فقال تعالى: ((خذ العفو وأمر بالمعروف وأعرض عن الجاهلين)) (٣٩).

خذ العفو دخل في صلة القاطعين والعفو عن المذنبين ، والرفق بالمؤمنين وغير ذلك من اخلاق المطيعين وتقوى الله غض الابصار والاستعداد لدار القرار الاعراض عن اهل الظلم غيرها من الاخلاق والحميدة والافعال الرشيدة (٤٠)

٤. الدعوة الى التراحم :- الاسلام دين الرحمة والرحمة ضد القسوة وهي من الصفات الفطرية العامة في الخلق بل انها من كمال فطرة البشر فقد جعل سبحانه وتعالى الرحمة غاية رئيسة في الاسلام بعد توحيد الله قال تعالى: (وما ارسلناك الا رحمة للعالمين) ((٤١) اي رحمة للبشر كلهم و جاءت تعاليمه كلها رحمة شفاء لما في الصدور قال تعالى: (يا ايها الناس قد جاءكم موعظة من ربكم شفاء لما في الصدور

وهدى ورحمة للمؤمنين^(٤٢) فهي دعوة صريحة الى ان تعاليم الاسلام الاصل فيها الرحمة ووصف الله تعالى رسوله الكريم بانه على صراط الرحمة والشفقة (فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لا نفطوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الامر فاذا عزمتم فتوكل على الله ان الله يحب المتوكلين))^(٤٣) قال صلى الله عليه واله (الراحمون يرحمهم الله ارحمو من في الارض يرحمكم من في السماء))^(٤٤) هذه ابانة ان الشدة الغلظة العنف سبب رئيس من اسباب التفريق والتشتت وعدم الاجتماع .

٥. الدعوة الى الوسطية والاعتدال :- الدعوة الى الوسطية : الغلو في الدين هو التطرف الفكري الاعتقادي والفهم الخاطئ للدين وقد نهى القرآن الكريم عن الغلو في الدين حذر المسلمون منه حتى لا ينحرفوا وينحرفوا فجعل الله الامه وسطا لان دينهم كذلك ، قال تعالى: ((كذلك جعلناكم امة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا وما جعلنا القبلة التي كنت عليها الا لنعلم من يتبع الرسول ممن ينقلب على عقبيه وان كانت لكبيرة الا على الذين هدى الله وما كان الله ليضيع ايمانكم ان الله بالناس لرؤوف رحيم))^(٤٥)

ومثل هذا التوجيه جاء صريحا لأهل الكتاب فقال تعالى ((قل يا أهل الكتاب لا تغلو في دينكم غير الحق ولا تتبعوا أهواء قوم قد ظلوا من قبل وظلوا كثيرا وضلوا عن سواء السبيل))^(٤٦) اي لا تتجاوزوا الحد الذي حده الله لكم الى الازدياد وضده التقصير فكلاهما فساد دين الله وامره هو بين الغلو والتقصير وهو الاقتصار غير الحق مجاوزين الحق الى الغلو والى التقصير فيفوتكم الحق^(٤٧) .

٦. تحريم قتل النفس : حرم الاسلام قتل النفس وسفك الدماء وجعل ذلك من كبائر الذنوب فقال تعالى ((لا تقتلوا النفس التي حرم الله الا بالحق ومن قتل مظلوما فقد جعلنا لوليه سلطانا فلا يسرف في القتل انه كان منصورا))^(٤٨) والقتل ظلما اكبر

بعد الكفر موجب لاستحقاق العقوبة في الدنيا والاخرة^(٤٩) قال تعالى ((ومن يقتل مؤمنا متعمدا فجزاؤه جهنم خالدا فيها وغضب الله عليه ولعنة واعد له عذابا عظيما))^(٥٠) وبهذا تهديد شديد ووعيد اكيد لمن تعاطي هذا الذنب العظيم الذي هو مقرون بالشرك بالله^(٥١) وجعل من صفات المؤمن عدم القتل قال تعالى ((الذين لا يدعون مع الله آ لها آخر ولا يقتلون النفس التي حرم الله الا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلق آثاما يضاعف له العذاب يوم القيامة ويخلد فيها مهانا))^(٥٢) وهذه دلت على انه ليس بعد الكفر اعظم من قتل النفس بغير الحق ثم الزنا^(٥٣)

نتائج البحث

- تعد هذه الدراسة توضيحا مفصلا لظاهرة العنف فلا بد لنا من وقفة نجمل فيها النتائج التي استقطبتها والتي تتلخص في ما يأتي :-
١. العنف ظاهرة عدوانية قديمة قدم الانسانية نفسها رافقت الوجود الانساني منذ بدء الخليقة.
 ٢. تعددت العلوم والدراسات وتنوعت المداخل للوقوف على ماهية هذه الظاهرة ورغم التعدد والتنوع اكدت النتائج على انها الضرر الذي يلحق بالآخرين .
 ٣. اتخذ العنف اشكال عديدة ومتنوعة منها السياسي والثقافي والتعاملي رغم انه تعالى اوجد للبشر جميعا اسلوب حياة ونظام متكامل منذ بد الخليقة.
 ٤. يعد العنف احد الظواهر التي شغلت الانسان منذ وجوده على هذه المعمورة حيث رافق وجوده ما يسمى بالعنف المكتسب الذي جاء سبب البيئة في تكوين الشخصية العدوانية.

٥. اول واهم علاج للحد من هذه الظاهرة هو الامتنال لاوامر الله سبحانه وتعالى والرضا بالقدر والقضاء وعدم اللجوء الى الافعال النابعة عن الغضب والتسليط وتقوية الوازع الديني كونه الدين الذي يهذب سلوك الفرد ويبعده من كل انحراف.

الهوامش

القران الكريم

- ١- لسان العرب ، لابن منظور ، ج٤ الطبعة ، منشورات دار صادر ، بيروت لبنان ، ٢٥٨ .
- ٢- المعجم الوسيط ، ابراهيم مصطفى وآخرون ، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والنشر التوزيع اسطنبول تركيا ، د.ت ، ٦٣١
- ٣- لسان العرب ابن منظور ، ج ٤ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ٣١٣٢
- ٤- معجم مقياس اللغة ، ابو الحسن احمد بن فارس بن زكريا ، دار التراث العربي بيروت ، ٢٠٠٨ ، ٦٨٣ .
- ٥- مختار الصحاح محمد بن ابي بكر عبد القادر الرازي ، دار الرسالة الكويت ١٩٨٣ ، ٤٥٨
- ٦- ماهو الارهاب ؟ نحو مسالة فلسفية ، فتحي المسكيني مجلة دراسات عربية العدد ١ ، ٢ بيرت ١٩٩٧ ، ٤
- ٧- معجم مقياس اللغة ، ٦٨٣
- ٨- الانعام في الفكر العربي حل مسكويه التوحيد ، محمد اركون ترجمة هاشم صالح ، دار السالمي ، ط١ ، بيروت ، ١٩٩٧ ، ٣٧ .
- ٩- نظرية الاسلام السياسية ، ابو الاعلى المردى ، ط٣ ، دار الفكر ، دمشق ١٧٧ .

- ١٠- الفكر الحركي للتيارات الاسلامية ، عبد الله فهد القيسي ، ط١ ، الربيعيان للنشر
الطباعة ، الكويت ١٩٩٥ ، ٣٤-٣٥
- ١١-المصدر نفسه : ٦٦
- ١٢-العنف السياسي فلسفته اصوله - ابعاده تيد هندريش ترجمة عبد الكريم محفوظ
عيسى ، ط١ دار المسيرة بيروت ١٩٨٦ : ٢٢-٢٣
- ١٣-المصحن السين ، مكتبة مدبولي القاهرة ، ١٩٨٣ : ٤٢-٤٣
- ١٤-موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية ،ناظم عبد الواحد ، ط١ ،
النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ٢٠٠٨ ، ٤٣٢
- ١٥-ماهو الارهاب نحو مسألة فلسفية : ٤ .
- ١٦-الارهاب الظاهرة وابعادها النفسية ، دار الفارابي ، ٢٠٠٨ ، ٢٥-٢٦
- ١٧-العراق وشقاء الديمقراطية المنشودة ، عامر حسن فياض ، دار اسامة للنشر
التوزيع ، عمان
- ١٨-حركة الفكر الاسلامي المعاصر خلال القرن العشرين ، عبد الحميد مذكور مجلة
المسلم المعاصر ، مؤسسة المسلم المعاصر ، القاهرة ، العدد ٩٦ ، السنة ٢٠٠٠ ،
١٣٨
- ١٩-الضغط المدرسي : عدي سمير
- ٢٠-تفسير ابن كثير
- ٢١-الضغط المدرسي : عدي سمير : ٨٢
- ٢٢-العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف ، فهد علي طيار ، ٣٦-٣٧
- ٢٣-المصدر نفسه ، ٤٠-٤١
- ٢٤-المصدر نفسه ، ٤٤
- ٢٥-الصدر نفسه ، ٤٤

- ٢٦-العود الى الانحراف ، صالح محمد العميري، ٩٣
- ٢٧-العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف ، فهد علي الطيار ، ٤٧
- ٢٨-الاثر الذي يولد العنف عند الاطفال ، نجات السنوسي ، ٦
- ٢٩-الضغط المدرسي ، عدي سميرة ، ١٠٩
- ٣٠-احياء علم الدين ، ابو حامد بن محمد الغزالي ، المجلد الثالث ، دار الكتب العلمية بيروت ١٩٨٦ .
- ٣١-الموسوعة الشراعية في الخطب المثيرة ،ن احمد الشرباصي ،ج٤، دار الجبل بيروت
- ٣٢-سورة البقرة / ٢٥٦
- ٣٣-سورة الانفال / ٦١
- ٣٤-سورة النحل / ٩٠
- ٣٥-العدل في القران الكريم ، محمد عطا احمد ، ٥٠
- ٣٦-سورة الحجرات، ١٣
- ٣٧-المناقب ، الترميذي، ٣٩٥٦
- ٣٨-سورة الحجرات : ٦
- ٣٩-سورة الاعراف ١٩٩
- ٤٠-تفسير القرطبي ، الجامع الاحكام القران دار التراث العربي بيروت ، ١٣٧٤، ١٠٥
- ٤١-سورة الانبياء: ١٠٧
- ٤٢-سورة يونس : ٥٧
- ٤٣-سورة ال عمران : ١٥٩
- ٤٤-الرسالة السعدية ، الحلي ، ١٤٣

- ٤٥-سورة البقرة / ١٤٣
٤٦-سورة المائدة / ٧٧
٤٧-مجمع البيان ، الطبرسي ، ج٣ / ٣٥٦
٤٨-سورة الاسراء / ٣٣
٤٩-نهاية المحتاج الى شرح المنهاج ، ج٧ / ٢٣٣
٥٠-سورة النساء / ٩٣
٥١-تفسير ابن كثير ، ابن كثير . ج٢ / ٣٧٣
٥٢-سورة الفرقان ، ٦٨ - ٦٩
٥٣-الكافي ، الكليني ٧/ ٢٧٢

المصادر والمراجع:

القران الكريم

١. احياء علوم الدين ، ابو حامد بن محمد الغزالي ، المجلد الثالث ، دار الكتب العلمية بيروت ١٩٨٦ .
٢. الارهاب الظاهرة وابعادها النفسية ، دار الفارابي ، ٢٠٠٨
٣. اصول الكافي ، الكليني محمد بن يعقوب ، دار التعارف للمطبوعات ، بيروت ، ١٩٩٩ .
٤. الانعام في الفكر العربي حل مسكويه التوحيد ، محمد اركون ترجمة هاشم صالح ، دار السالمي ، ط١ ، بيروت ، ١٩٩٧ ،
٥. تفسير ابن كثير دار طيبة للنشر والتوزيع ط٢ ١٩٩٩
٦. تفسير القرطبي ، الجامع الاحكام القران ، دار احياء التراث العربي ، بيروت ، ١٣٧٤ .

