الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

# مَجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

العدد الثالث والثلاثون لشهر كانون الأول ٢٠٢٢



الترقيم الدولي المعياري الألكتروني
ISSN 2710-026X

AISHRAQAT TANMAWIA

الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

# Journal Ishraqat Tanmawya



الترقيم الدولي المعياري الألكتروني
ISSN 2710-026X

Reffered Scientific Journal

# اشراقات تنموية

## مجلة علمية محكمة فصلية

تصدر عن

مؤسسة المراقة للثقافة والتنمية

العدد الثالث والثلاثون

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

البريد الالكتروني al.tanmeia2016@yahoo.com

رقم الإيداع (٨٩١) في دار الكتب والوثائق الوطنية

لسنة ٢٠١٦م

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ/٢٠١٦م

مكتبة الأمير

للتنضيد الطباعي والتصميم

بغداد ، باب المعظم ، قرب كلية الهندسة

| | |
|---|---|
| **أ.د. هادي كطفان شون** | **أ.د. وفاء تركي عطية** |
| **رئيس التحرير** | **مدير التحرير** |
| **دكتوراه علوم تربوية ونفسية** | **دكتوراه تربية إسلامية** |
| **جامعة القادسية** | **الجامعة المستنصرية** |

**هيئة التحرير :**

١. أ.د. ضياء عبدالله احمد التميمي / جامعة بغداد/ العراق / دكتوراه في طرائق تدريس اللغة العربية
٢. أ.د. أفراح ياسين محمد الدباغ/ جامعة صلاح الدين /العراق/ إقليم كردستان/ دكتوراه في علم النفس التربوي
٣. أ.د مازن جاسم الحسني /جامعة واسط / العراق/ دكتوراه في التربية البدنية وعلوم الرياضة
٤. أ.د.موفق عبدالعزيز الحسناوي/ الجامعة التقنية الجنوبية / العراق/ دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
٥. أ. د. سعيد جاسم علي الأسدي/ جامعة البصرة / العراق/ دكتوراه أصول التربية
٦. أ.د. عبد العظيم أحمد عبد العظيم / جامعة دمنهور/ مصر / دكتوراه في الجغرافية الطبيعية
٧. أ.د. كمال عبدالله حسن / جامعة الأنبار / العراق / دكتوراه في الجغرافية البشرية
٨. أ.د. عمر محمد علي محمد / جامعة حلوان/ مصر / دكتوراه في اللغة الإنكليزية
٩. أ.د. أمينة عبدالله سالم / جامعة حلوان / مصر / دكتوراه في الجغرافية السياسية
١٠. أ.د. سعاد هادي حسن الطائي / جامعة بغداد / العراق / دكتوراه في التاريخ الأسلامي
١١. أ.د. سلمى مجيد حميد / جامعة ديالى / العراق / دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
١٢. أ.م.د. عدنان كاظم الشيباني / جامعة المثنى / العراق / دكتوراه في اللغة العربية
١٣. ا.م.د. حسن حسين صديق/ جامعة رانية السليمانية/العراق/إقليم كردستان/ دكتوراه في العلوم السياسية
١٤. أ.م.د. نجاة علي الهنشيري /جامعة طرابلس/ ليبيا / دكتوراه في مناهج وطرائق التدريس العامة
١٥. أ.م.د عذراء إسماعيل زيدان / جامعة تكريت/ العراق / دكتوراه في التربية الفنية
١٦. أ.م.د. فتحي طه مشعل الجبوري/جامعة الموصل/ العراق / دكتوراه في العلوم السياسية

**خبير اللغة العربية / د. عمر زهير علي / دكتوراه في اللغة العربية**

**خبير اللغة الإنكليزية /أ.م.هدى عبد علي حطاب/جامعة بغداد/ ماجستير في اللغة الإنكليزية**

## سياسة النشر في المجلة

تدعو مجلة إشراقات تنموية جميع الباحثين والأكاديميين من داخل العراق وخارجه في مختلف الاختصاصات للكتابة ببحوث ذات قيمة علمية لإثراء المجلة بالبحوث الرصينة.

مجلة إشراقات تنموية مجلة فصيلة محكمة، تستقبل البحوث والدراسات في الاختصاصات الانسانية كافة (اللغة العربية وآدابها، 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 بالحِفاظ على حقوق الملكية الفكرية للمؤلفين وتطبيقها أخلاقيات البحث العلمي وبنود لجنة اخلاقيات النشر.

## ملاحظات عامة

١- يتقيد رئيس واعضاء هيئة التحرير بعدم الاعلان عن اية معلومة تخص البحوث المقدمة للمجلة عدا المخول من مؤلفيها والمحررين والاستشاريين والناشر حسب الضرورة.

٢- ان عملية تقويم البحث من المحكمين يساعد على اتخاذ القرار المناسب من هيئة التحرير بخصوص البحث المقدم للمجلة وهي بالضرورة تفيده في تحسين بحثه. وتلتزم هيئة التحرير إحاطة المحكمين علما بضوابط ومعايير ومستوى رصانة البحوث التي

تقبل للنشر في المجلة، كما تلتزم بعدم إعلان أسماء المحكمين إلا بموافقة خطية للمحكم نفسه.

٣- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لاعتبارات فنية تتعلق بهوية المجلة.

٤- يتطلب من محكمي البحوث التعامل بسرية مع البحوث المرسلة لهم. ولا يجوز الافصاح عنها او مناقشتها مع الاخرين الا مع رئيس المجلة او من ينوب عنه.

٥- اعتماد المعايير الموضوعية في التحكيم وتجاوز الانتقاد الشخصي للباحث. ويجب ان يكون التحكيم معززاً بآراء واضحة مع الحجج العلمية والتوثيق، ويتوافق مع ضوابط ومعايير النشر المعتمدة في المجلة.

٦- اشعار الباحث بقبول بحثه خلال مدة اقصاها شهر من تاريخ تسليم البحث.

٧- 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.

٨- يلتزم الباحث بأجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة اليه وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز (١٥) خمسة عشر يوماً.

٩- لا تعاد البحوث الى اصحابها سواء نشرت ان لم تنشر.

١٠- لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بشرط من هذه الشروط.

١١- على الباحث/ الباحثين الالتزام بتعليمات وضوابط النشر المعتمدة في المجلة وبأسلوب كتابة البحث. وتامين توافر معايير البحوث الرصينة من وضوح هدف البحث وعرض النتائج بنحو دقيق ومتسلسل ومناقشة هذه النتائج بما يحقق اهداف البحث مع تسويغ اجراء البحث بطرائق موضوعية. يجب ان يكون البحث معززاً بتفاصيل النشر للمراجع العلمية الحديثة. يجب ان لا يتضمن البحث على نتائج لبحوث اخر؛ لأنها تعد سلوكُ غير مقبولة. وعلى الباحث توقيع تعهد بذلك

١٢- على الباحث ان يتجنب الانتحال او اقتباس عبارات أو افكار الأخرين وأدرجها كأنها عمل الباحث الخاص، أو الاقتباس دون الإشارة إلى مصدرها الأصلي. وان كل الابحاث تخضع لكشف الانتحال قبل ارسالها الى المحكمين وقبول البحث.

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

# ضوابط النشر في المجلة

تسعى هيئة التحرير في مجلة إشراقات تنموية الى الارتقاء بمعامل تأثير المجلة (Impact Factor) تمهيدا لدخول قاعدة بيانات المستوعبات العلمية العالمية. وعليه تنشر مجلة إشراقات تنموية الابحاث التي تتسم بالرصانة العلمية والقيمة المعرفية وبسلامة اللغة ودقة التوثيق في الاختصاصات الإنسانية ووفق الشروط المبينة في ادناه:

١. أن لا يكون البحث منشورا سابقا في مجلة اخرى. وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق منشور أو من رسالة جامعية وعلى الباحث ان يوقع نموذج تعهد بألا يكون البحث منشوراً أو سبق تقديمه للنشر في مجلة أخرى. وأن لا يقدمه للنشر في مجلة اخرى بعد نشره في مجلة إشراقات تنموية. وأن يوافق على نقل حقوق نشر البحث الى المجلة في حالة قبول البحث للنشر (نموذج التعهد).

٢. أن لا يزيد عدد الكلمات في البحث على (٨٠٠٠) كلمة بضمنها المصادر والملاحق.

٣- ألا يذكر اسم الباحث أو اية أشاره تدل عليه في متن البحث لضمان سرية وحيادية عملية التحكيم

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على ما يأتي (كما في المثال):

أ. عنوان البحث.

ب. اسم الباحث ودرجته العلمية وشهادته.

ت. عنوان الباحث

ت . بريد الباحث الإلكتروني.

ث- ملخصان أحدهما باللغةِ العربية والثاني باللغةِ الإنكليزية يكون في بداية البحث بحجم خط (١٢) يضم اسم الباحث ومكان عمله باللغة الانكليزية ايضا. وأن تحتوي الابحاث المكتوبة باللغة الانكليزية على ملخص باللغة العربية (خلاصة) لا تتجاوز كلماته ٢٠٠ كلمة مسبوقا بعنوان البحث واسم الباحث ومكان عمله باللغة العربية ايضا والكمات المفتاحية في نهاية الملخص العربي والانكليزي.

٥- تكتب الابحاث مكتوبة على برنامج (Microsoft Word) بخط (Arabic Simplified) للأبحاث المكتوبة باللغة العربية و بخط (Times New Roman) للأبحاث المكتوبة باللغة الانكليزية وبحجم (١٢) للمتن وحجم (١٤ ) للعناوين الرئيسة والفرعية .

٦- تعتمد المجلة دليل (APA) للنشر العلمي في التوثيق، وعلى الباحث اتباع قواعد الاقتباس وتوثيق المصادر وأخلاقيات البحث العلمي بما يتوافق مع هذا النظام.

٧- تكتب مصادر البحث في صفحة أو صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على وفق الترتيب الاتي: كنية المؤلف، اسمه. ( سنة الطبع)

.عنوان الكتاب. رقم الطبعة(ط٣). دار النشر. مكان النشر(المدينة). أنظر (نظام APA لتوثيق المصادر).

٨. تقديم سيرة علمية قصيرة (Short Biography ) للباحث لا تتجاوز ٤ اسطر و بملف (Word) منفصل عن البحث في نفس القرص.

٩. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Turnitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالميا.

١٠. يخضع البحث لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير في المجلة وذلك لتقرير أهلية البحث للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون تقديم الاسباب.

١١. تتبع المجلة التقويم المزدوج السري لبيان صلاحية البحث للنشر، حيث يعرض البحث المقدم للنشر على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص أحدهما من داخل العراق والاخر من خارجه ويتم اختيارهما بسرية مطلقة. فضلا عن عرض البحث على خبير لغوي لتقويم سلامته اللغوية.

١٢. الابحاث التي يقترح المحكمون اجراء تعديلات عليها لتكون صالحة للنشر تعاد الى اصحابها لأجراء التعديلات المطلوبة عليها ولا يُعاد البحث إلى صاحبه إذا لم يُقبل للنشر.

١٣. يشترط لنشر الابحاث المستلة من رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه موافقة خطية من الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة. (موافقة المشرف)

١٤. تُعبّر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها، لا عن رأي المجلة.

١٥. تنشر المجلة أعداد خاصة بالمؤتمرات العلمية المتوافقة مع تخصص المجلة.

١٦. لا تستوفي المجلة اي اجور لنشر الابحاث المقدمة من باحثين من خارج العراق. وتكون اجور نشر البحث للباحثين من داخل العراق (١٠٠) الف دينار.

١٧. يمكن تسليم الابحاث المقدمة للنشر في المجلة على وفق ما يأتي:

أ. يدويا في مقر المجلة في شارع فلسطين / تقتطع الموال / مقابل الجامعة المستنصرية.

ب. عبر تحميل البحث على الموقع الالكتروني للمجلة وفق الرابط:

https://ishraqaat.com/

ت. مراسلة المجلة على عنوان البريد الالكتروني للمجلة:

al.tanmeia2016@yahoo.com

**رئيس التحرير**

## دليل المؤلف Author Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل الباحث للنشر في المجلة:

١. يجب أن يكون عنوان البحث موجزاً قدر الإمكان ومعبر عن البحث.

٢. اسماء الباحثين: تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث الأول.

٣. يجب أن يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث مكون من ٢٥٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بقطعة واحدة مستمرة بدون فقرات.

٤. المقدمة: وتتضمن مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة، وتنتهي المقدمة بأهداف الدراسة وأساسها المنطقي.

٥. المواد وطرائق العمل: تذكر طرائق العمل بشكل مفصل إن كانت جديدة أما إذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الإشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي System (S.I.UNITS) International of Units

٦. النتائج والمناقشة: تعرض بشكل موجز وهادف وبنظام متوالي وتعرض النتائج بأفضل صورة معبرة وتوضع الجداول والأشكال في أماكنها المخصصة بعد الإشارة إليها في النتائج.

٧. يستعمل نظام الأرقام العربية وهكذا في البحوث المرسلة للنشر وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيراتها.

٨. المستخلص الإنكليزي يجب أن يكون وافياً ومعبراً عن البحث بصورة دقيقة وليس بالضرورة أن يكون ترجمة حرفية للمستخلص العربي.

# دليل المقيّم Reviewer Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل المقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة:

١. ملء استمارة التقويم المرسلة رفقة البحث المطلوب تقييمه بشكل دقيق وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

٢. على المقيّم التأكد من تطابق وتوافق عنوان البحث باللغتين العربية والإنكليزية وفي حالة عدم تطابقهما اقتراح العنوان البديل.

٣. أن يبيّن المقيّم هل أن الجداول والأشكال التخطيطية الموجودة في البحث وافية ومعبرة.

٤. أن يبيّن المقيم هل أن الباحث أتبع الأسلوب الإحصائي الصحيح.

٥. أن يوضح المقيّم هل أن مناقشة النتائج كانت وافية ومنطقية.

٦. على المقيّم تحديد مدى استخدام الباحث للمراجع العلمية الرصينة وحداثتها.

٧. أن يؤشر المقيّم بشكل واضح على واحد من ثلاث اختيارات وهي:

- البحث صالح للنشر.
- البحث صالح للنشر بعد إجراء التعديلات.
- البحث غير صالح للنشر.

٨. يجب أن يوضح المقيّم بورقة منفصلة ما هي التعديلات الأساسية التي يقترحها لغرض قبول البحث.

٩. للمقيّم حق طلب إعادة البحث إليه بعد إجراء التعديلات المطلوبة للتأكد من التزام الباحث بها.

١٠. على المقيّم تسجيل اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ إجراء التقييم مع التوقيع على استمارة التقييم المرسلة رفقة البحث المرسل له للتقييم.

# المصادر

١. يستخدم النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) وبعض استعمال مختصرات المصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على أن تكتب بشكل كاملة أول في النص.

٢. ترقم الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في البحث وتزود بعناوين دالة على مضمون الجدول أو الشكل ويشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) للنباتات والحيوانات وغيرها بحروف مائلة لتمييزها عن باقي النص وتسمى اسماء المواد الكيمياوية (المبيدات، الأدوية،...الخ) بأسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يشار إلى المصادر في نهاية البحث كما يلي:

اللقب أو الاسم الثالث للمؤلف والسنة إذا كان البحث باسم باحث واحد، وإذا كان مؤلفين فيذكران والسنة وإذا كانوا ثلاثة فأكثر فيذكر اسم الأول وآخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر حسب الصيغة العلمية (APA) وكما بالأمثلة المذكورة:

أ. بحث في مجلة.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، العدد وصفحتي البدء والانتهاء للبحث.

ب- كتب.

اسـم المؤلـف أو المؤلفـون، (السـنة)، عنـوان الكتـاب، دار النشـر وعـدد الصفحات.

ج- الرسائل والاطاريح الجامعية.

اسـم الباحـث، (السـنة)، عنـوان الرسـالة أو الأطروحـة، العنـوان (الكليـة والجامعة)، وعدد الصفحات.

د- بحث في وقائع مؤتمر أو ندوة علمية.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المؤتمر أو الندوة العلمية، مكان الانعقاد، صفحتي البدء والانتهاء للبحث.

**ترسل البحوث إلى مجلة إشراقات تنموية / مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية العراق بغداد على البريد الالكتروني**

**al.tanmeia2016@yahoo.com**

## (تعهد الملكية الفكرية)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....)

اتعهد بأن البحث قد انجز من قبلي ولم ينشر في مجلة اخرى داخل وخارج العراق وارغب بنشره في (مجلة اشراقات تنموية) في مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

**التوقيع:**

**التاريخ:**

## (تعهد نقل حقوق الطبع والتوزيع)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....)

اتعهد بنقل حقوق الطبـع والتوزيـع والنشـر إلـى (مجلـة اشـراقات تنمويـة) فـي مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

**التوقيع:**

**التاريخ:**

# كلمة العدد

**بقلم أ.د.هادي كطفان شون**

**رئيس التحرير**

ببالغ الاعتزاز والفخر الكبير، يسرنا أن نضع بين ايديكم العدد (٣٣) من مجلة (إشراقات تنموية) التي تصدر عن مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، ولقد كان المساهمات العلمية البحثية المتنوعة والرصينة على وفق معايير العالمية للنشر العلمي والاتجاهات الحديثة في الجودة الشاملة للباحثين في العلوم الانسانية المختلفة من داخل العراق وخارجه من الجامعات والاتحادات والجمعيات والنقابات والمراكز البحثية والمؤسسات التعليمية والتربوية العراقية والعربية والعالمية والباحثين والنخب الاكاديمية في مؤسسات الدولة المختلفة في الاعداد السابقة لمجلتنا الأثر الكبير والحافز المعنوي أن نكون أشدَّ حرصاً على إصدار عددنا هذا لغرض نشر البحوث العلمية الرصينة ، وفسح المجال أمام الأقلام العلمية في العلوم الانسانية المختلفة لإثراء فسحة البحثية المختلفة.

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

فبحوث ودراسات هذا العدد جاءت ايضاً متنوعة بتخصصات العلمية المختلفة، ومتميزة برصانتها العلمية على وفق الأسس المنهجية الحديثة واصالة بالموضوعات ومواكبة التقدم العلمي.

واستعانت المجلة في سبيل تفعيل الأبحاث التي تصلها وتحكيمها بنخب علمية من الأساتذة المختصين من الجامعات العالمية والعربية والعراقية والمؤسسات ومراكز الدراسات والبحوث والنخب العلمية من حملة الشهادات العليا في المؤسسات الدولة المختلفة، الذين أبدوا تعاونا علمياً كبيراً، كان له الفضل في الارتقاء بنوعية الأبحاث، بتأكيد نقاط التميز والقوة فيها، وتعديل ما يستوجب التعديلَ فيها مع سرعة انجاز التقويم العلمي واللغوي.

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

وختاماً نسأل الله تعالى، أن ينفعنا جميعًا بما نقول ونسمع وعملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم، لأنه هو الذي يصلح وهو الذي يعين.

# محتويات العدد


| ت | عنوان البحث | اسم الباحث | رقم الصفحة |
|---|---|---|---|
| ١. | المصداقية عند مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات | ا. د. كاظم جبر الجبوري<br>رحاب صفاء ناجي الخالدي<br>جامعة القادسية/ كلية التربية | ١-٣٨ |
| ٢. | الوعي المجتمعي انواعه ومصادره | أ.د. نبراس عدنان جلوب<br>الباحثة: نور خالد علي<br>جامعة بغداد/كلية الإداب/قسم علم الاجتماع | ٣٩-٥١ |
| ٣. | تأثير الزيارات الثنائية العراقية-الخليجية على الأمن الاقليمي | أ.د. محمد كريم كاظم<br>زينب رسول حبيب<br>جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة الدولية | ٥٢-٧٣ |
| ٤. | "جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر ملاكها التدريسي وفقاً لنوع المدرسة (ابتدائي-ثانوي) في مركز محافظة نينوى" | م. ميساء حميد حسن<br>جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية<br>أ.د. علي دريد خالد<br>جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية<br>أ.م.د. ابراهيم اديب ابراهيم<br>جامعة الموصل/كلية الادارة واقتصاد | ٧٤-١٠٢ |
| ٥. | " تحليل الأسئلة الإمتحانية للدراسات العليا في ضوء معايير جودة الأسئلة الإمتحانية في قسم اللغة العربية " | الباحثة : وفاء عباس لعيبي<br>أ.م. د . ميساء عبد حمزة المياحي<br>وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | ١٠٣-١٢٨ |
| ٦. | مهارات الجدل العلمي في كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي | الباحث/ حسين غني جاسم آل طوفان<br>المديرية العامة لتربية القادسية<br>أ.م.د. نبال عباس هادي المهجة<br>كلية التربية- جامعة القادسية | ١٢٩-١٦٧ |
| ٧. | السياسة الخارجية الامريكية تجاه السعودية بين الاعوام ٢٠١٧-٢٠٢١ (مرحلة الرئيس دونالد ترامب) | ا.م.د. عباس سعدون رفعت<br>الباحث زمن محمد جبار<br>جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة الدولية | ١٦٨-١٩٠ |
| ٨. | إدارة الكفاءات لدى رؤساء اقسام كليات جامعة الموصل وعلاقتها بصنع القرار الاستراتيجي لديهم من وجهة نظر التدريسيين | سرمد محمود حميد العكيدي<br>طالب ماجستير في جامعة الموصل<br>أسماء عبد الرحيم خضر الخياط<br>جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية | ١٩١-٢٣٠ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٩. | تقويم برنامج التطبيق المنهي من وجهة نظر الطلبة المطبقين بمعهد اعداد المدربين التقنيين | أ.م.د. كريم عبد ساجر<br>م.م. علاء رياض عبدالامير<br>أ.م.د. عياد حسين محمد علي<br>معهد اعداد المدربين التقنيين - الجامعة التقنية الوسطى | ٢٣١-٢٥٠ |
| ١٠. | العلاقات الامريكية السوفيتية ١٩٦١-١٩٧٣ | أ.م.د. نجلاء عدنان حسين<br>الجامعة المستنصرية-كلية التربية الاساسية | ٢٥١-٢٨٣ |
| ١١. | مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين وعلاقته بالوعي التكنلوجي لدى طلبتهم | الباحثة: ضفاف تركي حسين<br>وزارة التربية - مديرية تربية بابل | ٢٨٤-٣٢٢ |
| ١٢. | استراتيجيات التكيف للناجيات من العنف خلال ازمة كوفيد ١٩ وعلاقتها بالصحة النفسية | ا.م.د. عذراء اسماعيل زيدان<br>مدير مركز دراسات المرأة /جامعة بغداد | ٣٢٣-٣٥٣ |
| ١٣. | السياسة الخارجية الفرنسية تجاه الازمة الليبية | ا.م.د. نسرين رياض شنشول<br>الباحث رانية صالح ابراهيم<br>جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة دولية | ٣٥٤-٣٧٨ |
| ١٤. | موقف القوى الدولية والاقليمية من وجود الناتو في المنطقة العربية | عباس قيس عباس هيابة<br>أ.م.د. عباس سعدون رفعت<br>جامعة النهرين /كلية العلوم السياسية – قسم السياسة الدولية | ٣٧٩-٤٠٥ |
| ١٥. | التطورات التاريخية لدور المجتمع الدولي في الدفاع عن حقوق الانسان والمرأة | مدرس/ د.سحر طارق محمود الرحيم<br>جامعة بغداد/ مركز دراسات المرأة | ٤٠٦-٤٢٥ |
| ١٦. | فاعلية الخرائط الذهنية الالكترونية في مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ | أ.م. د ندى هاشم عبد الله<br>الباحثة غفران حبيب نور طاهر المحنة<br>قسم العلوم النفسية والتربوية كلية التربية / جامعة القادسية | ٤٢٦-٤٥٣ |
| ١٧. | الادارة المالية في الدولة الإسلامية | الباحث قاسم صادق ابراهيم<br>أ.م. د. منذر عبيس متعب<br>كلية الامام الكاظم عليه السلام: قسم الشريعة | ٤٥٤-٤٩٢ |
| ١٨. | الشفاء في القرآن الكريم والسُنّة النبوية | م. هدى سليم رسول<br>الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية/ قسم التربية الاسلامية | ٤٩٣-٥٢٩ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١٩. | استراتيجيتي التفكير حول التفكير والمتشابهات | م.د. فينوس ميثم علي<br>أ.م.د. زينة عبد الامير حسن<br>الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية | ٥٣٠-٥٦٣ |
| ٢٠. | نماذج من المسائل الفقهية في الاحول الشخصية في كتاب الفقه على المذاهب الخمسة للشيخ مغنية انموذجآ | الباحث: رغد صبيح علوف<br>أ.م. د حيدر عيسى حيدر | ٥٦٤-٥٨٩ |
| ٢١. | التفكير ما بعد الاساسي المعقد وعلاقته بالحماية الذاتية لدى طلبه الجامعة | الأستاذ المساعد الدكتورة<br>ارتقاء يحيى حافظ الكفائي<br>جامعة القادسية – كلية التربية | ٥٩٠-٦٣٨ |
| ٢٢. | مدلول المواطنة والحقوق في الدولة الإسلامية | هادي عبد الله باش آغا<br>بإشراف / أ . د. احمد حسوني جاسم<br>جامعة بغداد / كلية العلوم الإسلامية | ٦٣٩-٦٥٩ |
| ٢٣. | القيادة التحويلية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال | م.د. ابتسام سعيد أحمد<br>المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية | ٦٦٠-٧١٦ |
| ٢٤. | التغذية الصحية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات | م. لمياء سليم رسول<br>كلية التربية الاساسية/ قسم رياض الأطفال/ الجامعة المستنصرية | ٧١٧-٧٥٢ |
| ٢٥. | اثر بعض طرائق تدريس اللغة العربية في مهارات الاستذكار لدى طالبات معاهد الفنون الجميلة | م. م. نسرين فاضل مطلوب<br>وزارة التربية - مديرية تربية الكرخ الأولى - معهد الفنون الجميلة | ٧٥٣-٨٠٦ |
| ٢٦. | أحكام تجميل الأسنان في فقه مدرسة الإمامية ــ دراسة استدلالية | الباحث: حسين قاسم سبهان<br>اشراف: أ. م . د. مسلم كاظم عيدان<br>كلية الامام الكاظم (ع) للعلوم الإسلامية الجامعة | ٨٠٧-٨٤٠ |
| ٢٧. | أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل مادة الحاسوب لطلبة الصف الخامس الإحيائي | م. م. أمل حسين علي / وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية | ٨٤١-٨٧٦ |
| ٢٨. | برنامج تدريبي لتطوير الاشغال اليدوية الفنية لطالبات المرحلة الثانوية للبنات على وفق أنموذج "كلوز مايرل | م. م. هند عبد الجبار عبد الكريم<br>وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية بغداد /الكرخ -الاولى/ معهد الفنون الجميلة للبنات/ الدراسات الصباحية | ٨٧٧-٩٠٤ |
| ٢٩. | EL papel de la comunicación no verbal en la enseñanza del | Maher Kamil Sultan<br>Universidad de Bagdad / Facultad de Lenguas | 1-15 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Enas Sadiq Hamudi<br>Universidad de Bagdad /<br>Facultad de Lenguas | español como segundo lengua | |
| 16-42 | Asst. prof. Dr. Ansam Ali Ismaeel Alhalawachy<br>Department of English/ College of Basic Education/ University of Mosul | Investigating the Alignment of the Linguistics and Literature Final Examination Questions with Relevant Learning Objectives at University Level | ٣٠. |
| 43-66 | Instructor: Saramad Mohammed Essa<br>Translation Department\ Collage of Arts\ Al-Iraqia University | An Analytical Study of Translating Hate Speech Tweets from English into Arabic | ٣١. |
| 67-98 | Dr. Taher Yahya Farhn<br>Collage of Arts /University of Anbar | Parental inheritance and its effect on Annie Ernaux in "la place" | ٣٢. |
| 99-117 | Par : Khlood Ali Hussein<br>Sous la direction de :<br>Dr. Khaled Sadek Hussein | Pour une analyse textuelle du discours théâtral : des aspects théoriques | ٣٣. |
| 118-140 | Mohammed I. Taha Ilhemus<br>Dr. Ansam A. Ismaeel Alhalawachy<br>Department of English/ College of Basic Education/ University of Mosul | Students' Willingness to Communicate in EFL Context | ٣٤. |
| 141-170 | Maryam Salman Nehme<br>Amel Taha Mohammed Ameen<br>Universidad de Bagdad<br>Facultad de Lenguas<br>Departamento de español | Un estudio de los discursivos marcadores en los textos argumentativos políticos del periódico ABC (Los hechos de la guerra de Irak durante el año (2003-2006 | ٣٥. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **171-191** | **Adel Jasim Zaji**<br>**Asst. Prf. Dr. Essam Ahmed Nassir**<br>**Univ. de Bagdad / Facultad de Lenguas /**<br>**Depto. de Espanol** | **La traducción de los culturemas de la lengua española a la lengua árabe en "Los funerales de la Mamá Grande" *de* Gabriel García Márquez (Métodos y estrategias)** | **.٣٦** |
| **192-223** | **Ra'ad Abdulhussein Hamoud**<br>**Assistant Instructor.**<br>**Directorate of Education in Dhi-Qar.** | **The Classroom Assessment and its Educational Role in ELT** | **.٣٧** |
| **224-252** | **Iman Ali Nassir**<br>**imanali.n@yahoo.com**<br>**Sous la direction de:**<br>**Asst. Prof. Dr. Raid Jabbar Habib**<br>**raidjhabib@yahoo.fr**<br>**AL Mustansiriyah Université**<br>Faculté des lettres | **La poésie féminine entre l'enjeu et la réflexion** (Christine de Pisan et Louise Labé) comme modèle | **.٣٨** |

# المصداقية عند مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات

ا. د. كاظم جبر الجبوري
جامعة القادسية/ كلية التربية

رحاب صفاء ناجي الخالدي
جامعة القادسية/ كلية التربية

Email: rehabalkaldi1993.ra@gmail.com

**الملخص**

هدف البحث الحالي للتعرف على :

- المصداقية عند مدري المدارس, كما يدركه المدرسين والمدرسات.
- الفروق في المصداقية عند مديري المدارس تبعا لمتغيري الجنس (ذكور واناث) ومدة الخدمة (١-٤ سنة, ٥-٩ سنة, ١٠ سنوات فأكثر).

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي في الدراسة الحالية, ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس المصداقية عند مديري المدارس كما يدركه المدرسين والمدرسات بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقدرة على التمييز, واستخدم الباحثان البدائل الخماسية للمقياس وكانت: (موافق بشدة, موافق احيانا, موافق, غير موافق, غير موافق بشدة)، واستكمالا لذلك طبق الباحثان المقياسين على عينة قوامها (٤٠٠) مدرس ومدرسة من المدارس الثانوية في محافظة الديوانية لسنة ٢٠٢١-٢٠٢٢, ثم تم تحُليل البيانات احصائيا بالاستعانة ببرنامج (Spss) للعلوم التربوية والنفسية, وكانت النتائج كما يأتي:

- ان مديري المدارس يتسمون بالمصداقية بنسبة اعلى من متوسط المقياس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في المصداقية تبعا لمتغير الجنس (ذكور, إناث), حيث يتمتع الذكور بالمصداقية بنسبة اعلى من الاناث,
- وتوجد فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير مدة الخدمة (١-٤سنة,٥-٩ سنة, ومن ١٠فأكثر), حيث اظهرت النتائج ان المديرين والمديرات ممن تبلغ خدمتهم (١-٤) يدركون على انهم اكثر مصداقية من قبل مدرسيهم اكثر من باقي المديرين.

**الكلمات المفتاحية:** المصداقية, الموثوقية, الثقة.

# Credibility of school principals as perceived by teachers

**A. D. Kazem gabr algobory**
**Al-qadesiya university**
**College of Education**

**Rehab safaa alkhaldi**
**Al-qadesiya university**
**College of Education**

**Email: rehabalkaldi1993.ra@gmail.com**

**ABSTRACT:**

tambourine search Present to get to know on me:

- The credibility when I don't know schools ,as such realize it teachers and teachers.
- the differences in credibility when my boss schools according to for my change sex(male and female)and duration the service(1-4year, 5-9year, 10Years and more).

and to achieve Goals the study current did researcher that Building Scale credibility when my boss schools as such realize it teachers and teachers, and complete Conditions honesty and constancy and capacity on me Discrimination, and use the two researchers alternatives quintuple for scale(OK severely, OK Sometimes, OK, not OK, not OK severely), and to complement So Dish researcher that the two scales on me a sample its strength(400)Teacher and school From schools high school in Governorate Diwaniyah for a year2021-2022,then Done Solution to data statistically with the help of program(Spss)for science educational and psychological, And she was Results as such Come:

- that my boss schools they are with credibility in the rate of higher From average scale.
- there is differences function Statistically in credibility according to for variable sex(male, female),Where enjoy male with credibility in the rate of higher From female,
- and there are differences function statistically according to for variable Period the service(1-4year5-9year,And from10and more),Where I showed Results that managers and directors who reached serve them (1-4) y They are perceived as being more trusted by their teachers than by other principals.

**Key words: Credibility, Confidence.**

**مقدمة:**

لعل الجوهر الحقيقي للشخصية وأكثر أنماط التعبير شيوعا عن الأمانة والنزاهة هي المصداقية، فاذا كنا صادقين تمام الصدق مع أنفسنا ومع الآخرين فسوف نعتبر غالبا في نظرهم أشخاصا ذوي شخصية محترمة، يميل إليها الآخرون ويعتبرونها ذات مصداقية.

كما ان صفات المصداقية والامانة والنزاهة هي اساس الحياة الناجحة سواء العملية او العامة واساس العلاقات المثمرة على مر السنين, فان فقدان الشخص لقيمته واحترامه والتشكيك فيه لا يكون بسبب الخلافات البسيطة انما بسبب فقدان هذه الصفات الجوهرية, لذا فان أهم صفة يمكن لنا أن نزرعها في نفوس جيل المستقبل هي روح الصدق والأمانة، وتنمية عادة تحرّي المصداقية في كلّ ما يفعلون ويقولون، وأن ننمي لديهم القيم الأصيلة التي تجعل من الكذب وعدم الثقة والخيانة جريمة لا يمكن القبول بها.

**اولا: مشكلة البحث Research problem**

للمصداقية Credibility دور مهم في الادارة التربوية كونها تمدنا بمعايير مهمة يتم في ضوئها تقييم مديري المدارس, بناء على ادائهم ومدى خبرتهم في مجال عملهم, ومدى جدارتهم بالثقة في نظر الاخرون, فالمصداقية لا تؤثر فقط على الثقة في المعلومات الصادرة من مديري المدارس فحسب, بل تنعكس على مدى مسايرة المدرسون لقراراتهم والسير في ضوء تعليماتهم والالتزام الحقيقي بها, كما ان تمتع مديري المدارس بالمصداقية يؤدي الى منفعة متبادلة تسهل العمل بين اعضاء المؤسسة التربوية, ولكون المصداقية امر حيوي يرتبط بالثقة في شخصية المدير وخبرته برزت

اهمية التقصي عنها ودراستها, وتبرز المؤشرات الخطيرة على الادارة المدرسية في حال تمتع مديري المدارس بمصداقية ضعيفة, لان انخفاض مصداقيتهم ستفقد الاخرون الثقة فيهم والثقة بقراراتهم للأخذ بها ومسايرتها, ويفقد الهيئة التدريسية الطمأنينة النفسية والدافعية لتقديم الافضل, وبالتالي تصبح الادارة المدرسية غير منتجة.

**ثانيا: اهمية البحث Research importance**

تعد المصداقية credibility احد اهم المتغيرات المهمة في عملية الاقناع وتعديل اتجاهات الاخرين وآرائهم, فكيف للمرء ان يكّون صداقات ويحتفظ بها دون توافر المصداقية بين الطرفين؟ وكيف ان تستمر العلاقة الزوجية بدون وجود مصداقية لديهم؟ وكيف يمكن ان تكون هناك منظمة او مؤسسة عندما لا يرى الافراد ان القائد يتمتع بالمصداقية؟ لهذا من الواضح ان المصداقية تتجاوز جميع جوانب الحياة عبر الدين والسياسة والاسرة والتربية, كما نلاحظ كثرة تناول الدراسات لمفهوم المصداقية Credibilityولمختلف الشخصيات, كمصداقية اساتذة الجامعة ورجال الاعمال والمشاهير او مصداقية الشركات والمؤسسات, اما في دراستنا الحالية فسنتناول مصداقية مديري المدارس باعتبارهم شخصيات مسؤولة من الضروري تمتعها بالمصداقية في نظر هيئاتهم التدريسية, ونستنتج مما سبق ان الاهتمام بتواجد المصداقية لدى الافراد في الحياة التربوية او المهنية او الاجتماعية من شأنه ان يعمل على زيادة الرفاهية الفردية والاجتماعية التي تنجم عن نشر الثقة والمصداقية بين الافراد.

ويمكن القول ان اكثر المتغيرات تأثيرا في تعاملاتنا وثقتنا بالأخرين هي مقدار المصداقية التي يتمتعون بها, وبالرغم من ان الثقة بالفرد ترتبط وتتزايد بعلاقتنا ومعرفتنا

فيه, الا انه لا ينبغي دائما اعتبار الأشخاص المعروفين بأنهم موثوقين وتجاهل الاشخاص الغامضين واعتبارهم غير موثوقين, لان تحديدنا للمصداقية لا ينبغي ان يكون وفق الانطباع الشخصي الذي تم تكوينه عن الافراد انما يفترض ان يكون على اساس معايير علمية موثوقة, وهذا ما تكشفه دراستنا الحالية.

(Birch etal,2020:pp51-52)

**الاهمية النظرية**

- يضيف البحث الحالي عرض النظريات والمعلومات الجديدة حول مفهوم المصداقية credibility والتعريف به على المستوى المحلي و العربي.
- ان الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة تضفي فهما جديدا للمصداقية عند تطبيقها على مديري المدارس من وجهة نظر عينة الدراسة.

**الاهمية التطبيقية**

- بناء وتطبيق مقياس المصداقية بالنسبة لمديري المدارس على عينة من مدرسين ومدرسات المدارس الثانوية للكشف عن وجهة نظرهم في ذلك, ويمكن الاستفادة من المقياس من قبل الباحثين الاخرين لأجراء دراسات مشابهه.
- استفادة رجال التربية والتعليم من الدراسة الحالية.
- استفادة المؤسسات التعليمية والتربوية من الدراسة الحالية للتنبؤ بذات المشكلات في مدارسهم.

**ثالثا: اهداف البحث Research goals**

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على:

- المصداقية عند مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات.

- دلالة الفروق الإحصائية في المصداقية عند مديري المدارس تبعاً لمتغير الجنس ومدة الخدمة كما يدركها المدرسين والمدرسات.

**رابعا: حدود البحث Research limits**

تطبق الدراسة على عينة من مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية (المتوسطة والاعدادية) للدراسة الصباحية والمسائية, في مدارس مركز محافظة الديوانية, لسنة ٢٠٢١-٢٠٢٢م

**خامسا: تعريفات المصداقية Credibility**

- **عرفها (Petty&Cacioppo,1986):** مدى اعتبار مصدر المعلومات ذو مصداقية و كفاءة من قبل متلقي المعلومات.
- **عرفها (Colman,1994):** تقييم مصداقية الشخص الذي نرغب في ان نثق به, اثناء وجود علاقة مع هذا الشخص.
- **عرفها (Sztompka,2007):** خاصية تحدث عندما يتم تلبية التوقعات او يفي مدرس الجامعة بالتزاماته تجاه الطلاب الذين وضعوا ثقتهم فيه.
- **عرفها (Szymczyk,2016):** نوع معين من القناعة او الايمان القوي للأفراد الذين لديهم نوايا حسنة للأخرين, والاعتقاد بأنهم لن يؤذوا او يغشَوا بقراراتهم او افعالهم.
- **عرفها (Wierzbicki,2018):** خاصية ترتبط ارتباطا وثيقا بالثقة, ناتجة عن توقع ان المصدر سيلاحظ القاعدة الاجتماعية لعدم الكذب وعدم توصيل رسالة كاذبة بعد القياس على مقياس الثقة.

- **التعريف الاجرائي للمصداقية (Hovland et al, 1951-1990 )**: مدى فعالية الفرد التي تعتمد على المستوى المدرك للخبرة والجدارة بالثقة للمصدَق. (Ohanian.1990;hovland&Weiss,1951;hovland et al,1953)

ويمكن قياسها من خلال استجابة الهيئة التدريسية على مقياس المصداقية الذي تم بناؤه.

**الاطار النظري للمصداقية Credibility**

**اولا: مدخل تاريخي وفلسفي**

منذ اكثر من ٢٥٠٠ سنة تحدث ارسطو عن المبادئ الاخلاقية ومن ضمنها المصداقية والجدارة بالثقة واعتبرها فضيلتان يجب ان يبحث عنهما الجميع بغض النظر عن العمر, وهاتان الفضيلتان لا يمكن فصلهما عن بعض, لأنه من غير الممكن ان يكون هناك اساس للثقة عندما لا يتمتع صاحبها بالجودة, وذكر ارسطو ان المعايير الاخلاقية التي تعبر عن المصداقية هي (حسن النية تجاه الاخرين اي روح المصدق والمحبة والموضوعية) وهذه كلها تساهم في مصداقية الشخص, (Umeogu,2012:p112) واشار ارسطو ان المصداقية تعد احد وسائل الاقناع الثلاثة (الروح , الشعارات, الشفقة) فالمصداقية تمثل صورة الشخص المصَدق في اذهان الاخرين لذا يعد روح الشخص مصداقيته وتتضمن ثقافة وخبرة الشخص التي تتجلى في معتقداته وتطلعاته وتصرفاته, والتي يؤثر بها على فكر الاخرون ومعتقداتهم, وتتضمن روح الشخص معرفة الاخرين الذين يتواصل معهم ومدى فهمه اليهم الى جانب تملّكه السلطة الاخلاقية والتعبير عن حسن نيته لهم, وهذا يتطلب الفهم والخبرة

المدركة من قبل الشخص وان الفهم والخبرة تعد عوامل مؤثرة في المصداقية والثقة الممنوحة لشخص ما. (Umeogu,2012:p114)

**ثانيا: المنظور الديني**

ان هذه الحياة الدنيا جعلها الله تعالى دارا للتمحيص والابتلاء حتى يتميز فيها الصادق من الكاذب والحق من الباطل, لذا امتحن الله تعالى البشر بالدنيا, ليميز اهل الصدق من اهل الكذب. والتمييز بين الصادق والكاذب يعود الى امرين : (ابتلاء بالشبهات القادحة بالعمل والاعتقاد, وابتلاء بالشبهات القادحة في الارادة والعمل) لذا من تختطفه الشبهات فهذا من علامات عدم صدقه, والانسان الصادق هو من يحرص لنفسه على امساك زمامها, واخذها بالقيود والضوابط لتسلم من التهلكة, لذا تكاثرت النصوص في الحث على الصدق والترغيب فيه وبيان فضله وعلو منزلته, حيث لا نجاة للإنسان الا به, لذا يحثنا الله تعالى على الصدق بقوله ( يا ايها الذين امنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين) التوبة (١١٩) (البدر, ٢٠١٤, ٧-٩)

ويذكر القرءان خمسة مواضع هي كعقد ثمين كل خرزة توصل للأخرى, بدءا من مدخل الصدق ومخرج الصدق:(وقل ربي ادخلني مدخل صدق واخرجني مخرج صدق) الاسراء (٨٠), والموضع الثالث قدم الصدق : (وبشر الذين امنو ان لهم قدم صدق عند ربهم) يونس (٢) والموضع الرابع لسان الصدق: (واجعل لي لسان صدق في الاخرين) الشعراء (٨٤) والموضع الخامس مقعد الصدق: (في مقعد صدق عند مليك مقتدر) سورة القمر (٥٥) لذا يجب ان يكون الانسان في تحركاته وفي تنقلاته ودخوله وخروجه ولسانه وكلامه صادقا, وبهذا يكون قدم لنفسه امرا عظيما وهي الوصول للنجاة. (البدر, ٢٠١٤, ٣٥-٣٧)

**ثالثا: النظريات التي فسرت المصداقية Credibility**

**١- نظرية التأثير الاقناعي (Michel Le nid,١٩٤١)**

وبحسب (ميشال لوند) فإن التواصل الإقناعي والتأثير في سلوك الأفراد يتم عبر ثلاث مراحل:

**المرحلة الاولى (التوعية):** وتتضمن (آليات الإقناع اللساني والتوضيح وتعزيز كل ذلك بالبراهين المقنعة التي تنساب الى عقول المتلقين)، ويشترط في المعلومات التي يقدمها الفرد أن تكون بسيطة لكي يسهل فهمها وادراكها، كما ويشرط فيها عدم التناقض لتنال المصداقية.(عامر,٢٠٠٥, ٥٩)

**المرحلة الثانية (التشريع):** وتعني ان إدراك التوعية لا تلبي الغرض لوحدها، كونها تبين مخاطر المعلومات او الموضوع المطروح وفوائده، لكن التشريع يلعب دورا إيجابيا في ممارسة الضغط على المتلقي من أجل مسايرة المرسل فيما يدعو إليه.

**المرحلة الثالثة (التتبع):** إن نجاح عملية التأثير على الاخرون واقناعهم مرتبط بالمتابعة والمراقبة لعملية التأثير ككل، لأن الإنسان بحاجة للتذكير والتأكيد باستمرار حتى في أموره اليومية البسيطة. (المشاقبة, ٢٠١٥, ٢٠٠-٢٠١)

**٢- نظرية التواصل (Morris,1948)**

يرى موريس (١٩٨٤) بان التواصل " يتناول اي موقف يتوافر فيه مشاركة عدد من الافراد في امر معين", وتشير نظرية التواصل لموريس ان هنالك ثمانية انواع للتواصل وهي:

نوع التواصل من حيث اللغة المستخدمة: لا يقتصر التواصل في هذا النوع على اللغة انما يشمل ايضا التعبير بالموسيقى والرسم والحركة واللون ويصبح لغة اذا حقق الانسان هدفه في نقل احاسيسه وافكاره الى الغير. (جوهر, ١٩٧٩, ١٦)

التواصل من حيث اللغة: ويشمل كل انواع التواصل التي يستخدم فيها اللفظ. (علي عجوة واخرون, ١٩٨٩, ٣٤)

التواصل غير اللفظي: ويشمل كل انواع التواصل التي تعتمد على اللغة غير اللفظية وفيه ثلاث لغات (الاشارة, لغة الحركة والافعال, لغة الاشياء), (جوهر, ١٩٧٩, ١٧)

التناقض: يمكن للسلوك غير اللفظي ان يناقض السلوك اللفظي مثل: المدير الذي يطلب من الموظف اشارة بعدم احضار اوراق معينة ويعطي اشارة له بعدم احضار هذه الاوراق في الوقت نفسه, ويعود الموظف ليخبر المدير بانه لم يعثر على الاوراق ففي هذه الحالة تلقى الموظف رسالتين (لفظية وغير لفظية) تناقض احدهما الاخرى.

التواصل المكمل: يمكن استخدام التواصل غير اللفظي ليكون مكملا للاتصال اللفظي, مثلا الابتسامة بعد طلب شيئا من شخص ما. (knapp,1972:pp9-11)

**مكونات عملية التواصل**

**المرسل (Senaer)**

وهو الشخص الذي يبدأ في صياغة افكاره في رموز تعبر عن المعنى الذي يقصده, فاذا نجح المرسل في اختيار رموز مناسبة للتعبير عن افكاره تعبيرا صحيحا وواضحا ودقيقا فيكون بذلك اكثر تأثيرا واقناعا. (علي عجوة واخرون, ١٩٨٩, ١٩-٢٠)

ويجب ان تتوفر شروط معينة حتى يكون المرسل اكثر تأثيرا ووضوحا عند المتلقي منها:

*مهارات التواصل عند المصدر (المرسل): يجب ان تتوفر لصاحب المعلومات مهارات اساسية للتواصل اولها مهارة الكتابة والتحدث من اجل وضع افكاره في رموز ومهارات متعلقة بفك الرموز منها مهارة القراءة والاستماع والقدرة على التفكير ووزن الامور لأنها تساعد في تحديد الهدف من التواصل.