٧. حركة الفكر الاسلامي المعاصر خلال القرن العشرين ، عبد الحميد مذكور مجلة المسلم المعاصر ، مؤسسة المسلم المعاصر ، القاهرة ، العدد ٩٦ ، السنة ٢٠٠٠ ،
٨. الضغط المدرسي : عدي سمير القاهره ١٠٩
٩. العراق وشقاء الديمقراطية المنشودة ، عامر حسن فياض ، دار اسامة للنشر والتوزيع عمان ،
١٠. العنف السياسي فلسفته اصوله - ابعاده تيد هندريش ترجمة عبد الكريم محفوظ عيسى ، ط١ دار المسيرة بيروت ١٩٨٦
١١. الفكر الحركي للتيارات الاسلامية ، عبد الله فهد القيسي ، ط١ ، الربيعان للنشر والطباعة ، الكويت ١٩٩٥ ،
١٢. لسان العرب ابن منظور ، ج ٤ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٩
١٣. لسان العرب ، لابن منظور ، ج ٤ ، منشورات دار صادر ، بيروت لبنان ، .
١٤. ما هو الارهاب ؟ نحو مسالة فلسفية ، فتحي المسكيني مجلة دراسات عربية العدد ١ ، ٢ بيروت ١٩٩٧
١٥. ختار الصحاح محمد بن ابي بكر عبد القادر الرازي ، دار الرسالة الكويت ١٩٨٣
١٦. المصحن السين ، مكتبة مدبولي القاهرة ، ١٩٨٣
١٧. المعجم الوسيط ، ابراهيم مصطفى وآخرون ، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والنشر التوزيع اسطنبول تركيا ، د.ت
١٨. معجم مقياس اللغة ، ابو الحسن احمد بن فارس بن زكريا ، دار التراث العربي بيروت ، ٢٠٠٨ .
١٩. الموسوعة الشراعية في الخطب المثيرة ، ن احمد الشرباصي ، ج ٤ ، دار الجبل بيروت

٢٠. موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية، ناظم عبد الواحد ، ط ١ ،
النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ٢٠٠٨.
٢١. نظرية الاسلام السياسية ، ابو الاعلى المردى ، ط ٣ ، دار الفكر ، دمشق.
٢٢. نهاية المحتاج الى شرح المنهاج ، محمد بن احمد الرملي ، مكتبة

الأمن النفسي وعلاقته بالسلوك التوكيدي

لدى اطفال الرياض

م.م منتظر سلمان كطفان

جامعة ذي قار/ كلية التربية للبنات/ قسم رياض الاطفال

ملخص البحث

هَدَفَ البحثُ إلى التعرفُ على الامن النفسي وعلاقته بالسلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض . وقد تبَيَّنَ البحثُ المنهجُ الارتباطي لتحقيق أهدافه، وتحقق الباحث من صدق مقياسه بمؤشر الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس باستبانة على (8) محكمين في الإرشاد النفسي والقياس النفسي وعلم النفس ورياض الاطفال، وخرج البحث الحالي بجملة من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The aim of the research is to identify recognizing psychological security and its relation ship to conductive behavior in kindergarten children. The researcher has ascertained from the validity of his scale by using face validity, through exposing the scale on a number of experts in psychological counseling, psychometry, psychology, and specialists in kindergartens. In the light of the results, the researcher has put forward a number of recommendations and suggestions.

مشكلة البحث

يرى علماء النفس ان اساس الصحة النفسية قائم على ما تمنحه الاسرة من اشباع حاجات الطفل من حب وعطف وحماية , وان الارتباط النفسي المتكون نتيجة علاقة الطفل بوالديه بصورة حميمية ودائمة هي الأساس في اشباع حاجاته النفسية (Lewis & Rosenhlum , 1979 :102).

يعد الأمن النفسي مطلباً رئيسياً وضرورياً لحياة الفرد و المجتمع ,فهو احد أهم مقومات الحياة فلا يستطيع الفرد منا تحمل حياة الخوف و التهديد و الفرع و القلق لذا نسعى نحن البشر إلى محاربة هذه المخاوف بكل ما لنا من طاقة لننعم بحياة أفضل يسودها الاستقرار و الهدوء و الطمأنينة و السكون .و عند الحديث عن الأمن النفسي نجد العديد من العلماء من يصنفونه في مراتب فهناك من وضعه في المرتبة الثانية بعد الحاجات الفسيولوجية و البعض الآخر وضعه في المرتبة الأولى مع الحاجة إلى الأمن الغذائي وذلك لقوله تعالى "الذي أطعمهم من جوع و آمنهم من خوف (نعيسه , ٢٠١٤, ٨).

واعطى ماسلو أهمية كبيرة للحاجات النفسية ، ويرى إن النمو النفسي السليم للفرد قائم على أساس إشباع هذه الحاجات كالحاجة الى الأمن والحاجة الى الحب والانتماء وليس على أساس إشباع الحاجات البيولوجية فقط (Maslow , 1970 :384) .

ويعد الأمن النفسي من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية ، إذ إن جذوره تمتد إلى الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة ، وأمن المرء يصبح مهدداً إذا ما تعرض إلى ضغوط نفسية

واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل ، مما قد يؤدي إلى الاضطراب (جبر، ١٩٩٦ : ٩٦).

إن مفهوم توكيد الذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء محددات معينة، إذ يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، أي إن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي وأساليب التعزيز والعقاب واتجاهات الوالدين (جابر وآخرون، ٢٠٠٢ : ٢٣٣).

ويتشكل السلوك التوكيدي عبر مراحل النمو المختلفة للطفل، إذ يكتسب خلالها فكرته عن الواقع نتيجة التفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية واتجاهات الوالدين، والواقع إن تكوين السلوك التوكيدي يبدأ منذ اللحظة التي يكتشف فيها الفرد أجزاء جسمه، ويتطور هذا المفهوم مادام الفرد مستمراً في اكتشاف أمور جديدة في حياته، مما يؤدي إلى تغيير في مفهوم الفرد لذاته (الخطيب واخرون، ١٩٩٤ : ١٠٨).

وتتلخص مشكلة البحث في الاجابة عن التساؤل الذي يمثل جوهر مشكلة البحث وهو ما لعلاقة بين الامن النفسي والسلوك التوكيدي؟

اهمية البحث

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان والتي يكون فيها أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة المحيطة به، فالسنوات الخمس الأولى من حياته هي التي تترك بصماتها على شخصيته وتترك أثرها فيه طيلة حياته مما يجعل تربية الطفل وتعليمه في هذه المرحلة أمراً يستحق العناية والتركيز (ابي ميزر وعدس، ١٩٩٣ : ١٧).

ويعتبر الأمن النفس من أهم مقومات الحياة تطلع إليه الإنسان في كل زمان ومكان من مهده إلى لحدّه، فإذا وجد ما يهدده في نفسه وماله وعرضه ودينه هرع إلى مكان آمن نشد فيه الأمان و الاطمئنان ،وتبدو أهمية الحاجة إلى الأمن في تقسيم ماسلو للحاجات الإنسانية حيث وضعها في المستوى الثاني من النموذج الهرمي للحاجات ، وهذا التقسيم بدا بالحاجات إلى تحقيق الذات (الشهري ، ٢٠٠٩ ، ٣٨).

وتبدو الحاجة إلى الأمن النفسي في النواحي الجسمية والعقلية ، فالطفل يأوي إلى والدته يريد أن يتغذى ، ويأمن البرد والحر وغير ذلك ، والحاجة إلى الأمن تبدو في خوف الطفل من كل غريب ورغبته في تفحصه ومعرفته إذا أمكن ، حتى يتيسر له بناءً على ذلك أن يطمئن إليه ، أو أن يبتعد عنه نهائياً ، فالرغبة في الأمن أكيدة ولا يتقدم الطفل بسهولة في ميدان ما إلا إذا اطمأن إليه ، وشعر بالأمن نتيجة لتفهم الموقف ، أما فقدان الأمن يترتب عليه تكوين الكراهية لمصدر الفقدان وتوجيه النزعات العدائية له (القوصي ، ١٩٧٥ : ٩١).

لقد بدأ الاهتمام بدراسة السلوك التوكيدي في علم النفس والارشاد النفسي نتيجة الأهمية البالغة للحياة الاجتماعية عامة والعلاقات ما بين الأشخاص خاصه. لا سيما وان الكثير من الأفراد يعانون من قلق مبالغ فيه خلال علاقاتهم المتبادلة مع الاشخاص الآخرين، اذا يعمل هذا القلق على كيفية التعبير اللفظي والسلوكي عما يعتقد الفرد ويود قوله. ومثل هذا الفرد يكبت المشاعر التي يخلقها الموقف الاجتماعي الأمر

الذي قد يؤدي إلى نشوء اعراض مرضية أخرى. (القاضي، وآخرون، ١٩٨١، ص ٢١٧)

وعلية تمثلت اهمية هذا البحث بما يأتي :

- ١- تجري هذه الدراسة على فئة مهمة وحساسة في المجتمع , الذين لديهم ثقلهم في الوسط الاجتماعي , ألا اطفال الرياض .
- ٢- سيقدم البحث الحالي أداتين حديثتين لقياس الامن النفسي والسلوك التوكيدي ويمكن الاستفادة منهما في البحوث العلمية مستقبلا.
- ٣- قلة الدراسات التي تناولت الامن النفسي وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى اطفال على حد علم الباحث.
- ٤- أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضاءة لدراسات لاحقة في الموضوع نفسه او في موضوعات متشابهة وعينات أخرى .