*اتجاهات المصدر: وتشمل اتجاهاته نحو نفسه ونحو الموضوع ونحو المتلقي, فاذا كانت اتجاهاته نحو ذاته سلبيه فهذا يؤثر على تقييم الذات وطريقته في التواصل مع الاخرين, فالثقة بالنفس تولد عند المتلقين ثقة فيما يقوله وما يفعله فاذا لم يؤمن بذاته وبما يتحدث فلن يستطيع اقناع الاخرون بجوانب الموضوع وبالتالي يصبح اكثر انتقادا من المتلقين.

*مستوى معرفة المصدر: ان مقدار المعرفة والمعلومات التي يملكها المصدر عن موضوع ما يؤثر في ما يصدر منه من معلومات فنحن لا نستطيع ان نقول ما لا نعرفه وبالتالي لا نستطيع ان ننقل افكارنا بفعالية.

**المتلقي Receiver**

ان المتلقي هو اهم حلقة في عملية التواصل كونه القارئ عندما نكتب والمستمع عندما نتحدث, كما ان المتلقي لا يستقبل الرسالة ويتأثر بها مباشرتا بل يقوم بعملية تنقيح وتنقية حسب سماته النفسية والاجتماعية ومستوى تعليمة واتجاهه لذا فالمهارات الموجودة لدى المرسل يفترض ان تتواجد لدى المتلقي ايضا. (علي عجوة واخرون, ١٩٨٩, ٢٠-٢١)

**الخبرة المشتركة Field Of Experience**

ان احد المكونات المهمة ايضا لعملية التواصل هي الخبرات المشتركة, حينما تكون لخبرات التي يملكها المرسل والمتلقي مشابهه فان هذا يزيد من التفاهم والتواصل ويزيد من التواصل بطريقة فعالة على النقيض كلما تباعدت الخبرات الحياتية بين المرسل والمتلقي كلما صعب التفاعل والتفاهم بينهما.

**الرسائل او الموضوع Messages**

تعد الرسائل او الموضوع هي المكون الاخير للتواصل فهي مضمون السلوك التواصلي, لان الإنسان يرسل ويستقبل كميات ضخمة ومتنوعة من الرسائل والتي بعضها يتسم بالخصوصية (كالابتسامة والايماءات والاشارات والنظر والحركة) وبعضها يتسم بالعمومية (كالندوات الاجتماعات المحاضرات المؤتمرات الراديو التلفزيون) وبعضها تنقل بقصد وبعضها عن طريق المصادفة. (مكاوي & السيد, ٢٠٢٢, ٤٨)

**عوامل فعالية التواصل**

المصداقية: المدى الذي ينظر فيه للمصدر بانه خبير ويعرف الاجابات الصحيحة.

الجاذبية: عندما يكون المصدر او المرسل قريبا من المتلقين من النواحي النفسية والاجتماعية.

السلطة او النفوذ: صاحب السلطة يستطيع تقديم الثواب والعقاب ويهتم بالحصول على الموافقة على اراءه وان يتم تدقيقها من جانب المتلقي.

وتؤدي مصداقية المصدر الى تفاعلنا الداخلي مع الافكار الجديدة وتحقق الجاذبية الشعور بالتوحد وتؤدي السلطة الى الحصول على الموافقة والاذعان.

(Tan ,1981:pp131-132)

يمكن ان نفهم من نظرية التواصل انه من المفترض على المرسل لكي يكون صادقا في نظر الاخرون ان يتمتع بالخبرة والمصداقية والجاذبية لضمان نجاح عمليات التواصل وكذلك ان يفهم المهارات التي من المفترض ان يمتلكها والعوامل التي قد تؤثر على مصداقيته في نظر الاخرون, بالإضافة الا ان النظرية تؤكد على ان للمصداقية الدور الاكبر في استمرار التواصل بين الافراد وتحقيقها للاطمئنان الاجتماعي.

**٣- نظرية الثقة الاجتماعية المتبادلة (Rotter,1972)**

تعد الثقة الاجتماعية المتبادلة مفهوم حيوي له اهميته في السلوك البشري, يؤثر في التفاعل بين الافراد, فتواجد الثقة تقرب بين الاشخاص اما ضعف الثقة من الممكن ان تؤدي الى التباعد بين الاشخاص, (Borm,2010:p9) كما ان الثقة الاجتماعية المتبادلة في المؤسسات تشجع الافراد على الابتكار والتحفيز والحداثة وتؤدي الى تماسك الجماعة العاملة حيث تعد احد اسباب نجاح العلاقات الاجتماعية, وان الثقة الاجتماعية تستند على التوقعات الايجابية بشأن سلوك الاخرين والاعتماد عليهم وان انعدام الثقة مرتبط بالنتائج المستقبلية المتوقعة, (هول و لندزي, ١٩٧١, ١٨٧) لذا وضع روتر نظريته عن التعلم الاجتماعي وافترض انه من الممكن التنبؤ بسلوك الاخرين في اي حالة معينة من خلال التقارير الذاتية والملاحظات السلوكية وذلك من خلال اربع متغيرات يمكن قياسها وربطها في صيغة محددة وهي:

**السلوك المحتمل:** ويشير الى احتمال حدوث السلوك لاستجابة معينة تحدث في حالة معينة فالسلوك المحتمل يشمل والتعبيرات اللفظية التحركات العلنية والتفاعلات العاطفية والمعرفية في اي حالة معينة ويمكن للفرد ان يتفاعل في المواقف المختلفة وبطرق مختلفة وان امكانيات السلوك محددة لكل من السلوك المعين والتعزيز المتعلق به,

وبالتالي يجب ان نعرف ما هو الهدف الذي يرتبط بالسلوك السابق وبذلك يمكننا ان نقول مدى احتمال حدوثه. (Rotter& Chance,1972;p188)

**قيمة التعزيز:** تشير الى تفضيل تعزيز معين للفرد حيث تختلف القيمة التعزيزية بين الافراد فمثلا بعض الافراد يكونوا اكثر ميلا الى اسعاد الناس من الافراد الاخرين وبعض المعززات قد تكون منسجمة ومتوافقة مع ميولهم وان القيمة التعزيزية مثلها مثل التوقعات ذات علاقة بمعززات مختلفة قائمة على الخبرات الماضية وخارج هذه الترابطات تتشكل التوقعات للمستقبل مما يعني وجود علاقة بين القيمة التعزيزية والنتائج المتوقعة. (حسانين, ٢٠١٢, ١٩٦)

**مركز الضبط:** الطريقة التي يدرك بها الافراد مصدر التعزيز ووفقا لهذا المفهوم يمكن توزيع الافراد على نحو متصل اعتمادا على المدى الذي يتحملون فيه المسؤولية عما يحدث لهم ولمركز الضبط انواع:

**الفرد ذو مركز الضبط الداخلي:** هو اكثر تأثرا بالتعزيز الذي يأتي من داخله فهو يقوم بعزو الاحداث الطيبة والسيئة التي تحدث له الى عوامل ذاتية او شخصية.

**الفرد ذو الضبط الخارجي:** هو اكثر تأثر بالمعززات الخارجية فيعزوا الاحداث الى الحظ او الصدفة. (الزغول, ٢٠١٠, ٢٨١)

**الموقف السيكولوجي:** حيث يمثل السياق النفسي الذي يستجيب له الفرد الذي يعبر عن الوضع الخاص به وحالة معينة لها معان مختلفة لمختلف الافراد وهذه المعاني لها تأثير في استجابتهم ومفهوم روتر عن الوضع النفسي يأخذ في نظر الاعتبار اهمية التأثيرات الموضوعة او الظرفية فقد يكون الفرد قويا يميل الى العدوان ويتصرف بقوة

في حالة معينة اعتمادا على التعزيزات المتوقعة ويعتقد روتر ان النتيجة المعقدة للوضع تثير توقعات الافراد لنتائج تعزيز السلوك.

**التوقع:** يشير روتر الى التوقعات الشخصية للأفراد حول نتائج سلوكهم وهو تقدير لاحتمال حدوث تعزيز معين اذا تصرف المرء بطريقة معينة في حالة معينة.(Engler,2014:p228)

التوقعات الخاصة : هي التوقعات الذاتية المستمدة من موقف معين بذاته وهذه التوقعات قابلة للتعديل عن طريق احداث تغيرات في الموقف الخاص بالفرد.

التوقعات العامة: هي التوقعات الذاتية للفرد في عدد من المواقف المتنوعة وهي الاكثر اتساقا وثباتا نسبيا في المواقف المختلفة اذا تستعمل التوقعات العامة عند ادراك تشابه في المواقف المختلفة ولذلك يكون التصرف نحوها بأنماط متشابهة من السلوك.(عبدالله, ٢٠٠٩, ٤٩٤-٤٩٦)

حيث اشتق روتر من التوقعات العامة مفهوم الثقة المتبادلة وعبر عنها "بانها النتيجة لتجربة فردية يتم اعمامها في العلاقات مع الاخرين والتي تتطور مع مرور الوقت.

(Fulmer& Gelfand, 2013:p103)

**فالثقة الاجتماعية المتبادلة:** هي ثقة الفرد بالأخرين الذين ليس لديه تجربة شخصية كبيرة معهم على الرغم من دورهم المهم في حياته, وهذا يعني ان الشخص من اجل تحديد درجة الثقة بالأخرين يجب ان يعمم خبرته على درجة تحقيق وعوده الى مواقف اخرى وبشكل اكثر تحديدا للعلاقات الاجتماعية العامة, (Carl& Billari, 2014:p1) كما ان الثقة المتبادلة تتوقف على نوع وطبيعة شخصية المتلقي لذا صنف (دينيس

هويت) المتلقين الى (**المتلقي العنيد, المتلقي الحساس, المتلقي الغير مبالي**). (مكاوي& السيد, ٢٠٢٢, ٦١)

**٤- نظرية الخبرة الاجتماعية الثقافية (فيكوتسكي,١٩٦٧)**

اكدت نظرية فيكوتسكي على العلاقات الموجودة بين الفرد والبيئة في كونها تساعد على تشكل الخبرات عند الفرد, ويشير الى ان نماذج تفكير المتعلم لا تعود الى العوامل الوراثية بل انها نتاجات من العوامل البيئية والانشطة الاجتماعية, ولقد حدد فيكو تسكي مراحل تكوين الخبرات عند الفرد واستنتج ان هناك ثلاث مراحل مهمة لتكوين الخبرات:

**المرحلة الاولى:** تمثل التكوين التلصيقي الغامض.

**المرحلة الثانية:** مرحلة التفكير المركب, وفي هذه المرحلة يكون الفرد قد كون انطباعات ذاتية من خلال العلاقات والروابط القائمة بين الموضوعات حيث يتخلص الفرد من التركيز حول الذات ويبدا بتعلم التمييز بين انطباعاته الخاصة للأشياء ودوافعها الفعلية الحسية الواقعية. (فيكوتسكي, ١٩٧٦, ١٧٢-١٧٣)

**المرحلة الثالثة:** تكوين الخبرة, حيث تتشكل الخبرات عند الفرد بعد تكوين الانطباعات في المرحلة السابقة لديه لتنمو وتتطور بنموه وتتطور خبراته. (اللقاني وعبد الجواد,١٩٩٠, ١٦٢)

**٥- نموذج الاستجابة الذهنية (Tesser,1978):**

من الممكن ان يغير المرء موقفه من قضية ما نتيجة التفكير حول تلك القضية ومناقشتها مع نفسه, والسبب في ذلك انه كلما فكر الفرد في قضيه كلما اكتشف بعض المعلومات التي لم تكن في الاعتبار عند اتخاذ موقفه الاساسي, ويشير (Tesser1978) ان للإنسان اطار محدد ومنظم من المعتقدات وهذا الاطار يساعد

الفرد في تحديد ما هو مقبول من الافكار الجديدة وما هو مرفوض, كما يحدد الطريقة الواجب اتباعها في عملية ربط المعلومات بعضها بالبعض الاخر وجعلها واضحة ومفهومة ويحاول الفرد تفسير بعض الظواهر الجديدة لتكون مطابقة لذلك الاطار, ويمكن الاستنتاج انه كلما زاد تفكير الفرد في قضية ما كلما ازداد تعصبه واقتناعه في القضية, (رزق, ١٩٩٤, ١٧٧-١٧٨) وان عملية الاقناع ناتجة من جراء توجيه معلومات الى المتلقي مما يؤدي الى حدوث التفكير نتيجة عملية التواصل وهو ما يدعى بالاستجابة الذهنية وهو النتيجة النهائية لعملية استقبال وترتيب المعلومات, وتفترض هذه النظرية ان الشخص الذي يتلقى معلومات من شخص ما يحاول ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي بحوزته سابقا عن هذا الموضوع ويحدد المعلومات المهمة والاساسية معرفة الفرد بها ومدى اهتمامه بالشخص ومعلوماته ودرجة الثقة والمصداقية التي يعطيها لهذا الشخص سوف يقوم الفرد برفض المعلومات وقبولها, حيث كلما ازدادت مصداقية المرسل كلما بذل الفرد جهدا ادنى في التفكير لقبول المعلومات بينما يزداد التفكير كلما قلت مصداقية مرسل المعلومات, (رزق, ١٩٩٤, ١٨٠-١٨٢) واشارت التجارب التي هدفت الى التحقق في نشاط الدماغ اثناء تقييم المصداقية او الكذب من قبل متلقي المعلومات باستخدام مخطط كهربائي للمتلقي والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي بناء على نشاط الدماغ حيث توصلت نتائج الدراسة الى ان هناك مجموعة من وحدات الدماغ مسؤولة عن تقييم الحقيقة او الكذب, ولوحظ في الدراسة ان الاختلاف يكون في نشاط القشرة الدماغية عند تقييم المصداقية من الكذب مما يعتقد انها المسؤولة عن ذلك. (Schneider, et al,2020:pp7-8)

**٦- نموذج جاذبية المصدر (Yin& Li,2018)**

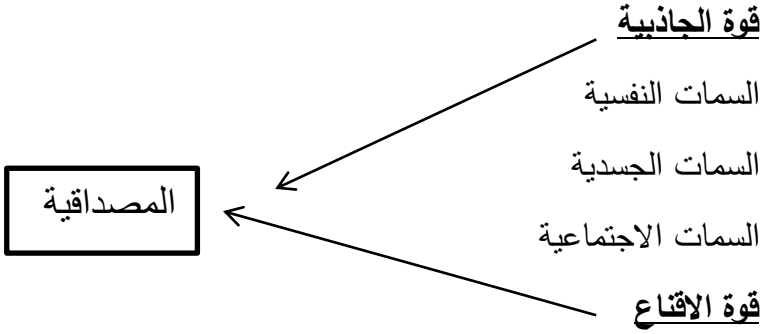
اعتبرت المصداقية اهم مكونات جاذبية المصدر الذي له اصوله في البحث النفسي الاجتماعي, حيث تعمل جاذبية المصدر على انشاء رابطة عاطفية بين المصدر ومتلقيها ولها بعدين:

**الاعجاب:** هو البعد الاول المهم في الجاذبية ويقصد به العاطفة التي تتكون نتيجة المظهر الخارجي للمصدر او سماته الشخصية او سلوكه, فجاذبية المظهر الخارجي تعتمد بشكل خاص على الخصائص المرئية للمصادر والشخصيات المشهورة.

**التقارب:** هو يختلف عن الاعجاب المادي حيث لا يركز على الجاذبية الجسدية او المتعة البصرية بل يشير الى القرب العاطفي والالفة بين المصدر ومتلقيها, ويتحقق القارب عن طريق (معرفة المصدر, مدى القرب اليه, الثقة في شخصيته "مصداقيته")(Yin& Li,2018:p301) ومن خلال السابق يمكن ان نقول ان المصداقية تعمل على تقصير المسافة الاجتماعية بين المصدر والمتلقي اعتمادا على التقارب الذي تحدثه بين الافراد والاعجاب الذي يتكون من التشابه المفترض للأفراد بين المتلقي والمصدر, والالفة التي تمثل معرفة المصدر اذا تم التعرض اليه.

**٧- نموذج تأثير العلاقات بين الاشخاص (Grini kamel,2020)**

يتمحور هذا النموذج حول محورين مهمين ( سمات القائد, المصداقية المدركة) وذلك لاختبار تأثير المصداقية كقوة جاذبة تنبثق من السمات النفسية والجسدية والاجتماعية, وكقوة اقناع تتشكل بالخبرة المدركة والنزاهة, وهذه الابعاد جميعها تشكل قوة الاقناع للقائد وقوة المصداقية المدركة عنه التي تتضمن اراءه وتوصياته.(كمال, ٢٠٢٠, ٢٨٣)




**الشكل (٢) يوضح تأثير سمات القائد على المصداقية المدركة** (كمال, ٢٠٢٠, ٢٨٧)

**٨-نموذج مصداقية المصدر (1951-1990) .Hovland et. Al**

تنص نظرية مصداقية المصدر على أنه من الممكن أن يتم التأثير على الاخرين عندما يكون المصدر موثوق لديهم, حيث خضعت المصداقية للبحث من قبل علماء النفس, فنجد ان اقدم الاعمال النظرية الاساسية حول مفهوم المصداقية تعود الى خمسينيات القرن الماضي حيث قدم عالم النفس الامريكي (1951-1990) Hovland عمله المؤثر عن المصداقية وربط تعريفه للمفهوم بتعريف اللغة للمصطلح والتي تعني " الجودة التي يتمتع بها الشخص او شيء ما والتي تجعل الناس يصدقونهم او يثقون بهم". (Hovland &Weiss,1951:pp635-650)

وبعد ذلك ميُز بين نوعين من المصداقية (مصداقية المصدر- مصداقية الرسالة) ومن بين هذه الانواع اعتبر مصداقية المصدر(مصداقية الشخص) نقطة الانطلاق لدراسة هذا المفهوم المعقد لان مصداقية الشخص يعدها المفهوم الاساسي في الحياة

الواقعية وعمليات التواصل وجها لوجه حيث بعدها يمكن تطبيق المفهوم على كل شيء اخر كالرسائل والموضوعات والمعلومات الصادرة من شخص ما ومن ثم تطبيقه في مجالات عدة. (Liu, et al,2015:pp99-108)

**مكونات المصداقية**

ينظر Hovland (1953) للمصداقية باعتبارها فعالية المصدر التي تعتمد على المستوى المدرك للخبرة والجدارة بالثقة للمصدق, لذا يجب ان يتميز صاحب المصداقية بالثقة في نظر الاخرون وبالجدارة, وحدد هوفلاند مكونات المصداقية بالاتي:

**الجدارة (الخبرة)**

"المدى الذي ينظر اليه على ان الشخص هو مصدر للتأكيدات الصحيحة وترتبط بشكل عام بالمعرفة او الخبرة او المهارات التي يمتلكها المصدر في مجال معين,(Hovland, et al1953:p21) وتشير الخبرة ايضا الى ادراك المتلقين ان الشخص الذي يتواصلون معه هو من لديه المعلومات الصحيحة عن القضية المطروحة او الموضوع, وتعتمد الخبرة على (الذكاء والإنجاز المهني والمكانة الاجتماعية), فالمصدر الخبير هو الذي يمتلك معلومات صادقة عن الموضوع التي تؤثر على كيفية استقبال الاخرون لنصائحه بناء على المعلومات الصادرة منه ويظهر هذا من مهاراته المهنية او سمعته التي ستؤثر الى حد كبير على الخبرة التي يراها الذين يتعاملون معه ويمكن ان ينظر للخبرة على انها انجاز الفرد وسلطته, (Yin& Li,2018:P302) لذا فالخطوة الاولى لتعزيز المصداقية في نظر الاخرين تبدأ بالشخص نفسه بوصفه المصدر الذي يتولى صياغة افكاره في رموز ومعاني لكي تجد لها قبول عند المتلقي وبالتالي تتحقق المصداقية, فاذا ما وثق الاخرون بجدارته وخبرته فانهم في الغالب يقبلون المعلومات الصادرة منه ويصدقونه, ( الهيتي,١٩٩٨,١٧٥)

**الثقة**

نية المصدر في توصيل التأكيدات التي يعدها صحيحة, وتعتمد بشكل كبير على امرين مهمين:

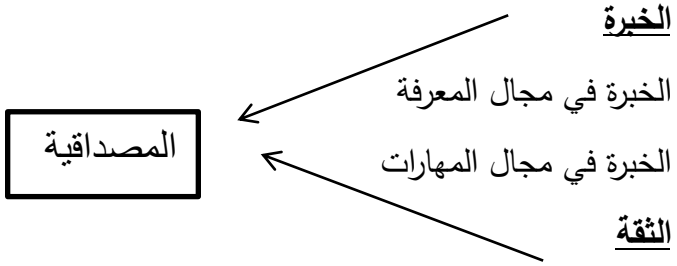
- الثقة الاجتماعية العامة لمهنته ومهنة التواصل.
- تصور الاخرون لسلوك المصدر في تعاملهم معه.

وقد حدد هوفلاند (Hovland, 1958) شروط الثقة :

- ادراك المتلقي ان الشخص الذي يتواصل معنا يقدم المعلومات بموضوعية من دون تحيز. (نجم,٢٠٠٨,٢٢)
- موثوقية الشخص الذي نتعامل معه ومدى الثقة بالمعلومات الصادرة منه. (اليمناني,٢٠١٤,٣٦٨)

ونستنتج مما سبق ان اهم العوامل التي تسهم في نجاح عملية التواصل بين الافراد ونجاح علاقاته مع الاخرين واستمرارها هو ان يكون الشخص موضع ثقة في نظر الاخرون فهي الاساس الذي يبنى عليه مصداقية الشخص وموثوقيته.

(Yin& Li,2018:p301)




الشكل (٣) يوضح مكونات المصداقية Credibility

**اهمية المصداقية**

- تؤدي المصداقية العالية للمصدر الى تغيير فوري عند المتلقي اسرع من المصداقية المنخفضة .
- الموافقة على افكار المصدر ذوي المصداقية المنخفضة لا تزداد بمرور الوقت على عكس اصحاب المصداقية المرتفعة فالموافقة على الافكار الصادرة منهم وتصديقهم يزداد بمرور الوقت ويكون اكثر ديمومة.
- تؤثر الاتجاهات والآراء والمعلومات الصادرة من المصدر على الاقناع, ولكن يظهر الاختلاف للتأثير الاقناعي بين المصداقية العالية والمنخفضة عندما يكون هنالك تدعيم ضعيف لاستنتاجات المعلومات والآراء التي لها حجج قوية فيمكن ان تكون فعاله بغض النظر عن مصداقية المصدر.
- المصادر المتحيزة في الغالب اقل تأثيرا ومصداقية على المتلقي من المصادر غير المتحيزة.
- يكون المصدر اكثر مصداقية وتأثيرا على الفرد اذا استخدم اسلوب الثواب والعقاب من اسلوب التهديد والوعيد.
- مصداقية المصدر لها التأثير الاكبر على المتلقي بغض النظر عن الجاذبية فحتى لو لم تتوفر جاذبية المصدر ويتمتع الشخص بمصداقية عالية فهذا لا يقلل من تأثيره ومصداقيته على الاخرون فنحن نتأثر بأكثر الاشخاص خبرة وليس اكثر لكونه واحدا من رفاقنا.

(Tan, 1981:pp131-133)

وعلى وفق ما سبق اجرى الباحثان مقارنة ومفاضلة بين النظريات النفسية والاجتماعية التي فسرت مفهوم المصداقية, وانقضت الى تبني النظرية الكلاسيكية لهوفلاند وزملاؤه (١٩٥٨- ١٩٩٠) لما لها من فائدة علمية وعملية, وكونها قادر على اثراء البحث بالفرضيات العلمية المناسبة وتعد النظرية الاكثر امتثالا وتفسيرا لمتغير الدراسة من حيث ابراز طبيعته ومكوناته وطرق قياسه, وايضا تعد النظرية الاكثر قربا لواقع المجتمع العراقي ومناسب للفئة العمرية لعينة الدراسة, وكونها ساعدت الباحثان في بناء مقياس الدراسة وتفسير النتائج, لذلك تبنى الباحثان هذه النظرية في الوصف والتفسير والعرض.

**الدراسات السابقة للمصداقية**

| ت | عنوان الدراسة | اهداف الدراسة | عينة الدراسة | النتائج |
|---|---|---|---|---|
| ٢ | مصداقية اساتذة الجامعة وعلاقتها بالثقة من وجهة نظر الطلاب | التعرف على علاقة المصداقية بالثقة | ١٣٢ طالب ومنهم ٨٢ طالبة | تشير النتائج الى ان اساتذة الجامعة يتمتعون بالمصداقية وان هنالك علاقة طردية ايجابية بين المصداقية والثقة |

**اجراءات البحث**

**اولا: مجتمع البحث Research community**

يشمل مجتمع البحث الحالي جميع المدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية (المتوسطة والإعدادية) للدراسة الصباحية والمسائية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢), وقد بلغ العدد الكلي للمجتمع الاصلي (٣٤٨٥) مدرس ومدرسة, حيث بلغ مجتمع المدرسين (١٢٦٩) ومجتمع المدرسات (٢١٨٩).

**ثانيا: عينة البحث The Research Sample**

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية باعتماد الاسلوب المتناسب في اختيار العينة من الذكور والاناث من اجل الحصول على عينة أكثر تمثيلا للمجتمع, وتم اختيار عينة بلغت (٤٠٠) مدرس ومدرسة بنسبة (١١,٥%) من مجتمع الدراسة, موزعة على مدرسي المدارس الثانوية (المتوسطة والإعدادية) لمديرية التربية في مركز محافظة القادسية، بواقع (١٥٠) مدرس وكانت نسبتهم ٣٨%، و(٢٥٠) مدرسة وكانت نسبتهن ٦٢% من مجتمع الدراسة.

**ثالثا: اداة البحث ( مقياس المصداقية Credibility)**

**الخطوة الاولى: الهدف من مقياس المصداقية**

يهدف المقياس الحالي الى قياس مصداقية مديري المدارس الثانوية (المتوسطة والاعدادية) كما يدركها المدرسين والمدرسات.

**الخطوة الثانية: وضع فقرات المقياس**

وتضمنت الخطوة الثانية من بناء مقياس المصداقية الاتي:

**١- الاطلاع على الادبيات والاطر النظرية التي تناولت المصداقية Credibility**

اطلع الباحثان على ما امكنهما الاطلاع عليه من الادبيات والمقاييس ذات العلاقة ونظرية مصداقية المصدر لهوفلاند (Hovland, et. al., 1958) ولاحظ الباحثان ان المقاييس السابقة لا تتناسب مع الدراسة الحالية ولا مع عينة البحث الحالي من حيث ادراك المدرسين والمدرسات لمصداقية مدراءهم, لذا تطلب الامر اعداد وبناء مقياس مصداقية مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات.

**٢- التخطيط للمقياس وتحديد مجالاته**

قام الباحثان بعد أن حددا متغير المصداقية نظريا بالاتي:

**تحديد مجالات المقياس والتعريف بها:**

يقيس مقياس المصداقية بعدين سلوكيين الخبرة والثقة, حيث يمثل كل منهما مجالين وكالاتي:

**بعد الخبرة ويشمل:**

- الخبرة في مجال المعرفة
- الخبرة في مجال المهارات

**بعد الثقة ويشمل:**

- الثقة الاجتماعية العامة لمهنته ومهنة التواصل.
- تصور الاخرون لسلوك المصدر في تعاملهم معه.

**وفيما يلي تعريف كل مصطلح من المصطلحات السابقة:**

**الخبرة:** "المدى الذي ينظر اليه على ان الشخص هو مصدر للتأكيدات الصحيحة. وتعتمد بشكل عام على المعرفة و المهارات التي يمتلكها المصدر في مجال معين.

**الثقة:** نية المصدر في توصيل التأكيدات التي يعدها صحيحة, وتعتمد بشكل كبير على امرين مهمين: (الثقة الاجتماعية العامة لمهنته ومهنة التواصل- تصور الاخرون لسلوك المصدر في تعاملهم معه). (Hovland, et al1953:p21)

**٣- العينة الاستطلاعية**

بعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة للمصداقية والاطار النظري, قاما بإجراء استبيان استطلاعي على عينة مختارة تمثلت ب (٤٠) مدرس ومدرسة من المدارس الثانوية المتاحة للباحثة كما في ملحق (٨), حيث طلب منهم اعطاء الاجابة على الاسئلة الاستطلاعية للاستبيان والتي تمثل مجالات المقياس, وتم الاخذ بأجوبتهم لانتقاء فقرات المقياس وركيبها بطريقة صحيحة ملائمة لنوعية المجال المراد قياسه وتقديره.

**الخطوة الثالثة: المقياس بصورته الاولية (العرض على المحكمين)**

وتضمنت هذه الخطوة الاتي:

**١- تحديد شكل الاستجابة وطريقة تصحيح المقياس:**

**أ-بدائل الاجابة:** تمثلت بدائل الاجابة بخمسة بدائل وهي (موافق بشدة ، موافق احيانا، غير موافق ، غير موافق ابدا)

**ب- تصحيح المقياس:**

**درجة بدائل اجابة فقرات المصداقية**

| البدائل | موافق بشدة | موافق احيانا | موافق | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المصداقية | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

٢- **العرض على الخبراء (صلاحية فقرات المقياس):** بعد اكتمال صياغة مجالات وفقرات المقياس عرضت بصيغتها الاولية على المحكمين من ذو الخبرة والاختصاص لإقرار صلاحيتها وابداء ملاحظاتهم حول الموافقة او رفض الفقرات او تعديل بعضها.

**الخطوة الرابعة: تجريب الصورة الاولية من المقياس (الدراسة الاستطلاعية)**

وتضمنت هذه الخطوة الاتي:

١- **توزيع الفقرات على المقياس:** وزعت الفقرات على مجالات المقياس بعد الموافقة عليها من قبل المحكمين حيث اصبح لكل مجال ١٠ فقرات حيث اصبح المقياس يتكون من ٤٠ فقرة بصورة كلية.

٢- **وضوح تعليمات المقياس:** وضع الباحثان بعد التأكد من صلاحية فقرات المقياس تعليمات توضح للمستجيب كيفية الاجابة على فقرات المقياس وايضا اهتمت الباحثان بصياغة التعليمات بدقة كونها تعد الدليل الذي يسترشد به المستجيب في اثناء الاجابة.

**٣- تجريب الصورة الاولية من المقياس (الدراسة الاستطلاعية)**

لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وبدائله وتعليماته للمجيبين, ومعرفة الوقت اللازم للإجابة على المقياس, طبق الباحثان المقياس بصورته الاولية على عينة استطلاعية من المدارس الثانوية مكونة من (٤٠) مدرسة ومدرسة اختيروا بطريقة عشوائية ووزعوا بالتساوي بحسب الجنس.

**الخطوة الخامسة: مقياس المصداقية بصورته النهائية**

بعد اجراء تطبيق الاستبيان الاستطلاعي والتأكد من وضوح فقراته لدى العينة الاستطلاعية ومعرفة الزمن المستغرق للإجابة تم اعداد المقياس بصورته النهائية ليكون جاهزا للتطبيق على عينة من مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية المسحوبة من المجتمع الاصلي.

**سادسا: التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المصداقية Credibility**

**١- القوة التميزية لمقياس المصداقية**

تم اجراء تحليل الفقرات وكالاتي:

١- القوة التميزية لمقياس الكبرياء (الاصيل-المتغطرس): لقد تحقق الباحثان من القوة التمييزية لفقرات مقياس الكبرياء الاصيل باستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) مدرس ومدرسة.

٢- (ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس, ارتباط درجات الفقرات بدرجة المجال الذي تنتمي اليه, ارتباط المجالات مع بعضها البعض) : ويشير التحليل الاحصائي ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ودرجة حرية (٣٩٨) فقيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦)، وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى مجالاتها.

**الخصائص السيكومترية لمقياس المصداقية Credibility:**

**أ . الصدق Validity:**

تحقق الباحثان من الصدق بطريقتين وكالاتي:

الصدق الظاهري: وتحققت الباحثان من الصدق الظاهري لمقياس الكبرياء الاصيل المتغطرس. عندما عرضت فقرات المقياس على (٢٠) فردا من المحكمين المختصين في علم النفس, والاخذ بآرائهم في صلاحية الفقرات وبدائل الاجابة التي كان نتيجتها ابقاء ٧٠ فقرة صالحة ومناسبة للقياس مع الموافقة على بدائل الاجابة.

صدق البناء : وقد تم الحصول على مؤشر صدق البناء لمقياس الكبرياء الاصيل المتغطرس من خلال ايجاد القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين وايجاد التجانس الداخلي بأسلوب علاقة درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

**ب – الثبات**

قام الباحثان باستخراج ثبات مقياس بتلك الطريقتين وكما يأتي :-

**١- طريقة الاتساق الخارجي ( إعادة الاختبار Test- Retest)**

وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس الكبرياء الاصيل المتغطرس لاستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) مدرس ومدرسة، وبعد مرور (١٨) يوما من التطبيق الأول للمقياس قامت الباحثان بإعادة تطبيق المقياس ذاته مرة أخرى وعلى العينة ذاتها، وتم التحقق ثبات المقياس باستعمال

معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Cofficient) للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني، حيث تبين أن قيمة معامل الثبات هي: (٠,٩٠)

وتعد هذه القيمة مؤشرا على استقرار استجابات الأفراد على المقياس.

**٢-طريقة الاتساق الداخلي (معادلة الفا كرو نباخ Variance Analysis Method)**

استعمل الباحثان إجابات عينة التحليل الإحصائي البالغ حجمها (٤٠٠) مدرس ومدرسة، وكان معامل الثبات (٠,٩٩٢) مما يشير إلى انسجام الفقرات فيما بينها.

**عرض النتائج وتفسيرها:**

تعرض في الاتي النتائج التي توصلت اليها دراستنا الحالية بعد استكمال الباحثان لمتطلبات بناء اداة الدراسة (مقياس المصداقية) كما ونوقشت تلك النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة, ومن ثم خرج البحث الحالي بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها , وادناه عرض لنتائج اهداف البحث:

**الهدف الاول: التعرف على مصداقية مديري المدارس من وجهة نظر المدرسين والمدرسات**

تشير النتائج إلى أنّ المدرسين والمدرسات يدركون ان مديري المدارس لديهم مصداقية اعلى من متوسط المقياس ويمكن تفسير ارتفاع مصداقية المديرين في نظر الهيئة التدريسية في كون ان تقييم المصداقية غالبا ما ترتبط بالسمات الايجابية التي يمتلكها المسؤول حيث تؤكد دراسة (Grini,2021) ان السمات الايجابية للمسؤول من

شانها ان تؤثر على ثقة الاخرون فيهم, وهذا يعني ان مديري المدارس يمتلكون من السمات الايجابية ما يجعل تقيم مصداقيتهم يأخذ الشكل الايجابي من قبل الهيئة التدريسية.

**الهدف الثاني: الفروق في المصداقية عند مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات تبعا لمتغيري (الجنس ومدة الخدمة)**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المصداقية عند مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث) حيث تشير النتائج الى ان مدراء المدارس هم اكثر مصداقية من وجهة نظر مدرسيهم من المديرات من وجهة نظر مدرساتهن ويمكن تفسير هذه النتيجة:

بان المرأة لا تزال مستبعدة من اسمى المراتب فإعطاء الجدارة بالسلطة والإدارة للإناث غالبا ما تكون بصورة اقل من الذكور سواء في الحكومات او المؤسسات او الشركات لمجالس الادارة او المناصب الادارية المختلفة, حيث تواجه القيادات والشخصيات العامة من النساء المضايقات والتهديدات, ومن ناحية اخرى تتأثر الانثى بالإساءات اكثر من الذكور مما ينعكس على الثقة فيها وبحسب (Hovland,1958)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المصداقية عند مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات تبعاً لمتغيرات مدة الخدمة (الخدمة من ١ الى ٤ ، والخدمة من ٤ الى ٩ , والخدمة اكثر من ١٠) وتشير النتائج الى ان المدراء والمديرات الذين مدة خدمتهم (١ الى ٤ سنوات) اكثر مصداقية من الاخرين كما يدركها

المدرسين والمدرسات، ثم الذين مدة خدمتهم (اكثر من ١٠ سنة) واقلهم الذين مدة خدمتهم (٥ الى ٩ سنوات).

ويمكن تفسير هذه النتيجة:

بان المديرين من ذوي الخدمة (١-٤) سنة هم من يتمتعون بالمصداقية اكثر من باقي المديرين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Lupoua et al,2010) الذي يذكر ان المصداقية تدرك عند الاشخاص الذين نتعامل معهم حديثا والذين يمتلكون شهادة في مجال عملهم بغض النظر عن مدى خبرتهم لان الشهادة الحاصل عليها تحظى بتقدير اكبر في نظر الاخرون وترفع من مصداقية الشخص عند تقييمه كونها تنعكس على اداءه وامكانياته.

- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المصداقية عند مديري المدارس تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع مدة الخدمة (الخدمة من ١ الى ٤ ، والخدمة من ٤ الى ٩ , والخدمة اكثر من ١٠) وتشير هذه النتيجة الى أنَّ المديرين ذوي الخدمة (١ الى ٤ سنوات) يتمتعون بالمصداقية أكثر من باقي مديري المدارس كما يدركها المدرسين والمدرسات ويليها المديرين ذوي الخدمة (اكثر من ١٠ سنة) ثم يليها المديرات ذوي الخدمة (١ الى ٤ سنوات)، ثم يليها المديرات ذوات الخدمة (اكثر من ١٠ سنة)، واقلهم مصداقية هم المديرين من ذوي الخدمة (٥ الى ٩ سنوات), ويمكن تفسير هذه النتيجة للفروق بين الجنسين من حيث نظرة المجتمع في اعطاء الاولوية للذكور في ممارسة السلطة واحقية الادارة باعتبار ان الذكور غالبا هم الاصدق والاجدر والاكثر ثقتا من الاناث في تولي منصب مسؤول وبسبب النظرة المجتمعية التي مازالت ترى في المرأة الكائن الضعيف الذي قد يصعب عليه تولي

مناصب عالية المسؤولية كالإدارة, وان ارتفاع المصداقية عند من يمتلكون مدة خدمة (١-٤) سنة من الذكور والاناث اكثر ممن يمتلكون سنين خدمة طويلة قد يكون من الممكن ان المديرين ذوي المنصب الجديد يشقون طريقهم الجديد بنشاط ومحاولة لأثبات الذات واثبات الجدارة لكسب ثقة الاخرون والبقاء طويلا للحفاظ على المنصب ويعملون بنشاط وجهد وابداع اكبر من ذوي الخدمة الاكثر فترة والذين اكتفوا بمسايرة الاعمال الروتينية بعيدا عن الابداع والتطوير.

**الاستنتاجات:**

نستنتج من الدراسة الحالية ان الانسان يبقى سيد نفسه في اختيار مفردات سلوكه, ومتى ما اتصف سلوكه بالصدق كان اكثر وامانة وموثوقية في نظر الاخرون, لذا فليس المهم سلوك الفرد نفسه انما الاهم من ذلك هو كيف يدرك الاخرون هذا السلوك, لذا يفترض علينا اخضاع مدراء المدارس لاختبار المصداقية قبل توليهم لمنصب الادارة.

**التوصيات**

- كلفنا الله بأمانة غالية وهم التلاميذ وسوف نحاسب عن كل تقصير تجاههم سلوكيا وتحصيليا وان الاهتمام بهم دليلا على ارتفاع الوعي, فمن الضروري ان يجعل المدير نصب عينيه السلوك الحسن هدفا والتربية الجادة غاية ليكون القدوة التي يمتثل الجميع بتصرفاتها.
- العمل على تنمية سمات الصدق والامانة لدى المسؤولين وخصوصا في الميدان التربوي وضرورة عمل دورات تثقيفية حول كيفية امتلاك سمة الصدق في نظر الاخرون.

**المقترحات**

- ان تدرس الابحاث المستقبلية المصداقية مع متغيرات اخرى في الجانب التربوي.

**المصادر**

البدر, عبد الرزاق عبد المحسن (٢٠١٤) **الصدق مع الله** , الطبعة الاولى , دار الفضيلة للنشر والتوزيع, المحمدية, الجزائر.

الزغول, عماد (٢٠١٠) **نظريات التعلم** , ط٢, دار الشروق للطباعة والنشر, عمان, الاردن.

المشاقبة, بسام (٢٠١٥) **نظريات الاتصال** ، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع،

الهيتي, هادي نعمان (١٩٩٨) **الاتصال الجماهيري المنظور الجديد** , بغداد: دار الشؤون الثقافية, بغداد, العراق.

اللقاني، احمد حسين ،عودة، عبدالجواد، (١٩٩٠) **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، مكتبة دار الثقافة، عمان.

اليماني, غادة عبد التواب (٢٠١٤) **بحوث ودراسات في العالم الصحفي: البناء المنهجي والاستدلال الإحصائي** , الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية, مصر.

جوهر, صلاح الدين (١٩٨٠) **علم الاتصال: مفاهيم, نظرياته, مجالاته** , مكتبة عين شمس, القاهرة, مصر.

حسانين, عواطف محمد, (٢٠١٢) **سيكولوجية التعلم: نظريات عمليات معرفية قدرات عقلية** , ط١, المكتبة الاكاديمية, القاهرة, مصر.

علي عجوة واخرون ( ١٩٨٩) **مقدمة في وسائل الاتصال** , ط١, مكتبة مصباح, جدة, السعودية.

عامر, مصباح (٢٠٠٥)، **الإقناع الاجتماعي، خلفيته النظرية وآلياته العملية**، ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر.

عبدالله, محمد قاسم(٢٠٠٩) الشخصية, ط٢, دار المكتبي, سوريا.

فيكوتسكي، نعوم افرام (1976) **التفكير واللغة**، ترجمة : طلعت منصور.

كمال, قريني(٢٠٢٠) تأثير سمات قائد الرأي على المصداقية المدركة للرسالة, رسالة ماجستير منشورة, مجلة مجاميع المعرفة, م ٧,(١).

مكاوي, حسن عماد, السيد, ليلى حسين (٢٠٢٢) **الاتصال ونظرياته المعاصرة** , ط٢, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة مصر.

هول, و. ج. لينذري(١٩٧١) **نظريات الشخصية** , ترجمة: فرح احمد واخرون, الهيئة المصرية للنشر, القاهرة, مصر.

رزق, علي(١٩٩٤) نظرية في اساليب الاقناع, دار الصفوة بيروت لبنان.

**المصادر الاجنبية**

Birch, S., A. J. Rachel, L., Baimel, A. (2020). **Children's understanding of when a person's confidence and hesitancy is a Cue to their credibility**, sbirch@psych.ubc.ca (SB); rachel.severson@umontana.edu (RS)

Borum, Randy, **The Science of Interpersonal Trust**, (2010). Mental Health Law & Policy Faculty Publications. Paper 57.

Carl N, Billari FC (2014), **Generalized Trust and Intelligence in the United States**, PLoS ONE 9(3).

Engler B(2014), **Personality Theories: An Introduction, Ninth Edition, International Edition**, Publisher: Jon-David Hague.

Fulmer A. & Gelfand M. (2013), **How Do I trust ? Dynamic trust and their individual and social contextual determinates. Group Decision and Negotiation** V. 6, 2013, pp 97-131.

Grini, K., (2021). **The Influence Of Opinion Leader Attributes on the Perceived Credibility Of The Message**, Journal Knowledge Groups Magazine,7,01.

Hovland, C. 1., & Weiss, W. (1951). **The influence of source Public Opinion** .credibility on communication effectiveness Quarterly, 15, 635—650.

Knapp, M. L. (1972), **Nonverbal, communication in Human Interaction, N. y.** Holt. Rinehart & Winston.

Lupou, R., Nuissl, E., Sava, S. (2010). **Credibility of trainer's competences assessment,** Journal Procedia Social and Behavioral Sciences 2,2777-2783.

Li, Z., Yin, Y.(2018). **Attractiveness ,expertise and closeness: The effect of source credibility of the first lady as political**

**endorser on social media in China**, Article reuse guidelines: sagepub. Com/ journals-permissions journals.sagepub.com/home/gch.

Tan, S. A. (1985). **Mas communication theories and Research,** 2nd , willy, New York.

Umeogu, B. (2012) **Source Credibility: A Philosophical Analysis**, Journal of Philosophy, Vol.2 No.2, May 2012

Rotter, J. B., J.B Chance, J.E, (1972) **and pharesej Applications of Socil learning theory of personali**.ty New York , Holt , Rine Hart and Winston .

Liu, X. Nielek, P. Adamska, P. Wierzbicki, A. and Aberer, K. (2015), "**To-wards a highly effective and robust web credibility evaluation system**, Decision Support, vol. 79.

Schneider, P. Grzegorz, M. wojcik Kawiak, A. Kwasniewicz, L. Wierzbicki, A. (2020), **True Or False: How Does Our Brain Decide About Truth?,** Article December, see(https://www.researchgate.net/publication/347525276)

# الوعي المجتمعي انواعه ومصادره

أ.د. نبراس عدنان جلوب
جامعة بغداد/كلية الإداب
قسم علم الاجتماع

الباحثة: نور خالد علي
جامعة بغداد/ كلية الإداب
قسم علم الاجتماع

**الملخص**

ان الوعي ليس قائم بذاته بل يتشكل عبر عدد من المصادر تكونه الديناميكيات المؤسسية، ان هناك عنصرين اساسيان يرفدان في الوعي هو المعلم والمناهج الدراسية ، فهذا الخليط قادر على بناء وعي حقيقي وفعال وخاصة في المراحل العمرية الاولى من المدرسة ، فما يقدمه المعلم من ارشادات وسلوكيات واخلاقيات للطلبة، مع المناهج الدراسية التي تتضمن موضوعات عن القضايا الوطنية الاجتماعية والاخلاقية التي تخص المجتمع مما يساهم في غرس وتكوين وعي حقيقي وفعال، ولكن في الوقت الحاضر نرى ان التراجع الكبير للمؤسسة التربوية بشكل عام من الجامعة او المدرسة ، فلم يعد هنالك الوعي اخلاقي الذي يلزم الطالب والمدرس، فلم يعد هناك مسؤولية الأخلاقية والاجتماعية في تأدية الواجب.

**الكلمات المفتاحية: الوعي المجتمعي، مصادر الوعي، انواع الوعي**

## Societal awareness, its types and sources

**Mr. Dr. Nibras Adnan Globe**
**University of Baghdad/College of Arts/Department of Sociology**

**Researcher: Noor Khaled Ali**
**University of Baghdad/College of Arts/Department of Sociology**
**noorkh2929@gmail.com**

**Abstract:**

Awareness is not self-contained, but is formed through a number of sources formed by institutional dynamics. There are two main elements that support awareness: the teacher and the curricula. This mixture is able to build real and effective awareness, especially in the early stages of school. The instructions, behaviors and ethics provided by the teacher For students, with curricula that include topics on national, social and ethical issues that pertain

to society, which contributes to instilling and forming real and effective awareness, but at the present time we see that the great decline of the educational institution in general from the university or school, there is no longer the moral awareness that obligates the student And the teacher, there is no longer a moral and social responsibility in the performance of duty.
**Keywords: community awareness, sources of awareness, types of awareness**

**المقدمة:**

واوضح البعض من علماء الاجتماع المعرفة ان الفرد يشكل البنية الاجتماعية التي يعبر عنها بدلالات رمزية ويتفاعل معها بناء على الفكر والواقع الذي يحيط به الامر الذي يؤدي الى رسم ملامح الوعي الذي يعد اداة للفهم وتشخيص القضايا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسي وما الى ذلك. اذ يفهم الافراد الرموز ويعيدون انتاجها في كل مره عبر المؤسسات الاجتماعية المتمثلة في (الدين، الأسرة، التربية والتعليم، والإعلام، والمنظمات غير الحكومية) وما تفرضه من تغيرات ومسلمات لها اثر واضح على الواقع الاجتماعي، فكل مؤسسة لها وظائف محددة وتلبي حاجات ظاهرة وخفية يتم التفاعل في ضوء المحددات. وإعادة الانتاج تكون اما إيجابية أو سلبية.