اهداف البحث

- ١-قياس الامن النفسي لدى اطفال الرياض
- ٢-قياس السلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض
- ٣- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الامن النفسي والسلوك التوكيدي

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بأطفال رياض الاطفال في محافظة ذي قار قضاء الشطرة للعام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩ .

تحديد المصطلحات

الامن النفسي (Psychological Security)

عرفه كل من

١-آدler (Adler, 1929) بأنه "الوضعية التي يكون فيها الفرد آمناً ومتحرراً من التهديد والخطر ، وبالشكل الذي يمكنه من التواجد بوضعية قوية من دون وجود التحديات " (Fatil & Reddy 12 : 1985 ,) .

٢-بولبي (Bowlby,1952) حاجة فطرية تتمثل في البحث عن الدعم والإنسان الانفعالي والعناية وتحقيق التقارب مع صورة التعلق ، تشبع من خلال العلاقات الاجتماعية ، فعندما يتعرض الفرد الى المواقف المهددة والضاغطة يعود الى صورة تعلقه للحصول على الراحة والأمن (Cook , 2000 : 285) .

٣-كيرنز وزملائه (Kerns & et al , 2001) " هو شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين ، وندرة شعوره بالخطر والتهديد ، وإدراكه بان الآخرين الذين لهم أهمية نفسية في حياته وخصوصا الوالدين مستجيبين لحاجاته وموجودين معه جسميا ونفسيا لرعايته وحمايته ومساندته وقت الأزمات " (Kerns & et al , 2001:69) .

السلوك التوكيدي (ASSERTIVE BEHAVIOR)

عرفه كل من

١-منشار (١٩٩٠)

هي الايجابية في العلاقات الاجتماعية ، خصوصا في المواقف الاجتماعية ، والقدرة على مناقشة الرؤساء و المرؤوسين ، وابداء الرأي حتى ولو كان مخالفا (منشار ، ١٩٩٠ : ٢١).

٢- لازورس (Lazaru:1991)

القدرة على قول لا ، وطلب خدمة من الآخرين ، والتعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية ، وبدء والاستمرار في ، وانهاء محادثة عامة (Rakos 1991:7).

٣- لويت (Lorr et al,1991)

مهارة الفرد في التفاعل مع الآخرين ، تكوين علاقات جديدة ، القدرة على المبادرة في ، الاحتفاظ بـ، وانهاء التفاعلات الاجتماعية ، التعامل مع الغباء ، الدفاع عن الحقوق الخاصة ، التعبير عن المشاعر السلبية والايجابية ، والثقة بالذات ، وتقويمها بصورة موضوعية ، وتوجيه الآخرين (القطان ، ١٩٨٦ : ٧١).

التعريف النظري : اعتمد الباحث تعريف بولبي (Bowlby,1952) تعريفاً نظرياً لمتغير الأمن النفسي وتعريف لويت (Lorr et,1991) تعريفاً نظرياً لمتغير السلوك التوكيدي.

التعريف الاجرائي للسلوك التوكيدي

الدرجة الكلية التي يحصل عليها طفل الروضة عند اجابته على فقرات مقياس الامن النفسي والسلوك التوكيدي الذي اعد لقياس هذا الغرض .

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

سيتناول الباحث في الفصل الحالي إطار نظري يحتوي على مقدمة حول الامن النفسي والسلوك التوكيدي والنظريات التي فسرت المتغيرين ثم الجزء الثاني الذي يحتوي دراسات سابقة .

اولاً (الامن النفسي)

نظرة الإسلام للأمن النفسي

ينقسم الأمن النفسي إلى أمن داخلي ينبعث من داخل الإنسان، وأمن خارجي مصدره خارج الإنسان وهي وسائل حماية الإنسان وسلامته من كل ما يهدد حياته بالخطر وأن تأثير الأمن الداخلي والخارجي على الفرد متبادل، غير أن الأمن الداخلي أعظم تأثير الأمن الخارجي، فكون الفرد في بيئة آمنة لا يكفي لإحساسه بالأمن النفسي، بل لابد من وجود الأمن الداخلي فإحساس الفرد بالأمن النفسي يجعله يتقبل ما يحيط به من أخطار فيزيد من إحساسه بالأمن (.باشماخ، ٢٠٠١، ١٥).

إذا نظرنا إلى النظريات الإنسانية في الأمن النفسي نجد أنها ركزت على الحياة الدنيا والجوانب المادية فقط في مجال تفسير الواقعية مما يجعلها غير كافية خاصة للفرد المسلم ،ولقد بدأت تظهر حديثاً اتجاهات بين بعض علماء النفس تنادي بأهمية الدين في الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي، وترى أن الإيمان بالله قوة خارقة تمد الإنسان بطاقة روحية تعينه في تحمل مشاق الحياة، وتجنبه القلق الذي يتعرض له كثير من الناس الذين يعيشون في هذا العصر الحديث(نجاتي , ٢٠٠٢ , ٢٧٠).

عوامل الأمن النفسي

١- المستوى التعليمي :- يحقق المستوى التعليمي للفرد وضعاً اجتماعياً يشعره بالأمن النفسي .

٢-العمر :- كلما تقدم الفرد في العمر كان اقل خوفاً وأكثر إحساساً بالأمن.

٣- بلوغ الهدف :- يحقق للفرد الذات وتأكيداها , فالإنسان عندما يضع لنفسه أهدافاً ويسعى لتحقيقها فإنه يدرك معنى لحياته والهدف منها فتصبح صورته عن ذاته أكثر ايجابية ومن ثم أكثر أمناً للنفس .

٤- الأسرة :- إن إحساس الفرد بالأمن النفسي له جذوره العميقة في طفولته، فهو يحدث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ اللحظات الأولى في حياة الإنسان ، ولا يشعر الطفل بالأمن إلا إذا أحس بأنه مقبول ومحبوب حباً حقيقاً (الجنابي ، ٢٠٠٨ : ٢٠-٢١) .

العوامل المؤثرة في الأمن النفسي : تتمثل في هذه العوامل في:

أ الوراثة و البيئة :من غير الموثوق به إهمال دور الوراثة في الأمن النفسي مع غياب دراسات قابلة للتعميم في هذا المجال والحق سباق بين أنصار البيئة وأنصار الوراثة من الباحثين فقد ذكر(كاتل , ١٩٦٦)في دراساته المعتمدة أن القلق هو احد محركات الأمن النفسي يرجع 25 % منهم إلى الوراثة و للبيئة الأثر الأكبر حيث أشارت دراسات كل من " أيزنك" و " سلاتر "أن للبيئة السيئة الدور الرئيسي في تنمية سمة القلق.

ب التنشئة الاجتماعية :تلعب خبرات الطفولة دورا في نمو الشعور ومنه يرى أن القلق و مشاعر الخوف ناشئة عن الخبرات والمواقف الخطيرة التي تهدد الفرد في مرحلة نموه وما يتعرض له الفرد من احباطات ,تتصل بإشباع حاجاته الأولية(سعد,١٩٩٩ , ٢٠).

بعض وجهات النظر التي فسرت الامن النفسي:

- اكد باندورا Bandora على عمليتين ، هما التعلم من خلال الملاحظة Observation وانتظام الذات Self regularity , ويعني التعلم من خلال الملاحظة لدى باندورا تلك العملية التي يتعلم الناس من خلالها بمجرد

ملاحظتهم لسلوك الآخرين الذين يطلق عليهم النماذج ، أي ان ما يلاحظه الفرد من مواقف يشعر من خلالها الآخرين بالامن النفسي ، تعزز لديه الشعور بالامن النفسي ايضا ، اما انتظام الذات فهو مفهوم يستعمله باندورا ليعنى به تلك العملية التي يقوم الشخص من خلالها بتنظيم سلوكه الخاص (صالح، ١٩٩٧: ١٥٧) .

- وقد فسر بلاتز Platz الامن من خلال ملاحظاته لنمو الاطفال إذ اشار الى ان الانسان يولد ولديه حاجات فطرية كالجوع والعطش والراحة تتطلب الاشباع ، وعندما تحول العوائق من عدم تحقيقها فان الطفل يصبح في حالة من اللامان Insecurity ، وعد بلاتز هذا النوع من اللامان شيئاً طبيعياً يمكن للفرد تجنبه بطريقه اتكالية عندما يستعين بالآخرين محققاً الامان الاتكالي Security Dependent الناشئ من افتراض الفرد ان الاشخاص الذين يعتمد عليهم في اشباع حاجاته موجودون دائماً وكى يصل الفرد الى النمو الناضج لابد من الامان المستقل Independent safety الذي يتطلب تعلم مهارات جديدة تمكنه من الاستقلال عن الآخرين والاعتماد على النفس (جورارد ولندزمن ، ١٩٨٨ : ٣ - ٣٩) .

- ويرى هارلو Harlow أن الحاجة إلى الأمن تتمثل في التقارب والبحث عن الأم والالتصاق بها والاستحواذ على حبها ، وعندما يشعر الطفل بالأمن فإنه يبدأ بالمغامرة إذا ما كانت الأم ضمن مدى رؤيته ويستطيع الوصول إليها متى ما شاء ، وقد أوضح هارلو هذه الحقيقة من خلال تجربته على صغار القردة ، اذ وضع لها أمهات اصطناعية مصنوعة من قماش نسيجي في بيئة تحتوي تنبيهات حديثة بالنسبة لها ، اذ أظهرت صغار القردة استجاباتها الأولى المتمثلة بالالتصاق بالأم النسيجية ولكن بعد فترة وجيزة

وعند شعور هذه الصغار بالأمن فأنها جازفت في استكشاف هذه التنبهات الجديدة (Harlow, 1961:75).

- يرى بولبي Bowlby ان الحاجة الى الامن حاجة فطرية تقوم العلاقات التعلقية على اساسها , فعندما يتعرض الطفل لمواقف مهددة وضاعطة , يعود الى المرجع او الشخص الذي يقوم على رعايته للحصول على الراحة والامن , وهذا يشكل طبيعة نمط التعلق الذي يتشكل لدى الطفل , فالراعي المستجيب الذي يفهم اشارات الطفل ويوفر له الحماية او الرعاية المطلوبة يؤسس لنشوء نمط التعلق لدى الطفل (Cook, 2000:285-290).