**مشكلة الدراسة واهدافها** :- ان تنمية وعي افراد المجتمع بشأن القضايا الاخلاقية والإنسانية التي تحكم سلوك الفرد وتقومه. لذا تثير الدراسة مجموعة من التساؤلات تسعى للإجابة علية في مجملها

١- مصادر الوعي مجتمعي ؟

٢- انواع الوعي المجتمعي ؟

**اولا :- جدلية الوعي بين الفرد والمجتمع**

اعتبر العالم "جولدمان" في كتابه " الإبداع الثقافي والمجتمع الحديث سوسيولوجية البنية الكلية العصرية، الوعي عملية دينامية ومحافظة في الوقت نفسه فهي دينامية عندما يحاول الإنسان مد نشاطاته إلى العالم من حوله ومحافظة عندما يحاول أن يحافظ على بناءات الفكرة الداخلية، يمكن ترجمة الوعي المحسوب لجماعة اجتماعية معينة من خلال الافعال التي يقومون بها، فماركس عندما تحدث عن وعي الطبقة العاملة وليس مجرد وعي أفرادها انما كان يميز بين الوعي بالواقع والوعي بالممكن أما الكتابات السوسيولوجية المعاصرة فهي تقتصر على الوعي بالواقع نتيجة لإغراقها في الأساليب لوصفية والاستبيانات واستمارات البحوث تركز على ما يفكر فيه الناس لحظيا وليس فيما يتطلعون إليه (المعطي،١٩٨٢: ١٤٦).

اما العالم " كارل مانهايم" فيرى ان الفرد يجد نفسه في وضع موروث ذي انماط فكرية مناسبة لذلك الوضع، ويحاول ان يزيد انماط ردود الفعل الموروثة اتقانا او ان يستبدلها بأنماط غيرها لكي يعالج بكفاءة اكبر التحديات الجديدة التي تنجم عن التغيرات والتحولات الجديدة في وضعه لهذا فان كل فرد محكوم سلفا بكونه ينمو ويشب ضمن مجتمع ما ولهذا الحقيقة معنى مزدوج الاول ان الفرد يجد وضعا جاهزا لم يكن له يد في تكوينه وثانيا انه يجد في ذلك الوضع انماطا ناجزة للتفكير والسلوك، ان الناس الذين يعيشون في جماعات لا يتواجدون فقط كأفراد منفصلين متميزين انهم لا يواجهون اشياء الدنيا من المستويات التجريدية للعقل المتأمل في حد ذاته، وانه على العكس ذلك يتصرفون احدهم مع الاخرين وضدهم ضمن جماعات متنوعة التنظيم وبينما هم يفعلون ذلك حيث يفكرون مع الاخرين وضدهم، ان اتجاه النشاط الجماعي هذا هو

ذاته الخيط المرشد الذي تنبثق منه مشاكلهم ومفاهيمهم وانماطهم الفكرية "(مانهايم،١٩٨٠: ٨٥).

**ثانيا :- انواع الوعي**

١- الوعي الثقافي:- ان الادراك المجتمعي للقضايا من منظور تاريخي شامل وتحليلها على المستوى نظري متماسك والقيام بدوره الاجتماعي الملموس في الحفاظ على تراث المجتمع الفكري ومبادئه الاصلية مستعينا بقدراته ومهاراته وكفاءته العلمية والفكرية (القوس،٢٠١٨: ٩). ان الثقافة تشتمل على الجانب المعنوي والمادي التي تتراكم عبر مراحل تاريخية من الزمن في كل مرحلة من المراحل اما هذه الجوانب تبقى ثابتة وتزداد صرامه واما تتغير بعض الشيء تغيراً قد يكون سلبياً او ايجابياً ، وهذا ينعكس على مدى ادراك الافراد بهذه المسائل اذ يمثل هنا عنصر الوعي مكتسبات ثقافية عبر مراحل مختلفة، فهو يتطور من مرحلة الى اخرة ولكن هذا التطور قد يكون سلبي، ان وعي الافراد بالعادات والتقاليد في المجتمع، مثال على ذاك لدينا بعض المسائل الثقافية في المجتمع العراقي مثل " ثقافة العيب" تدخل ضمن المعايير الاخلاقية، من العيب ان تفصح المرأة من تحرش بها للقانون، حتى لو كان القانون معها لكن المجتمع لا يرحم دخول المرأة الى مركز للشرطة اذ يشككون بأخلاقها وعفتها، اصبحت بعض النساء وبنسبه قليله جدا تفصح حتى على قضايا الابتزاز الالكتروني، فهؤلاء هم يدركون ذاتهم وحقوقهم بعيداً عن ثقافة المجتمع. لكن بشكل ضئيل جدا، حيث ان لا تزال الثقافة مسيطرة وتملك القدرة على الحفاظ على موروثها .

٢- الوعي الديني :- يمكن الفرد من فهم وادراك المعارف الدينية وفقاً لرؤية كلية شاملة لا يعتزل فيها الفرد عن سياق التاريخ والمجتمع الذي يعيش فيه ولا تتعارض فيه

المصلحة الفردية مع مصلحة المجتمع ولا مقتضيات العصر وكلما ارتقى الوعي الديني للشباب في التصدي للأفكار المتطرفة والهدامة التي تعوق تقدم المجتمعات وازدهارها بل وتسعى في خرابها وتدميرها ((القوس،٢٠١٨: ٩)). ان المنظومة دينية المتكاملة من القيم والمعايير تساهم في وعي الافراد وتنظيم العلاقة بين الافراد والمجتمع مما يعزز التماسك الاجتماعي، الوعي الديني مكتسب وينهل من المنظومة الفكرية للاديان وهو في يأتي في جانب منه من الممارسة الاجتماعية والجانب الاخر من الموروث الديني، اما الاختلافات في هذه المنظومة فهو عبارة عن تفسيرات او الفهم المختلف لأصل الفكر الديني، الذي قد يأخذ شكلاً متوافقاً مع روح العصر ومنفتحاً على الحياة، وقد يأخذ شكلاً متطرفاً لتخلق وعياً مغلقاً متقوقعاً. اي بمعنى اخر ان قدرة على التمييز بين القضايا الدينية الزائفة والحقيقية مثل التطرف والتعصب وعدم تقبل واحترام الاخر، فيصبح يدرك حقيقة هذا الامر.

٣- الوعي الاخلاقي: يظهر في الروابط الاخلاقية بين البشر لذا تملك جانبا موضوعيا الافعال العملية للبشر سلوكهم وجانباً ذاتياً الوعي الخلقي الذي يؤثر بوصفه محصلة للسلوك . اذ يتشكل الوعي الخلقي كنوع مميز لبنية الوعي الاجتماعي (اوليدف،١٩٨٢: ٧٢). الوعي الاخلاقي بالمثل الحقيقية بعيدة عن الزيف والسلبية اذ يشكل الجانب الايجابي والفعال الذي يمارس الفرد فيه المثل والقيم، فذات الفرد هي التي تحكم الصالح والطالح في السلوك، وهذا يمثل جانب من مصادر الاخلاق هو المصدر الذاتي العقلاني، وبنفس الوقت تأخذ البعد الاجتماعي فيما تستبطنه القيم الاخلاقية الاجتماعية .

٤- الوعي السياسي : القدرة على تقييم الأنظمة السياسية والسلطات السياسية على المستويات المحلية والعربية والدولية، والقدرة لاستيعاب الأحداث السياسية

والاستجابة لها وفهمها، من جانب اخر أن السلطة السياسية هي الوصول الحقيقي لتهيئة قدرات الفرد، والتحقق من إرادته. لترسيخ شعوره بالحرية وتعزيز ثقته بنفسه لتحقيق الكمال البشري وفق ما تقترحه مفاهيم التنمية الشاملة التي تهدف إلى تنمية الإنسان وترقيته(Al-Khaza'leh،٢٠٢١: ٢٠٥)..

**ثالثا:- مصادر تشكل الوعي**

اهم مصادر التي تشكل الوعي المجتمعي.

١- الدين

يعرف العالم " فيورباخ" الدين هو الافكار والقيم التي انتجها البشر خلال تطورهم الثقافي ولكنهم اسبغوها على قوى سماوية او الهية انتجوها في مجتمعاتهم من قيم ومعايير"(جدنز،٢٠٠٥: ٥٧٩). ويشير الانثروبولوجي " كليفورد غيرتز" " ان الدين هو جزء منه محاولة للحفاظ على رصيد المعاني العامة التي يفسر كل فرد من خلالها تجربته وينظم سلوكه وتكون هذه المحاولة باطنية وضمنية وتمس بالإحساس الداخلي مباشرة ولا تكون صريحة في بؤرة الوعي وعرضة للتفكير الواعي، ان الجوانب الاخلاقية والجمالية في ثقافة ما نلخصها بروح الجماعة، ان روح الجماعة لدى شعب من الشعوب هي الجو العام والخاصية التي تطبع حياة الناس في ذلك الشعب هي اسلوب هذا الشعب في ما يتعلق بالأخلاق والذوق والمزاج العام بل هي موقفهم الاساسي اتجاه انفسهم وتجاه العالم فهي الصورة التي تتكون لديهم عن الاشياء كما هي في الواقع المحض هي مفهومهم عن الطبيعة عن الذات عن المجتمع وهي تحوي اكثر ما لديهم من الافكار شمولا عن النظام (غيرتز،٢٠٠٩: ٢٩٠)

ان اعادة صوغ المثل الدينية عبر ارتكازها على المشترك الانساني العام والوعي الانساني العام الذي بقدر ما يدرك ان الواقع يخون المثل دائما فانه يبقى عارفا بان المثل تظل دافع الانسانية الخيرة في نضالها المستمر ضد الانانية والظلم والتسلط والاصلاح الديني الحقيقي ليس الذي يواجه المثل الحديثة بالمثل الدينية بل هو الذي يعيد صياغة المثل الدينية لتشارك الاف البشر من كل التقاليد الدينية في النضال(برهومه، ٢٠١٤: ١٩)

٢- المؤسسة الاسرية

المجتمع عبارة عن مجموعة اسر، فهي العامود الذي يرتكز عليها المجتمع، فلا يخلو مجتمعا من المجتمعات من الاسرة، ان ديمومة المجتمع واستمراه عن طريق الانجاب ، فالنشاءة الاولى للإنسان بين احضان الاسرة فتقوم بنقل ثقافة المجتمع والمحيط الى الطفل الذي تساهم في تشكيل اتجاهات الفرد وسلوكه وقيمه التي يحبذها المجتمع، فهي الرابط الحقيقي بين الفرد والمجتمع، فينشأ الفرد وفق القيم الاسرية والمجتمعية. ان دورها مهم في عملية التنشئة الاجتماعية والاخلاقية فهي تغرس في نفوس افرادها القيم الاخلاقية والانسانية العليا( مثل الصدق والاخلاص ...الخ)، فتكون قاعدة رصينة للأخلاق من خلال هذه المؤسسة، فالقانون الاخلاقي الاجتماعي والعرفي الذي يعد بعض الرموز والحركات الاخلاقية محرمة مجتمعيا وليس دينيا وتدخل ضمن دائرة الممنوع والعيب.

٣- المؤسسة التربوية والتعليمة

ان رفد الافراد بمجالات اجتماعية، ثقافية وسياسية وغيرها ، تشارك بنشاط في إنتاج المعايير والقيم الثقافية والمجتمعية، المعرفة واللغة، لذلك تلعب المدارس دورا مهما

كعوامل للتكاثر والإنتاج الاجتماعي والثقافي. ينظر إليها على أنها مواقع ثقافية تجسد قيمًا وتاريخا وتقاليدا وممارسات متضاربة في الواقع، إنها تعبير عن التنظيم الأوسع للمجتمع، تقوم النظرية النقدية على هذا التحليل لتشكيل الوعي الاجتماعي من خلال خلق وعي بتعقيدات التعليم بشكل عام، ومن خلال تشجيع الوعي تجاه المعرفة وعلاقات القوة التي تُعلم وتشكل الأيديولوجيا والتقاليد المهيمنة توفر النظرية النقدية الأساس الذي يمكن من خلاله إدراك التفاعلات المعقدة الموجودة بين الفرد والمدرسة والمجتمع. إن المفهوم الخاص للثقافة كتعبير عن الوعي البشري الذي تشكله الحياة اليومية ، كوعي معاش شكلته الحياة اليومية وكتجربة حية ومستمرة يوفر أساس هذا التحليل، كما يفترض "أنطونيو جرامشي "دمج أيديولوجية الهيمنة في الوعي البشري من خلال تشكيل الممارسات الاجتماعية والثقافية والهياكل والمعتقدات من خلال التعليم والأسرة، فضلاً عن المؤسسات الاجتماعية والثقافية الأخرى (Rose,1991). ان العالم "يونج" يشير الى التعليم يتضمن اختيارا وتنظيما للمعرفة المتاحة في زمن معين وهي عملية تنطوي على اختيارات واعية وغير واعية وان مهمه علم الاجتماع التربية ينبغي ان تتمثل في ربط اسس اختيار وتنظيم المعرفة والتي تشكل اساس المناهج الدراسية ببيئتها التربوية وبالبنى الاجتماعية الاوسع (عمر،٢٠٠٧: ٨٨) .

٤- الاعلام

الاعلام مراه عاكسة لما يحدث في المجتمع وثقافته، واحد الوجهات الرئيسية لتحريك الجماهير وتشكيل الوعي، فهو قادر على صياغة افكارها وتعمل على استقطاب الجماهير اذ يقوم بتزويد الراي العام بالحقائق والوقائع الاجتماعية الايجابية والسلبية لما له تأثير مباشر وغير مباشر وان هذه الحقائق قادرة على تشكيل الوعي المجتمعي، ويعد التطور الذي حصل في الجانب التكنولوجي حيث اخذت شبكات التواصل

الاجتماعي تشكل جزء مهم ورئيس من حياة الناس كافة، لا يمكن الاستغناء عنها، ولم يعد دورها محصورا في التواصل الاجتماعي بين الافراد، فهذا اصبح خاصية جديدة قادرة على تشكيل وعي عام من خلال ما يطرح على هذه المواقع سواء كان تشكيل الوعي سلبي او ايجابي، فهي قادره على خلق قاعدة جماهيرية في بضع ساعات، فعلى سبيل المثال نرى الثورات التي حدثت في الآونة الاخيرة كانت لمواقع التواصل دور كبير في تحشيد الجمهور او توعيتهم بشأن قضايا معينة .

يقول عالم الاجتماع " سي رايت ميلز" إن جانب ضئيلا فقط مما تعرفه من حقائق اجتماعية عن العالم قد توصلنا إليه بأنفسنا، والجانب الأكبر عن طريقه الإعلام والاتصال الجماهيري "بمعنى أن الخبرات الشخصية والرصيد المعرفي الذاتي جزء ضئيل مقارنة بالتي نقلها الإعلام لأنه يعمل على تلخيص تلك الخبرات زمنياً وكمياً وبالتالي فإن وسائل الإعلام تحدث تراكما معرفيًا يصبح ذخيرة الفرد في المجتمع لفهم ما يحدث حوله من تفاعلات وعلاقات ومواقف والقضايا الاجتماعية خاصة وعامة (عرعور: ٧١).

٥- المنظمات غير الحكومية

"ان منظمات المجتمع المدني على مختلف مجالاتها ونشاطاتها تقوم على اسس اخلاقية ، فلا يمكن وجود أي منظمة او جمعية او نقابة لا تراعي في كيانها وفي نشاطها جملة القيم الاخلاقية المسيرة والمنظمة لمجتمع معين، فكل تنظيم يرمي الى زرع ثقافة اخلاقية فعاله بين الناس تجاوز كل صور الصراع والعنف والقوة بين اوساط الجماهير لتحل محلها اخلاق التسامح والتعاون والاحترام المتبادل والعدالة والمساواة وغيرها سلوكيات تتبه بالخيرية والانسانية التي يتصف بها الانسان ولهذا يتبين لنا انه

يوجد تكامل وترابط بين منظمات المجتمع المدني وجملة القيم الاخلاقية، ان العمل على تكريس ثقافة اخلاقية وممارسات قيمية على مستوى الحياة الاجتماعية والسياسية من خلال توطيد اواصر منظمات المجتمع المدني وترصيصها بمبادئ اخلاقية لتسهم في تجاوز الممارسات السلبية واصلاح كالسلوكيات الفاسدة على المستوى الفردي والجماعي وذلك من اجل بناء اجتماعي سياسي فاضل يسوده الاحترام والطمأنينة والسعادة (واعمر، ٢٠٢٠: ١٤)

ان منظمات المجتمع المدني منظمات تطوعية تهدف الى بناء الانسان ، فهي تنظر الى الانسان بكونه انسان بغض النظر عن الاختلافات الذي يحملها وتميزه، مما تساهم في تنمية راس المال البشري باعتباره الاساس في بناء المجتمع وتقدمه، فهي قادرة على رفد الانسان وتوعيته بالقيم الاخلاقية وتنمية وفق مبادئ دينية اخلاقية على ان تتوافق مع طبيعة المجتمع، فهذا الذي يظهر علاقة الاخلاق في منظمات المجتمع المدني ان اساس تشكل هذه المنظمات كان وفق قيم اخلاقية عالمية وضعت لنفسها مبادئ وقيم تسير عليها ، فتعد القيم الاخلاقية عالميا مثل ( حقوق الانسان، المواطنة، الحوار تقبل الاخر، السلام، التسامح، تعدد الاديان، الاعمال التطوعية، المرأة، الطفولة) فهي تسعى الى غرسها في نفوس المجتمع والمؤسسات الاجتماعية وتوعيتهم.

النتائج

١- ان الاعلام قادر على نقل الاخلاق والاخلاقيات المثل العليا التي يتحلى بها الفرد عبر برامجه او من خلال الدراما التي تطرح فالكثير من البرامج ظهرت في الاونة الاخيرة به جزء من التجاوزات الاخلاقية في ظل غياب الرقابة. فنرى ونسمع عبر وسائل الاعلام الرسمية الكثير من المشاكل الاخلاقية ومنها

الدعارة الاغتصاب التحرش ، وجرائم قتل المحارم الطلاق وغيرها ذلك لا يقتصر على المجتمع العراقي بل اغلب المجتمعات التي تعاني من تحلل اخلاقي . فقد يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي احد وسائل الاعلام بطريقة سيئة مثل التجاوزات الاخلاقيات، السرقات الفكرية، متابعة الافلام الاباحية، الابتزازات، والعلاقات غير شريعة، وغيرها.

٢- يمثل الدين جوهر المجتمعات الانسانية جمعاء وبالأخص المجتمعات العربية، وهو جزء من الثقافة والقاعدة التي تتعكس علية ثقافة اي مجتمع، لما له اهمية كبيرة في تنظيم حياة الانسان وتهذيب لسلوكه، فهو يعد احد أبرز المؤسسات الاجتماعية الواسعة النطاق والمؤثرة بشكل جوهري وحقيقي على حياة الانسان وافعاله بمختلف المجالات، فعلاقة الدين بالقيم الاخلاقية هي علاقة شرعية فهو يعزز القيم الاخلاقية. ان الدين بحد ذاته هو الذي يحدد مسار الانسان والذي ليس عليه غبار، لكن المشكلة في بعض رجال الدين الذي بدوا يشوهون صورة الدين مثل الخطاب المتطرف والتعصب وغيرها .

٣- يتعلق الوعي السياسي بجانبين ( افراد المجتمع- والسياسيين) فمن جانب السياسيين هو وعيهم بالقرارات التي تتخذها الماسكين للسلطة و التشريعات التي تتعلق بتنظيم حياة الناس في مختلف المجالات اضافة الى وعيهم بأخلاقيات المنصب والنزاهة والمسألة والعدالة والقيم الوطنية وغيرها، ومن جانب الافراد هو مدى وعي الناس بالجانب السياسي بالمشاركة السياسية والانتخابات والقيم الوطنية وغيرها. ان احد ركائز استقرار المجتمع وهو استقراره السياسي، الوعي السياسي لا يعني بالضرورة الوعي بمجريات السياسة ومخرجاتها فقط وانما يعنى ايضاً بالحقوق والواجبات ايضاً وعلاقة الفرد بالدولة

والحقوق المتبادلة بينهما ، كذلك الامر بالنسبة للوعي الانتخابي وحقوق الناخب وما يتطلبه من معرفة تجاه مطالبه من المرشحين

**المصادر**


- عبد المعطى، عبد الباسط (١٩٨١) ، اتجاهات نظرية فى علم الاجتماع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، العدد ٤٤، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
- مانهايم، كارل (١٩٨٠) ، الايديولوجيا واليوتيوبيا مقدمة في سوسيولوجيا المعرفة، ترجمة: محمد رجاء الديريني، شركة المكتبات الكويتية، ط١ .
- القوس، سعود بن سهل (٢٠١٨)، دور وسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي الاجتماعي :دراسة ميدانية على عينة من الشباب السعودي بمنطقة الرياض، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، العدد(١٠).
- اوليدوف، ا.ك(١٩٨٢) ، الوعي الاجتماعي، ترجمة: ميشيل كيلو، دار ابن خلدون للنشر، بيروت،ط٢.
- جدنز، انتوني(٢٠٠٥) ، علم الاجتماع، ترجمة :فايز الصياغ ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط٤.
- غيرتز، كليفورد(٢٠٠٩) ، تأويل الثقافات، ترجمة: محمد بدوي، المنظمة العربية للترجمة، ط١.
- برهومة، محمد عودة(٢٠١٤) ، الوعي الاخلاقي ودوره في الاصلاح الديني، ط ١، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

- سعيد اسماعيل عمر، في التربية والتحول الديمقراطي دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، لدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع،ط١،٢٠٠٧،
- عرعور وحميدي ، مليكة ، سامية ، دور الاعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي حيال محاربة الارهاب، مجلة البحوث والدراسات الاعلامية.
- واعمر، شوليط محند(٢٠٢٠) ، المجتمع المدني وسؤال الاخلاق، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد(٨)، العدد(١).
- Al-Khaza'leh, Mohammad Salman(2021), University and Political Awareness among Students: A Study in the Role of University in Promoting Political Awareness, Journal of Educational and Social Research , Vol ( 11) No (2 ).
- Rose, Andrea M.( 1991), MUSIC EDUCATION AND THE FORMATION OF SOCIAL CONSCIOUSNESS, Faculty of Education, https://www.mun.ca

# تأثير الزيارات الثنائية العراقية_ الخليجية على الأمن الاقليمي

أ.د. محمد كريم كاظم

rmohaka62@yahoo.com

جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة الدولية

زينب رسول حبيب

جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة الدولية

zaynabrasoul@gmail.com

**الملخص**

شهدت العلاقات العراقية الخليجية, نقله نوعية منذ العام ٢٠١٧,أذ اصبحت الزيارات المتبادلة مكثفة بينهم, لتفعيل جميع انواع التعاون سواء على, المستوى السياسي والاقتصادي والامني, وقد حدث هذا التقارب بين كل من, العراق ودول مجلس التعاون الخليجي لأجل الوقوف في وجه التحديات و التنظيمات الارهابية من خلال التعاون العسكري والأمني.

**الكلمات المفتاحية : تأثير , زيارات, العراق , السعودية , الكويت , الامارات**

# The impact of bilateral Iraqi-Gulf visits on regional security

**Mr. Dr. Muhammad Karim Kazem**

rmohaka62@yahoo.com

**Al-Nahrain University College of Political Science Department of International Politics**

**Zainab Rasoul Habib**

zaynabrasoul@gmail.com

**Al-Nahrain University College of Political Science Department of International Politics**

**Abstract:**
The Iraqi-Gulf relations witnessed a qualitative leap since 2017, as the mutual visits became intense between them.
To activate all kinds of cooperation, whether at the political, economic and security levels, this rapprochement occurred between Iraq and the Gulf Cooperation Council countries in order to stand up to the terrorist organization through military and security cooperation.
**Keywords**: Impact, visits, Iraq, Saudi Arabia, Kuwait, UAE

**المقدمة:**

تسعى الدول لتطوير علاقاتها مع بعضها, بشكل يختلف عن السابق أذ تحاول الدول استخدام, اسلوب العقلانية في علاقاتهم مع بعضهم البعض, بعد العام (٢٠١٧) شهدت الاوضاع تطورا ملحوظا, في العلاقات بين العراق ودول الخليج العربي أذ اصبحت الزيارات الثنائية بينهم بشكل متزايد ،وهذا ما ادى الى تحسين العلاقات السياسية والامنية والاقتصادية بين الدول الى حد ما أذ ظهرت العديد من المؤشرات لتعزيز حالة التوازن في العلاقات بين دول مجلس التعاون الخليجي والعراق, وهذا جاء نتيجة الوضع الراهن في العراق وزيادة فرصة التعاون الاقليمي بينهم.

**أهمية البحث:**

تأتي أهمية البحث من أنه يعالج مسألة, تطور العلاقات بين العراق ودول الخليج العربي, منذ العام(٢٠١٧) وما بعدها التي شهدت تحسنا, كبير في العلاقات العراقية– الخليجية وانفتاحا, في كافة المجالات هذا انعكس على أمن, العراق ونجاح العلاقات بينه وبين دول الخليج العربي.

**اشكالية البحث:**

ينطلق البحث من اشكالية مفادها, وجود تأثير للزيارات المتبادلة بين العراق ودول مجلس التعاون الخليجي, وفي سبيل معرفة تأثير تلك الزيارات على واقع ومستقبل العلاقات بين الأطراف

**فرضية البحث:**

تنطلق فرضية البحث من أن طبيعة العلاقات العراقية – الخليجية, في السابق كانت تتميز بحالة من الشك والريبة بينهم, فهل أن الزيارات الثنائية تدفعها لبناء علاقات متينة, وتحجيم الصراع الاقليمي والمحافظة على استقلال العراق وأمنه.

**تأثير الزيارات المتبادلة**

ان اهمية دول الخليج العربي وعلاقاتها مع العراق , أوجدت ضرورة تعاونها في مجال الأمن , يلاحظ ذلك من خلال زيارات مسؤولي الأمن واللقاءات الثنائية المتبادلة بينهم .

**١_ الزيارات العراقية_ والكويتية**

انتصار العراق على الارهاب عام(٢٠١٧), هذا الامر دفع العلاقات الامنية بين العراق والكويت نحو التقدم, وبتأكيد من ( خالد الجار الله ) نائب وزير الخارجية الكويتية ، ان الحدود العراقية– الكويتية آمنة ، وأن البلدين يتشاركان التعاون العسكري والأمني ، لوقف التصعيد في العراق ، الذي كان الدافع الأهم لزيارة وزير الدفاع العراقي السابق نجاح الشمري إلى الكويت عام ٢٠٢٠,و قد رفعت الزيارات المتبادلة الأخيرة التعاون الامني، منها زيارة رئيس الجمهورية برهم صالح عام ٢٠١٨ للكويت ، وزيارة أمير

الكويت ( صباح الأحمد الصباح ) عام ٢٠١٩ إلى بغداد ،هذا عزز مستوى الثقة بين البلدين(منذ احتلال الكويت حتى ٢٠٢٢:٢٠٢٠ ص٢) .

و بعد تصدر ملف المفقودين والأرشيف الأميري وميناء مبارك ، أولوية الاجتماعات الثنائية منذ عام ٢٠١٨ ، ويلاحظ كثافة الجهود التي تؤكد سعي البلدين لإنهاء هذه الملفات المهمة، منها تسليم العراق ( ٤٢ ) ألف كتاب عام ٢٠١٩ إلى الكويت ، وتسليم ( ٢٣٦ ) رفات كويتية منذ عام ٢٠٠٣ والبالغ عددهم ( ٦٠٥ ) مفقودين ,

بينما أدت التصريحات الانفعالية وغير المسؤولة إلى توتر العلاقات ، منها حادثة شيخ قبيلة العوازم الكويتية عام ٢٠١٩ ، اذ ادت الى أثارت استياء أهالي البصرة ، وقام متظاهري المدينة بأنزال علم الكويت من قنصليتها ؛ فسارع الشيخ بالاعتذار لتهدئة الأوضاع (وثائق مجلس الامن ,التقرير السابع والعشرون: ٢٠٢٠ ص٣ ) .

يبدو ان تصريحات رئيس الوزراء مصطفى الكاظمي في ٢٠٢٠\٦\١٤ ، أثناء زيارة وزير الخارجية الكويتي ( احمد الصباح ) ، بشأن تعاون العراق في قضية المفقودين والممتلكات ، وأهمها الأرشيف الأميري الكويتي ، عززت الثقة في علاقات البلدين ، حيث أكد سفير الكويت لدى العراق ( سالم الزمانان ) في ٢٠٢٠\٦\٢٢ ، رغبة بلاده في تعزيز العلاقات مع العراق ، وعبر عن تقديره لجهود العراق الاستثنائية بشأن ملف المفقودين ، بالرغم من تأثير جائحة كورونا والأوضاع الأمنية [٣] .لكن حقيقة توافق أهداف البلدين الأمنية في الفترة الأخيرة ، أوضحت من الضروري تأمين الحدود المشتركة ، ومكافحة الإرهاب والتطرف ، والتعاون لتحقيق الأمن الملاحي ، والسعي لخفض التصعيد الذي شهدته المنطقة ، فارتفعت زيارات مسؤولي أمن البلدين ، لتؤكد التعاون الجاد لتطبيق الأمن وتحقيق الاستقرار ، وهو أحد أهم عوامل تعزيز الثقة . (تفاهمات دفاعية وأمنية:٢٠٢٠ ص ٣ )

**٢_ الزيارات العراقية_ السعودية**

يمكن اعتبار عام ٢٠١٧ عام عودة العلاقات بين البلدين إلى مرحلة التحسن نتيجة لعدد من الزيارات والاتفاقيات المبرمة بين البلدين، اذ تعد زيارة عادل الجبير وزير الخارجية السعودي هي الاولى لمسؤول سعودي بهذا المستوى إلى العراق منذ تحرير العراق، وناقش الجبير مسال مهمة مثل ملفات مكافحة داعش ، والتعاون في انتاج النفط من اجل محاولة استقرار اسعار النفط , أما على المستوى العراقي بدأت العلاقات بالتحسن بين البلدين بعد وصول رئيس الوزراء السابق حيدر العبادي إلى رئاسة الوزراء(٢٠١٤-٢٠١٨) حيث سعى العبادي إلى تحسين العلاقات واعدة العراق إلى محيطة الخليج العربي عبر البوابة السعودية وما ساعده في ذلك هو وصول الملك سلمان ولي العهد محمد بن سلمان الى السلطة.(مصطفى كامل الدراجي: ٢٠٢٠,ص٤)

وفي ايار ٢٠١٧ زار وزير الطاقة السعودي( خالد الفالح) العراق للتباحث بمسالة الطاقة والعلاقات العراقية السعودية و من ثم اعقبها لقاء الملك سلمان برئيس الوزراء السابق حيدر العبادي خلال انعقاد القمة العربية في الاردن في اذار ٢٠١٧، وفي ايار من نفس العام تسلم العراق دعوة رسمية من المملكة لحضور اجتماع القمة العربية الاسلامية الامريكية، وفي حزيران من نفس العام ايضاً زار العبادي المملكة واجرى مباحثات مع الملك سلمان بن عبد العزيز وتمخض عن ذلك الاجتماع تأسيس مجلس تنسقي للارتقاء بعلاقة البلدين على المستوى الاستراتيجي، كذلك زار وزير الداخلية العرقي (قاسم الاعرجي) في ١٧ تموز ٢٠١٧ المملكة العربية تلبية لدعوة رسمية تلقاها من حكومة السعودية وتناولت المباحثات بين الطرفين مناقشة ملفات عديدة اهمها

ملفات المعتقلين والمنافذ الحدودية، وحماية الحدود المشتركة( مصطفى كامل الدراجي: ٢٠٢٠,ص٤)

انتبهت المملكة إلى أن الأحداث الأمنية في أراضيها ، ودول مجلس التعاون متأثرة بالعنف في العراق ؛ لذا سعت لتنفيذ دعوات الإصلاح الغربية وإحداث تغييرات داخلية، انتقلت العلاقات عام ٢٠١٧ إلى مراحل متطورة خلال حكومة ( حيدر العبادي ) ، إذ تم تأسيس المجلس التنسيقي العراقي – السعودي من ( ٨ ) لجان في ٢٢/١٠/٢٠١٧، بصلاحيات أوسع من اللجنة المشتركة ،وجاءت القمة العربية التي عقدت عام ٢٠١٨في الظهران ، لتؤكد على دعم وحدة وسيادة العراق .( علي محسن ابو جويد : ص١٩٣)

وكذلك قمة مجلس التعاون ( ٣٩ ) في الرياض عام ٢٠١٨ ، التي دعت للحوار مع العراق في جميع المجالات ، حيث رحبت المملكة بانتصار العراق على الارهاب ، وأشارت إلى ضرورة دعم العلاقات المذهبية والقبلية بين أبناء الشعب ، بما يخدم مصالح الوطن, وعكست كثافة الزيارات رفيعة المستوى عام ٢٠١٧– ٢٠١٨، تعزيز العلاقات وفق قواعد حسن الجوار ، منها زيارة وزير الخارجية السعودي السابق عادل الجبير إلى بغداد في ٢٥/٢/٢٠١٧ ، وهي الزيارة الأولى من نوعها منذ عام ١٩٩٠ ، وزيارة وزير تجارة المملكة ماجد القصبي لتوقيع اتفاق المجلس التنسيقي ، كما تم اعداد مذكرة تفاهم ، لرفع مستوى العمل في منفذ عرعر الحدودي ، خلال الزيارة التي أجراها رئيس هيئة المنافذ الحدودية إلى المملكة في ١٨/١/٢٠١٨ ، ومذكرات تفاهم أخرى في مجالات عديدة (وثائق وزارة الخارجية : ٢٠١٨,ص١٥)

عبرت الزيارات المتعددة لوفود عراقية رفيعة المستوى ، وأهمها زيارة رئيس الوزراء عادل عبد المهدي ، برفقته مسؤولين اقتصاديين وأمنيين إلى السعودية في ١٧/٤/٢٠١٩ و ٢٥/٩/٢٠١٩ لمناقشة سبل التعاون بين البلدين ، عن رغبة حقيقية لتطوير العلاقات ، نتج عنها توقيع مذكرات تفاهم ، إذ سبقتها زيارة وزير التجارة السعودي ماجد القصبي ، برفقة وفد كبير يتألف من ( ١١٦ ) عضواً بضمنهم ( ٦ ) وزراء ، للمشاركة في الاجتماع الثاني للمجلس التنسيقي في ٣/٤/٢٠١٩ في بغداد (وثائق وزارة الخارجية : ٢٠١٩ ص ٢٠-٢١-٤ ) .

واصل مسؤولو البلدين تبادل الزيارات خلال العام ٢٠٢٠ ، أهمها زيارة نائب رئيس مجلس الوزراء علي عبد الأمير علاوي في ١٩/٧/٢٠٢٠ ، لحضور اجتماع المجلس التنسيقي ، حيث تم خلاله توقيع مذكرتي تفاهم احداهما بين ( وزارة الصحة العراقية والهيئة العامة للغذاء والدواء في مجال المعدات الطبية ) ، والأخرى بين ( وزارة المالية العراقية والصندوق السعودي للتنمية في مجال القروض ) إضافة إلى زيارة وزير الخارجية السعودي الأمير فيصل بن فرحان آل سعود في ٢٧/٨/٢٠٢٠ ، لبحث توقيع مذكرات تفاهم وتطوير العلاقات الاقتصادية وتشجيع الاستثمار ,ثم عقد الاجتماع الرابع للمجلس التنسيقي برعاية رئيس الوزراء مصطفى الكاظمي في ٢٠٢٠ في بغداد ، وتم خلاله الاتفاق على إعادة افتتاح منفذ ( عرعر ) في ١٨/١١/٢٠٢٠ .( إعادة افتتاح منفذ عرعر: ٢٠٢٢ ص١)

وعبرت كثافة الزيارات الرسمية عن رغبة حقيقية لدعم اقتصاد البلدين ، كزيارة وزير التخطيط صباح الدليمي عام ٢٠١٩ تلبية لدعوة هيئة الاستثمار السعودية ، وزيارة وزير التجارة السعودي برفقته عدد كبير من الشركات منهم ( اكوا بارو و سابك و المراعي ) السعودية ، لحضور اجتماع المجلس التنسيقي في ٣/٤/٢٠١٩ وافتتاح

القنصلية السعودية في ٤/٤/٢٠١٩ في بغداد . وكان من نتائج التعاون الاقتصادي ، توقيع مذكرة تفاهم ( الربط الكهربائي ) مع هيئة الربط الكهربائي لدول المجلس عام ٢٠١٩ في السعودية (افتتاح القنصلية:٢٠٢٢ ص٢)

في إطار الحوار الاستراتيجي للمدة ( ٢٠١٩-٢٠٢٤ ) مع مجلس التعاون , بعد انعقاد الاجتماع الثالث للمجلس التنسيقي ، حصلت موافقة العراق على افتتاح ملحقية تجارية سعودية في بغداد في تشرين الأول / ٢٠٢٠ ، وتم توقيع مذكرة تفاهم بين وزارة المالية العراقية والصندوق السعودي للتنمية عام ٢٠٢٠ ، كما زار بغداد وفد برئاسة وزير التجارة ( ماجد القصبي ) في ٧/١٢/٢٠٢٠ ، لعقد اجتماع بين رجال أعمال البلدين ، لتطوير العلاقات الاقتصادية (وثائق وزارة الخارجية العراقية :٢٠٢٠ ص٤) .

ألقى التعاون السياسي بين البلدين بضلاله على العلاقات الأمنية ، حيث تم افتتاح الملحقية العسكرية العراقية في الرياض بتاريخ ٣١/١٠/٢٠٢٠ ، كما زار رئيس الأركان السعودي فياض الرويلي بغداد في ٢/٣/٢٠٢١ ، لبحث آفاق التعاون في مجال الأمن ، نتج عنها موافقة العراق عام ٢٠٢١ على افتتاح ملحقية عسكرية سعودية في بغداد (وثائق وزارة الخارجية العراقية :٢٠٢٠ ص٥) .

وقد وجهت السعودية دعوة للعراق من قبل خادم الحرمين الشريفين, الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود, للمشاركة في قمة جدة للأمن والتنمية لعام ٢٠٢٢, حيث وصل رئيس الوزراء العراقي مصطفى الكاظمي برفقة وفد حكومي للمكلة , وقد كان في استقباله ولي العهد السعودي الأمير محمد بن سلمان آل سعود, وقد وقع العراق مع السعودية يوم ١٥اتموز ٢٠٢٢,اتفاق بشأن توفير الطاقة الكهربائية بشكل مستقر وبكلف منخفضة , عبر الاتفاق مع هيئة الربط الخليجي وقع الاتفاقية رئيس

مجلس إدارة هيئة الربط الكهربائي الخليجي، نايف العبادي، وعادل كريم المخول بصلاحيات الوزير لإدارة وزارة الكهرباء.( المكتب الاعلامي لرئاسة الوزراء العراقية: ٢٠٢٢ ص١)

وتشمل الاتفاقية إنشاء خطوط ربط كهربائي من المحطة التابعة للهيئة في الكويت إلى محطة الفاو الواقعة بجنوب العراق، لإمداد جنوب العراق بنحو ٥٠٠ ميغا واط من الطاقة من دول مجلس التعاون, ويتوقع أن تحتاج خطوط الربط الكهربائي الجديدة التي سيتم إنشاؤها، قرابة ٢٤ شهرا، ويمكن أن تعمل بقدرة إجمالية تصل إلى ١٨٠٠ ميغا واط,( العراق والسعودية : ٢٠٢٢ ص٣)

ووقع الاتفاقية الثانية وزير الطاقة السعودية، الأمير عبدالعزيز بن سلمان بن عبدالعزيز ونظيره العراقي، إحسان عبدالجبار، وهي تضم محضرا تنفيذيا خاصا بمبادئ الربط الكهربائي بين الرياض وبغداد, وإن "استكمال هذا المشروع يأتي في إطار رؤية المملكة في٢٠٣٠ .( العراق والسعودية : ٢٠٢٢ ص٣)

**٣_الزيارات بين العراق والامارات العربية المتحدة :**

رحب البلدان بانعقاد اجتماع الوفد الاقتصادي ، والمنتدى العراقي – الإماراتي للتجارة والاستثمار عام ٢٠١٧ في الإمارات ، الذي مهد لانعقاد اجتماع اللجنة العراقية الاماراتية المشتركة بدورتها التاسعة عام ٢٠١٧ ، حيث تم توقيع مذكرة تفاهم للمشاورات السياسية ، واتفاقية تجنب الازدواج الضريب ، ومذكرة تفاهم لتأسيس مجلس رجال أعمال, إضافة إلى زيارة مقتدى الصدر في آب / ٢٠١٧ إلى الإمارات التي منحت العلاقات إيجابية أوسع ، إذ صرح وزير خارجية الإمارات ، أن نائب العاهل السعودي محمد بن سلمان ، يقود تحرك خليجي واعد ، لبناء جسور مع العراق ، بمشاركة الإمارات والبحرين " (ومذكرتي تفاهم بين الإمارات والعراق: ٢٠١٧ ص٤ ) .

واصل مسؤولو البلدين الزيارات الرسمية عام ٢٠١٩ ، أهمها زيارة رئيس مجلس النواب محمد الحلبوسي ، ولقائه ولي عهد أبو ظبي ( محمد بن زايد آل نهيان ) ، وزيارة رئيس تيار الحكمة عمار الحكيم ولقائه ولي العهد ومسؤولي الأمن الوطني ، وقد أجرى وزيرا الثقافة مباحثات ، بشأن الآثار التي سرقت من العراق بعد الحرب ، تمهيداً لإعادتها إلى العراق بالتنسيق بين المختصين .أكد البلدان تمسكهما بتطوير العلاقات من خلال ، تصريح وزير الخارجية الإماراتي عام ٢٠٢٠ الذي رجح التهدئة ، بشأن القصف الأمريكي قرب مطار بغداد الذي أودى بحياة نائب هيئة الحشد الشعبي أبو مهدي المهندس ، حيث قال : " لابد من تغليب الحكمة وتغليب الحلول السياسية على المواجهة والتصعيد ، القضايا التي تواجهها المنطقة معقدة وتعاني من فقدان الثقة بين الأطراف " . كذلك موافقة الحكومة العراقية في شباط / ٢٠٢٠ ، على ترشيح الامارات ( سالم الزعابي ) سفيراً مقيماً ومفوضاً فوق العادة لدى العراق ( التحق بعمله في آذار / ٢٠٢١ ) ، خلفا للسفير حسن الشحي (وثائق وزارة الخارجية : ص٨٤ )

رحبت أبو ظبي في ٨/٥/٢٠٢٠ بتشكيل حكومة مصطفى الكاظمي ، وأكدت دعمها للحكومة ، وأهمها استنكار الإمارات في ١٧/٦/٢٠٢٠ ، التدخلات العسكرية الإيرانية والتركية في العراق ، الذي عدته انتهاكاً لسيادة دولة شقيقة ، وأكدت ضرورة احترام استقلال العراق وعدم زعزعة أمن المنطقة. كما اتفق البلدان على إعداد مذكرات تفاهم عديدة ، أهمها في مجال الأمن والاستثمار والتي لم تنجز لغاية ٢٠٢٠ . بعد ألقى توقيع الإمارات ( معاهدة السلام ) مع إسرائيل في ١٥/٨/٢٠٢٠ ، بظلاله على العلاقات مع العراق ، رغم اعلان بغداد أن الاتفاق يعد شأناً داخلياً ، حيث منعت الأخيرة منح سمة الدخول لعدد من الدول بضمنها العراق ، لعرقلة انتشار مرض

كورونا، فندد برلمانيون عراقيون بالقرار ، والحقيقة أن الاجراءات توضح تقييد التعامل مع الدول التي لم تؤيد قرار الامارات (جاسم يونس الحريري: ٢٠٢١ ص١) .

ذكرت الخارجية الإماراتية ، أن تصريحات عراقية غير رسمية أثارت " تحسس " حكومتها ، كضبط شحنة أسلحة ( مسدس عدد واحد ) في ميناء أم قصر قادمة من الإمارات ، واتهام قائد شرطة البصرة السابق عام ٢٠١٩ ، الامارات بدعم المتظاهرين وزعزعة الأمن ، رغم ذلك نفت الخارجية وجود ما يعرقل تقدم العلاقات ، وأكدت دعم سبل تطويرها. ثم أثار استغلال قوات الحشد الشعبي ، الأرض العائدة للسفارة الإمارتية في بغداد ، استنكار أبو ظبي ،وعدت ذلك مخالفة للأعراف والقوانين الدبلوماسية ، وقد توصلت الجهات العراقية المختصة إلى اتفاق لا خلاء تلك الأرض , يقوم البلدان بتعزيز التعاون الأمني ، من خلال اعداد مذكرة تفاهم في مجال مكافحة الارهاب منذ عام ٢٠١٩ ، والتركيز على بحث الأوضاع والتنسيق الأمني خلال لقاءات مسؤولي البلدين منها ، زيارة رئيس تيار الحكمة عمار الحكيم إلى الإمارات في أيلول / ٢٠١٩، حيث التقى الشيخ طحنون آل نهيان مستشار الأمن الوطني ، وعلي الشامسي نائب الأمين العام للمجلس الأعلى للأمن الوطني (وثائق وزارة الخارجية العراقية :ص٤)

وقد التقى رئيس مجلس الوزراء العراقي مصطفى الكاظمي ,مع رئيس دولة الامارات على هامش قمة جده ٢٠٢٢,في المملكة العربية السعودية , وبحث الجانبين اثناء اللقاء جملة من الملفات الثنائية , وفي مقدمتها التعاون في المجال الاقتصادي والطاقة , وسبل تطورها وادامتها بما يخدم مصالح البلدين في مختلف المجالات.( المكتب الاعلامي لرئاسة الوزراء العراقية: ٢٠٢٢ ص١)

**٤_ الزيارات العراقية _القطرية:**

عادت علاقات البلدين للتحسن بعد انفراج الأزمة عام ٢٠١٧ ، واندلاع الأزمة القطرية الخليجية ، إذ اتخذ العراق موقفاً حيادياً تجاهها ، فأجرى نائب رئيس مجلس الوزراء وزير الخارجية القطري ( محمد بن عبدالرحمن آل ثاني ) عام ٢٠١٨ ، زيارة إلى بغداد لتعزيز علاقات البلدين ودعم اجتماعات اللجنة المشتركة وتنمية التعاون الاقتصادي ، إذ اقترحت الدوحة انضمام العراق إلى مذكرة تفاهم لتسهيل النقل الدولي وحركة المرور العابر ، الموقعة بين ( تركيا وإيران وقطر ) لافتتاح خط ( تركيا – بغداد – قطر ) لنقل البضائع , كما قدمت الدوحة دعوات زيارة لمسؤولين عراقيين ، أهمها زيارة محمد الحلبوسي عام ٢٠١٨ ، وزيارة رئيس الجمهورية برهم صالح عام ٢٠١٩ [١٧] .

وأثمر التعاون الثنائي عن عقد اللجنة العراقية القطرية المشتركة ، اجتماعها السادس عام ٢٠١٨ ( آخر اجتماع لها عام ٢٠٠٢ ) ، وتوقيع مذكرات تفاهم بين ( معهد الخدمة الخارجية والمعهد الدبلوماسي القطري ، واتحاد الغرف التجارية وغرفة قطر ، واتفاق لتأسيس مجلس رجال أعمال ) ، كما تم الاتفاق على عقد الاجتماع السابع للجنة عام ٢٠٢٠ في بغداد .( وثائق وزارة الخارجية:٢٠١٨ ص٣١.)

بالرغم من ذلك يلاحظ ، أن الزيارات القطرية للعراق انحسرت في زيارة وزير الخارجية القطري عامي ٢٠١٨ و ٢٠٢٠ ، وزيارة وزير التجارة عام ٢٠١٩ ، كما لم تدعم قطر موقف العراق ، إذ تحفظت على قرار القمة العربية رقم ٧٥٩ / ٢٠١٩ ، ضد الانتهاكات التركية للسيادة العراقية ، كما تحفظت عام ٢٠١٦ على قرار مماثل , واتخذت قطر موقفها من القصف الأمريكي قرب مطار بغداد عام ٢٠٢٠ ، الذي أودى بحياة أبو مهدي المهندس ، بالدعوة إلى التهدئة وعدم التصعيد لإبعاد أثر العنف عن العراق والمنطقة ، وفي السياق ذاته لم يجر أي مسؤول قطري زيارة إلى السفارة العراقية

في الدوحة ، لأداء واجب التعازي بشأن الفقيد أبي مهدي المهندس , بالمقابل رحبت حكومة قطر بتشكيل حكومة مصطفى الكاظمي عام ٢٠٢٠ ، وتمنت للحكومة التوفيق والتقدم والازدهار (ترحيب دولي استثنائي بحكومة التحديات: ٢٠٢٠ ص١)

عزز استقبال الأمير تميم للرئيس برهم صالح عام ٢٠١٩ ، التأكيد على عدم التدخل في الشؤون الداخلية وتطوير العلاقات الاقتصادية ، وأكدت زيارة عادل عبد المهدي إلى قطر عام ٢٠١٩ ، التعاون للحد من التصعيد بين واشنطن وطهران ، وتفعيل التعاون في مجال التعليم ، والتنسيق لإعفاء حملة جوازات السفر ( الدبلوماسية والخدمة والخاصة ) ، من شرط الحصول على تأشيرة الدخول, وكثف مسؤولو الأمن في البلدين لقاءاتهم ، أهمها زيارة وزير الداخلية ياسين الياسري عام ٢٠١٩ ، بناء على دعوة وزير الداخلية القطري ( عبدالله آل ثاني ) ، وزيارة وزير الدفاع العراقي نجاح الشمري عام ٢٠١٩ ، استناداً إلى دعوة وزير الدفاع القطري ( خالد العطية ) ، كما زار وزير خارجية قطر ( محمد آل ثان ) بغداد في٢٠٢٠\١١\١٥. بعد زيارة أجراها إلى طهران ، في اليوم الثاني لاستهداف واشنطن أبي مهدي المهندس وقاسم سليماني ، وزيارة أمير قطر في ١٢/١/٢٠٢٠ إلى طهران.( وثائق وزارة الخارجية العراقية:٢٠٢١,ص٣-٤ )

وقد التقى رئيس الوزراء العراقي مصطفى الكاظمي , مع أمير قطر الشيخ تميم بن حمد آل ثاني, على هامش قمة جدة للأمن والتنمية في ١٦ تموز لعام ٢٠٢٢, وناقشا عدد من الملفات والقضايا المشتركة بين البلدين, وتعزيز التعاون المشترك في مجال الطاقة والغاز, والتأكيد على تنمية أفاق التعاون المستقبلي في مجال هذه الاستثمارات، وغيرها من المشاريع الاستراتيجية وبما يحقق مصلحة البلدين.[٢١]

**٥_الزيارات العراقية البحرينية:**

شهدت العلاقات تحسناً كبيراً بزيارة وزير خارجية البحرين إلى بغداد في ١٣/٨/٢٠١٧ ، والتي أثمرت بالاتفاق على تفعيل اجتماع اللجنة العراقية البحرينية ، الذي تأجل بسبب انتخابات عام ٢٠١٨ في العراق ، وتوتر العلاقات العراقية البحرينية عام ٢٠١٩ ، وأخيراً بسبب جائحة كورونا , ثم تأثرت العلاقات بعد استنكار البحرين المؤتمر الذي عقدته حركة ( ائتلاف ١٤ فبراير ٢٠١١ ) في بغداد في ٢٢/١٢/٢٠١٨ ، التي تتهمها المنامة بتهديد أمنها ، وبشأنه أوضحت الخارجية العراقية بمذكرتها الموجهة إلى الخارجية البحرينية ، أن سياسة العراق تستند إلى مبدأ عدم التدخل في الشأن الداخلي ، وأن هكذا مؤتمرات لا تمثل الموقف الرسمي العراقي تجاه الأشقاء (وثائق وزارة الخارجية العراقية:٢٠٢١,ص٣-٧ )

تعرضت علاقات البلدين إلى التوتر ، بسبب التصريحات المتبادلة للسيد مقتدى الصدر ووزير خارجية البحرين عام ٢٠١٩ ، وسحب المنامة سفيرها في ٣٠/٩/٢٠١٩ ، بسبب رفض بغداد تسليم المطلوبين البحرينيين الذين تتهمهم المنامة بالإرهاب . وأفاد صلاح المالكي في ٢١/١٠/٢٠١٩ ، أنهم " غير قادرين على الانتقال بالعلاقات إلى المرحلة التالية ، إلا بعد وضع حلول مناسبة لهذه المشكلة العالقة " ، ثم الاعتداء الذي طال السفارة البحرينية في بغداد في ٢٧/٦/٢٠١٩ ، بسبب عقد المنامة ورشة ( السلام من أجل الازدهار ) التي رفض العراق المشاركة فيها ، بسبب موقفه الداعم للقضية الفلسطينية .[٢٣]

وإثر تعرض مواقع للحشد إلى قصف ، اتهم وزير الخارجية البحريني السابق في ٢٦/٨/٢٠١٩ ، إيران بشن الحرب على البحرين بواسطة وكلائها ( الحشد الشعبي ) ؛ فاستنكر العراق التصريح وعده تدخلاً في الشأن العراقي ، وأدان الاعتداء الذي عدته

المنامة ، " دفاعاً عن النفس . أدانت البحرين في ٣/١/٢٠٢٠ ، الحوادث الارهابية التي تعرض لها العراق ، وأعلنت أنها تراقب تطورات الأحداث في العراق ؛ فدعت إلى احتواء الأزمة ( القصف الأمريكي قرب مطار بغداد ) ، يذكر أن سفارة العراق في المنامة لاحظت في ٧/١/٢٠٢٠ ، عدم حضور أي مسؤول بحريني لتقديم التعازي ، باستشهاد معاون رئيس هيئة الحشد الشعبي ، ( أبو مهدي المهندس ) (وثائق وزارة الخارجية العراقية:٢٠٢١,ص٨ ) .

وان سجل العراق زيارات رسمية محدودة إلى البحرين ، التي لم تسجل زيارة إلى العراق منذ عام ٢٠١٧ ، إلا أن المنامة سارعت في ٧/٥/٢٠٢٠ ، لتقديم التهاني وإعلان الدعم الواسع لحكومة الكاظمي . رغم اختلاف المواقف بشأن القضية الفلسطينية (صفقة القرن ) التي رفضها العراق ، بينما دعت الخارجية البحرينية عام ٢٠٢٠ ، طرفي النزاع في فلسطين للتحاور برعاية أمريكية ، ثم توقيع البحرين ( اعلان تأييد السلام ) مع اسرائيل في ١٥/٩/٢٠٢٠ , تبعها مشاركة وزير الخارجية فؤاد حسين في مؤتمر ( حوار المنامة ) في ٤/١٢/٢٠٢٠. [٢٦]

وربما أشارت المنامة بذلك إلى استعدادها لتسوية الملفات العالقة مع العراق ، وتحقيق تقدم في العلاقات بعد تراجعها خلال عامي ٢٠١٨-٢٠١٩ . أدانت الخارجية البحرينية الأعمال الإرهابية ، التي حدثت في العراق للفترة ٢٠١٧-٢٠١٩ ، واتخذ القضاء البحريني قرارات رادعة عام ٢٠١٧ ، منها السجن واسقاط الجنسية عن المدانين بالانتماء لتنظيم داعش

رغم ذلك واجهت علاقات البلدين عقبات منها ، اتهام المملكة عام ٢٠١٨ ، العراق بإيواء عناصر تتدرب لزعزعة أمن المملكة بدعم إيراني ، وبشأنه ارتأت لجنة عراقية توقيع مذكرة تفاهم أمنية ثنائية ، وتم ارسالها إلى البحرين ، التي لم تجب بشأنها لغاية

عام ٢٠٢٠ يبدو أن سياسة البحرين تجاه إيران ، لا تتوافق مع تطور العلاقات العراقية الإيرانية ، إذ إن المنامة تتهم طهران بتهديد أمنها ، مما يتطلب تعزيز الثقة بين العراق والبحرين لتطوير العلاقات .( محمود علي الداود: ٢٠٢٠,ص٢)

وقد حصل لقاء ثنائي بين رئيس الوزراء مصطفى الكاظمي ,والملك حمد عيسى آل خليفة , على هامش قمة جدة في ١٦ تموز ٢٠٢٢,وأكد اللقاء على اهمية قمة جدة التي تعد مبادرة مهمة, في المملكة العربية السعودية وتعزيز التعاون والشراكة في المنطقة .( المكتب الاعلامي لرئاسة الوزراء العراقية:٢٠٢٢ ص٢ )

**٦_ الزيارات العراقية _ العمانية :**

أن العلاقات شهدت انتقاله مميزة عام – ٢٠١٩ ، بزيارة وزير الشؤون الخارجية العماني يوسف بن علوي إلى بغداد ، وزيارة وزير الخارجية العراقي إلى مسقط في حزيران / ٢٠١٩ ، حيث أكدا رغبة البلدين لتعزيز العلاقات ، وبحث دعوة العراق لعقد اجتماع اللجنة المشتركة ، الذي تأجل بسبب استقالة حكومة عادل عبد المهدي ,و صرح وكيل وزارة الخارجية العمانية في ٣١/١٢/٢٠١٩ خليفة الحارثي ، أن بلاده تقدر جهود العراق لمكافحة الإرهاب ، وأن البلدين يتفقان بشأن التهدئة ، لتخفيف التوتر بين الولايات المتحدة وإيران بشأن الأمن والملف النووي ، كما بحث مبادرات تأمين الملاحة في الخليج ، منها المبادرة الأمريكية والأوربية والإيرانية ؛ إذ أكد الاستعداد للمشاركة مع أي مبادرة ، تضم جميع الأطراف في المنطقة (وزير الخارجية العراقي:٢٠١٩ ص٦)

رحبت عمان في ١٠/٥/٢٠٢٠ ، بتشكيل حكومة رئيس الوزراء مصطفى الكاظمي ، وأعربت عن أملها في أن تتمكن الحكومة ، من تحقيق آمال الشعب العراقي ، ولغرض تفعيل التعاون بين البلدين ، تم تحديد اجتماع اللجنة المشتركة ، التي تأجل عقدها إلى عام ٢٠٢١ لأغراض إجرائية ، كما توقعت السلطنة تأثير العراق على المستوى

الاقليمي ,وعندما ذكر يوسف بن علوي خلال استقباله وكيل وزارة الخارجية العراقية عبدالكريم هاشم في ١/١/٢٠٢٠ ، أن بلاده تتطلع إلى نجاح العراق في اقناع إيران لتخفيف التوتر مع الولايات المتحدة ، وبذلك ادركت السلطنة أهمية دور العراق الإقليمي للتهدئة بين طرفي النزاع ، والذي سيفتح آفاق التعاون أمام البلدان في العلاقات الثنائية والقضايا الاقليمية .( وثائق وزارة الخارجية العراقية: ٢٠٢١,ص٤ )

وبهدف تطوير العلاقات الاقتصادية ، اقترح وكيل وزارة الخارجية العماني في ٣١/١٢/٢٠١٩ ، توقيع مذكرة تفاهم بشأن تجنب الازدواج الضريبي ( يتم التباحث بشأنها منذ عام ٢٠١١ ولغاية عام ٢٠٢٠ ) ، ومذكرة تفاهم لحماية الاستثمار ( ما زالت المفاوضات مستمرة منذ أن بادر العراق عام ٢٠١٢ ، بحث توقيع اتفاقية تشجيع وحماية الاستثمار ) , كما عرض وزير الخارجية العراقي ( محمد علي الحكيم ) ، خلال زيارة وزير الخارجية العماني إلى بغداد في ١٢/٦/٢٠١٩ ، أهمية منح رجال الأعمال العراقيين سمة دخول متعددة ، لتشجيع التعاون الاقتصادي بين البلدين (وثائق وزارة الخارجية العراقية: ٢٠٢١,ص٥-٦) .

أدت زيارات عديدة منذ عام ٢٠١٣ لوفود وزارة النقل والمواصلات إلى عمان ، إلى افتتاح خط نقل بحري في ٢٠/١٠/٢٠٢٠ ، لنقل البضائع من الموانئ العمانية (صحار والدقم وصلالة ) إلى ميناء ( أم قصر ) العراقي ، لتعزيز العلاقات التجارية .تعقد مشهد العلاقات بتتابع أحداث عام ٢٠١٩ منها ، تطويق المتظاهرين لسفارة البحرين في العراق ، وعندها برز وعي المسؤولين بأهمية العلاقات ، التي تجاوزت عقبات تطويرها ، وأدركت شخصيات برلمانية بحرينية الموقف ، بإعلانها أن العلاقات لن تتأثر بتصريحات غير رسمية ، رغم استدعاء المنامة سفيرها في بغداد للتشاور ، مما يدل على تمسك البلدين بتطوير العلاقات .[٢٦]

وعندها اقترح العراق مناقشة مذكرات التفاهم الموقعة ، بعدما منح اعتماد العراق سياسة التوازن والتصريحات الدبلوماسية ، فرصة جديدة لمستقبل العلاقات .شهدت العلاقات الاقتصادية تقدماً ملحوظاً منذ عام ٢٠١٩ ؛ بالاتفاق لإنشاء مشاريع في مجال الطاقة كمحطة تكرير النفط عمان ، والتفت البلدان إلى ضرورة افتتاح خط للنقل البحري حيث تأثر اقتصاد البلدين بانخفاض مستوى الدعم السياسي ، وعدم وجود بعثة دبلوماسية عمانية في العراق لغاية عام ٢٠١٩ ، والافتقار إلى خطوط نقل مباشرة ، وبذلك نلحظ أن سياسة عمان تجاه العراق بدأت تتحرك من خلال المصالح الاقتصادية ، كتعزيز التبادل التجاري عبر الموانئ وتوفير فرص عمل ، لتخفيض معدل البطالة الذي يعاني منه البلدين ، بعد التأكد بأن العراق يشاركها هواجس الأمن ودعوات الاستقرار ذاتها . (وثائق وزارة الخارجية: ٢٠١٩,ص٢-١٠.)

**الخاتمة:**

بعد عام ٢٠١٧ ، تلتزم الحكومة العراقية بالانفتاح الإقليمي والدولي ، وخاصة مع دول منطقة الخليج العربي ، في محاولة لإزالة أي عقبات أمام هذه العلاقة وبناء علاقات ودية على جميع المستويات السياسية والاقتصادية والثقافية.

في ظل الاتجاه العام لإعادة بناء العلاقات الخليجية العراقية ، فإن العلاقات الخليجية العراقية ليست فقط استجابة لمعطيات جغرافية وتاريخية ، بل هي أيضاً مصلحة مشتركة في الأمن والاستقرار الإقليميين ، وهي تعيد إحياء هذه العلاقات بعد مشاكلها وهذه مهمة مشتركة ، ولكن بسبب ما يمر به العراق ، فإن المسؤولية الكبرى تقع على عاتق دول الخليج العربي.

يتأثر العراق بدول الخليج العربي بشكل كبير ، وينعكس هذا التأثير على الأمن القومي للعراق ، ومنطقة الخليج العربي والعراق مترابطان ، لأن أمن العراق وأمن الخليج واحد، وأي زيادة في توتر الأمن يمكن أن يؤثر الوضع أو عدم الاستقرار السياسي على العراق والعكس صحيح.

واستنتاجا لما سبق, كشف عام ٢٠١٧ عن جهود دول الخليج العربي والعراق في السعي لتطوير العلاقات الدبلوماسية والاقتصادية والأمنية التي تتعرض في المقام الأول لضغوط من القضايا الإقليمية التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على مسار العلاقات ومدى تأثيرها على الامن القومي العراقي.

واننا نطرح توصيه لأجل تطوير هذا العلاقات, استمرار اللقاءات وتبادل الزيارات بين المسؤولين من الجانبين والمسؤولين في مختلف المجالات ، ولن يؤثر تغيير القادة على استمرار العلاقات الثنائية وتنفيذ الاتفاقيات ومذكرات التفاهم الموقعة, بينهم بما يحقق الهدف المتوقع.

و التأكيد الدائم خلال الزيارات والاجتماعات الرسمية على أن العراق لن يكون مناسباً لأي جهة تسعى لاستهداف أمن واستقرار جيرانها.

**المصادر**

(١)منذ احتلال الكويت حتى ٢٠٢٠... أبرز محطات العلاقات العراقية الكويتية ص٢, تم الاستخراج بتاريخ ٢٤/٧/٢٠٢٢على الرابطhttps://arabic.sputniknews.com

(٢)الكويت تحتوي الأزمة مع العراق بعد اعتذار شيخ العوازم, صحيفة العرب , ٢٠١٩ ,تم الاستخراج بتاريخ ٢٤/٧/٢٠٢٢, على الرابط التالي https://alarab.co.uk/

(٣)وثائق مجلس الامن ,التقرير السابع والعشرون, وثيقة رقم S٢٠٢٠/٧٥٣/ص٣.

(٤)تفاهمات دفاعية وأمنية مع العراق وتحركات قطر مكوكية وحيويه,٢٠٢٠ ص ٣,تم الاستخراج بتاريخ ٢٤/٧/٢٠٢٢, https://arabic.sputniknews.com/

(٥)مصطفى كامل الدراجي, واقع وأفاق تطور العلاقات العراقية – السعودية, الحوار المتمدن–العدد: ٦٦٨٧ – ٢٠٢٠,ص٤.

(٦)علي محسن ابو جويد ,سياسة العراق الاقليمية بعد عام ٢٠٠٣, ط١,لبنان, ص١٩٣.

(٧)وثائق وزارة الخارجية , التقرير السنوي , سفارة العراق في الرياض , ٢٠١٨,ص١٥.

(٨)إعادة افتتاح منفذ عرعر الحدودي بين العراق والسعودية ص١, تم الاستخراج ٢٥\٧\٢٠٢٢, على الرابط https://www.france24.com/ar/

(٩)افتتاح القنصلية يأتي على هامش زيارة وفد سعودي كبير لبغداد ص٢, تم الاستخراج ٢٥\٧\٢٠٢٢, على الرابط https://www.aljazeera.net/news/

(١٠)وثائق وزارة الخارجية العراقية , ورقة موقف, الدائرة العربية, ٢٠٢٠ ص٤.

(١١)المكتب الاعلامي لرئاسة الوزراء العراقية, بتاريخ ١٥\٧\٢٠٢٢ ص١

(١٢)العراق والسعودية يوقعان اتفاقيتين للربط الكهربائي, ١٦ يوليو ٢٠٢٢ ص٣, https://www.alhurra.com/arabic

(١٣)توقيع اتفاقية ومذكرتي تفاهم بين الإمارات والعراق, البيان, ٤ أكتوبر ٢٠١٧ ص٤,تم الاستخراج بتاريخ ٢٦\٧\٢٠٢٢, https://www.albayan.ae/

(١٤)وثائق وزارة الخارجية , التقرير السنوي, سفارة العراق في ابو ظبي,٢٠٢٠,ص٨٤.

(١٥)جاسم يونس الحريري, تداعيات التطبيع الاماراتي–الاسرائيلي على العلاقات العراقية–الاماراتية, ٢٠٢١ ص١.

(١٦)وثائق وزارة الخارجية العراقية , المستجدات والقضايا ذات الاهتمام المشترك,ص٤.

(١٧)مفيد الزيدي ,العلاقات العراقية–القطرية: مرتكزات التقارب وفرص المستقبل, الجزيرة, ٢٠١٩ ص٤,تم الاستخراج بتاريخ ٢٦\٧\٢٠٢٢ https://studies.aljazeera.net/en/node/4500

(١٨)ترحيب دولي استثنائي بحكومة التحديات, مركز الروابط للبحوث والدراسات الاستراتيجية, ٨ مايو,٢٠٢٠,تم النظر بتاريخ ٢٦ \٧\٢٠٢٢ ص١,على الرابط https://www.faceiraq.org/inews.php?id=7699504

(١٩)وثائق وزارة الخارجية العراقية, ورقة موقف, الدائرة العربية,٢٠٢١,ص٣–٤.

(٢٠) وثائق وزارة الخارجية العراقية, ورقة موقف, الدائرة العربية,٢٠٢١,ص٣–٧.

(٢١)عمر لطيف, العراق يحاول احتواء العلاقة مع البحرين, ٢٠١٩ ص٧,تم الاستخراج ٢٦\٧\٢٠٢٢, https://www.independentarabia.com

(٢٢)وثائق وزارة الخارجية العراقية, ورقة موقف, الدائرة العربية,٢٠٢١,ص٨.

(٢٣)محمود علي الداود, سلطنة عمان في عهد جديد والعلاقات مع العراق, بغداد , بيت الحكمة, ٢٠٢٠,ص٢.

(٢٤)وزير الخارجية العراقي يستقبل يوسف بن علوي وزير خارجيّة سلطنة عمان, وزارة الخارجية العراقية, ٢٠١٩ ص٦, تم الاستخراج بتاريخ ٢٧\٧\٢٠٢٢, https://mofa.gov.iq/2019/06/?p=1538

(٢٥)وثائق وزارة الخارجية العراقية, ورقة موقف, الدائرة العربية,٢٠٢١,ص٤.

(٢٦)كامل جميل, من البوابة البحرية طريق العلاقات العمانية-العراقية, صحيفة الخليج اونلاين, ٢٠٢٠ ص٨,تم الاستخراج بتاريخ ٢٧\٧\٢٠٢٢, https://alkhaleejonline.net

(١)وثائق وزارة الخارجية, تنفيذ توصيات لجنة الامر الديواني ٤٢\٢٠١٩,ص٢-١٠.

# جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر ملاكها التدريسي وفقاً لنوع المدرسة (ابتدائي-ثانوي) في مركز محافظة نينوى

م. ميساء حميد حسن
جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية
myahmeed1997@uomosul.edu.iq

أ.د. علي دريد خالد
جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية
dr.ali@uomosul.edu.iq

أ.م.د. ابراهيم اديب ابراهيم
جامعة الموصل/كلية الادارة واقتصاد
Ibrahem_adeeb@uomosu.edu.iq

**ملخص البحث :**

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر ملاكها التدريسي وعلى الدلالة الاحصائية لمستوى جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر ملاكها التدريسي بحسب نوع المدرسة (ابتدائي – ثانوي ) . ولتحقيق هدف البحث تم اختيار عينة مكونة من (٩٢) مدرسة بواقع (٤٦) مدرسة ابتدائية و(٤٦) مدرسة ثانوية وتضم (١١٧٦) فرداً من الملاك التدريسي بواقع (٧٤٧) معلم ومعلمة و(٦٤٦) مدرس ومدرسة ، واعد الباحثون اداتاً لقياس جودة التعليم مكونة من (٤٥) فقرة ، وتم التحقق من صدق الاداة باستخدام الصدق الظاهري والثبات بطريقة الاعادة واجراء التمييز باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين واصبحت الاداة بصيغتها النهائية مكونة من (٤٥) فقرة ، واستخدمت الباحثة النسب المئوية والاختبار الزائي للنسب كوسائل احصائية ، واظهرت النتائج ان مستوى جودة التعليم بالمدارس الاهلية تراوحت بين (متوسط–جيد) فضلاً عن ان المجال الثالث (الاهتمام بالطلبة ودعمهم) هو اضعف المجالات الخمسة للمدارس الابتدائية والثانوية ، وفي ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : جودة التعليم ، المدارس الاهلية ، الملاك التدريسي .

# As Seen By Their Teachers, The Quality Of Education At Primary And Secondary Private Schools In The Centre Of Nineveh Governorate Based On School Kind.

**College of Education for Humanities / University of Mosul**
**Instructor:**
**Myassa Hameed Hassan**
myahmeed1997@uomosul.edu.iq

**College of Education for Humanities / University of Mosul**
**Prof. Dr.**
**Ali Duraid Khalid**
dr.ali@uomosul.edu.iq

**College of Education for Humanities / University of Mosul**
**Assist. Prof. Dr.**
**Ibrahem Adeeb Ibrahem**
Ibrahem_adeeb@uomosu.edu.iq

## Abstract:

The current research aimed to identify the level of education quality in private schools as seen by their teaching staff, as well as the statistical significance of that level of education quality in private schools as seen by their teaching staff based on the kind of school (primary-secondary). To meet the purpose of the research, a sample of (92) schools was chosen, consisting of (46) primary schools and (46) secondary schools, with a total of (1176) teaching staff members, including (747) male and female teachers and (646) male and female teachers. The researchers developed a technique to assess the quality of the education consists of (45) items, and the tool's validity was confirmed using face validity and stability by repetition, as well as discrimination using the T-test for two separate samples. The quality of education in private schools ranged from (medium – good), with (attention to and help for students) being the worst of the five categories for primary and secondary schools. Based on these results, a number of suggestions and recommendations were made.

**Keywords: Quality of education, Private Schools. Teaching Staff.**

**اولاً- مشكلة البحث :**

تسعى معظم المدارس الاهلية كغيرها من المؤسسات ، الى البقاء والنمو والمنافسة وتعمل بكل جهودها على تطوير قدراتها وامكانياتها ،لتضمن تحقيق الاهداف الخاصة بها وتجويد عملية التعليم ، الا انها اصبحت تواجه تحديات متزايدة ،منها تحديات مالية وضغوط متطلبات سوق العمل المتنوعة هذا بالإضافة الى احتياجات الطلبة واولياء امورهم والمجتمع المحلي ،فكل ذلك يؤثر في عملها ويحد من مستوى ادائها ومن تحقيقها لمعايير جودة التعليم ومن هذه المشاكل اعتماد معظم المدارس الاهلية على المباني السكنية الضيقة لتكون فصولا دراسية وهو ما يحد من استيعاب تلك المدارس للطلبة من جهة ، ومن جهة اخرى يحملها نفقات تشغيلية كبيرة تؤثر على انفاق المدرسة كون معظم ايرادات المدارس الاهلية تذهب للإيجار ،وكذلك تعدد جهات جباية الرسوم المحصلة على المدارس الاهلية ،وعدم منحها اعفاءات خاصة من الضرائب وتدني الرقابة والاشراف الممنهج من قبل مكاتب التربية على ما تقدمه تلك المدارس من خدمات تعليمية ،فضلاً عن عدم اهتمام بعض اصحاب المدارس الاهلية بجودة التعليم واختيار المعلمين والمدرسين بصورة عشوائية ،وتركيزهم على الربح المادي دون الاهتمام بالجانب التعليمي وجودة مخرجاته .

**ثانياً- اهمية البحث :**

يشهد العالم ثورة علمية وتكنولوجية متقدمة وتتسابق الدول في الاخذ بزمام هذه الثورة للسيطرة عليها وامتلاك مقدراتها ، وقد بات التقدم العلمي والتكنولوجي ،من اهم الظواهر التي تميز العصر الحديث وتعود اهميته الى التأثير العميق الذي يحدثه في كافة جوانب الحياة والى المشكلات التي يثيرها ، اذ يرتبط التقدم العلمي والتكنولوجي ،بمجموعة من المفاهيم من اهمها الانفجار المعرفي او الافراط المعلوماتي ، ومن

مؤشراته ان البشرية الان اصبحت قادرة على ان تنتج في سنوات قليلة كماً من المعرفة يفوق ما كانت تنتجه سابقاً في قرون ، والانفجار المعرفي ،يعد من اهم التحديات التي تواجه الدول المتقدمة في حاضرها ومستقبلها ،ويتحتم مع هذا التحدي والانفتاح على اساسيات المعرفة لا يتحقق الا من خلال اكتساب مهارات التعلم التي تمكن من اكتساب مهارات الوصول الى مصادر المعرفة ( عشيبة ، ٢٠٠٩ : ١٤٩ ) .

ومن جهة اخرى تواجه النظم التعليمية في الآونة الاخيرة العديد من التحديات والتي من ابرزها تحسين جودة التعليم مما جعل التحدي ليس فقط في اتاحة التعليم لجميع الافراد وانما ضمان جودته ورفع قدرته التنافسية بما يحقق المردود التنموي للتعليم ،وبالتالي تأديتها للمهام والادوار المناطة بها ، الامر الذي اقتضى التركيز على وجود مؤشرات تعطي دلالات للحاضر واشارات للمستقبل ، اذ اصبحت الجودة في الوقت الحاضر محور اهتمام معظم الدول باعتبارها ركيزة اساسية الذي يتيح امكانية مواكبة المستحدثات العالمية ، ويعد مفهوم الجودة في التعليم ،احد اهم الخدمات وضرورة مهمة للمؤسسات التربوية في عصرنا الحاضر .

(ال رفعة ، ٢٠١٥ : ١٢٠-١٢٥ )

اذ تعد الجودة ذات اهمية استراتيجية سواء على مستوى المؤسسة او على المستوى الكلي المتمثل بمستوى الدولة ، وتبرز اهمية الجودة في المؤسسات في ان هذه المؤسسات تتنافس فيما بينها لخدمة الزبون ، وزيادة حصتها السوقية لذلك فمن واجب المؤسسة تقديم السلع والخدمات ذات الجودة سواء سواء لترضي حاجات ورغبات زبائنها او لتجذب زبائن جدد، ويتم ذلك عن طريق تخطيط الحملات الاعلانية واتباع السياسات الترويجية التي تعد هامة جداً في ميدان المنافسة ( الصرن ، ٢٠١٦ : ١١).

وقد تزايد الاهتمام بقضية الجودة في التعليم الى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر بعصر الجودة ،باعتبارها احد الركائز الاساسية لنموذج الادارة الجديد الذي ولد لمسايرة التغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها ،فاصبح المجتمع العالمي ينظر الى الجودة والاصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ( خليفة ، ٢٠٢٠ : ٤ ) . ان تطبيق الجودة في التعليم اصبح مطلباً ملحاً من اجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي ،وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الافراد والجماعات والمؤسسات التعليمية ، والاخذ بالجودة في التعليم يمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي هو اداة التنمية والتقدم وتكامله معرفياً ومهارياً ووجدانياً ،ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة ، اذ كان من الطبيعي ان تتسرب هذه المفاهيم والافكار من قطاعي الصناعة والاقتصاد الى قطاع التعليم ، شأنها شأن الكثير من المفاهيم والافكار التربوية التي تعود في اصولها الى ميادين اخرى ( البيلاوي واخرون ، ٢٠٠٦ : ١٤ ) .

مازالت الجودة في التعليم موضوعاً حيوياً ،فالنظام التعليمي القائم في كثير من الدول لا يسهم في اعداد الطلبة لسوق العمل ولا يمنحهم الفرصة لإبراز ابداعاتهم ، وقد اعتنت الدول المتقدمة بهذا الموضوع ،فوجهت العديد من الدول الى نظمها التعليمية نقداً ،وعدم رضا بسبب انخفاض مستوى الجودة فيها ،كما حدث بالولايات المتحدة وفرنسا وغيرها من الدول في منتصف القرن العشرين ( نجم ، ٢٠٢١ : ٦٩ ) .

ان جودة التعليم وادارته في المدارس ،من الاولويات العليا في الدول المتقدمة وستبقى في المستقبل المنظور ، وقد اوضح بعض الباحثين ذلك بان الاعتبار العام للجودة يرجع الى اهمية قياس قدرة الدولة على الاداء الجيد في الاقتصاد العالمي

(السيد ، ٢٠٠٨ : ١٤٤ ) ، والجودة في التربية والتعليم تقوم على حقيقة مفادها ان الطالب ليس هو المنتج العائد في العملية التعليمية انما تربية وتعليم الطالب من خلال اكسابه المعارف والمهارات والقيم الاخلاقية فذلك في الحقيقة هو المنتج العائد للعملية التعليمية ، لذا فان عملية تحديد مستوى تقدم هذا العائد ومتابعته يعد من اهم معايير نظام الجودة في العملية التعليمية ( البكر ، ٢٠٠١ : ١٠٦ ) ، ولكي نحصل على مدرسة عالية الجودة ينبغي ان نطالب بالتعليم الجيد ،وكلما ابدينا اهتمامنا بتنمية المجتمع ونوعيته ، والى جانب الطالب والمعلم ،اللذان يشكلان واقعاً يومياً في المدارس ،فان التعليم والتدريب الجيدين هما من مصالح المجتمع ،وبالتالي من المصالح السياسية ايضاً ، ويمكننا القول ان ،عكس الكمية فان النوعية هي ميزة يرقمها الافراد على اساس الرضا، اذ ركزت الدراسات من اوائل الستينات من القرن العشرين على جودة التعليم بشكل حصري تقريباً من حيث المحتوى والادوات والاساليب التعليمية ،وفي وقت لاحق توسع مجال البحث من حيث الكمية المكتسبة ، فالجودة تشير الى تقييم المدارس ، وتقييم النظام التعليمي فيها وقابلية القياس وتمويل المدارس ،غير ذلك من القرارات الهامة دون مراعاة الظروف الاخرى للتعليم ، ومن اجل اختيار المعايير الموضوعية لتقييم نوعية التعليم مع التوقعات المتعلقة بنوعية المدرسة ، فمن الضروري ،التوصل الى اتفاق في النقاش بشان ما سيعد تعليما جيداً في الوقت الحاضر ( Miskol , 2012 : 3-4 ) .

ولتطبيق مفهوم الجودة في عملية التعليم والتعلم ،يجب ان توفر الجودة للأهداف وللمادة الدراسية (المحتوى) وللإدارة والمعلمين والمباني والتجهيزات ، ولتحقيق الجودة في الاهداف ،ينبغي التعرف على حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل ،وذلك بأجراء دقيق لحاجات الافراد والمجتمع ومؤسساته من الخريجين وتحديد الاهداف التي

تغطي متطلبات المجتمع وتوقعاته ومتطلبات المتعلمين ( عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٢٠ ) ، ولابد من ان يركز مدراء المدارس على تأسيس السياق الذي يمكن التلاميذ من تقديم انجاز افضل ،من خلال امكانياتهم وقدراتهم ، وذلك عن طريق التحسين المستمر للمعلمين والمدرسين والطلبة ، وخلق بيئات تربوية تتسم بالجودة من خلال تحسين نتائج الاختبارات ووسائل التقويم مع الاهتمام بالتقدم الحقيقي في عمليات تعلم الطلبة والمعلمين والمدرسين والمديرين وكل اعضاء المؤسسة المدرسية ( احمد ، ٢٠٠٧ : ٢١٦ ) .

وجودة التعليم ترتكز على عدد من المعايير والمؤشرات فيما يخص المعايير فلها اهمية في مجال التربية والتعليم وهي ضمان لنجاح تطبيق الجودة وتطوير نظام التعليم بمراحله الثلاثة المختلفة ، وبالتالي هو اسلوب يهتم بمتطلبات المستفيد من الخدمة واظهار مواهب وقدرات جميع العاملين في كافة المستويات ،وتنمية مهاراتهم مما يكون لهم حافزاً على الابداع والابتكار (Salih , 2008 : 5 ) ، والمعايير عادة ما تأخذ عدة صيغ ،منها الكمية او النوعية والمعايير الشكلية ،او الادائية والمعايير الزمنية ، اذ ان جميع هذه الصيغ تعمل على قياس النتائج الكمية او النوعية او النقدية او الزمنية لأداء المؤسسة التعليمية ، فضلاً عن انها تستخدم للحكم على جودة مكونات النظام التعليمي بأكمله ( الجعيدي وخيرية ، ٢٠٢٠ : ٦٣ ).

يتضح مما سبق ان الجودة تتحدد بعدد من المجالات والمعايير المتفرعة الى عدد من المؤشرات ،التي اذا تحققت في اي مؤسسة تعليمية فان ذلك يعد اتجاهاً ايجابياً نحو تحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية ، ومن منطلق ان للمدرسة نظام متكامل يؤثر بعضه في البعض الاخر ، اذ لا يمكن ان تتحقق الجودة في مؤسسة دون وجود تكامل بين المؤشرات الادارية والاكاديمية ، وتتمثل بوجود هيكل تنظيمي يسهم بالاستجابة

للتغيرات التي تحدث وتعطي انطباع للأهداف ،بحيث تمكن المجتمع الاكاديمي من التحسين المستمر من دون وجود اي ثغرة تحد من جودة التطوير ( زاهر ، ٢٠٠٦ : ١٠٩ ) .

ومن جهة اخرى ظهرت المدارس الاهلية مساعدة للتعليم العام ، اذ تعد تلك المدارس واحدة من المؤسسات التعليمية ذات الاثر الفعال في التربية والتعليم والتي لها دورها الايجابي والاساسي في المجتمع ،لما تقدمه من خدمات جليلة تستهدف اعداد كادر تعليمي وجيل يقود عملية البناء والتطوير ، فأصبحت هذه المدارس مكمله للمدارس الحكومية ،وقادرة على سد الثغرات التي تعترض طريق العملية التعليمية من اجل ان تستقيم مسيرة عملية التعليم وبخاصة مع تراجع التعليم الحكومي ،وانحسار قدرته وفعاليته التربوية فبدأت المدارس الاهلية تطرح نفسها من خلال تبنيها سياسة تعليمية فيها نوع التطور والتجديد من خلال تقديمها امكانيات تربوية عديدة ،تمثل مدخلات للعملية التعليمية والتي تنعكس بشكل مباشر على اعداد كادر مستقبلي يسهم في تنمية المجتمع ،كون ذلك الكادر يمثل مخرجات ناجحة وملبية لطموح المجتمع من اجل تحقيق الاهداف والغايات المرجوة لتقدم المجتمع وتطوره ( السبعاوي ، ٢٠١٨ : ٢٠ ) ، ان التعليم في المدارس الاهلية لا يقل في دعمه للمسيرة التربوية عن المدارس الحكومية ، حيث انه ،يساند ويدعم ويسد عدداً من الاحتياجات التربوية في المجتمع الذي لا يستطيع التعليم الحكومي القيام بها ، وخاصة لبعض الاهالي مثل ،اتباع اساليب جديدة وحديثة في التدريس ،او في قلة عدد الطلبة في الصف الواحد والذي يؤدي من ناحية تربوية لزيادة التحصيل العلمي للطلبة ،وزيادة اهتمام المعلمين والمدرسين بطلبتهم وتساعد الطلبة على ابراز مهاراتهم داخل الصف ، ويتيح للمعلم والمدرس من ان يوظف اساليب معاصرة في التعليم مثل التعلم التعاوني او العمل في

اطار الجماعة وتراعي الفروق الفردية للطلبة وتساعدهم على اكتساب مهارات الحوار مع الاقران وتقبل الرأي الاخر ، بالإضافة لوجود مناهج اضافية ومناهج اثرائية ،وتوفر الانشطة اللاصفية وتفهم مشكلات الطلبة ،وتساعدهم على حلها ( المحارمة ، ٢٠٢٠: ٤٢٧ ) .

ان الاهتمام بالجودة في المدارس الاهلية لا يعني التخطيط لجعلها منشات تجارية او صناعية تسعى الى مضاعفة ارباحها عن طريق تحسين منتجاتها ،ولكن ينبغي تطوير اساليب الادارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج ، وسعيا الى مضاعفة افادة المستفيد الاول من كافة الجهود التعليمية ،وهو المجتمع بكل مؤسساته ، وجماعاته وافراده في مجال التعليم ، وهنا تظهر الحاجة لإطلاق شرارة المنافسة بين المدارس الاهلية ،من اجل تحقيق افضل نتائج منتج يرضي الجهود التعليمية . ( قادة ، ٢٠١٢ : ٢٨ )

وتأسيساً على ما تقدم تجمل الباحثة اهمية البحث في النقاط الاتية :

١- التوجهات الحديثة في اعتماد المعايير والمؤشرات النوعية للتحقق من جودة التعليم.

٢- اهمية مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي في تحقيق الاهداف الشاملة للطلبة .

٣- توفير ادوات مفصلة وبأسلوب علمي عن معايير جودة التعليم ومؤشراته يمكن ان يستفاد منها المهتمون بالشأن التربوي والباحثون .

٤- تسليط الضوء على المدارس الاهلية لتقديم معلومات وبيانات نوعية للقائمين على تقييم هذه المدارس .

**ثالثاً- اهداف البحث :**

يهدف البحث الحالي الى :

١ - التعرف على مستوى جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر كادرها التدريسي .

٢- التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر كادرها التدريسي بحسب نوع المدرسة (ابتدائي – ثانوي ) .

**رابعاً- حدود البحث :**

- الحدود البشرية : يتحدد البحث الحالي بالكادر التدريسي من المعلمين والمدرسين لكلا الجنسين في المدارس الاهلية الابتدائية والثانوية في مركز محافظة نينوى للسنة الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢٣) .
- الحدود الزمانية : السنة الدراسية ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣ .
- الحدود المكانية : المدارس الاهلية في مركز محافظة نينوى .

**خامساً- تحديد المصطلحات :**

**جودة التعليم عرفها كل من :**

**١- السامرائي وصبيح (٢٠١٣) بأنها :**

" مجموعة من البنود المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم التي تلبي التطلعات الاستراتيجية للجهود الداخلية والخارجية "

**٢- الحارثي (٢٠١٤) بأنها :**

" مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية والتي تستطيع ان تفي باحتياجات الطلبة ، وتجعل عملية التدريس عملية مفرحة وذات بهجة ، وهي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي " ( الحارثي ، ٢٠١٤ : ٣٠ ) .

**التعريف النظري للباحثة :**

تبنت الباحثة تعريف الحارثي (٢٠١٤) " مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية والتي تستطيع ان تفي باحتياجات الطلبة ، وتجعل عملية التدريس عملية مفرحة وذات بهجة ، وهي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي " ( الحارثي ، ٢٠١٤ : ٣٠ ) .

**التعريف الاجرائي للباحثة :**

"تعرف الجودة التعليمية اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها من خلال اجابة الكادر التدريسي في المدارس الاهلية على اداة البحث" .

**المدارس الاهلية عرفها كل من :**

**١- السبعاوي (٢٠١٨) بأنها :**

" مدارس مملوكة لاحد المواطنين وتخضع لوزارة التربية وتتبنى المناهج الدراسية نفسها المطبقة في المدارس المناظرة لها من مدارس التعليم الحكومي " ( السبعاوي ، ٢٠١٨ : ٢٣ ) .

**٢- المحارمة (٢٠٢٠) بأنها :**

" كل مؤسسة تعليمية اهلية اشتملت على صف او اكثر من مراحل التعليم العام بأنواعه المختلفة ويتعلم فيها اكثر من عشرة اشخاص تعليماً منتظماً ويقوم بالتعليم فيها معلم او اكثر ، وتكون مؤسسة تعليمية مرخصة يؤسسها ويرأسها او ينفق عليها فرد او جمعيات تابعة لهيئات دولية " (المحارمة ، ٢٠٢٠ : ٤٣١ )

**دراسات سابقة ومدى الافادة منها :**

**١- دراسة الموسى (٢٠١٢) :**

"انماط تقويم اداء المدارس الاهلية بالمملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة الى استكشاف اسس واساليب تقويم جودة مدارس التعليم الاهلي ومداخله الحديثة ،والوقوف على واقع مدارس التعليم الاهلي بالمملكة والممارسات السائدة في تقويم جودة ادائه ،والمعوقات التي تواجه تحسين جودة مخرجاته .

وتناولت الدراسة عدة محاور لمعالجة ظاهرة البحث متضمنة ابعاد الجودة بالتعليم الاهلي واهميتها ، الجودة ومؤشرات الاداء وتحقيق الميزة التنافسية ، اهمية معايير الجودة بالتعليم الاهلي ، دواعي تقويم الاداء ومتطلباته التي ارتكزت على تحليل الادبيات المعاصرة في الجودة ،وتقويم الاداء المؤسسي ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة الى المنهج المقارن الذي يتيح تحليل العوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة على جودة اداء مدارس التعليم الاهلي واساليب تقويمه بهدف تحسين جودة مخرجاته ، وتناولت الدراسة العديد من الخبرات الدولية في تقويم الاداء ،وتحسين جودة التعليم الاهلي في كل من دول الغرب وهي (انجلترا – هولندا – الولايات المتحدة – كندا) ودول اسيوية هي (كوريا الجنوبية – سنغافورة – استراليا – ونيوزلندا) فضلاً عن ذلك بعض الخبرات العربية هي (مصر – الكويت – قطر) من اجل استخلاص العديد من الدروس المستفادة التي يمكن من خلالها تطوير ممارسات التقويم الحالية بالتعليم الاهلي في المملكة . كما تناولت الدراسة بالتحليل الوضع الراهن لممارسات تقويم الاداء السائد بمدارس التعليم الاهلي وللوقوف على جوانب القوة وعناصر الضعف التي تحول دون تحقيق الكفاءة والفاعلية ، واسفرت نتائج الدراسة عن غياب وضعف معايير متفق عليها للعمل في المدارس التي يمكن من خلالها الحكم

على جودة الخدمة المقدمة وتقويمها في المدارس الاهلية كما تبين سيطرة العناصر غير المؤهلة تربوياً على العمل في المدارس الاهلية وكذلك القصور في جودة اللوائح ،والنظم المنظمة لعمل تلك المدارس ،وغياب الارتباط بين نتائج التقويم وتحقيق رؤية الوزارة ، وضعف التأهيل الاداري والقيادي للمديرين والمديرات وخاصة فيما يتعلق بالقويم الذاتي للأداء المدرسي ،كما انه لا يوجد ربط بين التقويم والتطوير واخيراً عليه تفعيل الجوانب الاقتصادية المحققة للربح واستهداف الربحية العالية ، وطرحت الدراسة اهم التوصيات والمقترحات التي يمكن من خلالها تطوير ممارسات واساليب تقويم الاداء المدرسي بالمملكة وتحسين جودة المخرجات والمتطلبات البشرية والتنظيمية المحققة لذلك (الموسى ، ٢٠١٢) .

**٢- دراسة قطيط (٢٠١٦) :**

" تحسين مؤشرات جودة التعليم قبل الجامعي في مصر" سياسات مقترحة في ضوء التوجهات المعاصرة"

هدفت الدراسة الى السعي لتحقيق الاهداف التالية (استكشاف اسس ومنطلقات مؤشرات جودة التعليم في الفكر الاداري المعاصر ،والوقوف على ملامح الوضع الراهن لمؤشرات جودة التعليم قبل الجامعي في مصر وتقديم سياسات مقترحة لتحسين مؤشرات جودة التعليم قبل الجامعي)، اعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي يتضمن جمع البيانات لاختبار فروض كما استعان الباحث بمدخل تحليل السياسات الذي يرتكز على توفير وايجاد المعلومات الضرورية لتسهيل عملية صناعة السياسة ،اما الاداة قام الباحث بإعداد استمارة تضمنت ثلاث محاور ،هي (أ- سياسات عدالة الاتاحة، ب- سياسات تحسين الجودة، ج- سياسات رفع كفاءة النظم)، وقام الباحث باستخراج صدق الاداة وثباتها ، وبعد تحليل البيانات احصائيا اظهرت النتائج فيما يخص سياسات

عدالة الاتاحة والتي تضمنت تفريد الحق في التعليم دون تمييز وتعزيز العدالة والانصاف في التوزيع الجغرافي للخدمات التعليمية حصلت على درجة عالية من الاهمية ،واشتملت على دعم التعليم المجتمعي للفتيات والاطفال غير الملتحقين بالتعليم، اما فيما يخص نتائج سياسات تحسين الجودة التي تضمنت توفير بيئة تعليمية جاذبة وتطوير المناهج وفق المعايير القومية والدولية وتوفير برامج علاجية لذوي الاداء التعليمي المنخفض ،وتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي ،وتحسين معايير تأهيل المعلمين ومتطلبات مزاولتهم للمهنة، وفيما يتعلق بالملائمة او سهولة التنفيذ وتضمنت في اهمها ،توفير وصيانة المرافق والتجهيزات المدرسية وتنمية القدرات البشرية والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين (قطيط، ٢٠١٩) .