وتوضح نظرية بولبي تأثير التفكك المبكر للروابط في علاقات الوالدين - الطفل على نمو الوجدان وتنظيمه , فالطفل يقترب من والديه طالباً المساعدة والامن والدعم الانفعالي عندما يشعر بالخطر، وفي ضوء استجابة الوالدين يتشكل نمط التعلق لدى الطفل ويمثل نمط التعلق قاعدة للطفل للتعامل مع البيئة والآخرين ، ومن ثم فإن قضايا التعلق في مرحلة الطفولة تستمر خلال مراحل النمو وتشكل اساساً للتوافق الشخصي والاجتماعي (Lee, 2013: 1500).

ثانيا (السلوك التوكيدي)

يمثل السلوك التوكيدي روح العصر .وهو متطلب رئيسي وجوهري وأساسي لمواجهة عالم اليوم ,بكل متغيراته وأحداثه وتعاملاته .وإن نظرة سريعة إلى عالم اليوم، تبين أنه يزخر بقوة الاستعلاء والهيمنة، ويفيض بالسلوك العدوانى إلى الحد الذي يجعل من السلوك التوكيدي سلوكاً ينبغي التدريب عليه وممارسته ليس تعبيراً عن العدوان ,وإنما درءاً له ,ودفاعاً عن النفس ,

واعتبارًا لذاتية الفرد وكرامته، والسلوك التوكيدي في معناه العام هو التعامل
بندية وليس بعدوانية، من أجل استقلال الشخصية وهي تمارس حقوقها،
وتأخذ بواجباتها، ومواجهة الآخر الذي قد يحاول أن يفرض سيطرته علي
الآخرين أو يحاول النيل من حقوقهم (عبيد، ٢٠١٠، ٨٨)
و يتسم السلوك التوكيدي بمجموعة من الخصائص هي :

- ١- نوعي : يتضمن عددا من المهارات النوعية .
- ٢- القدرة عن التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية والآراء المتفقة مع
الآخرين ، او المختلفة عنهم.
- ٣- الدفاع عن الحقوق الخاصة ، والاصرار على ممارستها .
- ٤- المبادأة بالتفاعل الاجتماعي.
- ٥- رفض مطالب غير معقولة .
- ٦- مكاملة لبعضها البعض ، فإظهار الامتناع من سلوك شخص ما يجب
ان يتلوه مطالبته بتغيير محدد في سلوكه ، والدفاع عن حقه يصاحبه
التعبير عن مشاعر سلبية (فرج ، ١٩٩٨ : ٥٦ - ٥٧).
- ٧- لا ينطوي على انتهاك حقوق الغير . (Rakos,1991;58)
- ٨- التوكيد سلوك مكتسب ، يقول " Galassi " فالتوكيد قابل للتعلم اما
بطريقة نظامية بواسطة برامج التدريب التوكيدي ، والتي تعنى بتنمية مهاراته
الفرعية ، او بطريقة ذاتية حيث يرتقي من خلال الخبرة التي يكتسبها الفرد
عبر تاريخه ، فضلا عن محاولاته للتعرض للخبرات التي تساعد على
تحسين مستوى توكيده.
- ٩- يتضمن عناصر لفظية وغير لفظية قد يصدر بوصفه وسيلة للتعبير
عن مشاعر الفرد وآرائه في صورة استجابة لفظية مثل : انا لا اوافق على ما

تقوله, او غير لفظية من قبيل وضع الاصبع السبابة اليمنى في وضع متعامد على الفم لتحذير من يتحدث معك بطريقة غير لائقة من الاستمرار في ذلك وعادة ما يتصاحب هذان العنصران معا : لان السلوك المؤكد محصلة لكل مكوناته اللفظية وغير اللفظية . (Galassi,1977:4)

وجهات نظر العلماء حول السلوك التوكيدي

-ومن العلماء البارزين الذين اتبعوا المدرسة الفرويدية هم فروم, (1937-1870) (From,1870) وهورني , (1885-) (Horney, 1952) وسوليفان (Sullivan,1892-1949) إذ أشاروا إلى إن الخطوة الأولى في تكوين مفهوم توكيد الذات تبدأ منذ إحساسات الرضيع بجسمه, إذ يولد الرضيع دون إن يكون لديه مفهوم الذات . لكنه يتطور نتيجة للخبرة عندما يرتبط بالصورة التي يمتلكها عن جسمه ويبدأ باكتشاف أعضاء جسمه, أصابعه, يديه, ورجليه, وأعضائه الجنسية وبهذا يمكن إن يشكل ويبنى الطفل بها مفهومه عن جسمه على انه كيان منفصل عن العالم الخارجي . كما يتفق كل من هورني وسوليفان في إن الطفل يتطور توكيده لذاته من خلال تفاعله مع الآخرين وليس فقط ما يراه عن ذاته (الطائي والزبيدي, ٢٠٠٩ : ١٩٩)

-وتكلم الفريد ادلر (1937 -1870) (Adler,1870) عن مفهوم توكيد الذات ومفهوم الآخرين والذات المتكبرة Creative Self وهي العنصر الدينامي النشط في حياة الشخص وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتجديد أسلوب حياة الشخص ويرى ادلر ان الذات هي عبارة من منظومة ذاتية (Subjective system) وشخصية تضيف الطابع

الشخصي على كل شيء الى حد كبير، يتمكن الفرد من خلالها ان يفسر وان يعطي معنى لخبراته، كما اكد على الضمير، بوصفه مركز الشخصية وعُد الانسان كائناً مدركاً وواعياً لمبررات سلوكه، يؤكد على تأثير القوى الاجتماعية اكثر من القوى البيولوجية وان مشاعرنا واهتماماتنا الاجتماعية هي فطرية (Ruckman, 1978:104) .

-و يعتقد ماسلو ان الانسان له دافع نحو المعرفة والقوة والتبصير لتطوير قدراته وذاته، ويرى ان خصائص الشخصية هي التي تفرق الافراد المحققين لذواتهم عن اولئك العاديين، وتشمل التوجه الواقعي نحو الحياة والتقبل الاجتماعي للذات وللآخرين، وانعدام التمرکز نحو الذات (Maslow,1970:123) ويشير ماسلو ان المجتمع اما ان يقف بوجه قابليات الفرد فيفسدها ويحيد بها عن جادة الصواب، واما ان يقف الى جانبها فيساعد على ظهورها ونموها وبلورتها، او يقف مكتوف اليدين احياناً لا يستطيع ان يفعل شيئاً (الهييتي، ١٩٨٥ : ١٢٧) .

-دراسات سابقة

دراسات تناولت الامن النفسي

١- دراسة راكس وآخرون (Rakes & et al , 2001)

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين وعي المعلمين لسلوكهم البنيوي وشعورهم بالأمن النفسي ، اشتملت عينة الدراسة على (١٣٠) عضواً من أعضاء الهيئات التعليمية اختيروا بطريقة عشوائية ، وقد استعمل الباحث مقياس (Wolin,1999) للشعور بالأمن النفسي ، وتم التحقق من اجراءات الصدق والثبات للمقياس ، وتوصلت الدراسة

إلى وجود علاقة بين وعي عضو الهيئة التعليمية بسلوكه البنيوي وشعوره بالأمن النفسي ، ووجود فروق معنوية في وعي أعضاء الهيئات التعليمية بسلوكهم البنيوي وشعورهم بالأمن النفسي تبعاً للجنس ولصالح الذكور (Rakes & et al, 2001 : 77) .

٢-دراسة (الوزني ، ٢٠١١)

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية الذاتية والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كربلاء ، تألفت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والإنساني من الذكور والإناث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ، واستعمل مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية الذي بنته الباحثة ويتكون من (٣٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات ، واختبار ماسلو للشعور - عدم الشعور بالأمن النفسي والمعرب من قبل (داوني وديراني، ١٩٨٣) والذي يتكون من (٧٥) فقرة ، وقد تحققت الباحثة من مؤشرات صدق وثبات المقياسين ، وبعد تطبيق المقياسين على عينة البحث توصلت الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يعانون من ضعف الشعور بالأمن النفسي بصورة عالية ، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ولصالح الذكور والتخصص (علمي - أدبي) ولصالح التخصص العلمي ، وأن هناك علاقة سالبة بين الدافعية الأكاديمية الذاتية والأمن النفسي (الوزني ، ٢٠١١ : خ - ذ) .

- دراسات تناولت السلوك التوكيدي

١- دراسة سماح (١٩٩٣)

(دراسة العلاقة بين الضغوط الوالدية ومستوى التوكيدية لدى اطفال المرحلة الابتدائية)

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الضغوط الوالدية ومستوى التوكيدية لدى ومقياس الضغوط الوالدية اطفال المرحلة الابتدائية(سماح, ١٩٩٣: ١٥) .

٢- دراسة فرج (١٩٩٣)

(محددات السلوك التوكيدي)

هدفت الدراسة الى التعرف على محددات السلوك التوكيدي واستخدم الباحث مقياس ابعاد السلوك التوكيدي ،مقياس محددات التوكيد ،وهما من اعداد الباحث وبلغت عينة البحث (٢٨٨) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعية بمدينة بني سويف(فرج, ١٩٩٣: ٢٥)

٣- دراسة الرميح (٢٠٠٣)

(فاعلية برنامج للتدريب على السلوك التوكيدي الجمعي في رفع مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة)

هدفت الدراسة التعرف على الفروق في مستوى السلوك التوكيدي بين عينة المجموعة التجريبية الذين خضعوا لبرنامج في التدريب التوكيدي بين المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا لذلك البرنامج الذي صمم للتأكد

من مدى فعاليته في تنمية التوكيد لدى منخفضي السلوك التوكيدي (الرميح , ٢٠٠٣: ٣) .

٤- دراسة الزبيدي (٢٠١٧)

(مهارات التأقلم وعلاقتها بالاتجاه نحو المخاطرة والسلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض)

وتكونت عينة البحث الحالي من (٥٠٠) طفل وطفلة من كلا الجنسين (الذكور - الاناث) وللمرحلتين (الروضة - والتمهيدي) وللعمر (٤ - ٦) سنوات للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٧). ولغرض قياس متغيرات البحث وهي مهارات التأقلم والاتجاه نحو المخاطرة والسلوك التوكيدي، قامت الباحثة ببناء اداة لكل متغير من متغيرات الدراسة ، واستخرجت لكل متغير صدق المقياس وثباته , واستعملت الباحثة وسائل احصائية متعددة ساعدت في اظهار نتائج البحث الحالي مثل (الاختبار التائي لعينتين ، معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي ، معامل الارتباط بيرسون ، الاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين التائي بتفاعل) (الزبيدي ، ٢٠١٧، ي).