**٣- دراسة الجعيدي وخيرية (٢٠٢٠) :**

"جودة التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراته"

هدفت الدراسة التعرف على جودة التعليم المدارس الثانوية ،من خلال قياس مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية من خلال ستة معايير ،تمثل في جوانبها المحاور الرئيسة للجودة في التعليم هي (القيادة والادارة المدرسية ، المعلمين ، المنهج وطرائق التدريس ، تقييم اداء الطلبة ، المرافق ومواد الدعم ، الادارة التعليمية) لتحقيق تلك الاهداف فقد تم تبني المنهج الكمي وفق التحليل الوصفي ، اما عينة الدراسة فتكونت من (٢٧٢) معلماً بالمدارس الثانوية في مدينة مصراته ، ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل الى النتائج الاتية : اعتقاد المعلمين ان مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية متوسط ،وكذلك اظهرت النتائج ان هناك فروق في اراء المعلمين حول مستويات معايير الجودة حيث عززت أراءهم ان اقوى معايير الجودة هي : معيار

المعلمين ، معيار القيادة والادارة المدرسية ، معيار تقييم اداء الطلبة ، ومعيار المنهج وطرائق التدريس ( الجعيدي وخيرية ، ٢٠٢٠ ) .

**مدى الافادة من الدراسات السابقة:**

بالرغم من ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم البحث الحالي الا انا ساعدت الباحثة في:

١- الاسهام في اثراء الاطار النظري للدراسة الحالية .

٢- التعرف على المشكلات والصعوبات التي واجهت الباحثين السابقين والتعرف على مجالات المقاييس التي حددوها والافادة منها في البحث الحالي .

٣- التعرف على الوسائل الاحصائية والافادة منها في البحث الحالي .

٤- التعرف على منهجية واجراءات البحث في تحديد المجتمع والعينة واجراءات التحليل الاحصائي التي اتبعها الباحثون .

٥- التوسع في الدراسة الحالية من خلال معرفة اين توقف الباحثون في دراساتهم ؟

**اجراءات البحث :**

يمثل هذا الفصل عرضا للمنهج المعتمد في البحث ، وللإجراءات التي اعتمدتها الباحثة بغية التحقق من اهداف البحث الحالي ، فكان لابد من تحديد مجتمع البحث ،واختيار عينة ممثلة ، واعداد الادوات وتطبيقها ، والتحقق من صدق المقياس وثباته ، ومن ثم استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لذلك ، وتحليل البيانات ومعالجتها ، وعلى النحو الاتي :

**اولاً- منهج البحث :**

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي .

**ثانياً- مجتمع البحث :**

يعد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية ، ويتطلب دقة بالغة ، اذ يتوقف عليه اجراء البحث وتصميمه ونتائجه ، ويقصد بمجتمع (هو كل ما يمكن ان تعمم عليه نتائج البحث سواء اكانت العينة افراداً ام كتباً ام مبان مدرسية ، وذلك طبقاً لموضوع مشكلة البحث) (العساف ، ١٩٩٥ : ٩١ )

اذ قامت الباحثة بجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمجتمع الاصلي في وحدة التخطيط في مديرية تربية نينوى والذي يتضمن جميع المدارس الاهلية ( الابتدائية والمتوسطة والثانوية ) والبالغ عددهم (١٢١) بواقع (٦٨) مدرسة ابتدائية و (٥٣) مدرسة ثانوية وتضم (١٣٩٣) معلمين ومدرسين ومن كلا الجنسين بواقع (٧٤٧) معلم ومعلمة في المدارس الابتدائية و(٦٤٦) مدرس ومدرسة من المدارس الثانوية .

**ثالثاً- عينة البحث :**

يقصد بعينة البحث ( جزء من المجتمع الذي يجرى عليه البحث اذ يختارها الباحث عشوائياً او قصدياً وتكون ممثلة للمجتمع تمثيلاً حقيقياً ) (النعيمي ، ٢٠١٤ : ٦٣ ) ، وبما ان البحث تطلب اجراءات تحليل وحساب صدق وثبات لذا فالباحثة استخدمت اكثر من عينة كما موضح ادناه :

**١- عينة المدارس :**

تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (٩٢) مدرسة من الجانبين الايمن والايسر .

**٢- عينة الملاك التدريسي (مدرسين ومدرسات ومعلمين ومعلمات) :**

تمثلت عينة الملاك التدريسي من (١١٧٦) (معلم ومعلمة ومدرس ومدرسة) من المدارس الاهلية للجانبين الايمن والايسر .

**اداة المؤشرات التربوية لجودة التعليم :**

قامت الباحثة ببناء (استمارة معايير الجودة) اعتماداً على معايير جودة المدارس الصادرة من وزارة التربية ، اذ تم اختيار المعايير التي تخص الملاك التدريسي من معلمين ومدرسين ولكلا الجنسين .

**خطوات اعداد الاستمارة :**

١- تم الاطلاع على معايير الجودة من وزارة التربية والمديرية العامة لتربية نينوى وكانت المعايير موزعة على (٥) مجالات متفرعة منها (٢٥) معيار وب(٨١) مؤشر ..

٢- قامت الباحثة بتحديد المعايير التي تخص المدرسين والمعلمين وصياغة فقرات لكل مؤشر بلغت (٤٥) فقرة موزعة على (٥ ) مجالات و (٢٠ ) معيار .

٣- صدق الاداة :

يقصد بالصدق (قدرة الاداة على قياس ما وضعت لأجله او السمة المراد قياسها ( باهي ، ٢٠٠٧ :٨٢ ) . وان الاختبار الصادق ،هو الذي يقيس ما وضع من اجله ولا يقيس شيئاً اخر بدلاً منه او شيئاً اخر بالإضافة اليه ( غنيم ، ٢٠٠٤ : ٨٧ ) .

**الصدق الظاهري لأداة المؤشرات التربوية لجودة التعليم :**

هو الصدق الذي يعكس مدى انسجام فقرات المقياس مع موضوع المقياس ومفاهيمه ( النبهان، ٢٠٠٤ :٢٧٥ ) ، ويمثل الصدق من اهم الجوانب التي يجب التأكد من وجودها في الاختبار قبل التطبيق ، بمعنى ان المقياس يقيس الفعل الوظيفي الذي وضع من اجل قياسه من دون ان يقيس وظيفة اخرى الى جانبها او بديلة عنها ( عريفج واخرون ، ٢٠٠٦ : ١١١ ) .

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاداة على مجموعة من الخبراء ،والمحكمين من تخصص ( التربية وعلم النفس والادارة واقتصاد ) وبلغ عدد المحكمين

(٢٠) خبير ومحكم ، وقد كانت نسبة اتفاق الخبراء (١٠٠%) ،ولم يتم حذف او تعديل اي فقرة مع المجيب لجميع الفقرات .

**تحليل الفقرات :**

**التمييز :**

يقصد بالتمييز ( قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الذين يختلفون في السمة المقاسة وهي احد الخصائص السيكومترية التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم الفقرة من قدرتها على قياس السمة المراد قياسها في الاداة ) ( Anastasi , 1988 : 200)، وتم اخذ عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٠) مدرسة من كلا الجنسين وقد تم حساب التمييز كالاتي :

**التمييز الخاص الملاك التدريسي .**

تم اخذ عينة من الملاك التدريسي والبالغ عددهم (٢٢٥) ومن ثم اخذ نسبة (٢٧%) عليا و (٢٧%) دنيا وحسب الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم الحصول على النتائج كما في الجدول (١) :

جدول (١) نتائج الاختبار التائي لتمييز اداة الملاك التدريسي

| الفقرة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | الفقرة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | دنيا | 61 | 2.8197 | 1.34794 | -5.517 | 24 | دنيا | 61 | 2.6066 | 1.25537 | -3.189 |
| | عليا | 61 | 4.0328 | 1.06407 | | | عليا | 61 | 3.3607 | 1.35441 | |
| 2 | دنيا | 61 | 2.9344 | 1.37682 | -3.295 | 25 | دنيا | 61 | 2.8361 | 1.41634 | -3.028 |
| | عليا | 61 | 3.7377 | 1.31532 | | | عليا | 61 | 3.6066 | 1.39378 | |
| 3 | دنيا | 61 | 2.7869 | 1.27951 | -3.238 | 26 | دنيا | 61 | 2.6066 | 1.34510 | -3.071 |
| | عليا | 61 | 3.5574 | 1.34814 | | | عليا | 61 | 3.3607 | 1.36666 | |
| 4 | دنيا | 61 | 2.5574 | 1.34814 | -4.630 | 27 | دنيا | 61 | 3.0164 | 1.11791 | -3.389 |
| | عليا | 61 | 3.7213 | 1.42748 | | | عليا | 61 | 3.7869 | 1.37979 | |
| 5 | دنيا | 61 | 3.1639 | 1.28037 | -3.051 | 28 | دنيا | 61 | 2.8033 | 1.15209 | -4.802 |
| | عليا | 61 | 3.8852 | 1.33039 | | | عليا | 61 | 3.8852 | 1.33039 | |
| 6 | دنيا | 61 | 2.9180 | 1.12982 | -5.869 | 29 | دنيا | 61 | 3.2131 | 1.23982 | -3.207 |
| | عليا | 61 | 4.1639 | 1.21354 | | | عليا | 61 | 3.9180 | 1.18737 | |
| 7 | دنيا | 61 | 3.0164 | 1.24488 | -6.240 | 30 | دنيا | 61 | 3.2459 | 1.28654 | -2.502 |
| | عليا | 61 | 4.2951 | 1.00572 | | | عليا | 61 | 3.8361 | 1.31884 | |
| 8 | دنيا | 61 | 3.0656 | 1.34001 | -3.256 | 31 | دنيا | 61 | 2.7377 | 1.40121 | -5.862 |
| | عليا | 61 | 3.8852 | 1.43873 | | | عليا | 61 | 4.0984 | 1.15043 | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | دنيا | 61 | 2.9180 | 1.42939 | -3.252 | 32 | دنيا | 61 | 3.1475 | 1.31448 | -3.318 |
| | عليا | 61 | 3.7541 | 1.41015 | | | عليا | 61 | 3.9016 | 1.19310 | |
| 10 | دنيا | 61 | 3.0656 | 1.26318 | -4.504 | 33 | دنيا | 61 | 2.8033 | 1.35178 | -3.189 |
| | عليا | 61 | 4.0492 | 1.14639 | | | عليا | 61 | 3.5574 | 1.25863 | |
| 11 | دنيا | 61 | 2.8197 | 1.17627 | -6.159 | 34 | دنيا | 61 | 2.8689 | 1.44309 | -2.549 |
| | عليا | 61 | 4.1311 | 1.17580 | | | عليا | 61 | 3.5246 | 1.39770 | |
| 12 | دنيا | 61 | 2.9016 | 1.37483 | -5.069 | 35 | دنيا | 61 | 3.1148 | 1.26621 | -4.145 |
| | عليا | 61 | 4.1148 | 1.26621 | | | عليا | 61 | 4.0164 | 1.13272 | |
| 13 | دنيا | 61 | 2.5574 | 1.33572 | -6.827 | 36 | دنيا | 61 | 2.5082 | 1.29901 | -4.924 |
| | عليا | 61 | 4.0984 | 1.15043 | | | عليا | 61 | 3.6230 | 1.19950 | |
| 14 | دنيا | 61 | 2.5902 | 1.25668 | -8.018 | 37 | دنيا | 61 | 2.4918 | 1.29901 | -4.581 |
| | عليا | 61 | 4.2459 | 1.01087 | | | عليا | 61 | 3.5738 | 1.30969 | |
| 15 | دنيا | 61 | 2.5410 | 1.21893 | -6.539 | 38 | دنيا | 61 | 2.6393 | 1.32957 | -8.674 |
| | عليا | 61 | 3.9836 | 1.21781 | | | عليا | 61 | 4.3607 | 0.79651 | |
| 16 | دنيا | 61 | 3.0492 | 1.29649 | -4.225 | 39 | دنيا | 61 | 2.8197 | 1.25841 | -6.083 |
| | عليا | 61 | 3.9672 | 1.09495 | | | عليا | 61 | 4.0820 | 1.02136 | |
| 17 | دنيا | 61 | 2.7869 | 1.22631 | -5.338 | 40 | دنيا | 61 | 2.7049 | 1.29543 | -5.086 |
| | عليا | 61 | 3.9016 | 1.07556 | | | عليا | 61 | 3.8361 | 1.15730 | |
| 18 | دنيا | 61 | 3.0000 | 1.43759 | -2.688 | 41 | دنيا | 61 | 3.0164 | 1.28442 | -5.477 |
| | عليا | 61 | 3.6557 | 1.25014 | | | عليا | 61 | 4.1148 | 0.89626 | |
| 19 | دنيا | 61 | 3.0000 | 1.34164 | -2.772 | 42 | دنيا | 61 | 3.0820 | 1.39398 | -2.907 |
| | عليا | 61 | 3.7049 | 1.46452 | | | عليا | 61 | 3.7705 | 1.21646 | |
| 20 | دنيا | 61 | 3.1311 | 1.28420 | -1.503 | 43 | دنيا | 61 | 2.8525 | 1.42403 | -4.781 |
| | عليا | 61 | 3.5082 | 1.47900 | | | عليا | 61 | 3.9344 | 1.04672 | |
| 21 | دنيا | 61 | 2.7869 | 1.42729 | -3.667 | 44 | دنيا | 61 | 2.7541 | 1.22005 | -3.395 |
| | عليا | 61 | 3.7377 | 1.43645 | | | عليا | 61 | 3.5246 | 1.28591 | |
| 22 | دنيا | 61 | 2.5410 | 1.19127 | -4.004 | 45 | دنيا | 61 | 3.0000 | 1.31656 | -2.108 |
| | عليا | 61 | 3.4918 | 1.42154 | | | عليا | 61 | 3.4918 | 1.25993 | |
| 23 | دنيا | 61 | 2.7705 | 1.41884 | -1.636 | 46 | دنيا | 61 | 128.5902 | 8.31139 | -29.936 |
| | عليا | 61 | 3.1967 | 1.45853 | | | عليا | 61 | 171.8689 | 7.64303 | |

يتضح من الجدول (١) ان القيمة التائية دالة احصائياً ولجميع الفقرات ، اي تم الابقاء على جميع الفقرات كونها مميزة .

**الثبات :**

يعد الثبات من الخصائص السيكو مترية المهمة في المقاييس النفسية ، اذ يشير الى اتساق الدرجات في قياسه بصورة منظمة : Malonagey and word , 1980 ( 60 ). وهو ان يعطي نتائج متقاربة في قياسه لمظهر من مظاهر السلوك اذا ما استخدمه ذلك الاختبار اكثر من مرة او بطرق اخرى (الروسان ، ١٩٩٩ : ٣٣ ) .

ويمكن التحقق من ثبات الاداة بطرائق عدة ،منها ما يقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة اعادة الاختبار ويسمى الاستقرار عبر الزمن ، ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي مثل معادلة (الفا كرونباخ) ومعادلة كيودر–ريتشاردسون ٢٠ ( Edel , 1972 : 412)، وقد استخدمت الباحثة طريقة اعادة الاختبار كالاتي :

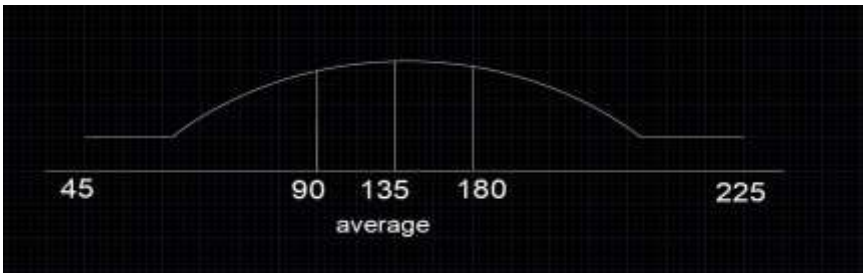
**طريقة اعادة الاختبار :**

تم تطبيق الاداة على عينة مكونة من (٦٠) معلم ومدرس بتاريخ (٢٠٢٢/٣/١٥) وتم اعادة الاختبار بتاريخ (٢٠٢٢/٣/٢٨ ) اي بعد مرور اسبوعين على التطبيق الاول ويشير ( الظاهر واخرون ، ١٩٩٩ ) الى ان المدة بين الاختبارين يجب ان تقارب (١٠–٢٠) يوماً، ويتوقف ذلك على عمر الطالب وعدد الاسئلة ( الظاهر واخرون ، ١٩٩٩ : ١٤٠ ) .

وبعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين مرتي الاختبار للملاك التدريسي والبالغ عددهم (٦٠) معلم ومعلمة ومدرس ومدرسة وجد ان قيمة معامل الثبات (٠.٨٢) ولمعرفة دلالة معامل الارتباط تم حساب القيمة التائية الخاصة بمعامل الارتباط وجد انها تساوي (١٨.٦٣٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨) ولهذا فأن معامل الثبات دال احصائياً مما يدل على ثبات الاختبار ( عودة ، ١٩٩٨ : ٢٤ ) .

**الاداة بصيغتها النهائية :**

اصبحت الاداة مكونة من (٤٥) فقرة ببدائل خمسة (موافق جداً–موافق–محايد–غير موافق–غير موافق جداً) بدرجات(٥–٤–٣–٢–١) وبهذا تكون الدرجة العليا للأداة (٢٢٥) والدرجة الدنيا(٤٥) وبوسط فرضي (١٣٥) وتم تمثيل الدرجات على منحنى التوزيع الطبيعي كما موضح بالشكل (١) .




شكل (١) توزيع درجات اداة مؤشرات الجودة للملاك التدريسي

علماً ان المستوى العالي تتراوح درجاته ما بين (١٨٠-٢٢٥)

اما المستوى المتوسط فتتراوح درجاته ما بين (١٨٠-٩٠)

اما المستوى المتدني فتتراوح درجاته ما بين (٩٠-٤٥) .

**عرض النتائج :**

لتحقيق هدف البحث تم استخراج النسب المئوية لكل من المؤشرات والمعايير والمجالات لأداة البحث ولكل من المدارس الابتدائية والثانوية ، وللتعرف على الدلالة الاحصائية بين نسبتي المدارس الابتدائية والثانوية و استخدام الاختبار الزائي للنسب وادرجت النتائج في جدول (٢) :

جدول (٢) الاختبار الزائي للنسب للمدارس الابتدائية والثانوية

| مجال | معيار | مؤشر | المؤشرات | | | المعايير | | | المجالات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ابتدائي النسبة المئوية | ثانوي النسبة المئوية | Zالمحسوبة المطلقة | ابتدائي النسبة المئوية | ثانوي النسبة المئوية | Z المحسوبة المطلقة | ابتدائي النسبة المئوية | ثانوي النسبة المئوية | Z المحسوبة المطلقة |
| ١ | ١ | ١ | ٦٩.٢١٣ | ٧١.٩٨٣ | ٠.٠٤٣٠٠٤٩٤ | ٧٣.٨٤٠ | ٧١.٤٣٠ | ٠.٠٣٨٢٣٩٧ | ٦٩.٥٩٥ | ٦٩.٤٠٢ | ٠.٠٠٢٩٦٤ |
| ١ | ٢ | ٢ | ٦٧.٩١٧ | ٧٢.٣٣١ | ٠.٠٦٨٢٧٧٢٤١ | ٧١.٥٦٤ | ٧٢.١١١ | ٠.٠٠٨٦٠٩ | | | |
| ١ | ٣ | ٤ | ٦٧.٤٥٤ | ٧٢.٧٦٧ | ٠.٠٨٢٢٠٩٢٠١ | ٦٩.٣٢٩ | ٦٩.٥٤٧ | ٠.٠٠٣٣٥ | | | |
| ١ | ٤ | ١ | ٦٨.٨٨٩ | ٧٢.٤٦٢ | ٠.٠٥٥٥٣٩٣١٩ | ٦٨.٣٣٣ | ٧٢.٠٤١ | ٠.٠٠٥٧٣٥٥ | | | |
| ١ | ٤ | ٢ | ٦٩.٠٧٤ | ٧٢.٥٠٥ | ٠.٠٥٣٣٩٦٠٨٧ | | | | | | |
| ١ | ٤ | ٢ | ٦٧.٠٣٧ | ٧١.١٥٥ | ٠.٠٦٣٠٧١٢٢٣ | | | | | | |
| ١ | ٥ | ٢ | ٧٠.٣٧٠ | ٧١.٧٦٥ | ٠.٠٢١٧٤٥٧٩٥ | ٦٩.٩٧٣ | ٦٩.٣١١ | ٠.٠١٠١٧٦٥ | | | |
| ١ | ٥ | ٣ | ٦٧.٩١٧ | ٧٠.٤٥٨ | ٠.٠٣٨٩٢٦٨٧٦ | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٥ | ٣ | ٦٧.٧٣١ | ٧٢.٠٢٦ | ٠.٠٦٦٢٦٤٥٧٩ | | | | | |
| ١ | ٦ | ٢ | ٦٧.١٧٦ | ٧١.٠٦٨ | ٠.٠٥٩٦١٦٤٨ | ٦٦.٥٢٧ | ٥٦.٦٠٤ | ٠.١٤٥٠٠٠٥ | | |
| ١ | ٧ | ١ | ٦٩.٨١٥ | ٧٠.٠٢٢ | ٠.٠٠٣١٩١١٧٣ | ٦٨.٦١١ | ٧٠.٨٥٠ | ٠.٠٣٤٤٦٤ | | |
| ١ | ٧ | ٢ | ٦٧.٤٠٧ | ٧١.٦٧٨ | ٠.٠٦٥٦٧٨٦٠١ | | | | | |
| ١ | ٨ | ١ | ٦٧.٠٣٧ | ٧٣.٠٧٢ | ٠.٠٩٣٣٧١١٣٧ | ٦٨.٥٨٣ | ٧١.٥٣٨ | ٠.٠٤٥٦٥١ | | |
| ١ | ٨ | ٢ | ٦٦.٥٢٨ | ٧٠.٩٨٠ | ٠.٠٦٨٠٠٧٣٣٩ | | | | | |
| ١ | ٨ | ٢ | ٦٦.٧٥٩ | ٦٩.٥٤٢ | ٠.٠٤٢٢٦١٢٧٢ | | | | | |
| ١ | ٨ | ٢ | ٦٦.٨٩٨ | ٧١.٤٦٠ | ٠.٠٦٩٩٣٨٥٧٢ | | | | | |
| ١ | ٨ | ٣ | ٦٨.٨٨٩ | ٧٠.٣٢٧ | ٠.٠٢٢١٠٨٥١ | | | | | |
| ١ | ٩ | ١ | ٦٨.٧٩٦ | ٧١.٣٢٩ | ٠.٠٣٩١١٨٤٢٤ | ٦٩.٥٩٥ | ٧١.١٨٩ | ٠.٠٢٤٧٠٤ | | |
| ١ | ٩ | ١ | ٦٩.٥٨٣ | ٧٠.٧١٩ | ٠.٠١٧٥٤٩٧٣٦ | | | | | |
| ١ | ٩ | ٢ | ٦٩.٤٩١ | ٧٠.٦٧٥ | ٠.٠١٨٢٩٥٤٣٨ | | | | | |
| ١ | ٩ | ٢ | ٦٧.٧٣١ | ٧٠.٤٥٨ | ٠.٠٤١٧٣١٦٧١ | | | | | |
| ١ | ٩ | ٤ | ٦٨.٨٨٩ | ٧٠.١٠٩ | ٠.٠١٨٧٣٩٢٣٢ | | | | | |
| ٢ | ١٠ | ١ | ٦٩.١٢٠ | ٧٠.٩٣٧ | ٠.٠٢٨٠٤١٥٦٦ | ٧١.٧٥٨ | ٧١.٣٣٨ | ٠.٠٠٦٥٨٤٩ | ٧٠.٢٨٦ | ٠.٠٢٠٠٢ |
| ٢ | ١٤ | ٢ | ٦٧.٠٣٧ | ٧٤.١٦١ | ٠.١١٠٩١٠٢٧٥ | ٦٩.٠١٩ | ٧٣.١٣٢ | ٠.٠٦٤٢١٥ | ٧١.٥٧٢ | |
| ٢ | ١٤ | ٣ | ٦٧.٥٠٠ | ٧٠.٦٧٥ | ٠.٠٤٨٦١٥١١ | | | | | |
| ٢ | ١٥ | ١ | ٦٩.٠٧٤ | ٧١.١١١ | ٠.٠٣١٤٦٧٧٧ | ٧٠.٢٦٩ | ٧١.٨٤٣ | ٠.٠٢٤٥٤٦ | | |
| ٢ | ١٥ | ٣ | ٦٨.٦٥٧ | ٦٩.٨٠٤ | ٠.٠١٧٥٦٦٦٧٧ | | | | | |
| ٣ | ١٧ | ١ | ٦٩.٩٠٧ | ٧٢.٢٠٠ | ٠.٠٣٥٧٦٣٨٥٧ | ٦٧.٢٣٢ | ٦٩.٥٧٣ | ٠.٠٣٥٦٢١ | ٦٥.٢٩٦ | ٠.٠٤٤٨١ |
| ٣ | ١٧ | ٢ | ٦٨.٩٨١ | ٧١.٢٨٥ | ٠.٠٣٥٦٠٦٩٨ | | | | | |
| ٣ | ١٧ | ٣ | ٦٩.٤٤٤ | ٦٩.٢٨١ | ٠.٠٠٢٥٠٦٣٧٦ | | | | | |
| ٣ | ١٨ | ٣ | ٧٠.٨٨٠ | ٦٩.٦٧٣ | ٠.٠١٨٦٦٦٧٤١ | ٦٦.١١١ | ٦٧.٨١٣ | ٠.٠٢٥٥٨٣ | | |
| ٣ | ١٩ | ٣ | ٧٠.٥٥٦ | ٦٨.٠١٧ | ٠.٠٣٨٩٢٠٠٧٣ | ٦٢.٥٢١ | ٦٧.٣٦١ | ٠.٠٧١٨١٨ | | |
| ٤ | ٢٠ | ١ | ٧٠.٨٣٣ | ٦٨.٨٠٢ | ٠.٠٣١٣٠١٦٩٩ | ٧٠.٤٨٦ | ٦٨.١٧٠ | ٠.٠٣٥٥٢٧٨ | ٦٧.٥١٤ | ٠.٠٢٣٦٧ |
| ٤ | ٢٠ | ٢ | ٧٠.١٣٩ | ٦٧.٥٣٨ | ٠.٠٣٩٧٢٢٠٩١ | | | | | |
| ٥ | ٢٢ | 1 | 69.907 | 68.235 | 0.025585406 | 69.769 | 69.434 | 0.0051494 | ٧١.٣٥٧ | ٠.٠٣٤٧٤٨ |
| ٥ | ٢٢ | 2 | 69.398 | 69.586 | 0.002885748 | | | | | |
| ٥ | ٢٢ | 3 | ٧٠.٠٠٠ | ٦٩.١٠٧ | ٠.٠١٣٧٢٦١٢٥ | | | | | |
| ٥ | ٢٢ | 4 | ٦٩.٧٦٩ | ٧٠.٨٠٦ | ٠.٠١٦٠٥٥٥٧٤ | | | | | |
| ٥ | ٢٣ | 1 | ٧٠.٧٨٧ | ٦٨.٤٥٣ | ٠.٠٣٥٨٩٥٧٠٦ | ٧٠.١٣٠ | ٦٩.٧٧٨ | ٠.٠٠٥٤٢٦٨ | | |
| ٥ | ٢٣ | 2 | ٦٩.٧٢٢ | ٦٩.٢٣٧ | ٠.٠٠٧٤٤٣٦٤٤ | | | | | |
| ٥ | ٢٣ | 3 | ٦٩.٧٢٢ | ٧٠.١٩٦ | ٠.٠٠٧٣٠٩٠١٨ | | | | | |
| ٥ | ٢٣ | 4 | ٦٩.١٦٧ | ٧٠.٦٣٢ | ٠.٠٢٢٥٨٨٨٩٧ | | | | | |
| ٥ | ٢٣ | 5 | ٧١.٢٥٠ | ٧٠.٣٧٠ | ٠.٠١٣٦٨١٧٥ | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٢٤ | 3 | ٦٩.٨٦١ | ٧٠.٩٨٠ | ٠.٠١٧٣٤٢٥٤٨ | ٧١.٠٢٠ | ٧٠.٤٣٦ | ٠.٠٠٩٠٨١٤ | | | |
| ٥ | ٢٥ | 1 | ٧٠.٥٥٦ | ٦٦.٦٦٧ | ٠.٠٥٩٣٠٧١٢٨ | ٧٤.٥٠٩ | ٦٦.٧٩٥ | ٠.١٢٠٢١٤٥ | | | |

يتضح من الجدول اعلاه وبحسب الهدف الاول والذي ينص على "التعرف على مستوى جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر ملاكها التدريسي" ان مجالات جودة التعليم قد تراوحت النسب المئوية للمدارس الابتدائية والثانوية ما بين (٦٥%-٧٣%) اي بحدود (متوسط-جيد) ، اذ حصل المجال الثالث (الاهتمام بالطلبة ودعمهم) للمدارس الابتدائية والثانوية على اقل نسبة مئوية اذ يعد اضعف مجال من المجالات الخمسة وبعدها المجال الرابع (الشراكة مع المجتمع) .

وتعزو الباحثة ضعف هذين المجالين ان المدرسة لا تدعم التطور الشخصي للطلبة فضلاً عن عدم تعزيزها للقيم الايجابية للطلبة ويتضح عدم تواصل المدرسة بشكل فعال مع المجتمع المحلي .

ويتضح من الجدول ان معايير جودة التعليم قد تراوحت النسب المئوية للمدارس الابتدائية والثانوية ما بين (٦٢.٥%-٧٤.٥%) اي بحدود (متوسط-جيد) ، اذ حصل المعيار التاسع عشر (تعزز المدرسة صحة الطلبة وسلامتهم بشكل فعال) للمدارس الابتدائية على اقل نسبة مئوية اذ يعد اضعف معيار وبعدها المعيار الثامن عشر (توفر المدرسة دعماً مناسباً للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة) وبعدها المعيار السادس (تدير المدرسة مواردها البشرية بكفاءة وفاعلية) ، اما للمدارس الثانوية فقد كان المعيار الاضعف هو المعيار السادس (تدير المدرسة مواردها البشرية بكفاءة وفاعلية) وبعدها المعيار الخامس والعشرين (يطور الطلبة مهاراتهم الفكرية والذكائية بشكل جيد) وبعدها المعيار التاسع عشر (تعزز المدرسة صحة الطلبة وسلامتهم بشكل فعال) .

وتعزو الباحثة ضعف هذه المعايير الى ان المدارس لا تعزز صحة الطلبة البدنية وعدم توفر الغرف الطبية في اغلب المدارس الابتدائية والثانوية وعدم تقديم الدعم الفعال للطلبة من قبل المرشد التربوي .

ويتضح من الجدول ايضاً ان مؤشرات جودة التعليم قد تراوحت النسب المئوية للمدارس الابتدائية والثانوية ما بين (٦٦.٥%-٧٣%) اي كانت بحدود (متوسط-جيد)، اذ حصل المؤشر الثاني من المعيار (٨) على اقل نسبة ويعد اضعف مؤشر وبعدها المؤشر الاول من المعيار (٨) وبعدها المؤشر الثاني من المعيار (٤) هذا للمدارس الابتدائية ، اما في المدارس الثانوية فكان المؤشر الاول من المعيار (٥) والعشرين فهو يعد اضعف مؤشر وبعدها المؤشر الثاني من المعيار (٢٠) وبعدها والمؤشر الثالث من المعيار (١٩) .

وتعزو الباحثة ضعف هذه المؤشرات الى عدم تشجيع ودعم المدارس الاهلية للتنمية المهنية للمعلمين والمدرسين ولا تدعم حضور المعلمين والمدرسين للفعاليات التدريبية لأغراض التطوير المهني ويتضح ايضاُ الى ان توجيه الادارة المدرسية قليل لعملية التعليم والتعلم .

اما الهدف الثاني والذي ينص على " التعرف على الدلالة الاحصائية لمستوى جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر ملاكها التدريسي بحسب نوع المدرسة (ابتدائي – ثانوي )" يتضح ان قيم (Z) المحسوبة اقل من قيمة (Z) الجدولية والبالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لكل مجال من المجالات الخمسة والمعايير والمؤشرات المحددة لها ، وهذا يعني انه لا يوجد فرق دال احصائياً بين مجالات ومعايير ومؤشرات الجودة للملاك التدريسي (معلمين ومعلمات ومدرسين ومدرسات) في المدارس الابتدائية والثانوية .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى اتباع المدارس الاهلية الابتدائية والثانوية لنفس الانظمة والقوانين النافذة لتأسيس المدارس الاهلية في محافظة نينوى ، فضلاً عن وجود وحدة التعليم الاهلي التي تشرف على كل المدارس الاهلية سواء كانت ابتدائية ام ثانوية.

**الاستنتاجات :**

توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات منها :

- مستوى تحقق معايير الجودة للمدارس الاهلية تراوح بين (المتوسط–الجيد) .
- مجال الاهتمام بالطلبة ودعمهم من اضعف مجالات الجودة تحققاً بالنسبة لباقي المجالات .
- المدارس الاهلية سواء ابتدائية ام اهلية او ثانوية حققوا نفس المستوى الادائي لمعايير الجودة للملاك التدريسي .
- تتبع المدارس الاهلية الابتدائية والثانوية النظام ذاته في ادائها .

**التوصيات :**

- اوصت الباحثة بمتابعة المجال الثالث (الاهتمام بالطلبة ودعمهم) .
- وضع مجالات ومعايير ومؤشرات تميز بين التعليم الابتدائي والثانوي .

**المقترحات :**

تقترح الباحثة ما يأتي

- جودة التعليم في المدارس الاهلية من وجهة نظر المدراء واولياء امور الطلبة .
- دراسة مقارنة لتحقيق جودة التعليم في المدارس الحكومية والمدارس الاهلية .

**المصادر العربية :**

١- عشيبة ، فتحي درويش (٢٠٠٩) . **دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة** ، ط١ ، الروابط العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر

٢- ال رفعة ، مسفر بن جبران (٢٠١٥) .تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية ،**مجلة جامعة الباحة للعلوم الانسانية** ، العدد (٢) ،ص١١٩-١٥٦.

٣- الصرن ، رعد (٢٠١٦) . **ادارة الجودة الشاملة مدخل الوظائف والخدمات** ، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع ، سوريا ، دمشق .

٤- خليفة ، ابتسام سالم (٢٠٢٠) . التعليم قبل الجامعي في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **مجلة دراسات الانسان والمجتمع** ، العدد (١٠) ، ص١-٢٦ .

٥- السبعاوي، هناء جاسم (٢٠١٨). دور المدارس الاهلية في تنمية العملية التعليمية لطلبتها مدرسة الاوائل الاهلية انموذجاً (دراسة ميدانية)، **مجلة دراسات موصلية**، العدد (٤٧)، ص١٩-٥٨ .

٦- المحارمة، امل صالح محجوب (٢٠٢٠). درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٧)، العدد (٣)، ص٤٢٦-٤٥٣ .

٧- البيلاوي ، حسن حسين واخرون (٢٠٠٦) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

٨- قطيط، عدنان محمد (٢٠١٦). تحسين مؤشرات جودة التعليم قبل الجامعي في مصر سياسات مقترحة في ضوء التوجهات المعاصرة ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** ،العدد(٢)، المجلد(٢٢)، ص٥١٣-٥٨٢ .

٩- العساف، صلاح بن احمد (١٩٩٥). **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية .

١٠- النعيمي، مهند محمد عبد الستار (٢٠١٤) . **القياس النفسي في التربية وعلم النفس** ، المطبعة المركزية ، جامعة ديالى، العراق .

١١- باهي، مصطفى حسين (٢٠٠٧). **الاختبارات والقياس في التربية البدنية والرياضية**، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

١٢- غنيم، محمد عبد السلام (٢٠٠٤). **مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي**، جامعة حلوان .

١٣- النبهان، موسى (٢٠٠٤) ا.**ساسيات القياس في العلوم السلوكية**،عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١

١٤- عريفج، سامي سلطي واخرون (٢٠٠٦). **القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار يافا للنشر والتوزيع .

١٥- الروسان، فاروق (١٩٩٩) . **اساليب القياس والتشخيص في التربية** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر، الجامعة الاردنية .

١٦- الظاهر، زكريا محمد واخرون (١٩٩٩). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

١٧- عودة،احمد سليمان (١٩٩٨).**القياس والتقويم في العملية التدريسية** ،ط٢،جامعة اليرموك،اربد، عمان

١٨- نجم ، حسين عبد الجبار (٢٠٢١) . **انماط القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بجودة التعليم دراسة ميدانية في وزارة التربية العراقية مع انموذج مقترح لتطوير القيادات الاستراتيجية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الموصل ، كلية الادارة واقتصاد .

١٩- السيد ، محمد سيد محمد (٢٠٠٨) . **وظائف الادارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة التنظيم- التوجيه- الاشراف- الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة** ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٠- البكر ، محمد بن عبد الله (٢٠٠١) . اسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية ، **المجلة التربوية** ، المجلد(١٥) ، العدد (٦٠) ، ص٨٣-١٢٣ .

٢١- عطية ، محسن علي (٢٠٠٨) . **الجودة الشاملة والمنهج** ، ط١ ، دار المناهج ، الاردن .

٢٢- الجعيدي ، نبيل محمد وخيرية احمد شبش (٢٠٢٠) . جودة التعليم الثانوي : دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراته ، **مجلة افاق اقتصادية** ، العدد (١٢) ، ص٥٧-٨٣ .

٢٣- قادة ، يزيد (٢٠١٢) .**واقع تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم الاقتصادية والتسيير.

٢٤- احمد ،احمد ابراهيم (٢٠٠٧) .**تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس** ،ط١ ،دار الفكر العربي، مصر.

٢٥- زاهر ، علي ناصر شتوي (٢٠٠٦) . مؤشرات جودة الاداء الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي : دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير ، **المجلة السعودية للتعليم العالي** ، المجلد (٢) ، العدد (٤).

٢٦- السامرائي ، مهدي صالح وصبيح كرم الكناني (٢٠١٣) . **نظام ادارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين اداء الجامعات** ، عمان ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .

٢٧- الحارثي ، ابراهيم احمد مسلم (٢٠١٤) . **تجويد التعليم باستخدام المعايير وادرة الجودة الشاملة** ، ط١ ، مكتبة الشقري ، الرياض .

٢٨- الموسى ، ناهد بنت عبد الله عبد الوهاب (٢٠١٢) . انماط تقويم اداء المدارس الاهلية (بالمملكة العربية السعودية) ، **مجلة التراث** ، العدد (٢) ، ص٣١٠-٣٤٤ .

**الدراسات الاجنبية :**

1- Miscole (2012) **.** Quality Indicators In Education1,5th International **conference for Theory and practice in formation Education** , page 1-14 .

2- Salih , Twana (2008) . **Total Quality Management in Education** , This paper is published in Zanco journal , the scientific journal of salahalddin university-Arbil , No,36 . page 1-18 .

3- Anastasia (1988) . **Psychological testing Macmillan** , New York .

4- Malonagey , P. (1980) . **Psychology assessment approach oxford university** , New York .

5- Edel , Robert. 1. (1972) . **Essentials of educational measurement prentice**-it all ,Inc. new jersey .

# تحليل الأسئلة الإمتحانية للدراسات العليا في ضوء معايير جودة الأسئلة الإمتحانية في قسم اللغة العربية

**الباحثة : وفاء عباس لعيبي**

**wafaa.altemimy5@gmail.com**

**أ.م. د . ميساء عبد حمزة المياحي**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية**

**الملخص**

يهدف البحث الحالي الى تحليل الأسئلة الإمتحانية للدراسات العليا في ضوء معايير جودة الأسئلة الإمتحانية في قسم اللغة العربية, ولتحقيق هدف البحث تم بناء اداة لتحليل الأسئلة وقد تكونت الاداة بصورتها الاولية من ستة معايير وتم استخراج الخصائص السايكومترية لها من صدق وثبات, وقد اظهرت النتائج ان الأسئلة الإمتحانية لم تحقق جميع معايير جودة الأسئلة الإمتحانية.

الكلمات المفتاحية : التحليل، الأسئلة الإمتحانية , معايير الجودة , الدراسات العليا

# Analysis of Exam Sheets for Postgraduate Studies in Light of the Quality Standards of Exam Sheets in the Department of Arabic Language

**Wafaa Abbas Laibi and Asst. Prof. Dr. Meisaa Abdul-Hamaza Al-Meiahi**
**University of Basrah, College of Education for Human Sciences, Department of Educational and Psychological Sciences**

**Abstract:**

The current research aims to analyse exam sheets for postgraduate studies in light of the quality standards of exam sheets in Department of Arabic Language, and to achieve the goal of the research, a tool was built to analyze questions. The tool in its initial form consisted of six criteria. Its psychometric properties were extracted from sincerity and stability. The results showed that the exam sheets did not meet all the quality standards of

the exam sheets, and were limited to the lower levels of the modified Bloom classification
Keywords: analysis, exam sheets, quality standards, postgraduate studies

## الفصل الاول ( التعريف بالبحث)

**اولاً: مشكلة البحث**:Research problem

لخصت الباحثتان مشكلة البحث الحالي في محاولة الاجابة على السؤال الاتي :

- ما مدى توافر معايير جودة الأسئلة الإمتحانية في اسئلة الدراسات العليا في قسم اللغة العربية– كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) ؟

ثانياً: اهمية البحث :**research importance**

تكمن أهمية هذا البحث في النقاط الاتية:

١- اهمية الأسئلة وما تؤديه من دور في العملية التعليمية – التعلمية, و لما لها من تأثير على نواتج التعلم وتحقيق الاهداف التربوية والانتقال من مرحلة الى اخرى.

٢- اهمية مرحلة الدراسات العليا لتنمية وتطوير المجتمع والارتقاء بالمستوى العلمي للطلبة كونها تمثل قمة الهرم في العملية التعليمية .

٣- اهمية معايير جودة الأسئلة المستخدمة في البحث الحالي والاستفادة منها لتطبيقها على اسئلة مراحل تعليمية اخرى .

٤- اهمية كلية التربية لما لها من دور في اعداد مدرسين ومدرسات في مختلف التخصصات.

٥- انه اول بحث على حد علم الباحثتان يسعى لتحليل الأسئلة الإمتحانية للدراسات العليا في ضوء معايير جودة الأسئلة في العراق.

**ثالثاً: هدف البحث : Objective of the Research**

يهدف البحث الحالي الى:

تحليل الاسئلة الامتحانية للدراسات العليا– الماجستير في ضوء معايير جودة الأسئلة الإمتحانية في قسم اللغة العربية .

**رابعاً: حدود البحث : Limitation of the Research**

يتحدد البحث الحالي في عينة من اسئلة الامتحانات النهائية التي اعدها اعضاء هيأة التدريس للدراسات العليا( مرحلة الماجستير ), جامعة البصرة – كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

خامساً: مصطلحات البحث: **RESEARCH TERMS**

١- **التحليل(Analysis): عرفه (داود وعبد الرحمن, ١٩٩٠) بانه:** " اسلوب يستخدم في البحوث الوصفية لوصف محتوى ظاهرة وصفاً موضوعياً ومنطقياً وكمياً, على وفق وحدة التحليل المستخدمة " ( داود وعبد الرحمن , ١٩٩٠: ١٧٥).

**<u>عرفته الباحثتان اجرائياً:</u>** مجموعة من العمليات التي تستهدف تجزئة محتويات اسئلة الدراسات العليا , وذلك عن طريق الوصف الموضوعي المنظم للمضمون الظاهر لها في ضوء معايير جودة الأسئلة الإمتحانية المعتمدة في هذا البحث بغرض تحديد مدى توافر كل معيار من تلك المعايير من خلال عرض التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمدى تمثيلها لهذه المعايير والتعليق عليها .

**٢- الأسئلة الإمتحانية**

**عرفها(سعادة, ٢٠١٨) بانها:** "اجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك الطلبة والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة , وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات المطلوب الاجابة عنها , مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية ".( سعادة , ٢٠١٨: ٥٢٦)

**٣- معايير الجودة ( Quality Standards)**

**عرفها (الزواوي, ٢٠٠٣) بانها :**" معايير عالمية للقياس والاعتراف , تؤكد على الانتقال من ثقافة الحد الادنى الى ثقافة الاتقان والتميز , وتعد المستقبل هدفاً تسعى الية , والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية الى المستقبل الذي تعيش فيه الاجيال الان ".

**٤- الدراسات العليا :**

عرفها ( **الداود,٢٠٠٥**): "هي المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الجامعية الأولى( البكالوريوس )، كبرامج الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه , ويقوم فيها الطلبة بإجراء بحث وانجاز متطلباته للحصول على درجة علمية وتخصص دقيق يسمح بعمق اكثر ومعرفة ادق وعلم اغزر ". ( الداود , :٢٠٠٥: ٩٦-٩٧)

## الفصل الثاني ( خلفية نظرية ودراسات سابقة )

**المحور الاول: الجوانب النظرية:**

اولاً / **مفهوم التحليل**

هو هدف معرفي يؤكد على تقسيم المادة إلى مكونات واستخلاص العلاقة بين هذه المكونات والطريقة التي تنظم العلاقة بينها, والتحليل على قدر كبير من الاهمية خاصة واننا نعيش في عصر تراكمت فيه المعرفة ,عصر يشهد ثورة معلوماتية هائلة , الامر الذي يتطلب التعرف والحكم على مدى مراعاته للمبادئ والمعايير والمكونات التي يوضع في ضوئها .(محمد وعبد العظيم , ٢٠١٢: ١٥)

وقد اشار (لالاند) في قاموسه الفلسفي بأنه تفكيك (تقسيم ) كل إلى أجزائه ، ويمكننا أن نقرأ في الموسوعة الفلسفية ( لروزنتال ) أن التحليل بمعناه العام هو عملية تفتيت عقلي أو فعلي لكل أجزائه المؤلف منها ، ويقوم التحليل منطقيا على تقسيم الموضوع الجاري دراسته إلى أجزائه المكونة له ، وهو منهج للحصول على معرفة جديدة ويتخذ أشكال مختلفة طبقا لطبيعة الموضوع الجاري دراسته ، ويعتقد بلوم في معرض تمييزه بين "الفهم والتحليل ان الإمكانيات الموظفة في عملية التحليل عادة ما تكون في مستوى ارقي من الإمكانيات المتضمنة في الفهم ، ذلك إننا نركز في الفهم على إدراك معنى أو محتوى أو موضوع ما في حين تقوم في التحليل بالتركيز على تفكيك ذلك الموضوع إلى عناصره . (الدريج ، ٢٠٠٣: ٣٣٩)

**اهمية التحليل :**

يحتل التحليل مكانة مهمة في البحث العلمي ويمكن ان تحدد اهمية التحليل وخصوصاً في مجال التربية والتعليم على النحو الاتي :

أ- تعرف خصائص المناهج الدراسية ومكونات مضمونها.

ب- تعرف الاتجاهات السائدة في المناهج واهتماماتها.

ت-الكشف عن الاسس والمنطلقات التربوية والنفسية التي اعتمدها المؤلفون في اعداد المحتوى وقام المحتوى على اساسها .

ث-يساعد على تفعيل عملية التعليم ويجعل التعليم ذا معنى ويرفع من كفاية التعليم ويحسن مخرجاته .(الهاشمي وعطية ,٢٠١١: ١٧٥)

**ثانياً/ مفهوم الأسئلة:**

تعد الأسئلة من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن الطالب واستعادتها والإفادة منها بطريقة فعالة، وتعرف الوسائل الإدراكية المعرفية بأنها تلك المعينات العقلية التي تعتمد على الرموز واللغة والأشكال والصور في تسهيلها لعملية التعليم كالقصص التشويقية والموازنات التشبيهية والملاحظات والملخصات والخطوط والصور.(دروزة، ٢٠٠٥: ٣٨)

**أغراض الأسئلة:**

أ- **التشخيص** : ويقصد به محاولة التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطلبة في أي جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم الأسلوب التدريس أو المنهاج أو المرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم.

ب- **التصنيف** : أي تصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة أكاديمي – صناعي – تجاري زراعي، وما إلى ذلك أو تصنيفهم إلى مجموعات اعتمادا على قدراتهم العقلية أو ميولهم.

ت- **قياس مستوى التحصيل** : أي مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية معينة أو في المواد الدراسية جميعها، فضلا عن تلك الاختبارات التحصيلية التي معظمها تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعلم وترفيع الطلاب إلى صفوف اعلى.

ث- **اغراض أخرى** : كالمسح ،والتنبؤ والتغذية الراجعة للطلاب.( سماره وأخرون ، ١٩٨٩ : ٢٨ -٢٩)

**انواع الأسئلة الإمتحانية :**

وتقسم الأسئلة إلى الأنواع الآتية:-

أ- الأسئلة الشفوية (Oral Question)

ب-الأسئلة الكتابية(التحريرية ) (Essay Question Items )وتقسم إلى:

أولاً : **الأسئلة مقاليه** (Essay Questions)

١- اسئلة مقاليه مفتوحة الإجابة.

٢- اسئلة مقاليه مقيدة الإجابة.

ثانياً: **الأسئلة الموضوعية** (Objection Questions)

١- الصواب والخطأ (True-False)

٢- الاختيار من متعدد (Multiple choice)

٣- التكميل (Completion)

٤- المقابلة او المزاوجة (Matching)

٥- اعادة الترتيب(Rearrange)

ت-الأسئلة العملية (Practical Exams)

**ثالثاً/ معايير الجودة**

**٣-١ مفهوم المعايير :**

يُعَّدْ مصطلح معيار (Standards) ذا معاني متعددة ، فهو يمثل القواعد الانموذجية أو الاطر المرجعية أو الشروط التي نحكم بواسطتها أو نقيس عليها سلوكيات الافراد والجماعات ، والاعمال وانماط التفكير والاجراءات. (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣ : ٢٨٥) .

**٣-٢ خصائص المعايير:**

١- الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق.
٢- الجماعية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.
٣- الارتباط بثقافة المجتمع.
٤- تضمنها التغذية الراجعة المستمرة. (شحاتة، ٢٠٠٥: ١١).

**٣-٣ دور المعايير في العملية التربوية:**

١- توافر المعايير التربوية توحيداً، واتساقاً في الأحكام وبذلك تساعد في التعاون والتعاضد والتناسق من أجل تحسين العملية التعليمية في مجال تربوي معين.
٢- توافر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز عن طريق تمييز المدرسين للأنشطة التعليمية التي تمكن الطلبة من تحقيق المعايير، وتحرك مسؤولي الإدارة التربوية في ضوء محكات معيارية محددة، يعملون عن طريقها على تحقيق المتطلبات للإنجاز والتميز .(محمود، ٢٠٠٦: ٤٥٢).
٣- توفير تعليم تشترك فيه اكثر من حاسة وحفز واثارة الذكاءات المتعددة لدى الطلاب .

٤- تيسير اكتساب الطلاب لمهارات استخدام وسائل التعليم والتعلم المعاصرة ومنها الحاسب الالي والانترنت, بالإضافة الى مهارات الاطلاع والبحث العلمي باستخدام تلك الوسائل.(الحريري,٢٠١٥: ٢٨٧)

**المحور الثاني: دراسات سابقة**

١- **دراسة (مجيد,٢٠٠٧) تقييم الاختبارات التحصيلية لطلبة الماجستير لمادة ( اتجاهات حديثة في تدريس اللغة الانكليزية ) في جامعتي بغداد والمستنصرية للسنوات (٢٠٠٠-٢٠٠٥):** هدفت الدراسة الى وضع معايير مناسبة لتقويم كفاية الامتحانات النهائية لطلبة الماجستير في مادة الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة الانكليزية , وتقويم الاختبارات في ضوء المعايير الموضوعة وذلك من وجهة نظر المختصين في التربية وبناء المناهج وطرائق تدريس اللغة الانكليزية, واستعملت المنهج الوصفي التحليلي, شملت عينة الدراسة (٢٢) نسخةً من الامتحانات التحريرية والمتضمنة (١١٢) سؤالاً, اما اداة الدراسة فقد تم بناء قائمة معايير تتضمن (تصنيف بلوم , الصدق, الشمولية ,الموضوعية , دقة ووضوح الصياغة , سهولة القياس, الاخراج والطباعة والشكل), وتوصلت الى ان الكفاءة العامة لاختبارات التحصيل النهائية للماجستير من المستوى غير المرضي وبدرجات تقريبية من النقص عبر معايير التقييم المختلفة وهذا يعني انهم فشلوا في تلبية أي من المعايير المعتمدة , وان الكليات تتبع الطريقة التقليدية في بناء اختباراتها وليس هناك أي محاولة جادة لإجراء بعض التغييرات او الابتكار.

٢- **دراسة (الغزال , ٢٠٢٠) تقويم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة مصراته في ضوء معايير الجودة الشاملة:** هدفت الدراسة التعرف على مدى مراعاة الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها

لمعايير الجودة الشاملة, وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي , تكون المجتمع الاصلي من جميع الاختبارات التحصيلية بقسم اللغة العربية وآدابها والبالغ عددها (٤٩) اختباراً تحصيلياً, بينما تكونت العينة من مجتمع الدراسة بكامله ,واداة الدراسة هي قائمة معايير الجودة الشاملة, وتوصلت النتائج الى ان معظم الاختبارات كانت مكتوبة بلغة واضحة بنسبة (٩٦.٦ %), و بلغت نسبة الاختبارات التي تقيس قدرة الطلبة على ممارسة عمليات متنوعة (٨٣.٤%).

## الفصل الثالث ( منهج البحث واجراءاته)

**اولاً: منهج البحث :** استعملت الباحثتان منهج البحث الوصفي التحليلي (اسلوب تحليل المحتوى) كونه المنهج الملائم للدراسة.

**ثانياً: مجتمع وعينة البحث :** تمثل مجتمع البحث بأسئلة الدراسات العليا في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة ( الماجستير – الدكتوراه) , وتم اختيار عينة البحث من اسئلة قسم اللغة العربية مرحلة الماجستير والبالغ عددها(١٠) نماذج بواقع (٤٦) سؤالاً .

**ثالثاً: اداة البحث :**

بما أن البحث الحالي يرمي الى تحليل الأسئلة الإمتحانية النهائية للدراسات العليا في ضوء معايير جودة الأسئلة ولعدم توفر أداة لتحقيق هدف البحث , قامت الباحثتان ببناء أداة البحث متبعات الإجراءات الآتية :

١- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي التي تبحث في معايير جودة الأسئلة الإمتحانية وقد ضمت هذه الدراسات في الجزء

المخصص للدراسات السابقة ومنها: دراسة ( مجيد, ٢٠٠٧), دراسة (الغزال,٢٠٢٠).

٢- الاطلاع على مجموعة من الأدبيات التربوية المختصة في مجال القياس والتقويم للتعرف على تصنيفات الأسئلة .

٣- اجراء استبانة استطلاعية مفتوحة لمعرفة آراء أعضاء الهيأة التدريسية يحتوي على السؤال الاتي : ما المعايير التي ينبغي توافرها في اسئلة الاختبارات النهائية لطلبة الدراسات العليا ؟

وقد راعت الباحثتان ان تكون المعايير عملية وقابلة للتحقيق في الدراسة الحالية , وبذلك فقد تألفت الاداة بصورتها الاولية من ستة معايير رئيسية, وكل معيار يحتوي على مجموعة من الفقرات .

**١- <u>الخصائص السايكومترية لأداة تحليل الأسئلة :</u>**

**اولاً: الصدق**

**الصدق الظاهري** : يعد الصدق من الشروط اللازمة والتي ينبغي توافرها في الأداة التي يعتمدها أي باحث، فإن أي اختبار يجب أن يكون صادقاً ويقيس الهدف الذي وضع من أجله. ( عبد السيد,٢٠١٤: ١٢٩) ومن أفضل الطرق للتأكد من الصدق الظاهري هو أن يبين مجموعة من الخبراء أو المحكمين مدى تمثيل الفقرات للصفة المطلوب قياسها, والصدق الظاهري من الأنواع الأكثر شيوعاً والمستخدم في الكثير من الدراسات.(Ebel,1972:997) وللتحقق من صدق أداة البحث الحالي وقدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها قامت الباحثتان بعرض المعايير الأساسية لتحليل الأسئلة الإمتحانية للدراسات العليا على لجنة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس

والتقويم وعلم النفس التربوي وبلغ عددهم (٣٧) خبيراً, وذلك للنظر في مدى وضوحها , وصلاحيتها, ودقة صياغتها , وقد قامت الباحثتان بجمع ملاحظاتهم وتحليلها بالاتي :

١- النسبة المئوية : اذ عدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) واكثر صالحة واقل من (٨٠%) غير صالحة وبهذا اشار الجابري الى ان الفقرات التي حصلت على (٨٠%) واكثر تتمتع بالصدق .( الجابري , ٢٠١١: ٢١٨)

٢- مربع كاي : باستعمال قانون مربع كاي الفقرات التي تحصل على قيمة محسوبة لمربع كاي اعلى من القيمة الجدولية لمربع كاي البالغة(٣.٨٤) بمستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجة حرية (١) صالحة ودون ذلك غير صالحة . وجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) الصدق الظاهري لأداة البحث

| المعايير | رقم الفقرة | العدد | الاتفاق | الاعتراض | النسبة | قيمة كاي | قيمة كاي الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعلومات الاساسية والتعليمات | ١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ٨, ٩, ١٠, ١٣, ١٤, ١٥ | ١٣ | ٣٧ | – | %١٠٠ | ٣٧ | ٣.٨٤ |
| | ١١, ١٢ | ٢ | ٣٥ | ٢ | %٩٤ | ٢٩,٤٣ | |
| الجوانب الفنية واللغوية | ١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ٨, ٩ | ٩ | ٣٧ | – | %١٠٠ | ٣٧ | |
| | ١٠ | ١ | ١٧ | ٢٠ | %٤٥ | ٠,٢٤ | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصدق والشمول | ١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦ | ٦ | ٣٧ | – | %١٠٠ | ٣٧ | |
| | ٧ | ١ | ١٥ | ٢٢ | %١٩ | ١.٣٢ | |
| شروط صياغة محتوى الأسئلة | ١, ٢, ٣, ٤, ٥ | ٥ | ٣٧ | – | %١٠٠ | ٣٧ | |
| | ٦ | ١ | ٢٤ | ١٣ | %٦٤ | ٣,٢٧ | |
| مدى التنوع في الأسئلة | ١, ٢, ٣, ٤, ٥ | ٥ | ٣٧ | – | %١٠٠ | ٣٧ | |
| مستويات تصنيف بلوم المعدل | ١,٢,٣,٤,٥,٦ | ٦ | ٣٧ | – | %١٠٠ | ٣٧ | |

ومن خلال النتائج المعروضة في جدول (١) تم اجراء التعديلات اللازمة على اداة البحث .

**ثانياً: الثبات** : ان يعطي نتائج متماثلة او متقاربة في قياس مظهر ما من مظاهر السلوك اذ ما استخدم المقياس اكثر من مرة. ( الفرطوسي، ٢٠٠٤: ١٠٤) وقد تحققت الباحثتان من ثبات التحليل بطريقتين هما :

أ- **الثبات عبر الزمن** : اذ بلغ معامل الثبات ( ٩٦%) بفارق زمني قدره (٢١) يوماً. وهو معامل ثبات ممتاز لأداة البحث .

ب-**الثبات بين المحللين** : اذ قامت الباحثتان بإعطاء العينة نفسها ( الأسئلة) لمحللين مستقلين من ذوي الخبرة للاشتراك في عملية التحليل ويعملان بشكل منفرد, , اذ بلغ الثبات بين الباحثتان والمحلل الاول (٩٣%) , وبين الباحثتان والمحلل الاخر (٩٠%). وهو معامل ثبات جيد ومقبول لأداة البحث .

**الوسائل الاحصائية :** (التكرارات والنسب المئوية , معادلة كوبر , معادلة هولستي , مربع كاي)

## الفصل الرابع ( عرض النتائج وتفسيرها )

**التعرف على مستوى توفر معايير جودة الاسئلة الامتحانية في اسئلة الدراسات العليا في قسم اللغة العربية:** بلغت عينة الاسئلة المتوفرة والتي حصلت عليها الباحثة (١٠) نماذج بواقع (٤٦) سؤالاً النتائج كما يأتي:

**المعيار الاول: المعلومات الاساسية والتعليمات:** بعد حساب التكرارات للنماذج العشرة، كانت التكرارات الكلية (١٠٢) تكراراً لجميع المؤشرات وكان التكرار المتوقع (١٥٠) تكراراً وبحساب النسبة المئوية حصل هذا المعيار على (٦٨%) يظهر لنا ان هذا المعيار قد توفر وبنسبة متوسطة اذ كانت القيمة بين (٥٠% و ٧٥%)، والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار المعلومات الاساسية في اسئلة الدراسات العليا (الماجستير) في قسم اللغة العربية

| المعيار | عدد النماذج | المؤشرات | التكرار المتوقع | التكرار المحسوب | النسبة المئوية | درجة التوفر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعلومات الاساسية والتعليمات | ١٠ | البيانات الاساسية | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | الفئة المستهدفة | ١٠ | ٩ | %٩٠ | مرتفعة |
| | | الدور الامتحاني | ١٠ | ٥ | %٥٠ | متوسطة |
| | | الفصل الدراسي | ١٠ | ٩ | %٩٠ | مرتفعة |
| | | شعار الجامعة او الكلية | ١٠ | ٨ | %٨٠ | مرتفعة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | اسم المادة العلمية | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | | مرتفعة |
| | | الوقت المخصص للامتحان | ١٠ | ٩ | %٩٠ | | مرتفعة |
| | | تاريخ الامتحان | ١٠ | ٩ | %٩٠ | | مرتفعة |
| | | درجة كل سؤال رئيسي | ١٠ | ٩ | %٩٠ | | مرتفعة |
| | | الدرجات الفرعية مقابل كل فرع | ١٠ | ٠ | %٠ | | ضعيفة جداً |
| | | اسم استاذ المادة وتوقيعه | ١٠ | ٩ | %٩٠ | | مرتفعة |
| | | اسم رئيس القسم وتوقيعه | ١٠ | ٩ | %٩٠ | | مرتفعة |
| | | ملاحظة في بداية الاسئلة | ١٠ | ٣ | %٣٠ | | ضعيفة |
| | | ارشادات في نهاية الاسئلة | ١٠ | ٠ | %٠ | | ضعيفة جداً |
| | | عبارات تشجيعية | ١٠ | ٣ | %٣٠ | | ضعيفة |
| المجموع | ١٠ | ١٥ | ١٥٠ | ١٠٢ | الوسط العام | ٦٨ % | متوسطة |

يظهر لنا من الجدول اعلاه ان المؤشرين ( البيانات الاساسية ، اسم المادة العلمية ) قد حصلا على نسبة (١٠٠%) وهي نسبة مرتفعة اما المؤشرات ( الفئة المستهدفة، الفصل الدراسي، الوقت المخصص للامتحان، تاريخ الامتحان، درجة كل سؤال رئيسي، اسم استاذ المادة وتوقيعه، اسم رئيس القسم وتوقيعه) فقد حصلت على نسبة (٩٠%) وهي نسبة مرتفعة بينما مؤشر ( شعار الجامعة او الكلية ) فقد حصل على نسبة (٨٠% ) وهي ايضاً نسبة مرتفعة اما مؤشر ( الدور الامتحاني ) فقد حصل على نسبة (٥٠%) وهي نسبة متوسطة اما المؤشران (ملاحظة في بداية الاسئلة، عبارات تشجيعية ) قد حصلا على نسبة( ٣٠%) وهي نسبه ضعيفة في حين

لم يحصل المؤشران (الدرجات الفرعية مقابل كل فرع، ارشادات في نهاية الاسئلة ) على أي نسبة وقد يعزى سبب ذلك؛ الى عدم وجود ترك في الاسئلة لذلك يعمد الاساتذة الى عدم كتابة ملاحظة في بداية الاسئلة تشير الى ذلك وايضاً لتعودهم على كتابة الدرجات الرئيسية للأسئلة فقط وقلة الاهتمام بكتابة الدرجات الفرعية, اما غياب الارشادات في نهاية الاسئلة فربما يعود الى توضيحهم للأسئلة بشكل شفوي اثناء الامتحان.

في ضوء النتائج اعلاه يتضح لنا ان قسم اللغة العربية كان ملتزماً بدرجة متوسطة في ادراج المعلومات الاساسية والتعليمات الامتحانية وتعزو الباحثة ذلك؛ الى اهتمام رئاسة القسم بالتعليمات الصادرة من عمادة الكلية المتمثلة في ادراج المعلومات الاساسية والتعليمات في نماذج الاسئلة الامتحانية.

**المعيار الثاني: الجوانب الفنية واللغوية:** قامت الباحثة بحساب التكرارات لهذا المعيار حسب المؤشرات لجميع النماذج (عينة البحث) وكان عدد التكرارات المحسوبة يبلغ (٦١) تكراراً لكل المؤشرات وكان التكرار المتوقع (٩٠) تكراراً وبحساب النسبة المئوية حصل هذا المعيار على (٦٨يظهر لنا ان هذا المعيار قد توفر وبنسبة متوسطة اذ كانت القيمة بين (٥٠% و ٧٥%)، والجدول الاتي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار الجوانب الفنية واللغوية في اسئلة الدراسات العليا (الماجستير) في قسم اللغة العربية

| المعيار | عدد النماذج | المؤشرات | التكرار المتوقع | التكرار المحسوب | النسبة المئوية | درجة التوفر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجوانب الفنية واللغوية | ١٠ | حجم الخط ١٤ | ١٠ | ٤ | %٤٠ | ضعيفة |
| | | نوع الخط Simplified Arabic | ١٠ | ٣ | %٣٠ | ضعيفة |
| | | بداية السؤال بحجم ونوع خط يختلف عن السؤال نفسه | ١٠ | ٢ | %٢٠ | ضعيفة جداً |
| | | علامات ترقيم للأسئلة الرئيسية والفرعية | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | مراعاة المسافات البينية (١,٥) بين سطور الاسئلة | ١٠ | ٣ | %٣٠ | ضعيفة |
| | | تخلو الاسئلة الامتحانية من الاخطاء اللغوية | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | تخلو الاسئلة الامتحانية من الاخطاء الاملائية | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | تخلو الاسئلة الامتحانية من الاخطاء الطباعية | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | مراعاة عدم تقسيم السؤال الى صفحتين | ١٠ | ٩ | %٩٠ | مرتفعة |
| المجموع | ١٠ | ٩ | ٩٠ | ٦١ | الوسط العام ٦٨ % | متوسطة |

يتبين من الجدول اعلاه ان المؤشرات (علامات ترقيم للأسئلة الرئيسية والفرعية، تخلو الاسئلة الامتحانية من الاخطاء اللغوية، تخلو الاسئلة الامتحانية من الاخطاء الاملائية، تخلو الاسئلة الامتحانية من الاخطاء الطباعية) قد حصلت على نسبة(١٠٠%) وهي نسبة مرتفعة اما مؤشر (مراعاة عدم تقسيم السؤال الى صفحتين) فقد حصل على نسبة (٩٠%) وهي نسبة مرتفعة بينما

المؤشر (حجم الخط ١٤) فقد حصل على نسبة (٤٠%) وهي نسبة ضعيفة اما المؤشران (نوع الخط Simplified Arabic، مراعاة المسافات البينية (١,٥) بين سطور الاسئلة،) فقد حصلا على نسبة( ٣٠%) وهي نسبة ضعيفة بينما حصل مؤشر (بداية السؤال بحجم ونوع خط يختلف عن السؤال نفسه) فقد حصل على نسبة( ٢٠%) وهي نسبة ضعيفة جداً وقد يعزى سبب ذلك؛ الى قلة الاهتمام بهذا المؤشر اذ لم يتم تضمينه في الاسئلة على الرغم من اهميته خاصه عندما تكون الاسئلة مطولة ومزدحمة فقد لا ينتبه الطلبة لبعض الاسئلة؛ لذلك ينبغي ان تكون بداية كل سؤال بحجم ونوع خط مختلف.

في ضوء هذه النتائج نجد ان المعيار قد توفر وبنسبة متوسطة إذ بلغت النسبة المئوية لهذا المعيار (٦٨%) وتعزو الباحثة ذلك الى اهتمام الاساتذة بإخراج الاسئلة الامتحانية .

**المعيار الثالث: الصدق والشمول:** قامت الباحثة بحساب التكرارات لمؤشرات هذا المعيار وبلغت (٣٠) تكراراً وكان التكرار المتوقع (٦٠) تكراراً وقد بلغت النسبة المئوية (٥٠%) والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار الصدق والشمول في اسئلة الدراسات العليا (الماجستير) في قسم اللغة العربية

| المعيار | عدد النماذج | المؤشرات | التكرار المتوقع | التكرار المحسوب | النسبة المئوية | درجة التوفر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصدق والشمول | ١٠ | نقيس الاسئلة ما وضعت لأجله | ١٠ | ١٠ | ١٠٠% | مرتفعة |
| | | تُمثل الأسئلة عينة جيدة من المادة موضع | ١٠ | ٠ | ٠% | ضعيفة جداً |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الامتحان | | | | |
| | | اجابة كل سؤال مستقلة عن اجابة أي سؤال اخر | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | الاسئلة موزعة توزيعاً عادلاً بحسب جدول المواصفات | ١٠ | ٠ | %٠ | ضعيفة جداً |
| | | تمتاز الاسئلة بالوضوح والدقة | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | تشمل الأسئلة غالبية محتوى المادة الدراسية | ١٠ | ٠ | %٠ | ضعيفة جداً |
| المجموع | ١٠ | ٦ | ٦٠ | ٣٠ | %٥٠ الوسط العام | متوسطة |

يتبين من الجدول اعلاه ان المؤشرات (تقيس الاسئلة ما وضعت لأجله، اجابة كل سؤال مستقلة عن اجابة أي سؤال اخر، تمتاز الاسئلة بالوضوح والدقة ) قد حصلت على نسبة( ١٠٠% ) وهي نسبة مرتفعة بينما لم تحصل المؤشرات ( تمثل الاسئلة عينة جيدة من المادة ، الاسئلة موزعة توزيعاً عادلاً بحسب جدول المواصفات ، تشمل الاسئلة غالبية محتوى المادة) على أي نسبة وهذا يمثل قصور في الاسئلة وقد يعزى سبب ذلك؛ الى ان عدم تمثيل الاسئلة لموضوعات المادة الدراسية المقررة يضعف من الصدق الذي يعد من اهم خصائص الاسئلة الجيدة وان تدني نسبة شمول الاسئلة تضعف من قوة الاسئلة وتجعلها اداة غير صادقة للحكم على المستوى الدراسي الحقيقي للطلبة وهذا يعني ان معظم محتوى المادة المقررة لا يتم سؤال الطالب عنها مما يؤدي الى ضعف مستوى المخرجات .

في ضوء هذه النتائج يتضح ان المعيار قد توفر بنسبة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك؛ الى ان الاسئلة صادقة في قياس ما وضعت لأجله وايضاً تمتاز بالوضوح والدقة.

**المعيار الرابع: صياغة محتوى الاسئلة الامتحانية:** وقد حصل هذا المعيار على تكرار محسوب يبلغ (٢٩) تكراراً وكان التكرار المتوقع (٥٠) وبلغت النسبة المئوية للتكرارات المحسوبة (٥٨%) وهي نسبة متوسطة وفيما يأتي التفاصيل:

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار صياغة محتوى الاسئلة في اسئلة الدراسات العليا (الماجستير) في قسم اللغة العربية

| المعيار | عدد النماذج | المؤشرات | التكرار المتوقع | التكرار المحسوب | النسبة المئوية | درجة التوفر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| صياغة محتوى الاسئلة الامتحانية | ١٠ | تبتعد الاسئلة عن التكرار وتداخل المطلوب في السؤال | ١٠ | ١٠ | %١٠٠ | مرتفعة |
| | | تتضمن الاسئلة ترك ضمني | ١٠ | ١ | %١٠ | ضعيفة جداً |
| | | ملائمة الاسئلة للوقت المخصص للامتحان | ١٠ | ٨ | %٨٠ | مرتفعة |
| | | تتنوع الاسئلة بين المقالية والموضوعية بأنواعها | ١٠ | ١ | %١٠ | ضعيفة جداً |
| | | الاسئلة مصاغة بعبارات اجرائية قابلة للقياس | ١٠ | ٩ | %٩٠ | مرتفعة |
| المجموع | ١٠ | ٥ | ٥٠ | ٢٩ | الوسط العام %٥٨ | متوسطة |

يلاحظ من الجدول اعلاه ان المؤشر ( تبتعد الاسئلة عن التكرار وتداخل المطلوب في السؤال) حصل على نسبة( ١٠٠%) وهي نسبة مرتفعة اما المؤشر (الاسئلة مصاغة بعبارات اجرائية قابلة للقياس ) فقد حصل على نسبة(٩٠%) وهي نسبة مرتفعة اما المؤشر (ملائمة الاسئلة للوقت المخصص للامتحان ) فقد حصل على نسبة (٨٠%) وهي نسبة مرتفعة اما المؤشران (تتضمن الاسئلة ترك ضمني ، تتنوع الاسئلة بين المقالية والموضوعية ) فقد حصلا على نسبة (١٠%) وهي نسبة ضعيفة جداً اذ ان اغلب نماذج الاسئلة ركزت على الاسئلة المقالية فقط وكانت خالية من الترك الضمني وهذا يعني انها لم تراعِ الفروق الفردية بين الطلبة .

يتضح من هذه النتائج ان المعيار قد توفر وبنسبة متوسطة وتعزو الباحثة ذلك؛ الى امتلاك الاساتذة مستوى مناسب من الخبرة والمهارة في اعداد الاسئلة .

**المعيار الخامس: التنوع في الاسئلة :** قامت الباحثة بحساب عدد الاسئلة الكلي في النماذج العشرة وبلغ (٤٦) سؤالاً بواقع (٤٥) سؤالاً مقالي، و (١) سؤال من نوع الصواب والخطأ، و(٠) سؤال من نوع اختيار من متعدد، و (٠) سؤال مطابقة، و (٠) سؤال تكميل، وكانت النتائج كما موضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار التنوع في الاسئلة في اسئلة الدراسات العليا (الماجستير) قسم اللغة العربية

| المعيار | عدد النماذج | المؤشرات | التكرار المحسوب | النسبة المئوية | | درجة التوفر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التنوع في الاسئلة | ١٠ | المقالية | ٤٥ | %٩٨ | | مرتفعة |
| | | الصواب والخطأ | ١ | %٢ | | ضعيفة جداً |
| | | اختيار من متعدد | ٠ | %٠ | | ضعيفة جداً |
| | | مطابقة | ٠ | %٠ | | ضعيفة جداً |
| | | التكميل | ٠ | %٠ | | ضعيفة جداً |
| المجموع | ١٠ | ٥ | ٤٦ | الوسط العام | %٢٠ | ضعيفة جداً |

يتضح من الجدول اعلاه ان الاسئلة المقالية حصلت على نسبة (٩٨%) وهي نسبة مرتفعة اما اسئلة الصواب والخطأ فقد حصلت على نسبة (٢%) وهي نسبة ضعيفة جداً، بينما باقي انواع الاسئلة الموضوعية فلم تحصل على أي نسبة على الرغم

من اهمية هذه الانواع، وتعزو الباحثة هذه النتائج الى سهولة اعداد الاسئلة المقالية؛ لأنها لا تتطلب وقتاً كبيراً, كما انها قد تناسب الطلبة من حيث قدرتها على ابراز مهاراتهم في الكتابة وترتيب الافكار مقارنة مع الاسئلة الموضوعية التي يعيبها انها لا تتيح للطلبة فرصة للتعبير عن افكارهم اثناء الاجابة .

**المعيار السادس: صياغة الاسئلة حسب تصنيف بلوم المعدل:** قامت الباحثة بتطبيق المؤشرات الخاصة بكل مستوى للتعرف على مستوى السؤال، وكان مجموع الاسئلة الكلي يبلغ (١١٥) سؤالاً بواقع (٤١) سؤالاً تذكر، و (٢٩) سؤالاً فهم، و (٢٠) سؤالاً تطبيق، و (١٠) اسئلة تحليل، و (٨) اسئلة تقويم، و (٧) اسئلة ابداع، والجدول الاتي يوضح البيانات والنسب ومقارنتها بنسب المعيار المعتمد.

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية لشروط صياغة الاسئلة حسب تصنيف بلوم المعدل في اسئلة الدراسات العليا (الماجستير) قسم اللغة العربية

| المعيار | النماذج | المستويات | معيار بلوم المتوقع | التكرار المحسوب | النسبة المئوية | درجة التوفر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تصنيف بلوم المعدل | ١٠ | تذكر | %٣٥ | ٤١ | %٣٦ | مرتفعة |
| | | فهم | %٢٢ | ٢٩ | %٢٥ | مرتفعة |
| | | تطبيق | %١٥ | ٢٠ | %١٧ | مرتفعة |
| | | تحليل | %١٣ | ١٠ | %٩ | ضعيفة |
| | | تقويم | %١٠ | ٨ | %٦ | ضعيفة |
| | | ابداع | %٥ | ٧ | %٦ | مرتفعة |

يتضح من الجدول اعلاه ان مستوى التذكر حصل على نسبة (٣٦%) وهي نسبة مرتفعة اما مستوى الفهم فقد حصل على نسبة (٢٥%) وهي نسبة مرتفعة بينما حصل مستوى التطبيق على نسبة (١٧%) وهي ايضاً نسبة مرتفعة اما مستوى التحليل فقد حصل على نسبة( ٩% ) وهي نسبة ضعيفة اما مستوى التقويم فقد حصل على نسبة (٦%) وهي نسبة ضعيفة اما مستوى الابداع فقد حصل على نسبة (٦%) وهي نسبة مرتفعة ، ويلاحظ من النتائج اعلاه ان قسم اللغة العربية حقق نسب مقاربة لمعيار بلوم المعدل الذي حدده (Anderson & Other,2001) وهذا يمثل جانب ايجابي .

**الإستنتاجات :**

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثتان يمكن استنتاج الآتي :

١- ان معيار المعلومات الاساسية والتعليمات قد توفر بنسبة متوسطة .

٢- هناك اهتمام واضح بالإخراج الفني للأسئلة الإمتحانية والصياغة اللغوية.

٣- توفر معيار الصدق والشمول بنسبة متوسطة.

٤- توفر شروط الصياغة الجيدة لمحتوى الأسئلة الإمتحانية وبنسبة متوسطة ايضاً .

٥- لم يراعِ التنوع في الأسئلة وظهر ذلك جلياً في التركيز على الأسئلة المقالية دون باقي انواع الأسئلة الموضوعية .

**التوصيات:**

١- حث الاساتذة على الالتزام بجدول المواصفات الذي يعد دليل متوازن لتغطية الجوانب المختلفة في المحتوى وفقاً للأوزان النسبية .

٢- ضرورة جعل الأسئلة ممثلة لكافة مستويات المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) المعدل والتركيز على الأسئلة التي تحفز الطلبة على التفكير.

٣- اقرار تعليمات من قبل وزارة التعليم العالي بالنسب التي ينبغي الاخذ بها من قبل واضعي الأسئلة ( التدريسيين) في مستويات تصنيف بلوم المعدل الستة .

**المقترحات:**

١- اجراء دراسات تحليلية وتقويمية للأسئلة الإمتحانية للدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة.

٢- إجراء دراسة مقارنة بين الأسئلة الإمتحانية النهائية للدراسات العليا بين التخصصات الإنسانية والعلمية.

**المصادر :**

١. الجابري، كاظم كريم رضا(٢٠١١). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، مكتب النعيمي للطباعة والنشر، بغداد.

٢. الحريري, رافدة (٢٠١٥) **الاعداد الشامل للمعلم المبتدئ في ظل الجودة الشاملة**, دار المناهج للنشر والتوزيع, الاردن.

٣. داود, عزيز حنا وعبد الرحمن, انور حسين (١٩٩٠) **مناهج البحث التربوي**، مطبعة دار الحكمة للطباعة والنشر , بغداد.

٤. الداود، عبد الرحمن حمد(٢٠٠٥). برامج الدراسات العليا في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ومدى تلبيتها لحاجة الكليات والمعاهد العليا في الجامعة من اعضاء هيئة التدريس والمحاضرين، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، المجلد(٢)، العدد(٣):٩١-١٣٦.

٥. دروزة, افنان نظير(٢٠٠٥) **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، دار الشروق للنشر والتوزيع, الاردن.

٦. الدريج، محمد (٢٠٠٣) **مدخل الى علم التدريس تحليل العملية التعليمية**، دار الكتاب الجامعي، العين- الامارات العربية المتحدة.

٧. الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣) **الجودة الشاملة في التعليم واسواق العمل في الوطن العربي**، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

٨. سعادة، جودت احمد(٢٠١٨) .**طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

٩. سماره، عزيز وآخرون(١٩٨٩). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٠. شحاته, حسن (٢٠٠٥) ثقافة المعايير والتعليم الجامعي , المؤتمر العلمي السابع عشر – مناهج التعليم والمستويات المعيارية. مج (١), **الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس**, القاهرة.

١١. شحاته، حسن والنجار، زينب(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١٢. الفرطوسي، سليمة كاظم حسين (٢٠٠٤). تقويم منهج التأريخ العربي الاسلامي للصف الاول في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ،( رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة.

١٣. عبد السيد، ايلاف عزيز لازم(٢٠١٤). **تقويم منهج مادة المناهج وطرائق التدريس للمرحلة الثالثة في كليتي التربية من وجهة نظر الطلبة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة البصرة.

١٤. طعيمه, رشدي احمد(٢٠٠٤). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه– اسسه– استخداماته**، دار الفكر العربي, القاهرة.

١٥. الغزال, محمد عمر(٢٠٢٠). تقويم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة مصراته في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة كلية الآداب**, (١٥).

١٦. مجيد, ناهدة طه (٢٠٠٧) . تقييم الاختبارات التحصيلية لطلبة الماجستير لمادة (اتجاهات حديثة في تدريس اللغة الانكليزية )، **مجلة باحثي كلية التربية الاساسية** , ٦(٣).

١٧. محمد, وائل عبد الله وعبد العظيم, ريم احمد(٢٠١٢). **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**, دار المسيرة , الاردن.

١٨. محمود, صلاح الدين عرفة(٢٠٠٦). **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**, عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة .

١٩. الهاشمي, عبد الرحمن عبد وعطية, محسن علي(٢٠١١). **تحليل مضمون المناهج الدراسية**، دار صفاء , عمان .

20. Ebel، Robert (1972)،**Essentials of Educational and Measurement second Englewood Cliffs**، N.Y، Prentice Hall.

# مهارات الجدل العلمي في كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي

الباحث/ حسين غني جاسم آل طوفان أ.م.د. نبال عباس هادي المهجة

edu-sycho.post95@qu.edu.iq NIBAL-HADY@qu.edu.iq .

**الملخص:**

هدف البحث التعرف إلى مدى تضمين محتوى كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي لمهارات الجدل العلمي. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته هدف البحث ، وتمثل مجتمع البحث بجميع كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي للعام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م ولتحقيق الهدف أعد الباحثان معياراً لمهارات الجدل العلمي بعد مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات الجدل العلمي، وتم التحقق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين من طرائق تدريس وعلم النفس ، وبذلك تكون المعيار بشكله النهائي من (٥) مهارات رئيسة و (١٣) مهارة فرعية، وقد تضمنت (٣٥) مؤشراً ، ثم حلل الباحثان محتوى كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي في ضوء هذا المعيار إذ بلغ مجموع الصفحات المحللة (٢١٤) صفحة واعتمد الباحث الفكرة الصريحة والفكرة الضمنية وحدتي للتسجيل، والتكرار وحدة للتعداد ، وتم استخدام معادلة هولستي لحساب معامل ثبات التحليل بالاتفاق مع محللين خارجيين ومع الباحث ونفسه عِبر الزمن.وبإستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج مايكروسوفت اكسل ( Microsoft Excel 16) فضلا عن التكرارات والنسب المئوية اظهرت النتائج قلة تضمين كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي لمهارات الجدل العلمي بالمقارنة مع النسبة المحكية المقترحة من الخبراء والبالغة (65%).

**الكلمات المفتاحية** : مهارات الجدل العلمي ، كتب علم الأحياء ، الصف الخامس الاحيائي

# Scientific argument skills in biology books for the fifth grade biology

**Hussain Ghani Jassim Al Toofan** **Dr. Nibal Abbas Hadi Al-Mahja**

**Al-Qadisiyah breeding** **College of Education-University of Al-Qadisiyah**

**Abstract**

The aim of the research is to identify the extent to which the content of biology books for the fifth grade biology includes the skills of scientific argument. The researchers followed the descriptive-analytical approach for its relevance to the goal of the research, and the research community was represented by all the biology books for the fifth grade biology for the academic year 2021 / 2022 AD. During his presentation to a group of arbitrators specialized in teaching methods and psychology, and thus the standard in its final form consisted of (5) main skills and (13) sub-skills, and it included (35) indicators Then the two researchers analyzed the content of biology books for the fifth grade biology in the light of this criterion, as the total of the analyzed pages reached (214) pages. And the same over time. Using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) and Microsoft Excel (Microsoft Excel 16), as well as frequencies and percentages, the results showed the lack of inclusion in biology books for the fifth grade of biology for the skills of scientific argument compared to the suggested percentage of experts (65%). .

**Keywords: scientific argument skills, biology books, fifth grade biology**

**أولا: مشكلة البحث.**

كثيرة هي القضايا العلمية التي لم تثبت صحتها بسبب قلة الأدلة التي تدعم هذه القضايا لتبقى محل جدل ونقاش مستمر، ان النظريات والحقائق العلمية ليست ذات دلالة قطعية، وأننا نسلم بها وفق ظروف ومعطيات محددة وقد تتغير وتتبدل في المستقبل، هذا يعني أن المعرفة العلمية قابلة للجدل(القيسي، ٢٠١٨ :١٥-٢٩). ان الكتب المنهجية حافلة بالقضايا العلمية الجدلية وخاصة كتب العلوم وتحديد كتب علم الأحياء، وعند ملاحظة محتوى كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي نجد فيها الكثير من المواضيع التي تكون محل جدل علمي نذكر منها مواضيع البيئية والصحية والزراعية وكذلك عملية الاستنساخ والهندسة الوراثية والإخصاب الصناعي واطفال الانابيب والإجنة والنشوء وبعض من الأمراض ومسبباتها المرضية. (الاسدي، ٢٠١٧: ٣١٣) ، مما يتطلب شرح الاسباب وتقديم التفسيرات والادلة وهل ان هذه التفسير والادلة كافية ومنطقية ويمكن قبول الادعاء المقدم في ضوئها. وعند عدم قبول الادعاء قد يتطلب منا ان ندحضه او نقدم حجة مضادة مستندة الى الدليل العلمي والمنطق العقلي. كل ذلك يتطلب منا مهارات تفكير غير اعتيادية تساعدنا في فهم الظواهر وتحديد مسبباتها، ونظرا لخبرة الباحث في مجال التدريس وخبرة لا تقل عن خمس عشرة سنة واطلاعة على المحتوى الدراسي لكتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي ، وبعد ان حصل الباحث على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القادسية /كلية التربية معنون الى المديرية العامة لتربية القادسية وكتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية القادسية ، قام الباحث بتقديم استبانه لمدرسي مادة علم الاحياء والمشرفين اختصاص علوم الحياة حول تضمين مهارات الجدل العلمي في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية، وهل هناك معرفة كافية لتلك المهارات لدى طلبتهم بها ،قد اكد معظمهم

عدم تضمين الكتب لها وعدم معرفتهم بمدى امتلاك طلبتهم لتلك المهارات، وهذا شكل هاجسا دافع الباحث لاجراء بحث للتحقق من تضمين كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي لمهارات الجدل العلمي، وصيغت مشكلة الدراسة وكالاتي: ما مدى تضمين محتوى كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي لمهارات الجدل العلمي ؟

**ثانيا: أهمية البحث:**

اهتم العديد من الباحثين في دراساتهم البحثية الحديثة بمهارات الجدل العلمي كونها تطور من مهاراتهم العقلية وتجعلهم مناقشين علميين فيما يخص القضايا العلمية والمجتمعية ، حيث اعدت مهارات المناقشة العلمية الجدلية مهمة للطلاب للتعبير عن ارائهم واتخاذ القرارات وحل المشكلات في حياتهم اليومية ،وان مهارات الجدل العلمي تطور مهارات المناقشة لدى الطلبة وتعزز مهارات التفكير العلمي المتقدمة ومهارات الاتصال والقدرة على تقيم الادلة وفهمهم لطبيعة العلم ويعد الجدل ممارسة اجتماعية قائمة على التعاون ويمكنها ان تتحدى الافكار الخاطئة والغير معقولة لتغيرها الى مفاهيم تبررها تفسيرات بديلة للمعلومات الموجودة ومن ادلة موثوقة تدعم المعرفة الناشئة . ( Wilaiwan ,S. ,et al, 2019, p:1-22)

فأن اهم ما يجب ان يتعلمة الطلبة هو تنمية روح المناقشة العلمية إذا يمكن الاستفادة منها في التقصي عن الحجج وتبادل في وجهات النظر سواء كانت مؤيدة او معارضة للادعاءات المطروحة، ويمكن للمناقشة ان تصل بالمتعلمين الى تقصي الحقائق، والمناقشة العلمية تجيب عن كثير من التساؤلات (محمد،١٩٩٢ :١٣)

فقد وجدا ان الطلبة يمكن ان يكون ادائهم عالي في الجدل عند ادخالهم في مناقشات علمية محددة، وان الكفاءة في الجدل هي عنصر اساسي ومهارة حاسمة في

محو الامية العلمية وهي هدف مركزي في تعليم العلوم وتعزيز مهارات التفكير العليا ، قسمت الدراسة الطلبة الى مجموعات مجموعة الطلبة ذات المستوى العلمي العالي تميزت باداء مرتفع في الجدل من خلال طرحهم المتكرر للاسئلة مما ادخلهم في المناقشة جدلية حول موضوع علمي محدد ، اما المجموعتين المتوسطة والدنيا كانت قليلة الاسئلة المتعلقة في نفس الموضوع ولم يؤدي معضمها الى المناقشة الجدلية ، وهذا يعزز من وعي المعلمين حول المستوى العلمي لطلابهم . ( Marko ,T. ,et al (2020, p:1-19

حيث إن امتلاك مهارة الجدل العلمي من قبل المتعلمين تساعدهم على اتخاذ القرار والقدرة على حل القضايا العلمية الاجتماعية ويجب ان يكون الجدل منهجا اجتماعيا وعلميا في مواجهة التحديات التي يواجهها المتعلمين. ( Mairlyn ,A. ,et al,2015, (p: 12-40

كما اكد المجلس الوطني للبحوث في واشنطن Nation Research Council (NRC) على أهمية تنمية مهارات الجدل العلمي لدى المتعلمين كونها هدف للتربية العلمية ويكون للمتعلمين القدرة على إجراء الحوارات والنقاشات العلمية حول القضايا المتعلقة بالعلوم لتمكنهم من طرح الأسئلة وتفسير البيانات وتحليلها وتحديد الأسباب والتوصل إلى النتائج من خلال الانخراط في الجدل القائم على أسس علمية جاء ذلك ضمن إطار مفاهيمي حدد بثلاثة أبعاد (الممارسات العلمية والهندسية – مفاهيم متقاطعة – الأفكار الأساسية)

ان من اهم المهارات التي يجب ان يتعلمها الطلبة في علم الاحياء والعلوم الاخرى في القرن الحادي والعشرين هي مهارات الجدل العلمي حيث تمكنهم من إدراك اكثر

للمفاهيم العلمية ومهارات التفكير النقدي ومحو الامية العلمية ويمكنهم من بناء الافكار العلمية ونقدها. ( Nurul Ika ,N. et al, 2019 : 2 )

أكدت الإصدارات الأخيرة للتربية العلمية على أهمية استخدام الجدل العلمي داخل الفصول الدراسية يمارسه المتعلمين كنشاط ملاحظ أو مكتوب لأنه من العناصر الأساسية في تدريس العلوم وهو مدخل مهم في تنمية مهارات التفكير ، جاء ذلك كوثيقة إصلاحية ضمن مشروعات التربية العلمية الحديثة والجدل العلمي هو احد الموضوعات التي جاءت بها معايير تعليم العلوم للجيل القادم Next Generation Science Standards (NGSS) في الولايات المتحدة الأميركية هي ممارسة الجدل العلمي كإحدى الممارسات الأساسية ضمن تعليم العلوم ومن هذه الممارسات الاستقصاء العلمي والتفكير الناقد ،وأكدت أن الكفاءة العلمية والتعليمية وجودة التعليم تحقق الهدف في تعليم وتعلّم العلوم عدت هذه المعايير فصول العلوم مكان يمنح المتعلمين الفرصة للتفكير الناقد ،وتقييم الأدلة العلمية في محاولة لبناء التفسيرات والحجج.

ولاسيما طلبة المرحلة الثانوية تعد المرحلة الاساس في بناء واكتساب الخبرات والمعارف في المراحل الدراسية اللاحقة وان طلبة المرحلة الثانوية يتطلب منهم مهارات تساعدهم على الفهم بصورة أكبر للمواد الدراسية وان عدم توفر تلك المهارات يؤثر سلبا على اكتساب للمعرفة العلمية. (ابو شعبان ٢٠١٠ :١٠)

ان الجدل والمناظرة تحسن القدرات على التفكير النقدي وبالتالي امكانية القدرة على اتخاذ القرار، ان تضمين الجدل ومهاراته في تعلم العلوم واكتساب المفاهيم العلمية

وتعلم مهارات الاستقصاء العلمي يجعل الطلبة اكثر ادراك اتجاه القضايا العلمية التي تعد جدلية. (BUTT,2010,:1-173).