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث ومجتمعه وعينته وشرحاً للخطوات التي اتبعت في إعداد أداة البحث (مقياس الامن النفسي ومقياس السلوك التوكيدي)، ابتداءً من تحديد المفهوم مروراً بتحديد الفقرات والتعرف على صدقها وثباتها وانتهاءً بالوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً.

أولاً : منهجية البحث

إعتمد هذا البحث المنهج الوصفي ، وذلك لأنه الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف البحث، إذ يعد من أساليب البحث العلمي، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وتفسيرها والتنبؤ بما ستؤول إليه تلك الظاهرة (الجابري، ٢٠١١: ٢٧٧).

ثانياً : مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث بأطفال رياض الاطفال في محافظة ذي قار قضاء الشطرة للعام الدراسي(2018_2019) إذ بلغ عدد الرياض في القضاء (6) روضة والجدول (1) يبين ذلك

جدول (١)

يبين مجتمع البحث

ت	اسم الروضة	الموقع	عدد الاطفال
١	روضة البراعم	ناصرية شطرة	٢٠
٢	روضة فلة	ناصرية شطرة	٣٥
٣	روضة الامل	ناصرية شطرة	٣٣
٤	روضة اطفال الشطرة	ناصرية شطرة	٦٠
٥	روضة الوليد	ناصرية شطرة	٣٢
٦	روضة قسم رياض الاطفال	كلية التربية للبنات / شطرة	٣٠
	المجموع		٢١٠

ثالثاً: عينة البحث الأساسية

تكونت عينة البحث الأساسية من (٥٠) طفل ،من اطفال رياض الاطفال في محافظة ذي قار اختيروا بطريقة عشوائية ، وقد بلغت نسبتها (٢٤%) من مجتمع البحث الأصلي المؤلف من مجموع اطفال الرياض وهو (٢١٠)، والجدول (٢) يوضح حجم عينة البحث الأساسية .

جدول (٢)

يبين عينة البحث

ت	اسم الروضة	الموقع	عدد الاطفال
١	روضة اطفال الشرطة	الشرطة	٢٠
٢	روضة قسم رياض الاطفال	كلية التربية للبنات / شرطة	٣٠

رابعاً : اداتا البحث

قام الباحث ببناء مقياس للأمن النفسي على أن يراعى فيه شروط المقاييس العلمية كالصدق والقدرة على التمييز والثبات، وبالنسبة لمفهوم السلوك التوكيدي فقد تم بناء مقياس للسلوك التوكيدي على أن يراعى فيه شروط المقاييس العلمية , وفيما يأتي الخطوات التي مر بها المقياسين.

١-التخطيط للمقياس، وذلك بتحديد المجالات التي تغطي فقراته.

٢-صياغة فقرات المقياس.

٣-صلاحية الفقرات.

٤-إجراء تحليل الفقرات.

٥-استخراج صدق وثبات المقياس (طاهر , ٢٠١٠ , ١٠١).

١-تحديد مجالات المقياسين (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

أ- مقياس الامن النفسي

قام الباحث ببناء مقياس الامن النفسي بالاعتماد على نظرية بولبي (Bowlby,1952) الذي يعرف الامن النفسي بأنه ((حاجة فطرية تتمثل في البحث عن الدعم والإسناد الانفعالي والعناية وتحقيق التقارب مع صورة التعلق , تشبع من خلال العلاقات الاجتماعية , فعندما يتعرض الفرد الى المواقف المهددة والضاغطة يعود الى صورة تعلقه للحصول على الراحة والأمن (Cook , 2000 : 285) .

وتم اشتقاق ثلاث مجالات لمقياس الامن النفسي

١-الدعم والاسناد الانفعالي

٢-العناية وتحقيق التقارب

٣-المواقف المهددة والضاغطة

ب- مقياس السلوك التوكيدي

لمقياس السلوك التوكيدي بالاعتماد على نظرية لويت (Lorr et al,1991) الذي يعرف السلوك التوكيدي بأنه (مهارة الفرد في التفاعل مع الآخرين ، تكوين علاقات جديدة ، القدرة على المبادرة في ، الاحتفاظ ، وانهاء التفاعلات الاجتماعية ، التعامل مع الغرباء ، الدفاع عن الحقوق الخاصة ،

التعبير عن المشاعر السلبية والايجابية ، والثقة بالذات ، وتقويمها بصورة موضوعية ، وتوجيه الآخرين) (القطان ، ١٩٨٦ : ٧١) .

وتم اشتقاق اربع مجالات لقياس السلوك التوكيدي

١- التفاعل مع الآخرين و تكوين علاقات جديدة

٢- القدرة على المبادرة في الاحتفاظ وانهاء التفاعلات الاجتماعية

٣- الدفاع عن الحقوق الخاصة

٤- الثقة بالذات

٤- صياغة فقرات كل مجال لمقياسي (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

تم صياغة فقرات المقياسين بناءً على ماتم ذكره اعلاه وعليه تم صياغة ٣٠ فقرة لمقياس الامن النفسي بواقع (١٠) فقرات لكل مجال .

اما بالنسبة لمقياس السلوك التوكيدي فقد تم صياغة (٢٨) فقرة بصياغتها الاولى وبواقع (٧) فقرات لكل بعد وقد تم الاخذ بنظر الاعتبار ان تكون الفقرات سهلة سهلة القراءة وبسيطة التعبير ومتمثلة بصيغة التقرير الذاتي وتعطى معنى واحد ومع فكرة الموضوع ووضع امام كل فقرة للمقياسين خمسة بدائل.

٥- صلاحية الفقرات

عرض الباحث فقرات مقياس الامن النفسي المؤلف من (٣٠) فقرة ومقياس السلوك التوكيدي المؤلف من (٢٨) فقرة بصيغتهما الاولى باستبانة على (٨) محكمين في علم النفس والارشاد النفسي والقياس النفسي والصحة النفسية وطلب منهم فحص فقرات كل بعد من ابعاد المقياسين ، ومدى ملائمة كل فقرة للبعد الذي تنتمي اليه وكذلك بدائل الأجابة عن فقرات

المقياس وأوزانها ، وما يرونها مناسباً من تعديلات للفقرات اذ اعتمد الباحث نسبة (80%) فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه ، وأُتضح بأن فقرات المقياسين جميعها صالحة .

- وضع تعليمات المقياسين (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

بعد اعداد الصيغة الاولى للمقياسين لابد من وضع تعليمات موحدته لمرحلتى البناء والتطبيق النهائى والهدف من ذلك توضيح التعليمات للمستجيبين وفهمهم لفقرات المقياس ومعرفة الوقت المستغرق في الاجابة عن فقرات المقياس (التميمي, ٢٠٠٩, ١٠٥).

فقد تم الاخذ بنظر الاعتبار اخفاء الغرض الحقيقي من المقياسين وتتضمن الاجابة بوضع علامة (✓) للبديل الذي تراه مناسب امام كل فقرة ولا توجد اجابات صحيحة او خاطئة وعدم ذكر الاسم وان اجابتهم تستخدم لأغراض البحث العلمي

وتم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية عشوائية بلغت (١٠) من امهات اطفال الرياض تم اختيارهم عشوائيا . وبعد تطبيق المقياسين تبين للباحث ان تعليمات المقياسين وفقراته واضحة ومفهومة

تصحيح المقياسين (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

تم وضع خمسة بدائل لكل فقرة من فقرات المقياسين وهي (تتطبق علي دائما، تتطبق علي غالباً ، تتطبق علي أحياناً، تتطبق علي نادراً، لا تتطبق علي أبداً) على التوالي وجميعها صيغت مع فكرة الموضوع علما بأن اعلى درجة لمقياس الامن النفسي (١٥٠) وادنى درجة (٣٠) والمتوسط

الفرضي هو (٩٠) درجة اما بالنسبة السلوك التوكيدي فاعلى درجة هي (١٤٠) وادنى درجة (٢٨) اما المتوسط الفرضي فهو (٨٤)

- التحليل الاحصائي لفقرات المقياسين (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

وقد اشار ايبل (Ebel) الى أن الهدف من تحليل الفقرات ، هو الابقاء على الفقرات المميزة في المقياس ، واستبعاد الفقرات غير المميزة ، (Ebel,1972,p:392) . وتم استخراج القوة التمييزية بعدة طرق، إذ اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- أسلوب العينتين المتطرفتين

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٥٠) طفل، وقد صُحِّحت الإجابات، ثم احتسبت الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد رتبت جميع الاستمارات تنازليا على وفقا الدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية ، ثم حُدِّدت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية ، حيث أوصى كيلي Kelley عند تحليل فقرات الاختبار الاعتماد على نسبة (٢٧%) من أفراد المجموعتين الطرفيتين من أفراد العينة واستبعاد (٤٦%) الوسطى لكي تكون قيم معامل التميز متنسقة (علام، ٢٠٠٠، ص ٢٨٤)، وأصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (١٤) طفل بالنسبة لمقياس الامن النفسي تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين (١٤٣-١١٥) أما درجات أفراد المجموعة الدنيا تراوحت بين (٩٠-٧٧)، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين

المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، وظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة لأنها أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٦) اما مقياس السلوك التوكيدي فقد تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين (٨٢-١٢٠) أما درجات أفراد المجموعة الدنيا تراوحت بين (١٠٢-٧٤)، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، وظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة لأنها أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٦) ، والجدول (٤ و٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس الامن

النفسي

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٣,١٢٥	٠,٩٩٨٩ ٢	٤,٣٠٥٦	٠,٨٤٧٤ ٩	٣,٨٠٥٦	١٦	٧,٢٧٢	١,٢٧١٢ ٤	٤,٤٦٣٠	١,٠٧١٨ ٠	٣,٥٤٦٣	1
٤,١٩١	١,٠٥٧٨ ٦	٤,٤٤٤٤	٠,٦٥٧٩ ٨	٣,٩٠٧٤	١٧	٧,٤٩٢	٠,٩٩٠٦ ٩	٤,٦٥٧٤	٠,٨٨٩٥ ٤	٣,٧٥٩٣	٢
٥,٧٩١	١,١٩٣١ ٤	٤,٤٣٥٢	١,٠١٨١ ٤	٣,٦٨٥٢	١٨	٧,٩٧٥	١,٠٩٠٧ ٣	٤,٣٦١١	٠,٧٨٨٦ ٢	٣,١٥٧٤	٣