ان استخدام الجدل في تدريس العلوم وانتاج الحجج العلمية هي عناصر اساسية لمساعدة الطلبة ليكونوا متعلمين وفق اساسات علمية معتمدة على مشاركتهم في توليد الافكار وبنائها وتوجيه النقد لها ، التي تعتمد على اساليب المناقشة كممارسة علمية تدمج المتعلمين من خلال المشاركة بالمناقشة العلمية معتمدين على الادلة في تحدي الحجج المطروحة ورفضها او اسناد حججهم وان الجج التي قدمها المشاركون القائم على الأدلة والتفسير المنطقي وتقييم البيانات. ,Chen ,Y.-C. et al,:1-44 ) 2016)

وبذلك يمكن استخدام الجدل في التوصل إلى الحقائق العلمية وإثباتها من خلال تقديم الأدلة المدعمة بالبيانات وكذلك يمكن أن يتم دحض الآراء والنظريات بتقديم الحجة المضادة وذلك باستخدام الأسلوب العلمي الاستقصائي للتوصل إلى النتائج وحل المشكلات واتخاذ القرارات جاء ذلك في دراسة عن العلاقة بين مستوى فهم معلمي العلوم الحياتية في المرحلة الثانوية لطبيعة العلم ومستوى فهمهم للقضايا العلمية الجدلية واتجاهاتهم العلمية حيث توصلت الدراسة إلى أن الجدل العلمي يوصلنا إلى فهم طبيعة العلم من خلال القدرة على التفكير والاستقصاء العلمي واستخدام الأدلة وبالتالي الإجابة عن التساؤلات والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار .(الزعبي ، ٢٠٠٩، ٢٢١-٢٣٥ ).

بالاضافة الى اهمية الجدل هي إظهار الصواب وإزالة الشكوك وكشف الأدلة وتميزها وايضا الانتقال بالمسائل العلمية من الشك إلى اليقين والفصل في النزاعات

العلمية، أشارة بعض من الدراسات التي أجريت حول الجدل العلمي وعلاقته بالتحصيل وإكساب المعرفة حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات أن للقضايا الجدلية الأثر في تحصيل الطلبة من خلال أجراء النقاشات الجدلية والتي ساعدتهم في حل المشكلات والقدرة في اتخاذ القرارات. (العمر، ٢٠١٧، ١-٧٩)

**مما تقدم يمكن ايجاز أهمية البحث بما يأتي :-**

- يعد هذا البحث على حد علم الباحث الاول على المستوى المحلي في مجال تحليل كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي وفقا لمهارات الجدل العلمي.
- من الممكن ان تكون نتائج هذا البحث منطلقا للبحوث والدراسات في مجال تحليل الكتب والمواد الدراسية وفقا لمهارات الجدل العلمي.
- يمكن تزويد الباحثين باختبار مهارات الجدل العلمي ومعيارا لتحليل الكتب وفق مهارات الجدل العلمي.

**ثالثا: هدف البحث:** هدف البحث التعرف الى:

١- مدى تضمين محتوى كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي لمهارات الجدل العلمي .

**رابعا: حدود البحث .**

١- **الحد المعرفي:** محتوى كتب علم الأحياء للصف الخامس الاحيائي للعام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢)م.

٢- **الحد المكاني:** مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة لمركز محافظة القادسية .

٣- **الحد الزماني:** العام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢ م .

**خامسا: تحديد المصطلحات .**

**مهارات الجدل العلمي:** عرفها كل من

القدرة على تطوير وتحليل الادعاءات العلمية ودعم الادعاء بادلة من من التحقيقات في العالم الطبيعي وشرح وتقييم المنطق الذي يربط الدليل بالادعاء.( Bruce ,et al,2015:2)

ويتفق الباحث مع تعريف (Bruce ,et al, 2015) نظرياً.

ويعرف الباحث مهارات الجدل العلمي إجرائيا بأنها: مجموعة من المهارات العقلية التي تتضمن مهارة تحديد العبارات العلمية المقدمة ومهارة تحديد مصدر الثقة في المعلومة العلمية ومهارة استخدامهم المؤهلات ومهارة تحديد الرفض والحجة المضادة للادعاء المقدم ومهارة تقييم جودة سلسلة التفكير، والتي حددها الباحث للكشف عن مدى تضمينها في كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي وكذلك مدى امتلاك طلبة المرحلة الاعدادية لها .

**خلفية نظرية ودراسات سابقة**

**مهارات الجدل العلمي**

يعرف (Osborne & Philips, 2007) الجدل العلمي بأنه: ممارسة مهمة في العلوم، تهدف إلى محاولة التحقق من صحة الادعاء العلمي ،أو دحضه ،على أساس أسباب معينة، وبطريقة تعكس ما تستند تلك الاسباب إلى قيم المجتمع العلمي. (Osborne & Philips,2008: 238) ، اما Dusch & shouse(2007) يرى انه

خطاب منطقي لاستنباط العلاقة بين الافكار والادلة. :Dusch & shouse,2007 (33)

عناصر نموذج تولمين 1985 Toulmin في الجدل

١ .الادعاء/ Claim فكرة تمثل رأي أو نتيجة أو فرض او إجابة على سؤال.

٢ .البيانات/ Data حقائق علمية تستخدم لتدعيم الادعاءات.

٣ .التبرير / Warrant يفسر العلاقة بين الادعاء والبيانات.

٤ .المدعمات / Backings تستخدم عند عدم قبول التبريرات.

٥ .التفنيد/ Rebuttal تستخدم عند عدم قبول الادعاء.

٦ .التأهيل/ Qualification يعبر عن درجة التأكيد أو عدم التأكد من الحجة (الاحتمالات ).

- (McNeill & Krajcik ,2011) قدم اطار لتدريس الجدل العلمي سمي بـ (CER framework) وهو يتكون من ثلاثة عناصر يرمز كل حرف من حروفه الى احد عناصره، وعناصره تتمثل بالاتي:
  - الادعاء Clim: وهي القضية محل الجدل والخلاف.
  - الدليل evidenece : وهي البيانات التي تدعم صحة الادعاء.
  - الاستدلال Reasoning: وهي الارتباط المنطقي والعلاقات السببية بين الادعاء .

(McNeill & Krajcik ,2011, 12)

- عناصر الجدل العلمي لـ (Bulgren&Ellis,2012)

١ – الادعاء

٢ – الدليل ونوعه والحكم على جودة الدليل .

٣ – المنطق والاستدلال

٤ – الطعون والحجج المضادة

(Bulgren& Ellis, 2012,P:30)

واكد كل من (Andrew & Smith,2015) أن الجدل العلمي يرتبط بشكل كبير بمهارات التفكير العليا و منها: التفكير الناقد و التحليلي و التركيبي و التنسيقي و الابداعي. اذ ان جوهر الجدل العلمي يشتمل على الاستدلال و التفكير و بناء النماذج العلمية و المفاهيمية، كما توجد علاقة قوية بين أهداف تدريس العلوم من جهة و بين التكامل مع دمج الحجج العلمية في تعليم وتعلم العلوم . ( Andrew & Smith, 2015) المشار لهما في (ابو زيد، ٢٠١٩: ٢٠)

اشارت دراسة (البطران٢٠٠٩) عدة مهارات للجدل العلمي وهي :

١ – القدرة على صياغة الادعاءات واسنادها بالبيانات والتفسيرات

٢ – القدرة على طرح الاسئلة النقدية

٣ – القدرة على التقييم

٤ – القدرة على تطويع البيانات لكي تخدم وجهة النظر

(البطران،٢٠٠٩ :١٣٠ )

بينما حددت دراسة (Khishfe : 2012)مهارات الجدل العلمي بثلاث مهارات هي :

١. **بناء الحجة:** ادعاء مع الدليل أو سبب مع التبرير .

٢. **الحجة المضادة:** حجة تناقض الشخص بالحجة .

٣. **التفنيد (الدحض):** حجة تفند أو تنقض الحجة المضادة.

(Khishfe, 2012: 495)

بينما قدم ( Bruce, et al ,2015) ست مهارات للجدل العلمي هي :

١ . القدرة على تحديد العبارة العلمية المقدمة كونها ادعاء او حقيقة او رأي او بيانات.

٢ . القدرة على تحديد المؤهلات التي تقلل او تزيد من كمية الافكار.

٣ . القدرة على تحديد مصدر الثقة في المعلومة المقدمة سواء كانت سلطة او منطق او نظرية .

٤ . القدرة على تحديد النقض والحجة المضادة .

٥ . القدرة على تحديد ما اذا كان البيان المقدم ادعاء ام لا .

٦ . القدرة على التقييم .تقييم سلسلة التفكير قوية او ضعيفة .

(Bruce, et al ,2015:P 3-5)

وفي ضوء تلك المهارات التي قدمها ( Bruce, et al, 2015) سيتم اعتمادها في تحليل كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي وكذلك في اختبار مدى امتلاك طلبة المرحلة الاعدادية لها ، للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢). وذكرBruce ان هذه المهارات قد اعتمدها بناءً على نموذج تولمان Toulmin 1958في الجدل كاساس نظري يدعم تلك المهارات .

**انماط الجدل العلمي**

تتفق معظم توصيفات الجدل العلمي في كونه عملية تقييم الادعاءات العلمية وتبريرها عن طريق تقديم دلائل تستند إلى بيانات إمبريقية بهدف الاقناع أو الدحض. ويمكن تصنيف الجدل العلمي إلى نمطين:

**١ . النمط الديداكتيكي التعليمي:**

ويسمى في بعض الادبيات بالنمط البلاغي، وهذا النمط يستخدمه المعلمون في الدروس العلمية، سواء لاثبات صحة نظرية ما أم لنفي أخرى. فحين يقدم معلم الكيمياء مثال الامونيا ($NH_3$) كمثال على مادة قاعدية لا تحتوي على هيدروكسيل لدحض نظرية أرهينوس التي تنص على أن "المادة القاعدية هي التي تحتوي على ايون الهيدروكسيل"، فإن ما يفعله هو جدل علمي. أو حين يقدم معلم العلوم مثال "متسلق الجبال الذي يعاني من صعوبة في التنفس كلما صعد إلى الاعلى"، فإنما يحاول البرهنة على النظرية القائلة بتناقص نسبة الاوكسجين تدريجيا مع الارتفاع في طبقات الغلاف الجوي. إن هذا النمط من الجدل يتصف بأنه إخباري وأحادي الاتجاه ( من المعلم إلى الطالب) ومحدود، ولا يحتاج إلى ترتيبات خاصة.

**٢ . النمط الديالوجي أو متعدد الاصوات :**

ويمتاز هذا النمط بتعددية الاتجاهات ووجهات النظر، ويتضمن وجود ادعاء رئيسي يختلف حوله طرفان، يقدم كل منهما دلائل داعمة أو داحضة. ولذا يصف فان اميرن هذا النمط من الجدل بأنه: لغوي ثقافي اجتماعي، ويري درايفر ونيوتن وأسبورني ( ١٩٩٨ ) أن قيمة الجدل الديالوجي تكمن في أنه يتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن

شكوكهم، وطرح الاسئلة، وإبداء وجهات النظر المغايرة، وهذه المواصفات لا يمكن لها أن تتوفر في النمط الديداكتيكي. وعلى الرغم من أن نظرية الجدل تطورت عبر عقود، فإن تولمين (Toulmin ,١٩٥٨) هو أول من وضع نموذجا يصف بنية الجدل وعملياته. ( Osborne, & Eduran,2007:240)

**دراسات سابقة**

| ت | اسم الباحث وسنة البحث | هدف الدراسة | المكان | العينة | نوع المنهج | اداة الدراسة | الوسائل الاحصائية | نتائج الدراسة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Bruce,F. et al 2015 | بناء اداة مهارات الجدل العلمي والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات الجدل العلمي والتفكير الناقد لدى الطلبة | الولايات المتحدة الامريكية | ١١٠٠ طلبة ذكور واناث المرحلة الاولى من الاختبار و٨٣ طلبة مرحلة الثانية من الاختبار | شبه التجريبي | اختبار مهارات الجدل العلمي- اختبار كورنيل للتفكير النقدي | معامل الفا كرونباخ | تمكن طلبة المجموعة التجريبية من الدخول بالمناقشة العلمية واتقانهم لمهارات الجدل العلمي، ووجود علاقة طردية بين مهارات الجدل العلمي والتفكير الناقد لدى عينة البحث |
| 2 | الاسدي ٢٠١٧ | تحليل كتب علم الاحياء للمرحلة الثانوية في العراق في ضوء القضايا الجدلية | العراق | كتب علم الاحياء للمرحلة الثانوية | منهج تحليل المحتوى ضمن المنهج | معيار القضايا الجدلية | معادلة هولستي والتكرارات والنسب المئوية لها | كتاب الصف الثالث المتوسط هو الاكثر تطرقا للقضايا الجدلية ، ثم كتاب الصف |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | الوصفي | | الاول المتوسط، ثم كتاب الثاني المتوسط. كتاب الاحياء للصف السادس الاعدادي هو الاكثر تطرقا للقضايا الجدلية ، ثم كتاب الصف الرابع الاعداي، ثم كتاب الصف الخامس الاعدادي. |

**منهجية البحث واجراءاته**

**منهج البحث** : من اجل تحقيق اهداف البحث استخدم الباحث اسلوب المنهج الوصفي.

**مجتمع البحث** : تتمثل بكتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي وللعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م .

**عينة البحث** : حددت عينة البحث بكتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي ، والتي بلغ مجموع عدد صفحاتها (٢١٤) صفحة ،حيث استبعد الباحث (١٦)صفحة،كما في جدول ادناه .

جدول (١)عينة كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي للعام الدراسي ٢٠٢١_٢٠٢٢ م

| ت | الكتاب | السنة والطبعة | عدد الفصول | مجوع الصفحات | عدد الصفحات | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المستبعدة | المحللة |
| ١ | علم الاحياء للصف الخامس العلمي الاحيائي | ٢٠٢١ الطبعة ٩ | 7 | 232 | 18 | 214 |

**رابعا : اداة البحث**

لتحقيق هدفا البحث تطلب من الباحث اداتين،الاولى اداة لتحليل محتوى كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي تمثل معيارا لمهارات الجدل العلمي التي اعدها الباحث بنفسه، والثانية اداة لاختبار مهارات الجدل العلمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية والتي تبناها الباحث من ( Bruce ,al et ,2015) وكما مبين فيما يأتي:-

**أ _ اداة التحليل (معيار مهارات الجدل العلمي)**

من اجل تحقيق هدف البحث تم اعداد اداة تحليل محتوى كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي من قبل الباحث والتي تمثل معيار مهارات الجدل العلمي الغرض منها هو جمع البيانات وتسجيل التكرارات باستخدام وحدات التحليل التي تمثل الفكرة الصريحة والفكرة الضمنية ، وتم اعداده ضمن خطوات وكالاتي:

١ –الاطلاع على الادبيات التي تناولت مهارات الجدل العلمي

٢ –الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة مهارات الجدل العلمي كما في دراسة (البطران،٢٠٠٩ )ودراسة (Bruce ,al et ,2015) ودراسة (الخطيب، ٢٠١٦) .

٣ – تم اعداد قائمة بمهارات الجدل العلمي الرئيسة والفرعية

٤ – تم توجيه استبانة الى عدد من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس اختصاص علوم الحياة لتحديد مهارات الجدل العلمي والتي في ضوئها سيتم تحليل كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي ،وكذلك تحديد النسبة المحكية ،وتضمنت الاستبانة مجموعة من الاسئلة التي يعتقد الباحث انها مهمه لاتمام اجراءات البحث.

- ما هي المهارات الرئيسة والفرعية للجدل العلمي التي قد تتضمنها كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي .

بعد اطلاع الباحث على الدراسات وادبيات مهارات الجدل العلمي ،حدد مجموعة من المهارات وقام بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء.

في ضوء اراء الخبراء تم اختيار عدد من المهارات الرئيسة والفرعية ومؤشراتها تم صياغة المعيار بصورته الاولية إذ تكون من(٦) مهارات رئيسة و(١٦) مهارة فرعية و(٤٠) مؤشراً موزعة على المهارات .

**الصدق** :هو قدرة اداة القياس على قياس ما وضعت من اجله. (النعمة والعجيلي، ٢٠٠٤ ، ٢٤١)، ولتحديد صدق الاداة عرضها الباحث على مجموعة من السادة الخبراء والمختصين ، لبيان رأيهم لحذف وتعديل واضافة ما يرونه مناسبا من مؤشرات

أخرى،وتم الاعتماد ما نسبته (٨٠ % )من ما اتفق عليه المحكمون وعند استخدام قيمة مربع كاي والنسبة المئوية ومقارنة القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجة حرية(١) اصبح معيار التحليل بالصورة النهائية مكون من (٥) مهارات رئيسة و(١٣)مهارة فرعية و(٣٥) مؤشرا، وذلك بعد حذف المهارة الرئيسة رقم (٣) ومهاراتها الفرعية ومؤشراتها

جدول (٢)مهارات الجدل العلمي وفقراتها لاداة البحث(معيار مهارات الجدل العلمي)

| ت | المهارة | | عدد الفقرات لكل مهارة | |
|---|---|---|---|---|
| | الرئيسة | الفرعية | | |
| 1 | مهارة تحديد العبارة العلمية المقدمة | مهارة تحديد الحقيقة | ٢ | 9 |
| | | مهارة تحديد الادعاء | ١ | |
| | | مهارة تحديد البيانات | ٥ | |
| | | مهارة تحديد الرأي | ١ | |
| 2 | مهارة تحديد المؤهلات | المؤهلات التي تزيد كمية الافكار | ٢ | 7 |
| | | الموهلات التي تقلل كمية الافكار | ٥ | |
| 3 | مهارة تحديد مصدر الثقة في المعلومة | المعلومة المستندة الى السلطة | ٤ | 6 |
| | | المعلومة المستندة الى المنطق | ١ | |
| | | المعلومة المستندة الى النظرية | ١ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | مهارة تحديد النقض والحجة المضادة | مهارة تحديد النقض | ٥ | ٩ |
| | | مهارة تحديد الحجة المضادة | ٤ | |
| 5 | مهارة القدرة على تقييم سلسلة التفكير | سلسلة تفكير قوية | ٢ | ٤ |
| | | سلسلة تفكير ضعيفة | ٢ | |
| **المجموع** | **٥** | **١٣** | | **35** |

**تحديد النسبة المحكية لمقارنة نتائج التحليل :**

اعتمد الباحث النسبة المئوية (٦٥%) كنسبة محكية افتراضية لتواجد مهارات الجدل العلمي في كتب علم الاحياء لكل الكتب الثلاثة للصف الخامس الاحيائي ومقارنة نتائج التحليل معتمدا على متوسط النسب التي حددها الخبراء والمحكمين افتراضيا ، تم ذلك من خلال عرض استبانة ملحق() لمعرفة النسبة المحكية ، وكذلك اعتمدت نسبة محكية لكل كتاب وبالاعتماد على عدد الصفحات التي تم تحليلها من كل كتاب ومن خلال تطبيق المعادلة الاتية : (عدد صفحات الكتاب مقسومة على العدد الكلي للصفحات الخاضعة للتحليل *٦٥%) وجدول (٩) يبين النسبة المحكية الافتراضية.

جدول (٣)النسب المحكية الافتراضية لكتب علوم الحياة للمرحلة الاعدادية

| ت | الكتاب | عدد الصفحات | النسبة المحكية |
|---|---|---|---|
| 1 | علم الاحياء للصف الرابع الاعدادي | 163 | 16.73 |
| 2 | علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي | 214 | 21.97 |
| 3 | علم الاحياء للصف السادس الاحيائي | 256 | 26.28 |
| **المجموع** | | **633** | **64.98** |

**تحليل محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية:**

بعد اطلاع الباحث على مجموعة من البحوث في مجال تحليل محتوى كتب علم الاحياء ووفق المعيار الذي اعده الباحث ،تم تحديد الكيفية التي يتم وفقها تحليل محتوى كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي وبالاشكل الاتي :

١ – **تحديد الهدف من التحليل** : وفيه يتم تحديد مدى تضمين محتوى كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي لمهارات الجدل العلمي وفقا لمعيار التحليل المعدة مسبقا .

٢ – **وحدات التحليل** : هو تقسيم الموضوع الى وحدات محددة وواضحة وحساب تكرارات كل وحدة من الوحدات في النص ووصفها كميا لغرض عد الظواهر او السمات التي يراد قياسها . (الهاشمي وعطية ٢٠١٤ : ٢١٦)

وحدات التحليل التي تم اعتمادها وكالاتي :

٢ –أ / **وحدة التسجيل** : استخدم الباحث الفكرة لانها تعطي معنى وهي على نوعين :

١ – **الفكرة الصريحة** : هي جملة يتم فيها الاشارة الصريحة والمباشرة الى الرغبة في شيء ما .

٢ – **الفكرة الضمنية** : هي سلسلة من الاحداث النفسية المتعاقبة تتمثل في الظروف التي تواجه شخص معين والسلوك الذي يستجيب له الفرد داخليا وخارجيا ونتائج ذلك السلوك سواء كان ماديا او اجتماعياً.

تم اعتماد الباحث على استخدام الفكرة الصريحة والضمنية قي تحليل محتوى كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي اذ ان كتب علم الاحياء يتضح فيها العبارات الصريحة والضمنية، قد يكون من الممكن تحديد مهارات الجدل العلمي في محتواها .

٢ –ب / **وحدة العد** :استخدام التكرار كوحدة للعد لحساب الظهور كل فكرة واردة في محتوى الكتب المحللة وفق معيار التحليل واعطي فيه لكل فكرة وزنا متساوي .(التميمي ,٢٠١١: ٢٧٧) .

٢ –ج / **وحدة المضمون** : تعد الاطار الاكبر من المحتوى الذي يحيط بوحدة التسجيل , وتمثل وحدة المضمون الفقرة التي تقع ضمنها الفكرة او الموضوع (محمود,٢٠٠٦: ٢٧٤)

**٣ – خطوات وقواعد التحليل:**

١. القراءة الشاملة للموضوع لغرض التوصل الى بلورة فكرة للمحلل والقيام على اساسها بتحديد الفكرة الواقعة ضمن الموضوع المراد تحليله .
٢. القراءة المتئنية والدقيقة لكل صفحة من صفحات المحتوى ليتسنى بعد ذلك تسجيلها على شكل تكرارفي استمارة اعدة مسبقا لذلك الغرض .
٣. تحديد الفكرة ضمنية كانت ام صريحة .
٤. مقارنة الفكرة لغرض معرفة انتمائها للمجال والفقرة المتضمنة في ضوء اداة التحليل.
٥. تفريغ التكرارات في جداول التحليل باعطاء تكرار واحد عن كل فكرة ومن ثم تحول الى نسب مئوية وتفسر لاحقا .

(التميمي,٢٠١١: ٢٧٧– ٢٧٨)

**٤ – صدق التحليل:**

ومن اجل التحقق من صلاحية التحليل ووفقا لمعايير التحليل والنتائج التي تم التوصل اليها في كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي وحسب اداة البحث (معيار مهارات الجدل العلمي) الذي اعده الباحث لهذا الغرض من اجل معرفة مدى تضمين الافكار سواء كانت الصريحة او الضمنية لمؤشرات معيار التحليل ، وبناءا على ذلك قدم الباحث عينة من نواتج التحليل والموضوعات التي تم تحليلها، بعد عملية التحليل

من الباحث اختار عينة بنسبة (٢٠% )من المادة المحللة (١٢٦)صفحة مع معيار تحليل مهارات الجدل العلمي المعد ونتائج تحليل االباحث قدمها الى خبيرين اختصاص طرائق تدريس علوم الحياة[١] ،حيث تم التاكد من صدق التحليل لمحتوى كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي والتي تمثلت بتقديم استمارة تضمنت مجموعة من الاسئلة. وتم ذلك كالاتي :

تم ذلك وفقا للمعيار المعد واستخدام وحدة التسجيل (الفكرة الصريحة والضمنية) والاخذ بالحسبان الالتزام بالمعيار وبعيدا عن اي شكل من اشكال التحيز :

- هل تعتقد ان الباحث كان متحيزا وفقا لنتائج التحليل .
- هل كانت عملية تفسيرالافكار الضمنية صحيحة وضمن المستوى المطلوب ..
- هل بالامكان تعميم النتائج التي توصل اليها الباحث (نتائج تحليل عينة البحث) على مجتمع البحث .
- هل ان فقرات التحليل التي فسرت المضمون كانت صحيحة .
- هل ان الباحث كان ملتزما بفقرات تحليل المحتوى والى اي مدى .
- هل تمثل نواتج التحليل تمثيلا صحيحا .

بعد ان اجمع المحكمان على صلاحية التحليل تاكد الباحث من صدق التحليل.

**٥ – ثبات التحليل :**

[١] المحكمان :
١ – ا.د. علاء احمد الشامي/ طرائق تدريس علوم الحياة/كلية التربية /جامعة القادسية
٢ – ا.م.د. وجدان نادر عودة/ طرائق تدريس علوم الحياة/كلية التربية /جامعة القادسية

هو اعطاء نفس النتائج اذا ما اعيد التحليل مرة اخرى بأختلاف المحللين وزمن التحليل الغرض منه التأكد وايجاد درجة عالية من الاتساق . (العبد وعزمي ، ١٩٩٣: ٢٢٤)،تم حساب الثبات من قبل الباحث بطريقتين هما :

**٥-أ – الاتفاق عبر الزمن :**

لقياس ثبات التحليل قام الباحث بإعادة عملية التحليل بعد مرور (٣٠) يوم من عملية التحليل الاولى ،وتم حساب الثبات بتطبيق معادلة هولستي (Holisti) لمعرفة تطابق نتائج التحليل الاول والثاني ،حيث كانت نسبة الثبات (٠.٩٠)

**٥-ب – الاتفاق بين المحللين**

بعد تحديد عينة التحليل المتمثلة بكتاب علم الاحياء للصف الرابع العلمي المتكون من (١٦٣) صفحة وبواقع (١٠)فصول ، تم تحديد (١٢٦) صفحة ونسبتها (٢٠%) كعينة عشوائية من الكتاب المذكور عن (٦٣٣) صفحة من مجتمع البحث.حيث تم الاتفاق مع محللين خارجيين[٢] من ذوي الخبرة في عملية تحليل المحتوى لغرض اعادة عملية التحليل معتمدين على كتاب الاحياء للصف الرابع العلمي و اداة البحث (معيار مهارات الجدل العلمي)مع بيان خطوات التحليل ،يرشد الاحصائيون في الدراسات الوصفية ان يكون الحد الادنى للعينة التي من المفترض ان تمثل المجتمع ما نسبته (٢٠%)لمجتمع عدد افراده بضع من المئات و(١٠%) لمجتمع عدد افرادة بضع من المئات و(٥%) للمجتمعات الكبيرة التي تصل الى عشرات الالاف (عبيدات،٢٠٠٣،

[٢] ١ – م.م . مصطفى عبد الامير/طرائق تدريس علوم الحياة /المديرية العامة لتربية القادسية .
٢ – د. علي حسين النائلي /طرائق تدريس علوم الحياة /المديرية العامة لتربية القادسية .

٣١)ومن ثم حساب الثبات بين المحللين بأستخدام معادلة هولستي (Holisti) ،حيث كانت نسبة الثبات (٠.٨٥)

**الوسائل الاحصائية**

أستعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية( SPSS-26) وبرنامج(Microsoft Excel 2010) لاستخراج نتائج البحث ومعالجة البيانات بالحاسوب

**كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي سنة ٢٠٢١ م:**

**٢ – نتائج تحليل كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي (الإحيائي) ط ٩ سنة ٢٠٢١ م :**

يتكون كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي(الإحيائي) من(٢١٤)صفحة خضعت لعملية التحليل موزعة على(٧) فصول، أظهرت نتائج التحليل وفق لاداة البحث المعدة(معيار مهارات الجدل العلمي) كما في الجدول (٣).

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لفقرات معيار مهارات الجدل العلمي في كتاب علم الأحياء للصف الخامس (الإحيائي) الإعدادي

| ت | المهارة | | تكرارات فصول كتاب علم الأحياء للصف الخامس الإحيائي | | | | | | | التكرارات | % | الفقرات المتحققة | % | % من مهارات الجدل العلمي الواردة في المعيار ٣٥ فقرة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الرئيسة | الفرعية | ف ١ | ف ٢ | ف ٣ | ف ٤ | ف ٥ | ف ٦ | ف ٧ | | | | | |
| 1 | مهارة تحديد العبارة العلمية | حقيقة | ٤٩ | 31 | 8 | 18 | 45 | 36 | 27 | 214 | 31.94 | 2 | 9.52 | |
| | | إدعاء | 14 | 7 | 2 | 2 | 7 | 7 | 4 | 43 | 6.41 | 1 | 4.76 | |
| | | رأي | 4 | 3 | – | 1 | – | 1 | 1 | 10 | 1.49 | 1 | 4.76 | |
| | | بيانات | 16 | 53 | 34 | 7 | 58 | 31 | 8 | 207 | 30.89 | 4 | 19.04 | |
| | المجموع | | | | | | | | | 474 | 70.74 | | | |
| 2 | مهارة تحديد المؤهلات | تقلل الأفكار | 43 | 24 | 14 | 15 | 9 | 7 | 9 | 121 | 18.05 | 5 | 23.80 | % ٦٠ |
| | | تزيد الأفكار | 12 | 6 | 12 | 3 | 4 | 3 | 8 | 48 | 7.16 | 2 | 9.52 | |
| | المجموع | | | | | | | | | 169 | 25.22 | | | |
| 3 | مهارة تحديد مصدر الثقة | سلطة | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 15 | 2.23 | 2 | 9.52 | |
| | | منطق | – | – | – | – | – | – | – | – | – | 0 | 0 | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النظرية | 2 | 1 | – | 4 | – | – | 1 | – | 8 | 1.19 | 4.76 |
| المجموع | | | | | | | | | | | 23 | 3.43 | |
| 4 | مهارة تحديد الرفض والحجة المضادة | رفض | – | – | 2 | – | – | – | – | – | 2 | 0.29 | 4.76 |
| | | حجة مضادة | – | – | 1 | – | – | – | – | – | 1 | 0.14 | 4.76 |
| المجموع | | | | | | | | | | | 3 | 0.44 | |
| 5 | مهارة القدرة على تقييم جودة سلسلة التفكير | قوية | – | 1 | – | – | – | – | – | – | 1 | 0.14 | 4.76 |
| | | ضعيفة | – | – | – | – | – | – | – | – | – | – | 0 |
| المجموع | | | | | | | | | | | 1 | 0.14 | |
| المجموع | | | 144 | 127 | 73 | 46 | 127 | 86 | 64 | 670 | 99.97 | 21 | 99.96 |
| % | | | 21.49 | 18.95 | 10.89 | 6.86 | 18.95 | 12.83 | 9.55 | 99.52 | | | |

من الجدول(٣) أعلاه يتضح أن كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي(الإحيائي) قد حصل على(٦٧٠) التكراراً توزعت على(٥) مهارات من أصل(٥) مهارات رئيسة و(١١) مهاراة فرعية من معيار مهارات الجدل العلمي.

١ _ مهارة تحديد العبارة العلمية حققت (٤٧٤) تكراراً بنسبة مئوية(٧٠.٧٤)%، أما مهاراتها الفرعية جاءت فيها مهارة تحديد الحقيقة بالمرتبة الأولى بواقع(٢١٤) تكراراً بنسبة مئوية(٣١.٩٤)%،أما مهارة تحديد البيانات (٢٠٧) تكرار بنسبة مئوية(٣٠.٨٩)%،أما مهارة تحديد الإدعاء جاءت في المرتبة الثالثة بواقع(٤٣) تكراراً

بنسبة مئوية(٦.٤١)%،وأما مهارة تحديد الرأي جاءت في المرتبة الأخيرة وبواقع(١٠) تكراراً بنسبة مئوية(١.٤٩)%.

٢ – مهارة تحديد المؤهلات حققت(١٦٩) تكراراً بنسبة مئوية(٢٥.٢٢)%،أما مهاراتها الفرعية جاءت مهارة تحديد المؤهلات التي تقلل الأفكار أولاً بواقع(١٢١) تكراراً بنسبة مئوية(١٨.٠٥)%،أما مهارة تحديد المؤهلات التي تزيد الأفكار جاءت ثانيا بواقع(٤٨) تكراراً بنسبة مئوية(٧.١٦)% .

٣ – مهارة تحديد مصدر الثقة حققت(٢٣)تكراراً بنسبة مئوية(٣.٤٣)%،أما مهاراتها الفرعية فجاءت مهارت تحديد مصدر الثقة بالسلطة في المرتبة الأولى بواقع(١٥) تكراراً بنسبة مئوية(٢.٢٣)%،أما في المرتبة الثانية فجاءت مهارة تحديد مصدر الثقة بالنظرية بواقع(٨) تكراراً بنسبة مئوية(١.١٩)%،أما في المرتبة الثالثة والأخيرة فجاءت مهارة تحديد مصدر الثقة بالمنطق حيث غنها لم تحقق أي التكراراً.

٤ –مهارة تحديد الرفض والحجة المضادة حققت(٣) تكراراً بنسبة مئوية(٠.٤٤)%،أما مهاراتها الفرعية فجاءت مهارة تحديد الرفض أولاً حيث حققت تكرارين بنسبة مئوية(٠.٢٩)%،أما مهارة تحديد الحجة المضادة فجاءت ثانياً بواقع تكراراً واحداً بنسبة مئوية(٠.١٤)%.

٥ – مهارة القدرة على تقييم جودة سلسلة التفكير حققت تكراراً واحدا بنسبة مئوية(٠.١٤)%،أما مهاراتها الفرعية فجاءت مهارة سلسلة تفكير قوية بواقع تكراراً واحداً بنسبة مئوية(٠.١٤)%،أما المهارة الفرعية سلسلة تفكير ضعيفة لم تحقق أي تكراراً.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية للفقرات التي تحققت في معيار مهارات الجدل العلمي في كتاب علم الأحياء للصف الخامس الإحيائي

| ت | المهارة | | الفقرات المتحققة | | تكرارها | % | عدد الفقرات لكل مهارة | % الفقرات المتحققة لكل مهارة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الرئيسة | الفرعية | رقم الفقرة المتحققة | عدد الفقرات المتحققة | | | | |
| 1 | مهارة تحديد العبارة العلمية | حقيقة | 1,2 | 2 | 214 | 45.14 | 9 | 88.88 |
| | | إدعاء | 1 | 1 | 43 | 9.07 | | |
| | | رأي | 4 | 1 | 10 | 2.10 | | |
| | | بيانات | 6,7,8,9 | 4 | 207 | 43.67 | | |
| المجموع | | | | 8 | 474 | 99.98 | | |
| 2 | مهارة تحديد المؤهلات | تقلل الأفكار | 1,2,3,4,5 | 5 | 121 | 71.59 | 7 | 1 |
| | | تزيد الأفكار | 6,7 | 2 | 48 | 28.40 | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | | | 7 | 169 | 99.99 | | |
| 3 | مهارة تحديد مصدر الثقة | سلطة | 1,2,3, | 2 | 15 | 65.21 | 6 | 50 |
| | | منطق | | 0 | 0 | 0 | | |
| | | نظرية | 6 | 1 | 8 | 34.78 | | |
| المجموع | | | | 3 | 23 | 99.99 | | |
| 4 | مهارة تحديد الرفض والحجة المضادة | رفض | 1,2 | 2 | 2 | 66.66 | 9 | 33.33 |
| | | حجة مضادة | 9 | 1 | 1 | 33.33 | | |
| المجموع | | | | 3 | 3 | 99.99 | | |
| 5 | مهارة القدرة على تقييم جودة سلسلة التفكير | سلسلة تفكيرقوية | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 25 |
| | | سلسلة تفكير ضعيفة | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| | | | | 1 | 1 | | 35 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | 21 | 670 | | | |

من الجدول(٤)في أعلاه وبحسب تسلسل المهارات يتضح أن :

١ – المهارة الرئيسة هي مهارة تحديد العبارة العلمية وجاءت بالمرتبة الأولى حققت فيه(٤٧٤) تكراراً وعدد الفقرات المتحققة(٨) بنسبة مئوية(٨٨.٨٨)% من أصل(٩) فقرات، وإن مهاراتها الفرعية بحسب تسلسلها جاءت كالاتي:

أ – مهارة تحديد الحقيقة: جاءت بالمرتبة الثانية وحصلت على(٢١٤) تكراراً بنسبة مئوية(٤٥.١٤)% وعدد فقراتها المتحققة فقرتان هما(٢،٣) .

ب – مهارة تحديد الإدعاء: وجاءت بالمرتبة الثانية وحصلت على(٤٣) تكراراً بنسبة مئوية(٩.٠٧)% وعدد الفقرات المتحققة فقرة واحده وهي الفقرة رقم(١) .

ج – مهارة تحديد الرأي: جاءت بالمرتبة الرابعة وحصلت على(١٠) تكراراً بنسبة مئوية(٢.١٠)% وعدد الفقرات المتحققة فقرة واحده هي الفقرة رقم(٤).

د – مهارة تحديد البيانات: جاءت بالمرتبة الأولى وحصلت على(٢٠٤) تكراراً بنسبة مئوية(٤٣.٦٧)% وعدد فقراتها المتحققة(٤) وهي الفقرات(٦،٧،٨،٩)% .

٢ – المهارة الرئيسة مهارة تحديد المؤهلات: وجاءت بالمرتبة الثانية حققت فيه(١٦٩)تكراراً وعدد الفقرات المتحققة(٧) بنسبة مئوية(١٠٠%)% من أصل(٧) فقرات، وإن مهاراتها الفرعية بحسب تسلسلها جاءت كالآتي:

أ – مهارة تحديد المؤهلات التي تقلل الأفكار: جاءت بالمرتبة الأولى وحصلت على(١٢١) تكراراً بنسبة مئوية( ٧١.٥٩)% وعدد فقراتها المتحققة(٥) فقرات وهي(١،٢،٣،٤،٥).

ب –مهارة تحديد المؤهلات التي تزيد كمية الأفكار: وجاءت بالمرتبة الثانية وحصلت على(٤٨) تكراراً بنسبة مئوية(٢٨.٤٠)% وعدد فقراتها المتحققة فقرتان هما(٦،٧).

٣ – المهارة الرئيسة مهارة تحديد مصدر الثقة: وجاءت بالمرتبة الثالثة حققت فيها(٢٣) تكراراً وعدد الفقرات المتحققة(٣)وبنسبة مئوية (٥٠)% من أصل(٦) فقرات، وأن مهاراتها الفرعية بحسب تسلسلها جاءت كالآتي :

أ –مهارة تحديد مصدر الثقة بالمعلومة المستندة إلى السلطة: جاءت بالمرتبة الثاني وحصلت على(١٥) تكراراً بنسبة مئوية(٦٥.٢١)% وعدد فقراتها المتحققة(٣) فقرات هي(١،٢،٣).

ب –مهارة تحديد مصدر الثقة بالمعلومة المستند إلى المنطق: لم تحصل على أي تكراراً.

ج –مهارة تحديد مصدر الثقة بالمعلومة المستندة إلى النظرية: جاءت بالمرتبة الثانية وحصلت على(٨) تكراراً بنسبة مئوية(٣٤.٧٨)% وعدد الفقرات المتحققة فقرة واحده وهي الفقرة رقم(٦) .

٤ –مهارة تحديد الرفض والجدل المضاد: جاءت بالمرتبة الرابعة حققت(٣) تكراراً وعدد الفقرات المتحققة فقرتان بنسبة مئوية(٣٣.٣٣)% من أصل(٩) فقرات، وأن مهاراتها الفرعية بحسب تسلسلها جاءت كالآتي:

أ –مهارة تحديد الرفض:جاءت بالمرتبة الأولى حققت تكراراين وبنسبة مئوية(٦٦.٦٦)% وعدد فقراتها المتحققة فقرتان هي(١،٢).

ب –مهارة تحديد الحجة المضادة:جاءت بالمرتبة الثانية حققت تكراراً واحداً وبنسبة مئوية(٣٣.٣٣) % وعدد فقراتها المتحققة فقرة واحدة هي الفقرة رقم(٩).

٥ – مهارة القدرة على تقييم جودة التفكير: جاءت بالمرتبة الرابعة حققت تكراراً واحداً وعدد الفقرات المتحققة فقرة واحدة وبنسبة مئوية(٠.٢٥)% من أصل(٤) فقرات، وإن مهاراتها الفرعية بحسب تسلسلها جاءت كالآتي:

أ – سلسلة تفكير قوية: جاءت بالمرتبة الأولى وحصلت على تكراراً واحداً فقط بنسبة مئوية(١٠٠)% وعدد فقراتها المتحققة فقرة واحده هي الفقرة رقم(١)

ب – سلسلة تفكير ضعيفة: لم تحصل على أي تكراراً.

**ثانيا : الاستنتاجات :**

تشير النتائج التي توصل اليها الباحث الى الاتي :

١. ان كتب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي لم تحقق النسبة المحكية التي حددها الخبراء
٢. ان كتاب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي حقق اعلى نسبة مقارنة مع كتاب الرابع العلمي وكتاب علم الاحياءللصف السادس الاحيائي.
٣. ان مهارة تحديد العبارة العلمية حققت اعلى نسبة من التكرارات وتليها مهارة تحديد المؤهلات ومن ثم مهارة تحديد مصدر الثقة في المعلومة .
٤. ان مهارة تحديد الرفض والجدل المضاد ومهارة القدرة على تقييم جودة التفكير حققت نسب قليلة جدا من التكرارات في كتب علم الاحياء مجتمعة مقارنة بالمهارات الاخرى
٥. ان تحقيق نسبة عالية من التكرارات لمهارة تحديد العبارة العلمية وبمهاراتها الفرعية وخاصة مهارة تحديد الادعاء مقارنة بمهارة تحديد الرفض (النقض) والجدل المضاد (حجة ضد الادعاء ) لم تكن بالمستوى المطلوب والمتوقع ، لان الجدل هوعملية قائمة على طرح حجج (ادعاءات) مدعومة بالادلة والبيانات ويتطلب من الطرف الاخر الرد عليها بالنقض او تقديم حجج مضادة مدعومة بالادلة ، وان ماهية عملية الجدل هو انتاج حجة (حقيقة او ادعاء ) يتطلب الرد عليها .

**ثالثا / التوصيات :**

١. توجيه مؤلفي الكتب لتضمين مهارات الجدل العلمي في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية

٢. عمل دورات تدريبية لاعضاء الهيئة التدريسية من قبل المديرية العامة للتربية تتضمن تعريف المدرسين بأهمية مهارات الجدل العلمي وطرق واساليب تدريسها لطلبتهم.

**رابعا : المقترحات :**

١. اجراء دراسة تحليلية لكتب العلوم وعلم الاحياء في المرحلة الابتدائية والمتوسطة لمعرفة ما تتضمنة من مهارات الجدل العلمي .

٢. اجراء دراسة تحليلية لكتب الفيزياء والكيمياء لمعرفة مدى تضمين مهارات الجدل العلمي في محتواها العلمي .

**المصادر**


- الاسدي،نعمة عبدالصمد(٢٠١٧):تحليل كتب علم الاحياء للمرحلة الثانوية في العراق في ضوء القضايا الجدلية،**مجلة مركز الدراسات الكوفة**،المجلد١٢،العدد٤٧ .

- البطران، مشهور (٢٠٠٨): الاستقصاء والجدل العلمي والقصة – سياقات للتعلم الحواري تجربة تطبيقية مع معلمات ومعلمين، **مجلة رؤى التربوية**، العدد (٢٩)، ص (٦٢– ٨٣).

- التميمي عواد جاسم (٢٠١١):**المنهج وتحليل الكتب** ،الطبعة الثانية،دار الحوراء بغداد.

- الزعبي .طلال عبدالله (٢٠٠٩):العلاقة بين مستوى فهم معلمي العلوم الحياتية في المرحلة الثانوية لطبيعة العلم ومستوى فهمهم للقضايا العلمية الجدلية واتجاهاتهم العلمية ,**مجلة دراسات العلوم التربوية** المجلد ٣٦، العدد٢ ,٢٢١-٢٣٥.
- محمد ،محمد الصاوي (١٩٩٢): **البحث العلمي اسسه وطريقة كتابته** ، مؤسسة الاسراء للنشر والتوزيع ،ط ١ ،القاهرة .
- محمود، صلاح الدين عرفة(٢٠٠٦):**مفهوم المنهج الدراسي(التنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة)**،عالم الكتب الرياض.
- خضير، فخري رشيد (٢٠١١):اثر استخدام القضايا الجدلية في التدريس في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية .**المجلة الدولية للأبحاث التربوية** .جامعة الأمارات العربية المتحدة ع ٣٠/ ٢٠١١، ١-٢٥ .
- العمر،عمر بن محمد (٢٠١٧) .**آداب الجدل والمناظرة** . دار الأندلس للطباعة ، الشارقة .
- العبد ،عاطف عداي، عزمي زكي احمد(١٩٩٣):الاسلوب الاحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والاعلام،دار الفكر العربي القاهرة.
- القيسي ،ماجد ايوب (٢٠١٨) : **المناهج وطرائق التدريس** ، ط ١ ، دار امجد للنشر والتوزيع ،الاردن .
- Wilaiwan,S., Pongprapan,P.,& Anthony,C (2019): **Developing scientific argumentation strategies using**

**revised argument-driven inquiry** (rADI) in **science classrooms in Thailand** , P:1-22.

- Marko,T.,Eija,Y.,Veli-Matti,V.,Marja,V.(2020):**Argumentation Within Upper School Student Groups during Virtual Science Learing**: Qualty and Quantity of Spoken Argumentation, University of Turku, Finland,p:1-19.
- Nurul Ika,N.,Windy,R.,Irma,D.Y.,Susriyati,M., Siti Zubaidah,(2019):Students' Scientific Argumentation Skills Based on Differences in Academic Ability, **journal of physics University as Negeri Malang** ,Indonesia, V34, No 5,p:1-9
- Butt ,N. (2010):**Argument construction ,Argument evaluation ,and decision-making: a content analysis of argumentation and debate textbooks** ,Michigan,USA,p:1-173.
- Chen ,Ying-Chih; Hand, Brian; Park ,Soonhye (2016): Examining Elementary Students' Development of Oral and Written Argumentation Practices through Argument-Based Inquiry **.Science & Education**, v25, n3, p:1-44 , 2016 Springer

- Gulnaz, F. (2020): Fostering Saudi EFL Learners' Communicative, Collaborative and Critical Thinking Skills Through the Technique of In-Class Debate , International **Journal of English Linguistics**, V10 ,N5 , 265-283.
- Ping, I., Lilia, H. , kamisah ,M.(2019):Explicit Instruction of Scientific Argumentation in Practical Work : A Feasibility Study, **Journal Creative Education** ,V10,N6,P:1205-1229 .
- Marilyn ,A. ,Jana,C.H,Bruce,F.,Janis,B.(2015):The Effectiveness of Reason Racer a game Designed to Engage Middle School Students in Scientific Argumentation ,**Journal of Research on Technology in Education** V47,n1,21-40.
- Osborne, j . & Eduran,E., (2007): Learning to teach Argumentation: Research and development in science classroom, International ,**Journal of Science Education**, vol (28), PP (235- 260).
- Duschl, R. A. et al. (2007): **Taking Science to school: Learning and teaching science in grades K-8,** Washington DC, National Academies Press.

- Bruce,B. Frey & Ells, James & Bulgren, Janis &Craig-Hare, Jana & Ault, Marilyn. (2015) . Development of a Test of Scientific Argumentation. Electronic **Journal of science Education**. v 19 n**4**
- Khishfe, Rola .(2012) .Relationship between nature of science understandings and argumentation skills: A role for counterargument and contextual factors . **Journal of Research in Science Teaching**, v 49 n4, 489-514 .

# السياسة الخارجية الامريكية تجاه السعودية بين الاعوام ٢٠١٧-٢٠٢١ (مرحلة الرئيس دونالد ترامب)

**ا.م.د. عباس سعدون رفعت**

**جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة الدولية**

**dr.abas@nahrainuniv.edu.iq**

**الباحث: زمن محمد جبار**

**جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة الدولية**

**zamnmohmmed05@gmail.com**

**الملخص**

جاء (ترامب) إلى الرئاسة الأمريكية وهو يحمل توجهاً أطلق عليه باسم (أمريكا أولاً)، وذلك عقب توليه اداره البيت الابيض في شهر كانون الثاني من العام ٢٠١٧، وقد اتبع تلك الاستراتيجية الأحداث والقضايا الخارجية في المنطقة، وثبات في أهداف سياسة الولايات المتحدة الأمريكية الخارجية، والتغيير فقط في الأدوات والألليات التي تستخدم، اذ اعلنتا السعودية والولايات المتحدة الامريكية عن مواجهه الاعداء وتعميق التعاون واحتواء إيران رافضه لكل تدخلاتها في المنطقة.