اشراقات تنموية ... مجلة علمية محكمة ... العدد الثامن عشر

٧,٠١١	١,١٥٣٢ ٠	٤,٣٢٤١	١,١٠٤٤ ٥	٣,٣٩٨١	١٩	٧,٢٣١	١,٠٨٤ ٦٤	٤,٢٩٦٣	٠,٨٤٠٨ ٨	٣,١٨٥٢	٤
٩,٨٠٦	١,٠٢٨٦ ٢	٤,٥١٨٥	٠,٧٩٧٦ ٣	٣,٣٩٨١	٢٠	١٠,٨٦٧	٠,٩٨٥٣ ١	٤,٥٩٢٦	٠,٦٦٢٥ ٠	٣,٢٣١٥	٥
٩,٠٦٠	١,١٤٧٩ ٤	٤,٤٢٥٩	٠,٦٣١٢ ٠	٣,٢٥٠٠	٢١	٩,١٠٨	١,١١١٧ ٥	٤,٦٤٨١	٠,٧٦٣٧ ٦	٣,٥٠٠٠	٦
١٠,٤٧٣	١,٠٨٩١ ٠	٤,٤٩٠٧	٠,٧٦٣٧ ١	٣,١٢٩٦	٢٢	٩,٩١١	١,١١١٤ ٧	٤,٥٧٤١	٠,٧٦٧٢ ٧	٣,٣٠٥٦	٧
٩,٥٣٢	١,٠٧١٨ ٠	٤,٤٩٠٧	٠,٦٣٧١ ٣	٣,٢٤٠٧	٢٣	٧,٧١٧	١,٠٧٥٣ ٩	٤,٦٢٠٤	٠,٨٣٧١ ٧	٣,٦٩٤٤	٨
٧,٣٩٥	١,١١٤٥ ٥	٤,٤٤٤٤	٠,٧٥٢٩ ٨	٣,٤٥٣٧	٢٤	١٠,٥١٦	١,١٤٦٩ ٩	٤,٥٥٥٦	٠,٧٨٩٣ ٤	٣,١٩٤٤	٩
٩,٦٣١	١,١٥٠٦ ٥	٤,٥٦٤٨	٠,٧٢٨٣ ٩	٣,٣٧٠٤	٢٥	٨,٨٣٢	١,٠٩٠٢ ٥	٤,٥٤٦٣	٠,٦٨٧٣ ١	٢,٣٨٨٩	١٠
٩,٩٠٩	١,١١٧٦ ٩	٤,٦٢٩٦	٠,٥٧٥٤ ٧	٣,٥٠٠٠	٢٦	١١,٠٩٩	١,٠٣٦٧ ١	٤,٦٢٠٤	٠,٥٧٣٤ ٤	٣,٢٧٧٨	١١
١٠,٠٣٨	١,٠٥٠٤ ٧	٤,٤٤٤٤	٠,٧٠١٣ ٣	٣,٢٢٢٢	٢٧	٨,٦٨٥	١,٠١٦٩ ٩	٤,٦٤٨١	٠,٧٥٢٩ ٨	٣,٥٩٢٦	١٢
٩,٦٣٥	٠,٩٤٠٦ ٠	٤,٥٥٥٦	٠,٧١٣٠ ٨	٣,٣٦١١	٢٨	٨,٩٦٨	١,١١٤٥ ٥	٤,٥٧٤١	٠,٦٤٦١ ٠	٣,٥٥٥٦	١٣
٨,٧٥٣	١,٠٠٧٥ ٩	٤,٥٧٤١	٠,٨٤٧٨ ٥	٣,٤٢٥٩	٢٩	٩,٢٨٠	١,١٥٣٦ ٥	٤,٥٢٧٨	٠,٧٢٦٠ ٧	٣,٣٥١٩	١٤
٨,٣١٩	١,٠٠٤١ ٠	٤,٧٥٩٣	٠,٥٥٤٦ ٥	٣,٧٨٧٠	٣٠	٩,٨٩٨	١,٠٨٥٦ ٠	٤,٦٩٤٤	٠,٥٤٤٦ ٥	٣,٦٠١٩	١٥

الجدول (٤)

يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس السلوك التوكيدي

القيمة التائية	المجموعة العليا.		المجموعة الدنيا.		القيمة التائية	المجموعة العليا.		المجموعة الدنيا.		القيمة التائية
	الوسط الحسابي .	الانحراف المعياري .	الوسط الحسابي .	الانحراف المعياري .		الوسط الحسابي .	الانحراف المعياري .	الوسط الحسابي .	الانحراف المعياري .	
١	1.185	.6464	1.7037	.8171	١٦	6.665	7	4.668	.53787	١٦
٢	1.351	.5878	1.4444	.	١٧	3.912	90397	5.658	.63691	١٧
٣	2.425	.6616	1.8704	.5842	١٨	5.625	7	6.808	.49208	١٨
٤	2.907	.5585	1.5556	.	١٩	4.334	83787	3.285	.61996	١٩
٥	2.463	.5734	1.7407	.6199	٢٠	3.285	6	4.336	.58427	٢٠
٦	2.166	.5746	1.7222	.5290	٢١	7.181	3	5.165	.53560	٢١
٧	2.388	.6563	1.8704	.5842	٢٢	6.336	7	3.034	.60397	٢٢
٨	1.907	.5585	1.5741	.5356	٢٣	4.165	0	3.668	.53787	٢٣
٩	2.277	.6269	1.5544	.6039	٢٤	5.034	7	2.658	.63691	٢٤
١٠	2.333	.6143	1.7444	.6039	٢٥	4.582	7	4.285	.61996	٢٥
١٢	2.333	.6442	1.7407	.	٢٦	5.118	.	3.181	.52903	٢٦

			2	7		7557		8	3	
5.336	.58427	1.8704	.6563	2.388	٢٧	4.467	.4820	1.6481	.5084	1.074
			7	9			3		9	1
4.334	.53787	1.5556	.5585	1.907	٢٨	3.831	.	1.8519	.5669	2.407
			9	4			8266		7	4
						5.527	.5290	1.7222	.6488	23519
							3		7	

ب - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

يعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استعمالاً في تحليل الفقرات للمقاييس النفسية ، وذلك لما يتصف به من تحديد مدى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية (Lindquist,1988:286) ، ويعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المعتمدة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي ، 1999:95)

وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب العلاقة بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية، فأتضح بالنسبة لمقياس الامن النفسي إن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية لأنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (٤٨) اما بخصوص مقياس السلوك التوكيدي استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ، والدرجة الكلية للمقياس، وهي تعد واحدة من طرق صدق البناء (Anastasi & Urbina,1997) .وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، والجدول (٦٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الامن

النفسي

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٣٤٣	٢٩	٠,٣٧٣	١٥	٠,٥٧٦	١
٠,٣٧٠	٣٠	٠,٣٦٦	١٦	٠,٤٤٤	٢
		٠,٣٨٥	١٧	٠,٨٤٣	٣
		٠,٣٢٢	١٨	٠,٩٩٩	٤
		٠,٣٢١	١٩	٠,٣٨٨	٥
		٠,٣٥٧	٢٠	٠,٣٦٧	٦
		٠,٦٠٥	٢١	٠,٣٣١	٧
		٠,٧٩٣	٢٢	٠,٣٧٨	٨
		٠,٦٥٠	٢٣	٠,٣٢٧	٩
		٠,٤٤٥	٢٤	٠,٣٦٦	١٠
		٠,٣٩١	٢٧	٠,٣٤٨	١٣
		٠,٣٥٧	٢٨	٠,٣٥٥	١٤

الجدول (٦)

يوضح معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.	رقم الفقرة.	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.	رقم الفقرة.
0.543	١٥	0.433	١
0.267	١٦	0.393	٢
0.355	١٧	0.284	٣
0.290	١٨	0.456	٤
0.348	١٩	0.365	٥
0.322	٢٠	0.333	٦
0.474	٢١	0.422	٧
0.856	٢٢	0.530	٨
0.744	٢٣	0.344	٩
0.836	٢٤	0.425	١٠
0.367	٢٥	0.425	١١
0.443	٢٦	0.257	١٢
0.422	٢٧	0.244	١٣
0.311	٢٨	0.542	١٤

ج-علاقة درجة المجالات بالدرجة الكلية لمقياس الامن النفسي

تسمى علاقة مجالات القياس ببعضها بصدق الارتباطات الداخلية (الشيخ, 1964, 124). وقد اتبع الباحثان هذا الأسلوب في البحث الحالي، اذ قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، والجدول (٧و٨) يوضح مصفوفة الارتباطات الداخلية للمقياسين .

الجدول (٧)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس الامن النفسي

الامن النفسي	١		
الدعم والاسناد الانفعالي	٠,٧٨٥	١	
العناية وتحقيق التقارب	٠,٧٥٩	٠,٨٥٩	١
المواقف المهددة والضاغطة	٠,٨٥٠	٠,٥٨٠	٠,٦١٠
			١

الجدول (٨)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس السلوك التوكيدي

السلوك التوكيدي	١			
التفاعل مع الآخرين و تكوين علاقات جديدة	٠.٦٥٧	١		
القدرة على المبادرة في الاحتفاظ وانهاء التفاعلات الاجتماعية	٠.٨٦٥	٠.٨٤٥	١	
الدفاع عن الحقوق الخاصة	٠.٧٣٤	٠.٥٩٧	٠.٦٤٨	١
الثقة بالذات	٠.٦٣٢	٠.٤٧٥	٠.٧٦٠	٠.٤٨٦
				١

ويتضح من الجدولين (٨ و ٧) ان جميع الارتباطات سواء الابعاد بعضها مع البعض الاخر او ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياسين كانت دالة موجبة ويعتبر مؤشر لصدق البناء

- استخراج الصدق والثبات لمقياسي البحث (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

قد تم التحقق من صدق المقياسين من خلال الصدق الظاهري والقوة التمييزية لفقرات المقياسين والتي مر ذكرهما سابقا

- ثبات المقياسين (الامن النفسي والسلوك التوكيدي)

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في مجال القياس النفسي (Baron, 1981: 418). ويشير الى الاتساق في أداء الفرد والاستقرار في

النتائج (passer & smith 2001,p:343). والمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها إذ طبق على المجموعة نفسها من الأفراد مرة أخرى (Gregory,1998,p:332) , لذا تحقق الباحث من ثبات مقياس الامن النفسي بطريقتين هما: الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي الفاكرونباخ ، من خلال درجات عينة الثبات البالغ حجمها (٢٠) طفل اختبروا بالأسلوب العشوائي وفيما يأتي إجراءات التحقق من طرق حساب الثبات لكلا المقياسين:-

أ. الاختبار وإعادة الاختبار: (Test and Retest)

يقصد بالاختبار الثابت أن يكون متسقا في تقدير العلامة الحقيقية للفرد في السمة التي يقيسها وذلك بأن لا يظهر نتائج متناقضة عند تكرار استخدامه على نفس الفرد ولعدة مرات (العزاوي ، 2004 ، 28) . استخدمت هذه الطريقة لأن الحصول على قيمة ثبات عال فيها يدل على قلة احتمال تأثر الدرجات (قيمة الثبات) بالمتغيرات اليومية العشوائية في ظروف المفحوص ، أو في البيئة التي يجري فيها الاختبار (Anastasi ، 1976 ، p.110) .

إذ تم تطبيق مقياس الامن النفسي والسلوك التوكيدي على عينة تتألف من (٢٠) امهات الاطفال، وبعد مدة أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني ، فبلغ معامل الارتباط لمقياس الامن النفسي (٠,٨٢) ، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات امهات الاطفال على المقياس الحالي عبر الزمن (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ١٤٦) .

اما بالنسبة لمقياس السلوك التوكيدي بلغ معامل الارتباط (٠,٨٩) وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات امهات الاطفال على المقياس الحالي عبر الزمن (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ١٤٦).

ب.طريقة الفاكرونباخ :

تسمى هذه الطريقة بالاتساق الداخلي وتقوم فكرتها على حساب الارتباطات بين درجات فقرات المقياس جميعها على أساس إن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته , إذ تم استخراج معامل التجانس الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ , ذلك إن معامل الاتساق المستخرج بهذه الطريقة يعطينا تقديراً جيداً للثبات في أكثر المواقف ولحساب درجة الثبات تم اعتماد عينة التطبيق الأول في عينة ثبات إعادة الاختبار والبالغة (٢٠) من امهات الاطفال باعتماد إجاباتهم لكل فقرة مع الدرجة الكلية لكل المستجيبين وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) بالنسبة الامن النفسي وبلغ معامل الثبات (٠,٩٢) لمقياس السلوك التوكيدي وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه (Nunnally,1978:P:230).

- الوسائل الإحصائية :

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS, وبحسب ترتيب استعمالها في البحث:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين
t- test For Two Independent Samples

استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث باستخدام المجموعتين المتطرفتين. ٢- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient.

استخدم لاستخراج درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل من (الامن النفسي والسلوك التوكيدي), درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه لمقياسي (الامن النفسي والسلوك التوكيدي), درجة كل مجال وعلاقته بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياسين, , الثبات بطريقة الاختبار وبإعادة الاختبار لكلا المقياسين, معاملات الارتباط لعينة التطبيق النهائي وللتعرف على العلاقة الارتباطية بين الامن النفسي والسلوك التوكيدي

٣- معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي AlphaCronbach Formula

استخدمت في حساب معامل ثبات مقياس الامن النفسي والسلوك التوكيدي

٤ - الاختبار التائي لعينة واحدة t- test For One Sample

استخدم في معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات استجابة المبحوثين على كل مقياس من مقياسي البحث والمتوسط النظري له.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتفسيراً للنتائج الذي توصل إليهما الباحثان ، وفقاً لأهداف البحث ، فضلاً عن عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وكما يأتي الهدف الأول: التعرف على الامن النفسي لدى اطفال الرياض: خصص الهدف الأول لقياس الامن النفسي لدى اطفال الرياض وتحقيقاً لذلك استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة t-test ، وأظهرت النتائج أن متوسط

درجات الامن النفسي لعينة البحث يساوي (١٠٣,٤٨٣) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٢.٥١٠) درجة . وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٩٠) ، اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢.٧٥٦) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٢١) بدرجة حرية (٤٩)، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الامن النفسي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
الامن النفسي	٥٠	١٠٣,٤٨ ٣	٥١٠ ١٢	٩٠	٧٥٦ ١٢	٢,٠٢١	داله

هذا يدل على ان اطفال الرياض يتمتعون بالامن النفسي وقد يعود ذلك الى البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل اي انها تحقق له الاستقرار النفسي حيث ماسلو أهمية كبيرة للحاجات النفسية ، ويرى إن النمو النفسي السليم للفرد قائم على أساس إشباع هذه الحاجات كالحاجة الى الأمن والحاجة الى الحب والانتماء وليس على أساس إشباع الحاجات البيولوجية فقط.

خصص الهدف الثاني لقياس السلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض: وتحقيقاً لذلك استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة t-test ، وأظهرت النتائج أن متوسط درجات السلوك التوكيدي لعينة البحث يساوي

(١٦٧,٤٧٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (١١.٤٤) درجة . وعند معرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٨٤) ، اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥.١٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٢١) بدرجة حرية (٤٩)، والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس السلوك التوكيدي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
السلوك التوكيدي	٥٠	١٦٧,٤٧ ٦	١١.٤٤	٨٤	١٥.١٣	٢,٠٢١	داله

وهذا يدل على ان اطفال الرياض يمتلكون القدرة على تحقيق الذات في مواجهة مايقابلونه من تحديات وصعوبات وعدم الاستسلام للضغوط المحيطة وبممتلكون القدرة على التعبير الملائم لفظا وسلوكا عن مشاعرهم اتجاه الآخرين.

الهدف الثالث: التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الامن النفسي والسلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض

خصص الهدف الثالث لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الامن النفسي والسلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض , وتحقيقاً لذلك استعمل معامل ارتباط بيرسون , وأظهرت النتائج انه توجد علاقة بين الامن النفسي والسلوك التوكيدي إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.87), وعند اختبار الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط, ظهر أن القيمة التائية لمعامل الارتباط (12,22) وهي داله احصائياً عند مستوى دلالة (0.05), والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (12)

العلاقة بين الامن النفسي والسلوك التوكيدي

القيمة التائية	القيمة		درجة الحرية	قيمة معامل ارتباط بيرسون الامن النفسي والسلوك التوكيدي	العينة
	الجدولية	المحسوبة			
مستوى الدلالة 0.05					
دالة	2,021	12,22	48	0.76	150

ان هذا يؤكد على ان اطفال الرياض كلما كانوا مطمئنين نفسياً كلما ارتفع مستوى سلوكهم التوكيدي فالامن النفسي يحفز الطفل على تحقيق الصحة النفسية والشعور بالحرية في اظهار نفسه والتواصل مع الاخرين .

التوصيات

- ١- وضع برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لزيادة مستوى الامن النفسي والسلوك التوكيدي لدى اطفال الرياض.
- ٢- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول هذه الشريحة المهمة والحساسة (اطفال الرياض)
- ٣- الاستفادة من المقاييس المعدة في هذا البحث.

المقترحات

- ١- إجراء دراسة مشابهة على عينات أخرى (الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والايتام)
- ٢- إجراء دراسة تربط الامن النفسي بمتغيرات، مثل اساليب التنشئة الاسرية والمعاملة الوالدية.
- ٣- تطبيق المقياس على عينة اوسع.

المصادر

- ابي ميزر، جميل، عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٣) المرشد في منهاج رياض الاطفال، عمان، الاردن، دار مجدلاوي للنشر.
- الانفعالي على التحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

- باشماخ ,زهور حسن, ٢٠٠١, الأمن النفسي و الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المرضى المرفوضين اسريا و المقبولين اسريا ,رسالة ماجستير غير منشورة,مكة المكرمة,جامعة أم القرى.
- جابر , جودت والعزة , سعيد والمعايضة, عبد العزيز (٢٠٠٢) المدخل الى علم النفس, ط ١ , عمان , الاردن, مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية.
- جبر, محمد (١٩٩٦) . بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي . مجلة علم النفس . المجلد ١٠ . العدد ١ .
- الجنابي , أسيل صبار محمد سمير (٢٠٠٨). الأمن النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة الانبار . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الانبار.
- جواررد , سدني ولندزمن , تيد (١٩٨٨) . الشخصية السليمة . ترجمة حمد دلي الكربولي وموفق الحمداني . بغداد : مطبعة التعليم العالي .
- الخطيب , جمال والحديدي , منى (١٩٩٤) مناهج واساليب التدريس في التربية الخاصة دليل عملي الى تربية وتدريب الاطفال المعاقين, ط ١, مطبعة المعارف.
- سعد, علي : (1991) مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي بحث ميداني عبر حضاري مقارن بين طلبة كليات التربية في دمشق، الكويت، وأدنبره -مجلة جامعة دمشق، مجلد 15 ، العدد الأول.

- الشهري، عبد الله: (2009) إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الشيخ ،يوسف محمود ،عبد الحميد، جابر، 1964، سيكولوجية الفروق الفردية ، دار النهضة المصرية – القاهرة .
- صالح ، قاسم حسين (١٩٩٧) . الشخصية بين التنظير والقياس . ط ١ . صنعاء : مكتبة الجيل الجديد .
- طاهر ، دلال كاظم ابراهيم ، ٢٠١٠ اضطراب الشخصية الاعتمادية وعلاقته بانغلاق الذات والتفكير الانتحاري لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، اطروحة دكتوراه غير منشوره ،كلية التربية الجامعة المستنصرية.
- العزاوي ،ياسمين طه إبراهيم، 2004،. الخصائص السيكومترية لبعض اختبارات نكاء الأطفال بعمر (٥ - ٦) سنوات دراسة مقارنة ، كلية التربية (إبن رشد) ، جامعة بغداد أطروحة دكتوراه غير منشورة
- علام ، صلاح الدين محمود، 2000، القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط ١، دار الفكر العربي ،مصر .
- عودة ، احمد سليمان ، والخليلي، خليل يوسف ١٩٨٨ . (الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. ط ١ ، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عيسوي ، محمد عبد الرحمن (١٩٨٥) : القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، الدار الجامعية ، بيروت ، لبنان.

- القاضي يوسف مصطفى وآخرون، ١٩٨١، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ ، الرياض
- القطان ، سامية (١٩٨٦) ، دراسة مقارنة للاتزان الانفعالي ومستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية ، مجلة كلية التربية ، العدد (١٠) ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة.
- القوسي ، عبد العزيز (١٩٧٥) . أسس الصحة النفسية . القاهرة : دار النهضة العربية.
- منشار ، كريم (١٩٩٠) : دراسة علاقات مستوى التوكيدية ومستوى التوافق
- نجاتي، محمد عثمان، ٢٠٠١، الحديث النبوي و علم النفس ، ط 4، القاهرة ، دار الشرق للنشر و التوزيع.
- نعيه، د. رغداء، ٢٠١٤، مستوى الشعور بالامن النفسي وعلاقة بالتوافق الاجتماعي "دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٣٠، العدد الثاني.
- Anastasi, A.A & urban. S. (1997) : **Psychologically Testing** .6thed. New York : Macmillan.
- Anastasi, A.A & urban. S. (1997) : **Psychologically Testing** .6thed. New York : Macmillan.
- Baron, A. (1981) **Psychology, Japan: hart-Sounders International Edition.**
- Cook , W. (2000) . Understanding attachment security in family context. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.78 , (PP. 285-294) .

- Eble, R (1972): **Essentials of Educational Measurement**, New Jersey Prentice- Hall inc.
- Fatil, R & Reddy, A, N. (1985) . **Study of feeling of security – insecurity among professional and nonprofessional students of Gulbarg city**. Indian psychological Review . Vol (29).
- Gregory ,R.J (1998),**foundation of intellectual assessment : the wals . III and others test in clinical practice . Boston : allyu & Bacon**
- Kerns, Kathryn & Aspelmeier, J. & Gentzler, A. & Grabill, C. (2001) . Parent-child attachment and monitoring in middle childhood . **journal of family sychology**. vol .15 . serial no . (pp.69-81) .
- Lewis, M. & Rosenhlum , L. (1979). **The child and its family** . Newyork and London :Plenum press .
- Lindquist, E.F (1988). **Educational Measurement Washington American council on Educational .**
- Maslow, A. H. (1970). **Motivation and personality**. 2nd ed . New York . Harper and Row.
- Nunnally, J,(1978):**Psychometric theory** ,New York, McGraw Hill.
- Nunnally, J. G.1970,**Introduction to psychological Measurement**.
- passer ,W. Michael & smith , E. Ronald (2001), **psychology frontiers , and applications**, university of Washington , McGraw – Hill Higher Education .
- Rakos, R.F(1991) **Assertive behavior; theory , research and training** , London: Routldge.

Reflections development

Quarterly magazine codified

Issued by: the Development Center for Studies and Training

Address: Iraq. Baghdad. Karrada / Ferduse Square

Fakhruddin Building email.tanmeia2016@yahoo.com

Editorial board:

1. Prof. Sabah Rheama Mohsen / Mustansiriya University / Iraq
2. Prof. Zia Abdullah Ahmad Tamimi / Baghdad University / Iraq
3. Prof. Fadhil Abdul-Zahra Mazal / University of Basra / Iraq
4. Prof. Hadi Abdullah Ktvan Sean / University of Qadisiyah / Iraq
5. Dr. Assistant Professor. osamh Morteza Baqer / Al- Nahrain University / Iraq
- 6 Dr. Assistant Professor. Raed Jabbar Kadhim / Mustansiriya University / Iraq
7. Dr. Assistant Professor.. Amina Abdalla Salem / Helwan University / Egypt
8. Dr. Assistant Professor. Azraa Ismail Zeidan / Tikrit University / Iraq
9. Dr. Assistant Professor Zahra Abdul-Mahdi / Mustansiriya University / Iraq
10. Dr. Assistant Professor. Salma Majid Hameed / Diyala University / Iraq
11. Dr. Assistant Professor Abdul Amir Mater al-Saadi / University of Karbala / Iraq
12. Dr. Assistant Professor Adnan Kazim al-Shaibani / Muthanna University / Iraq
13. Dr. Assistant Professor. Ali Lafftaa Saeed Asadi / University of Kufa / Iraq
14. Dr. Assistant Professor. Omar Abdullah Najm al-Din / Diyala University / Iraq

اشراقات تنموية.....مجلة فصلية محكمة

15. Dr. Assistant Professor Fareada Jassim Daraa / Mustansiriya University / Iraq
16. Dr. Assistant Professor Fadeila Mohsen al-Moussawi, / Baghdad University / Iraq
17. Dr. Assistant Professor Murtaza Henshol Sahi / Maysan University / Iraq
18. Dr. Assistant Professor Mahabad Abdul Karim Ahmed / Baghdad University / Iraq
19. Dr. Assistant Professor. Ahmed Abdul Amir Khudair / Baghdad University / Iraq
20. Dr. Assistant Professor Ahmed Mutashar Abdul-Sahib / Mustansiriya University / Iraq
21. Dr. Assistant Professor Yassin Mohamed Afrah al-Dabbagh / Salah al-Din / Iraq / Kurdistan Regional University
- 22.. Dr. Assistant Professor Hassan Hussein Sedeiq University / Ranya Sulaimaniya / Iraq / Kurdistan Regional University
23. Dr. Assistant Professor . Mohiuddin Mohammed Sadeq / Salah al-Din / Iraq / Kurdistan Regional University
24. Dr. Assistant Professor Saad Alwan Hassan / University of Kirkuk / Iraq
- 25.. Dr. Assistant Professor Jottiar Adel Mahmoud / Salah al-Din / Iraq / Kurdistan Regional University
26. Prof. Dr. Mansoor Jassim Mafraji / University of Kirkuk / Iraq
- 26.. Dr. Assistant Professor Mansoor Jassim Mafraji / University of Kirkuk / Iraq
27. Dr. Assistant Professor Fathi Taha Meshaal al-Jubouri / Mosul / Iraq University.
- 28 A.m.d. Ali Ezzedine al-Khatib / Wasit / University of Iraq

Advisory body was:

1. Prof. Dr. Mazin Jassim al-Hasani / Wasit / University of Iraq
2. A.d.abd rest Bader Nasser Al-Khazraji / Mustansiriya University / Iraq
3. O.d.movq Abdulaziz Hasnawi / South Technical University / Iraq

اشراقات تنموية.....مجلة فصلية محكمة

- 4A. Dr.. Saeed Ali Jassim al-Asadi / University of Basra / Iraq
5. Prof. Hadi Falih Hassan / University of Dhi Qar / Iraq
6. Prof. Inam Ali Tawfiq / Mustansiriya University / Iraq
7. Prof. Haider cream sugar / Mustansiriya University / Iraq
8. Prof. Sajida Hassan Mizban / Baghdad University / Iraq
9. Prof. Shihab Abbas Amiri / body art institutes
10. Prof. Morning Atallah photosensitizer / University of Baghdad / Iraq
11. Prof. Taha Hamid Al-Anbuga / Mstnasrah / Iraq
12. Prof. Abdel Azim Ahmed Abdel Azim / Damanhour University / Egypt
13. Prof. Omar Mohammed Ali Mohammed / Helwan University / Egypt
14. Prof. Ghassan Abdullah Saleh / Baghdad University / Iraq
15. Prof. Qays Hatem Hani al-Janabi / University of Babylon / Iraq
16. Prof. Kamal Abdullah Hassan / Anbar University / Iraq
17. Prof. Nice Hashim Kzar / Wasit University / Iraq
18. Prof. The RIA Omar Ameen / Baghdad University / Iraq
19. Prof. Anwar Mohammed Faraj / University of Sulaimaniyah / Iraq / Kurdistan region
20. Prof. Iman Abdul Karim Theeb / Iraqi University / Iraq
21. Prof. Ali Mahmoud Star / Iraqi University / Iraq University

Policy Of publication in magazine

Developing Studies Magazine Center demanding from all of searchers and academics inside and out side of Iraq in variety specialists to writing researches with scientific value to establish to magazine with the benefits researches.

Dev eloping Studies Magazine Center AND training which academic a controllable magazine ‘which receive the researchers and studies form all different specializations (Arabic language and his literatures, English language ‘History ‘geographic, sociology ‘management, economy, tourism, physiology and education science ‘political science ‘media, philosophy, holy Quran science ‘Kurdish language ‘and the other languages) all researches applicable subjected to scientific maintenance by editors stuff and group of experts masters in all specialists scientific inside and outside of Iraq.

Notifications

The research shall not published in any other magazine inside or outside of Iraq or quoted ‘taken from a book ‘dissertation ‘master college ‘transformed by internet website . researcher shall apply to obligations on written attached with research.

Researches management subjected to technical consideration which related to nature of magazine

Notify searcher to acceptance his research on data of research delivered no longer than one month.

The searcher may not demand to his research not be shown after showed before stuff editors except reasonable reason which stuff editor convinced by his reason.

That be complete before notify to him his research accept to published.

Searcher committee to proceeds modification to his researchers according with corresponding reports and delivered to magazine modify copy at period not exceed for fifteen days.

اشراقات تنموية.....مجلة فصلية محكمة

The magazine shall not committee to published researches which not fall by all condition.

Searcher shall be attached with his research a summary topics to his CV

All opinions therefore at magazine express in writer's opinion and necessary not reflect to viewpoint the magazine

Magazine published condition

Developing Rises Magazine welcome to master's efforts inside or outside Iraq and published his researches at humane specializes according with the fallowing terms:

The page number one from research contained on:

- 1- Research title by Arabic and English language.
- 2- Searcher name an Arabic and English language, science degree ,certification and accurate specialize.
- 3- E-mail searcher.
- 4- Tow abstracts: one of them an Arabic and anther by English that writing by size (12).
- 5- Keywords by Arabic and English language and attached in first page after abstracts.
- 6- Should be printed by (word 2007) computer system and the stuff of editor supply him with copy of research printed on paper system (A4) with (CD) including material research (research not divided more than one file on CD).
- 7- Pages shall not more than(25) pages size of (A4).
- 8- The lines in one page not less than (30) lines.
- 9- The research shall not be clear from linguistic and grammaticalness and orthographical mistakes subjected with accurate manner in correct way.
- 10- Searcher committee by liens by his sized in the following way:
- 11- lien type an Arabic language (simplified Arabic) and size lien (14.)
- 12- Lien type in English language (Times New Roman).

اشراقات تنموية.....مجلة فصلية محكمة

- 13- Abstracts in by (size 12),other research paragraphs in size (14).
- 14- Used word processor.
- 15- Searcher committee to following scientific terms in written scientific research according with arrangement and management of research with his resources and his edge by electronic system (conclusion comments) in the of research by size (12), reinserted maps ,pictures and schedule in the right place which be recommended in the research.