**الكلمات المفتاحية:** السياسة الخارجية الامريكية، السعودية، دونالد ترامب

**US foreign policy towards Saudi Arabia between the years 2017-2021 (President Donald Trump stage)**

**A.M.D. Abbas Rifaat Saadoun**
**Al-Nahrain University College of Political Science Department of International Politics**
**dr.abas@nahrainuniv.edu.iq**
**researcher: The time of Muhammad Jabbar**
**Al-Nahrain University College of Political Science Department of International Politics**
**zamnmohmmed05@gmail.com**

**Abstract:**
(Trump) came to the US presidency bearing an orientation called (America First), after taking over the White House in January of 2017. This strategy has followed foreign events and issues in the region, and is consistent in the goals of the US foreign policy The change is only in the tools and mechanisms that are used, as Saudi Arabia and the United States of America announced confronting the enemies, deepening cooperation and containing Iran, rejecting all its interference in the region.
**Keywords**: US foreign policy, Saudi Arabia, Donald Trump

المقدمة:

ان سياسة (ترامب) في المنطقة والعالم تتسم بالتأرجح مع درجة عالية من صعوبة التنبؤ بها، وبهدف تحقيق أعلى مصالحها تحت شعار "أمريكا اولاً"، ولن تدافع الولايات المتحدة الامريكية عن دول أخرى من دون مقابل، وأن المنافع الاقتصادية هي أولوية قصوى بالنسبة الى (ترامب) في منطقة الشرق الأوسط تحديداً، مع اتخاذ موقف متشدد إزاء العالم الإسلامي، والتراجع عن الاتفاق النووي الإيراني يشير إلى إصرار(ترامب) على سياسات التوتر والتصعيد وبالضد من موقف كل حلفاءها والأطراف التي وقعت على الاتفاق، وكذلك سياساتها تجاه القضية الفلسطينية وثباتها على تبني مواقف "اسرائيل"، وليس أدل على ذلك من قرار الاعتراف بالقدس عاصمة للدولة العبرية ونقل سفارة واشنطن إليها، اما عن موقف السعودية في وصول (ترامب) إلى البيت الأبيض أحدث تغييرا في المشهد السياسي، من حيث إعادة ترتيب للاتفاقات والتحالفات.

**أهمية البحث**

تكمن أهمية البحث في تسليط الضوء على السياسة الخارجية المتبعة من قبل الرئيس الأمريكي السابق دونالد ترامب أتجاه المملكة العربية السعودية من عام ٢٠١٧-

٢٠٢١، وتوضيح نقاط الخلاف في كثير من القضايا، مثل الاتفاق النووي الإيراني، وإقرار قانون جاستا وملفات سوريا، والعراق، واليمن وغيرها من القضايا التي لا تزال تداعياتها ماثلة في المنطقة.

**إشكالية البحث**

تنطلق إشكالية الدراسة حول طرح سؤال مركزي مفاده: ما هي توجهات السياسة الخارجية للولايات المتحدة الامريكية تجاه المملكة العربية السعودية في فترة حكم الرئيس السابق دونالد ترامب، وينتج من هذه السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية تتمثل بالآتي:

١- ما هي أدوات تنفيذ السياسة الخارجية الامريكية تجاه السعودية في عهد الرئيس دونالد ترامب.

٢- كيف تمت مواجه القضايا المختلفة في المنطقة وعلى رأسها الاتفاق النووي الإيراني والحرب في سوريا والملف العراقي وغيرها من القضايا.

**الفرضية**

تنطلق فرضية الدراسة بأن السياسة الخارجية في عهد الرئيس الأمريكي دونالد ترامب باتجاه السعودية قد بلغت محصلة الشراكة نتيجة لتوافق المصالح لكلا الطرفين وتطورها في ظل المتغيرات الداخلية والخارجية التي أسهمت باستقرار المملكة، فضلاً عن تعزيز مكان الولايات المتحدة في منطقة الخليج العربي والشرق الاوسط.

**المطلب الاول: توجهات ترامب وعقيدته**

جاء (ترامب) إلى الرئاسة الأمريكية وهو يحمل توجهاً اطلق عليه باسم (أمريكا أولاً)، وذلك عقب توليه اداره البيت الابيض في شهر كانون الثاني من العام ٢٠١٧، اذ خلفت خطابات وقرارات (ترامب) صدمة لدى المدافعين على السياسة الخارجية المبنية على دبلوماسية القوة الناعمة والتعاون الدولي فمنذ بداية مدة رئاسته، دخل في

صراعات مع الجميع سواء معارضيه أو أعضاء إدارته بالبيت الأبيض (سمير الخمليشي،٢٠١٩،ص١١)، ودفعت خطاباته العنيفة والحادة إضافة إلى قربه الواضح من اليمين المتطرف، الى ربط العديد من المراقبين سياسيه بنظريات المفكر الأمريكي (صموئيل هنتغتون)، حول (صراع الحضارات) وذلك بعد اعلان(ترامب) فكره المتشدد تجاه الاسلام والمسلمين[١] ، **وفي ضوء ذلك يمكن ابراز اهم النقاط التي مثلت عقيدة (ترامب) كالاتي:** (ياسر عبد الحسين،٢٠١٥، ص١٧):

١. تبنى (ترامب) مبدأ (أمريكا أولا) في سياسته الخارجية كهدف عام من سياسته الخارجية بمعنى أنه لا يجب على أمريكا أن تؤمن وتحقق مصالح غيرها، اي ضرورة الالتزام بالمصالح الأمريكية والتعامل معها على أساس أنها الدافع الأساسي لأي تحرك على مستوى السياسة الخارجية، فأمريكا ليس عليها أن تتحمل عبء حماية أو الدفاع عن دول أخرى دون مقابل.
٢. يعد (ترامب) من أصحاب (مبدأ العزلة) في السياسة الخارجية حيث يرى أن الولايات المتحدة ليس عليها أن تتدخل في تنظيم شئون العالم من حولها وحل مشاكله، ويتجنب في سياسته الحديث عن العالمية.
٣. عدم ايمان (ترامب) بفكرة (التدخل الإنساني) دافع للتدخل في الشأن الداخلي للدول ، فلا داعي لتورط القوات الأمريكية والسياسة الأمريكية طالما انه لا يمس مصالحها ، لكنها تتدخل عسكريا في حال المساس بمصالحها دون الاعتماد على أي طرف.(ياسر عبد الحسين، مصدر سبق ذكره، ص١٨)

[١] ياسر عبد الحسين، السياسة الخارجية الامريكية في عهد الرئيس ترامب: قوة المال وفرط القوة، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، مجلة ابحاث استراتيجية، العدد١٤(بغداد: ٢٠١٧)، ص ١٥.

٤. يقف (ترامب) ضد الهجرة ، فهو يسعى الى تقليص معدلات الهجرة الى الولايات المتحدة الامريكية، بل احيانا يصل الى منع فئات معينة من الانتقال الى الولايات المتحدة ، وينطبق هذا الامر على رفضه للسياسة التي اتبعها (اوباما) تجاه الهجرة الى الولايات المتحدة من المكسيك، اذ اعلن (ترامب) بتقليص الهجرة ، وابتعد الى الحد الذي دعا فيه الى بناء سور فاصل بين الولايات المتحدة والمكسيك، وذلك للحد من الهجرة، ولا تبتعد سياسة (ترامب) تجاه دخول المسلمين الى الولايات المتحدة الامريكية فقد اعلن انه سيمنع المسلمين من الدخول الى الولايات المتحدة الامريكية، اذ عدهم تهديد كبير للأمن القومي الأمريكي.(منصور أبو كريم، ٢٠١٧،ص ٨)

٥. ارتكزت عقيدة (ترامب) على مفهوم (الصفقة) في تعامله مع قضايا السياسة الخارجية، وواضح أن حجم مشاركة الولايات المتحدة الامريكية في قضايا العالم ومنطقة الشرق الأوسط تحديدا سوف يتحقق بمقدار ما تعود عليها من منافع اقتصادية ،وقد برزت اكثر عند إعلان فوزه مع إعادة النظر في التعاون مع حلف الناتو وتامين الحماية للدول الصديقة مقابل دفعها الأموال، والتوجه لإلغاء البرنامج النووي الإيراني والواقع أن عقيدة (ترامب) القائمة على مفهوم الصفقة هي مزيج ما بين التوجهين ،وهما التوجه الانعزالي والانكفاء على بناء الأمة الأمريكية ومصادر قوتها ، والانفتاح والمشاركة في قضايا ومشكلات العالم، والتدخل عبر الآليات الصلبة مثل القوة العسكرية والعقوبات والضغوط السياسية، أو استخدام الآليات الناعمة كالدبلوماسية والمفاوضات والمساعدات، وأحيانا المزج بينهم.(محمد بوبوش،٢٠١٧،ص١٤)

٦. اما عن مواقفه وسياسته ازاء الشرق الاوسط فقد ارتكزت على ( الواقعية في

اعلاه المصالح)، مع اتخاذ موقف متشدد ازاء العالم الاسلامي، والتخلي عن المثالية والترويج للديمقراطية الامريكية ودعم حقوق الانسان المروج لها سابقا.(مروان قبلان،٢٠١٧،ص١٠٢)

**اما عن توجهات الرئيس (ترامب) تجاه منطقة الشرق الاوسط والتي يمكن ايجازها بما يلي:**

١. الانسحاب من الاتفاق النووي الايراني عام ٢٠١٥، والعودة الى العقوبات واتهام ايران بتمويل(الجماعات الارهابية) .(محمد الحديثي،٢٠١٩،ص٦٢)
٢. تبني منظور اليمين "الإسرائيلي"، من خلال نقل السفارة الأمريكية للقدس واختيار عدة شخصيات مؤيدة لسياسة الاستيطان الإسرائيلي.
٣. محاربة الارهاب والتطرف وعلى راسها تنظيم داعش.

من خلال تلك الاستراتيجية المتبعة من قبل الإدارة الأمريكية تجاه الأحداث والقضايا الخارجية وفي المنطقة، نلاحظ ثبات في أهداف سياسة الولايات المتحدة الأمريكية الخارجية، والتغيير فقط في الأدوات والأليات التي تستخدم.

اما عن موقفه من السعودية في وصول (ترامب) إلى البيت الأبيض أحدث تغييرا في المشهد السياسي، من حيث إعادة ترتيب للاتفاقات والتحالفات، فقد شهدت السياسة الأميركية تحولا من الانسجام مع إيران إلى العودة مرة أخرى للتنسيق مع حلفائها التقليديين، وفي مقدمتهم السعودية ،في مسعى لبناء تحالف لمواجهة الجماعات الإرهابية والتمدد الإيراني، إذ أشار (ترامب) إلى(أهمية التعاون مع دول الخليج التي لا تملك سوى المال)، موضحاُ عدم التزام الولايات المتحدة بتدريب أي أفراد أو معارضين أو ثوار من دون معرفة ما الذي سيفعله هؤلاء في ما بعد ، ومن دون ضمانات لتحركاتهم التالية، وأنه لا يحبذ أي تغييرات جذرية في المنطقة ، داعيا فيها إلى دعم

الاستقرار وإحكام السيطرة ، مؤكدا أن بقاء رجال أقوياء حتى وإن كانوا مستبدين، أفضل من الفوضى التي صنعتها الولايات المتحدة الأميركية في هذه المنطقة، ثم جاءت زيارة الرئيس ( ترامب) للرياض في ٢٠ مايو ٢٠١٧، والتي عقدت فيها ثلاث قمم، الأولى عقدت مع السعودية، والثانية مع دول الخليج ،والثالثة مع القادة العرب ،والمسلمين واختتمت هذه القمم بالتأكيد على استمرار التنسيق للوقوف بوجه التطرف والارهاب وخاصه تنظيم (داعش) وزيادة التعاون الامني وارساء المزيد من الصفقات والاتفاقيات وعزل إيران وموضوع تسوية الصراع (العربي –الإسرائيلي) ، (حبطة لخضر، مصدر سبق ذكره، ص٢٨٦ )وفي اختتام قمه اتفاق الرياض التي تغيبت عنها ايران صدر بيان مشترك ما بين السعودية والولايات المتحدة الامريكية اعلنتا فيه عن مواجهه الاعداء وتعميق التعاون واحتواء ايران رافضه لكل تدخلاتها في المنطقة. (محفوظ رسول، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٩)

**المطلب الثاني: سياسة ترامب ازاء قضايا المنطقة**

في هذا المطلب سيتم الاشارة الى عدد من القضايا التي اتجهت الولايات المتحدة الامريكية الى التعامل معها وهي تضع سياستيها اتجاه السعودية منذ العام ٢٠١٧ وهو العام الذي تولى فيه الرئيس (ترامب) الحكم وسيتم تقسيمه وفق الاتي:

**اولا: الازمة القطرية**

**المرحلة الاولى: مرحلة ما قبل الحصار**

شهدت السياسة الخارجية القطرية منذ عام ١٩٩٥م، تحركات كانت بمثابة انطلاقة قوية لدولة قطر على المستوى الاقليمي والدولي، فقد بنت قطر علاقاتٍ متينةً مع الولايات المتحدة الأميركية، نتج عنها إقامة إحدى أكبر القواعد العسكرية الأميركية في المنطقة، كما انفتحت على القوى الإقليمية الأخرى على الرغم من التناقضات الكبيرة فيما بين

هذه الدول، وقد تميزت السياسة الخارجية القطرية باستخدامها (أدوات السياسة الناعمة)، بعد أن أطلقت ثورةً إعلاميةً عبر إنشاء قناة الجزيرة، والتي شرّعت في مناقشة قضايا، حساسة في العالم العربي(محفوظ رسول، مصدر سبق ذكره ، ص ٤٠)، مثلت الازمة الخليجية – القطرية منعرجا مهما ضرب المنظومة السياسية والامنية والاقتصادية لدول مجلس التعاون الخليجي فضلا عن تداعياتها الاقليمية والدولية، وذلك على الرغم من تسلم السعودية الدور المحوري في المنظومة الخليجية، والقبول النسبي الدول داخل المنظومة بهذا الدور، الا ان ثورات الربيع العربي كانت فرصة لقطر لتكون لاعب اقليمي وعلى اثر ذلك قامت بتقديم الدعم لهذه (الثورات)، في حين رأت المملكة العربية السعودية والامارات المتحدة في هذه (الثورات) تهديدا لأنظمتهم،(محمد رشيد جبار،٢٠١٤،ص٥٢) مما أدى إلى اندلاع الخلافات بشكل علني بين السعودية والإمارات والبحرين من جهة، وقطر من جهة أخرى، أعلنت بعدها كل من المملكة العربية السعودية والبحرين والامارات المتحدة سحب سفرائها من قطر في٢٠١٤م على اثر اتهامها بدعم الارهاب والتدخل في شؤنهم ( مفيد الزيدي، مصدر سبق ذكره، ص ٢٥٣)، إلا أن هذه الخلافات توقفت عند حدود سحب السفراء ولم تتخذ أبعادًا أكبر نتيجة حالة القلق التي انتابت الدول الخليجية من سياسات إدارة (أوباما) الثانية، خاصة عند ما قام (أوباما) بالتقرّب من إيران أملًا في إبرام اتفاقية لحل أزمة برنامجها النووي، وقد أدت سياساتُ أوباما الاسترضائية تجاه إيران، إلى شعورٌ خليجي بالتخلي الأميركي عنهم، ما دفع السعودية والإمارات تحديدًا إلى تأجيل خلافاتهما مع قطر، وتمت تهدئة الخلافات وعاد السفراء بعد أن قدمت قطر دعما إعلاميا وعسكريا مع بدء الحملة العسكرية على اليمن المعروفة باسم(عاصفة الحزم) مطلع عام ٢٠١٥م وقد سبق هذه الخطوة قيام قطر أيضا بتخفيف حملاتها الاعلامية ضد بعض الدول

العربية، إلى جانب خروج بعض القيادات الاخوانية من أراضيها،(محمد أبو سعدة، ٢٠١٨،ص٢)، ومع فوز الرئيس السابق(ترامب)، استعادت السعودية والإمارات الثقة بالنفس، ونشأ تحالف بين ولي عهد أبو ظبي وولي عهد السعودية، لتعود بعدها قيادات البلدين (السعودية والامارات) الى سياستهما الهجومية، والتعبئة ضد قطر في وسائل إعلام غربية وأميركية عديدة، وصولًا إلى قمة الرياض مايو ٢٠١٧، التي قدّمت مؤشرات على وجود أزمة مكبوتة في العلاقات مع قطر، كان أبرزها محاولة تهميش الحضور القطري، في مقابل التركيز على الحضور المصري، قبل أن تنطلق حملة إعلامية شرسة بعد يومين فقط على اختتام قمة الرياض. (محمد ابو سعيدة، مصدر سبق ذكره، ص٢)

**المرحلة الثانية: تنامي الأزمة**

استيقظ القطريون فجر الرابع والعشرين من مايو ٢٠١٧م، على وقع حملةٍ إعلاميةٍ شديدةٍ قادتها وسائل إعلام إماراتية وسعودية نسبت فيها تصريحات إلى أمير دولة قطر الشيخ تميم بن حمد آل ثاني، أشار فيها إلى علاقات بلاده مع إيران، منددا فيها بمؤامرة خليجية تحاك ضد بلاده، والى دور القاعدة الأمريكية في حماية بلاده من أطماع دول الجوار، بعد اختراق وكالة الأنباء القطرية منتصف ليل الثلاثاء/ الأربعاء ٢٣/ ٢٤ في شهر مايو، وفيما يشبه إعلان حرب، أعلنت كلٌ من السعودية والإمارات والبحرين ومصر صباح ١٥ يونيو عام ٢٠١٤ الى قطع العلاقات الدبلوماسية والقنصلية مع قطر وإغلاق المنافذ البرية والبحرية والجوية معها و منع العبور من خلال أراضيها وأجوائها ومياهها الإقليمية، بالإضافة الى منع مواطنيها من السفر إلى قطر، وإمهال المقيمين والزائرين من مواطنيها فترةً محددةً لمغادرتها، وكذلك منع المواطنين القطريين من دخول أراضيها وإعطاء المقيمين والزائرين منهم مهلة أسبوعين

للخروج منها، (محمد بن عمر الادريسي، ٢٠١٨، ص ١٥٤) وجاء في البيانات التي أصدرتها الدول المقاطعة لقطر، انها اتخذت تلك الاجراءات "لحماية أمنها الوطني من مخاطر الارهاب والتطرف، وموجهة الاتهام لقطر بمحاولة زعزعة أمنها وتدخلها في شؤونها الداخلية ودعمها لحركات وتنظيمات متطرفة، كما اتهمت قطر بأنها لم توفِ بالتزاماتها التي تعهدت بتنفيذها بعد حل أزمة سحب السفراء في عام ٢٠١٤ م، وأنها استمرت بدعم الاسلام السياسي، لاسيما الاخوان المسلمين التي تصنفهم كل من السعودية والامارات والبحرين بالإرهاب . (محمد ابو سعيدة، مصدر سبق ذكره، ص٣)

**المرحلة الثالثة: موقف الولايات المتحدة الأمريكية من الازمة**

خلقت الأزمة الخليجية تراجعاً في سياسة الولايات المتحدة الأمريكية تجاه السعودية، من خلال تباين الموقف الأمريكي من الازمة بين المعارض والمؤيد، فلم تتوقف علامات الفوضى في الموقف الأميركي من الأزمة عند ذلك الحد، إذ كانت زيارة الرئيس الأمريكي (ترامب) إلى السعودية في ٢١مايو٢٠١٧م في نظر بعض المراقبين، بمثابة موافقة أميركية للسعودية، لكي تواصل ليس فقط سياستها التصعيدية حيال إيران، وإنما أيضا سياستها الرامية لاحتواء وتحجيم الدور القطري، ومنعه من الخروج من تحت( المظلة )السعودية، ورغم عدم توافر معلومات مؤكدة وقاطعة بدخول الإدارة الأميركية طرفاً فيما يحاك لقطر، إلا أنه ليس من المستبعد أن يكون قد صدر عنها ما يفيد ضمنا عدم اعتراضها على هذا التوجه، وبصرف النظر عن مدى ضلوع الرئيس (ترامب)شخصيا في إشعال (شرارة الأزمة)، إلا أنه اعتمد عقب اندلاعها مباشرة، نهجا يقوم على الإدارة بالأزمة وليس حلها، وبدأ واضحا أن لديه نية على استثمارها للحصول على أقصى مكاسب سياسية واقتصادية.(إبراهيم حرب، ٢٠٢١،ص٢٧٣)

مع استمرار الرئيس (ترامب) في توجيه الاتهامات لقطر، وقع وزير الدفاع الأميركي مع

وزير الدولة القطري لشؤون الدفاع (خالد بن محمد العطية)، اتفاقاً مع الولايات المتحدة، في ١٤ حزيران ٢٠١٧، على بيع ٣٦ طائرة (F15) لقطر بقيمة اثني عشر مليار دولار، وعلى الرغم من أن هذا الاتفاق جزء من صفقة أوسع بقيمة (٢١) مليار دولار لشراء (٧٢) طائرة (F15)، تم إقرارها عام ٢٠١٦ تحت إدارة الرئيس الأسبق (باراك أوباما)، فإن مضي إدارة الرئيس (ترامب) فيها، يدل على براغماتية الموقف الأميركي، ولاشك أن تعامل الرئيس (ترامب) مع الازمة الخليجية، زاد من صعوبة استجلاء الموقف الامريكي الحقيقي، فأحياناً يدعو أطراف الأزمة للتعقل وحل الازمة، واحياناً اخرى يعلن تصريحات تفهم على اساس انه يفضل طرف على آخر، واحياناً يجري اتصالاً هاتفياً مع دولة من الدول الخليجية لبحث الازمة، فتنقل وسائل اعلامها اخبار توحي بأن هناك تأييد أمريكي لموقفها على حساب الطرف الآخر، ورغم هذا الغموض في موقف الولايات المتحدة، إلا ان ما هو مؤكد أن الرئيس (ترامب) لا يفضل طرفاً او بلداً على آخر، الا اذا كان متوافقاً بشكل مباشر مع المصلحة الامريكية[1].(محمد المنشاوي،٢٠٢٠، ٣٢)

وبعيداً عن منظور الأمن القومي الأمريكي للأزمة القطرية لا يمكن تجاهل المكاسب الاقتصادية التي حصلت عليها الولايات المتحدة الامريكية من السعودية وقطر وبناء عليه انتهجت الولايات المتحدة مقاربة (العصا والجزرة) مع حليفتها القطرية بحيث انهالت بالثناء على الأنظمة الجديدة التي وضعتها لمكافحة تمويل الإرهاب، فيما عمدت إلى ردعها في السر عن دعم التنظيمات الإرهابية وأحياناً لومها علناً على ذلك.

**المرحلة الرابعة: حل الازمة**

بعد وساطات حثيثة قامت بها الكويت لتقريب وجهات النظر بين الدول المقاطعة وقطر أعلن وزير الخارجية السعودي في ٥/يناير/٢٠٢١ في مدينة العلا السعودية عن

مشاركة أمير قطر، الشيخ تميم بن حمد آل ثاني بعد تقديم الدعوة اليه لحضور قمة دول مجلس التعاون الخليجي في الدورة ٤١، وعودة العلاقات الكاملة بين الدول المقاطعة ، بما في ذلك الرحلات الجوية، اذ احتضنت مدينة العلا السعودية قمة دول مجلس التعاون الخليجي، حيث لقي أمير قطر الشيخ تميم بن حمد آل ثاني استقبالاً مميزا لدى وصوله الى السعودية للمشاركة في القمة، إذ كان في استقباله الأمير محمد بن سلمان الذي عانقه عند نزوله من الطائرة. وهي الزيارة الأولى لأمير قطر إلى المملكة العربية السعودية منذ بدء الأزمة، حيث أكد ولي العهد السعودي الأمير محمد بن سلمان على ضرورة التضامن والاستقرار الخليجي والعربي والإسلامي، وتعزيز أواصر الود والتآخي ، بما يخدم آمالها وتطلعاتها.(مروان قبلان،٢٠١٧،ص٢٦٣)

**خامسا: دوافع حل الازمة**

أن دوافع الرغبة في حل الأزمة بين السعودية وقطر كانت في رغبة قطر، في تفادي انعكاسات الأزمة على اقتصادها القطري، على الرغم من قدرة قطر على التكيف مع الأزمة وخلق البدائل، لتطوير قطاعات انتاجية ما كانت لتقدم عليها لولا تلك الأزمة التي وضعت فيها، اما الولايات المتحدة الامريكية فكان هناك دافعان رئيسيان لإدارة (ترامب) لتحقق المصالحة الخليجية، محاولته لممارسة أقصى ضغط على إيران وزيادة عزلتها السياسية، وإلحاق مزيد من الخسائر الاقتصادية عليها قبيل مغادرة (ترامب) للبيت الأبيض حيث تمثل المصالحة حرمان إيران من مداخيل مالية مهمة، كانت تحصل عليها من قطر نتيجة فرض الحصار على الأخيرة من طرف (السعودية، الإمارات، البحرين، مصر)، وذلك من خلال استخدام الأجواء الإيرانية من طرف الطيران القطري بعد فرض الحصار عليها وحرمان طائرتها من عبور الأجواء السعودية، واما الثاني يتمثل بتحقيق إنجاز دبلوماسي قبل نهاية ولاية (ترامب)،

(المعهد المصري للدراسات،٢٠٢١،ص٣)واما عن السعودية فقد أحدثت الازمة انقساما كبيرا في مجلس التعاون الخليجي بين مؤيد ومعارض ومحايد بحيث انعكس ذلك سلبا ، على صراعها مع إيران، خاصة وأن قطر باتت مدخلا تستطيع إيران من خلاله تخفيف حدة المواجهة والعقوبات المفروضة عليها، ومن ثم أن دافع الأزمة المعلنة أدى بالفعل الى تقوية العلاقات القطرية الإيرانية وهو ما انعكس سلبا على امن السعودية .

**ثانيا: ازمة جمال خاشقي**

أصدرت وزارة الخارجية الأميركية في أبريل ٢٠١٨م، تقريرها السنوي حول حالة حقوق الإنسان في العالم، وكان التقرير شديدا على السعودية، اذ أورد لائحة طويلة من الانتهاكات من قبيل(القتل خارج القانون)، بما في ذلك الإعدام دون التزام الإجراءات القانونية اللازمة، والتعذيب والاعتقال التعسفي للمحامين والحقوقيين والمعارضين والمعتقلين السياسيين ، والتدخل غير المشروع في الحياة الشخصية، وتقييد حرية التعبير عن الرأي، وتقييد التجمع السلمي والتجمهر، وتقييد حرية المعتقد وحرمان المواطنين من إمكانية اختيار حكومتهم عبر انتخابات حرة وعادلة، وممارسة تجارة البشر واستخدام العنف ضد النساء والتمييز الجنسي وفي مايو ٢٠١٨م، عادت الولايات المتحدة لتؤكد عبر المتحدثة باسم وزارة الخارجية (هيذر نويرت)، قلقها من اعتقالات الناشطين في السعودية.( حسام جاسم جليل، مصد سبق ذكره، ص ١١٢)

وفي نفس السنه في اليوم الثاني من اكتوبر، برز ازمة قتل الصحفي جمال خاشقجي، هذه الازمة كانت سبقاً سياسياً واعلاماً عالمياً كون الجريمة قد ارتكبت داخل مقر تابع للدولة في تركيا، (احمد قاسم حسين، ٢٠٢١،ص٧٦) ضلاً ان المكان الذي تمت الجريمة عليه هو مكان مخصص لتأدية خدمة خاصة لمواطني المملكة في الخارج ويخرج من ذلك كل عمل ينافي اخلاقيات المهنة وواجباتها ويعد خللا بتلك القواعد،

ولقد تضمنت تلك الازمة خرقا لحقوق الانسان، ( ياسين سليمان، ٢٠٢٠، ص ٩١)، ودول اخرى تعد من حلفاء السعودية اتخذت موقفاً متذبذباً من جريمة القتل، وفي الاسبوع الأول من الحدث تجاهل (ترامب) مجريات الاحداث حول مقتل خاشقجي، الا ان الضغوطات المستمرة من قبل الكونغرس و التي طالت (ترامب) باتخاذ موقف ازائها، على ان لا يؤثر ذلك على صفقات التعاون التي تم توقيعها عام ٢٠١٧ مع الملك سلمان والبالغة ٤٦٠ مليار دولار، وهنا تصاعدت أهمية الازمة وكان على (ترامب) ان يتخذ موقفا اسوة بتركيا وضغوطاتها المستمرة التي ادانت بها النظام السعودي، ووجهت الاتهام منظمات وصحف غريبة ك( وول ستريت جورنال ،وميدل إيست، وواشنطن بوست، ونيويورك تايمز، ومنظمة هيومين رايتس ووتش)، إذ أصبحت الازمة قضية رأي عام، وان بعض الدول حاولت استغلال الازمة لصالحها واخرى قد جعلت من البرغماتية الاقتصادية أهمية عليا تطغى على جميع القيم الدولية وقوانين حقوق الانسان، وقد تمثل ذلك بالخيار الذي عمل به الرئيس (ترامب) بجعل مكاسب الصفقات التي تعقد لصالح الولايات المتحدة الأمريكية فوق اي اعتبار ثان، اذ ان لجوئه إلى الخيار الأول بمقاطعة السعودية يؤدي إلى السماح لدول اخرى بالإحلال محل الولايات المتحدة الأمريكية في المنطقة، وهذا الموقف توافق مع الرغبة السعودية، حيث اكد (ترامب) في ١٥ اكتوبر ٢٠١٨ ان قتلة مارقين ربما اغتالوا الصحفي خاشقجي، لكنه سرعان ما تراجع عن موقفه بتوجيه التهديد للعائلة المالكة عقب تلقي الانتقادات الشديدة أزاء موقفه الأول، اما موقف(ترامب) فلم يستقر الا عندما تثبت الادارة السعودية ما حصل. (ترامب: أصدق التفسير السعودي لقضية جمال خاشقجي والاعلان عن نتائج التحقيق "خطوة أولى جيدة"،٢٠١٨)

**ثالثا: الحرب اليمنية والحرب السورية في عهد الرئيس (ترامب)**

اولا الحرب اليمنية:

اختلف الوضع بشكل جذري عما كان عليه في عهد الرئيس (أوباما) فعند وصول (ترامب) الى السلطة اعاد استئناف تقديم الدعم العسكري للسعودية في حرب اليمن، والتي شملت تسليم القنابل التي اوقفها الرئيس الاسبق (اوباما)، كما تم التوقيع على عقد صفقات للسلاح عندما زار (ترامب) السعودية وبلغت قيمتها ١١٠ مليار دولار، وقد وصفها (ترامب) بأنها استثمارات ستخلق فرص عمل للأمريكيين، وقد تمثلت سياسة إدارة الرئيس (ترامب) في اليمن بتحقيق **هدفين: الاول** مواجهة تمدد نفوذ تنظيم القاعدة في شبه الجزيرة العربية الذي ينشط في جنوب اليمن، **والثاني** مواجهة تمدد النفوذ الايراني في اليمن، إذ ترى الولايات المتحدة الأمريكية في دعمها العسكري للسعودية بأنها ساحة مواجهة مع النظام الايراني، على خلاف ما فعلته في تعاملها مع إيران وأزمات المنطقة، إذ تعد الساحة اليمنية حسب رأي الرئيس (ترامب) مصدرا لتهديد امن واستقرار حلفائها، لذلك تيقن(ترامب) أن الحرب اليمنية سوف ضمن لبلاده لمزيد من الصفقات المالية التي ستنشط الاقتصاد الامريكي من ناحية ، وأن عدم وجود قوة دولية منافسة للولايات المتحدة في اليمن، كما هو الحال في أجندة روسيا الاتحادية من ناحية أخرى، كما أن مواجهة إيران في اليمن لا تكلف الولايات المتحدة الأمريكية جهداً عسكرياً كبيراً مثلما في سوريا،, كما أن تقديم الدعم العسكري سوف يعيد التحالفات السابقة مع الدول الخليجية وبالخصوص المملكة العربية السعودية التي شابها بعض الفتور في ظل إدارة الرئيس أوباما، ( ابراهيم حربي، مصدر سبق ذكره، ص ٣١٥)،بعد ذلك جاء قرار الإدارة الأمريكية (بتصنيف جماعة الحوثي منظمة إرهابية) ودخل القرار الأمريكي يوم الثلاثاء ١٩ /٢٠٢١/١م حيّز التنفيذ، بعد عرضه على الكونغرس

الامريكي، أي قبل مغادرة الرئيس المنتهية ولايته (ترامب) الرئاسة بيوم واحد.(احسان الفقيه، ٢٠٢١)

لقد عانت اليمن من مشكلة عدم الاستقرار، بسبب المواجهات المسلحة مع الحكومة المركزية فضلاً عن الحراك الجنوبي، ونشاطات التنظيمات الارهابية التي تتخذ من اليمن قاعدة لها، والتي شكلت الحافز والدافع الاساسي لانضمام اليمن الى بلدان الربيع العربي، ليفرض توازنات سياسية لصالح قوى محلية واقليمية جديدة، مما دفع بالسعودية الى اللجوء الى الخيار العسكري لمعالجة الاختلالات التي فرضها الانقلاب الحوثي، لاسيما أنها تسعى لتعزيز دورها الاقليمي في المنطقة العربية، من خلال دورها العسكري في اليمن وبذلك فرضت المملكة العربية السعودية نفسها لاعباً اساسياً في التحولات الجيوسياسية الاقليمية.

**ثانيا: الحرب السورية**

بعد انتهاء مرحلة ادارة الرئيس (أوباما) بعد ان طبعت على السياسة الامريكية حيال سوريا سمة واضحة، مفادها إن الادارة الامريكية لن تتدخل ضد النظام السوري، وان معركتها التي دخلت فيها بدعم دولي هي ضد تنظيم داعش وليس ضد نظام الرئيس الاسد، والواقع فلقد شهدت الحرب السورية اختلّافات عدّة بين توجهات إدارة الرئيس (ترامب)، وسياسات إدارة (أوباما)، أولها فكرة التدخل العسكري، التي لم يقم بها (أوباما) ولكنه أعلنها في وقت من الأوقات، وهو ما يخالف موقف الرئيس (ترامب) الذي استخدمها، فالوجود العسكري الأميركي في الأراض السورية، منذ اللحظة الأولى لدخول الرئيس (ترامب) البيت الأبيض، (منصور أبو كريم، مصدر سبق ذكره، ص٣٣)، أنما نجده يتعاون حتى مع الدول ذات الأنظمة الدكتاتورية لتحقيق المصالح

الأمريكية، وفيما يخص سياسته تجاه سوريا فنجده يركز على عدد من المنطلقات: (رواء طه درويش، مصدر سبق ذكره، ص ١٨٣-١٨٧)

١. القضاء على الإرهاب والإسراع من وتيرة العمليات العسكرية ضد تنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام (تنظيم داعش الإرهابي).
٢. إنشاء مناطق عازلة آمنة تسهم في وضع حد لتدفق الهجرة السورية إلى أوروبا.
٣. دعم الحكومة الوطنية السورية لكون هذا العمل يسهم في تقليل من المواجهات والتفرغ لمواجهة تنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام (تنظيم داعش الإرهابي) ألا إنّ ذلك لا يعني رغبتها في بقاء بشار الأسد في السلطة، إنّما تؤجل ذلك إلى حين التخلص من داعش الارهابي.(نهرين جواد شرقي، ٢٠١٨،ص٢٠١)
٤. تنشيط دور الحلفاء والشركاء الإقليمين في المنطقة، من أجل المساهمة في مواجهة التهديدات التي تمس المصالح والنفوذ الأمريكي في المنطقة.
٥. مواجهة الجماعات الإيرانية الموالية لها في سوريا، لكونها تهدد مصالحها وحلفائها في المنطقة ولا سيما(اسرائيل).(حيدر صلال، ٢٠١٧، ص٢٢٩).

أن سياسية الولايات المتحدة الأمريكية تجاه سوريا لم تتبدل منذ سنة ٢٠١٣، فالولايات المتحدة الامريكية لا تسعى لإيجاد حل في سوريا منذ عهد (أوباما)، بل كانت سياستها تتجه نحو احتواء ما يحدث في سوريا، وإطالة أمد الصراع في سوريا لانهاك الخصوم، وبقي الوضع على ما هو عليه في حقبة الرئيس دونالد (ترامب)، والشيء الوحيد الذي تبدل ربما في عهد الرئيس (ترامب)، هو سعي الأخير للحد من النفوذ الإيراني والروسي، لكن ليس للحد الذي يشكل فيه تغييراً في موازين القوى تجاه المعارضة والنظام.(**Jim Zanotti**،٢٠٢٠،p7)

**ثالثا: القضية الفلسطينية في عهد (ترامب)**

بالنسبة لقضية فلسطين لقد ركزت الولايات المتحدة الأمريكية على توجيه وسائل الإعلام نحو أحداث الربيع العربي وإبقاء قضية فلسطين على الهامش،( **p. p 12-13**، ٢٠٢٠، **Ronald O'Rourke**)، وتركت (إسرائيل) خيارات مفتوحة للتعامل مع هذه القضية، وانتهى ذلك بإعلان إدارة (ترامب) ان القدس عاصمة لهذا الكيان في ٦ ديسمبر ٢٠١٧، دون وجود سياسة عربية أو إسلامية أو دولية جادة لمنع ذلك، ولم تقم السعودية بإجراءات حاسمة تجاه هذا الاعلان سوئ بالإدانة، ولا يمكن تفسير ذلك إلا بأحد أمرين: إما أن المملكة متورطة في القضية الفلسطينية لاعتبارات سياسية ، أو بسبب ظروف وبيئة البلاد والمنطقة التي لا خيار أمامها سوى التعاون مع الولايات المتحدة الأمريكية دون أي اعتراض على السياسة التي تتبعها،(ضمير عبد الرزاق،٢٠١٨، ص١٥٦)، بما أصبح يعرف بصفقة القرن نهاية عام ٢٠١٩ م ، في السياق السياسي الاقتصادي الذي لم تعارضه المملكة ، انتهى بهدف إيجاد حلول حاسمة للقضايا الفلسطينية، بما في ذلك: اللاجئون وغيرهم، فأن صفقة القرن هي خطة في مشروع لضم جميع مستوطنات الضفة الغربية إلى (إسرائيل)، ومساعدة الولايات المتحدة الأمريكية على إنشاء دولة فلسطينية ذات سيادة محدودة، مع بقاء العاصمة (إسرائيل)، وتمنح خطة ترامب (إسرائيل) الضوء الأخضر لضم المستوطنات الإسرائيلية بغض النظر عن الدعم الفلسطيني للخطة، لكنها تفرض على إسرائيل تجميد أي توسع إضافي للمستوطنات لمدة أربع سنوات، وكان (ترامب) قد أعلن تفاصيل خطته للسلام في الشرق الأوسط، التي جاءت في ١٨١ صفحة، وتقديم ٥٠ مليار دولار كاستثمارات للفلسطينيين، مقابل الاعتراف بالقدس عاصمة موحدة تحت السيادة (الإسرائيلية)، وقد رفض الجانب الفلسطيني تلك الخطة، وقد دعت السعودية إلى بدء محادثات سلام

مباشرة بين الفلسطينيين و (إسرائيل) تحت رعاية الولايات المتحدة ومعالجة أي خلافات من خلال المفاوضات، من أجل ضمان التوصل إلى خطة سلام شاملة وحل عادل وشامل للقضية الفلسطينية.(السعودية عن صفقة القرن:٢٢ كانون الثاني ٢٠٢٠)

وعليه يمكن القول، بان السياسة الخارجية الامريكية حيال السعودية لم تكن على وتيره واحدة فمرت بالعديد من مراحل التوتر على أثر تغير الخارطة السياسية بعد الربيع العربي، ودخول قوى متضادة ومعسكرات جديدة، وبروز فاعلين جدد من تنظيمات إرهابية، ناهيك عن أن العلاقات الأمريكية – السعودية لم تكن في أفضل مستوياتها في ظل إدارة الرئيس الاسبق ( باراك أوباما) بسبب الخلاف حول الاتفاق النووي الإيراني، وإقرار قانون جاستا وملفات سوريا، والعراق، واليمن وغيرها من القضايا التي لا تزال تداعياتها ماثلة في المنطقة ، ولا نغفل التدخل الإيراني العسكري الذي طال دول الخليج ، ومنها المملكة العربية السعودية التي باتت في مواجهة لا مع أنصار إيران في العراق واليمن فحسب، وإنما مع إيران نفسها التي بدأت تدخل على خط المواجهة المباشر، عبر أذرعها العسكرية في المنطقة وتعدياتها المتكررة على أراضي السعودية، حتى وصول (ترامب) الى سدة الحكم اذا ان السياسة الخارجية الأمريكية حيال السعودية في ظل ادارة الرئيس (ترامب)، قد بلغت محصلة الشراكة نتيجة لتوافق المصالح لكلا الطرفين وتطورها في ظل المتغيرات الداخلية والخارجية التي أسهمت باستقرار المملكة، فضلاً عن تعزيز مكان الولايات المتحدة في منطقة الخليج العربي والشرق الاوسط .

**المصادر**

١- سمير الخمليشي، اداره ترامب الثابت والمتغير في السياسة الخارجية الامريكية: دراسة تحليلية في ضوء الدستور الامريكي، معهد الدراسات المصري للدراسات السياسية والاستراتيجية، تقدير موقف (القاهرة: ٢٠١٩).

٢- ياسر عبد الحسين، السياسة الخارجية الامريكية في عهد الرئيس ترامب: قوة المال وفرط القوة، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، مجلة ابحاث استراتيجية، العدد١٤(بغداد: ٢٠١٧).

٣- يمنى سليمان، توجهات السياسة الخارجية عند دونالد ترامب (القاهرة: المعهد المصري للدراسات السياسية والاستراتيجية، ٢٠١٦).

٤- منصور ابو كريم، ابرز ملامح السياسة الخارجية الامريكية تجاه منطقة الشرق الاوسط بعد فوز ترامب (غزة: مركز رؤية للدراسات والابحاث الاستراتيجية،٢٠١٨.

٥- محمد بوبوش، قضايا العرب والشرق الاوسط في ظل السياسة الخارجية الامريكية، مركز دراسات الوحدة العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد(بلا)(بيروت:٢٠١٧).

٦- مروان قبلان، اطروحات اداره ترامب ونظام ما بعد الحرب العالمية الثانية: انقلاب في السياسة الخارجية ام نسخه باهته من الجاكسونية، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية، مجلة سياسات عربية، العدد٢٤(دمشق:٢٠١٧).

٧- محمد الحديثي وخضر عباس عطوان، العلاقات الامريكية الايرانية في عهد الرئيس دونالد ترامب، المركز الديمقراطي العربي، مجلة مدارات ايرانية، العدد ٤ (برلين:٢٠١٩).

٨- محمد رشيد جبار، احداث التغيير في المنطقة العربية وأثرها في تأجيج الخلافات الخليجية، مركز الدراسات الدولية، مجلة الدراسات السياسية الاقليمية والدولية، العدد١ (جامعة بغداد :٢٠١٤).

٩- محمد ابو سعدة، عام بعد حصار قطر التداعيات والمسارات المستقبلية (القاهرة: معهد المصري للدراسات، ٢٠١٨).

١٠-محمد بن عمر الادريسي، العلاقات الدبلوماسية والقنصلية للملكة العربية السعودية (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠١٨).

١١- ابراهيم حربي، السياسة الخارجية الامريكية تجاه المملكة العربية السعودية، اطروحة دكتوراه غير منشوره مقدمة الى (معهد العلمين للدراسات العليا، النجف،٢٠٢١).

١٢-محمد المنشاوي، ترامب اولا: كيف يغير الرئيس اميركا والعالم؟ (القاهرة: مصر، دار الشروق، ٢٠٢٠).

١٣-مروان قبلان، سياسة قطر الخارجية: الاستراتيجية في مواجه الجغرافيا، (قطر: المركز العربي للدراسات والابحاث، ٢٠٢١).

١٤- المصالحة الخليجية بين اميركا والسعودية: الدوافع والمسارات، المعهد المصري للدراسات، تقدير موقف (القاهرة: ،٢٠٢١).

١٥- أحمد قاسم حسين، العامل الخارجي والانتقال الديمقراطي في البلدان العربية، (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسات سياسية،٢٠٢١).

١٦- ياسين سليمان قاسم العلاقات السعودية الامريكية في ظل اداره الرئيس دونالد ترامب وافاقها المستقبلية، بحث مقدم الى(معهد الخدمة الخارجية: وزارة الخارجية،٢٠٢٠).

١٧- ترامب: أصدق التفسير السعودي لقضية جمال خاشقجي والاعلان عن نتائج التحقيق "خطوة أولى جيدة" مقال منشور بتاريخ ٢٠/تشرين الأول /٢٠١٨ على الموقع الالكتروني: http://arabic.cnn.com

١٨- حسان الفقيه، ملف التدخل باليمن بين ترامب وبايدن، ١٥/فبراير/٢٠٢١، اسطنبول، على الموقع الإلكتروني الاتي:https://www.aa.com.tr/ar.

١٩- نهرين جواد شرقي، التنافس الأمريكي الروسي في منطقة الشرق الأوسط (سوريا نموذجا)، مركز الدراسات الدولية، مجلة دراسات دولية، العدد ٣ (جامعة بغداد: ٢٠١٨).

٢٠- حيدر صلال، التنافس الروسي- الأمريكي في سوريا، المركز الديمقراطي العربي، مجلة العلوم السياسية والقانون، العدد٣ (برلين: ٢٠١٧).

**21**-Jim Zanotti ,Israel: Background and U.S. Relations in Brief, , Federation Of American Scientists, CRS Report, n. R44245( Washington, 2020).

22- (Ronald O'Rourke, Michael Moodie, U.S. Role in the World: Background and Issues for Congress, Federation Of American Scientis, CRS Report ,no R44891(Washington: April , 2020).

٢٣- ضمير عبد الرزاق، الرؤية الامريكية حيال تسوية الصراع العربي( الاسرائيلي) في عهد ادارة الرئيس ترامب، جامعة تكريت للعلوم السياسية ، مجلة العلوم السياسية ، العدد ١٦(تكريت: ٢٠١٩).ز

٢٤-تقرير: السعودية عن صفقة القرن:٢٢ كانون الثاني ٢٠٢٠ على الرابط الالكتروني الاتي: تمت المشاهدة ٢٠٢٢\٩\١
/https://arabic.cnn.com/middle-east/article/2020/01/29

# إدارة الكفاءات لدى رؤساء اقسام كليات جامعة الموصل وعلاقتها بصنع القرار الاستراتيجي لديهم من وجهة نظر التدريسيين

سرمد محمود حميد العكيدي  أسماء عبد الرحيم خضر الخياط
طالب ماجستير في جامعة الموصل  جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
البريد: sarmad.20ehp45@student.uomosul.edu.iq

**الملخص**

أستهدف البحث الاجابة على السؤال الآتي : هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ادارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي عند مستوى (٠,٠٥) لدى رؤساء اقسام كليات جامعة الموصل من جهة نظر التدريسيين ؟

اقتصر البحث على عينه من التدريسيين في كليات جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ ، تكونت عينة البحث من (٤٠٠) تدريسي/ة اختيروا من (٨) كليات بواقع (٤) كليات علمية و (٤) كليات انسانية ، شكلوا نسبة (١٠٪) من مجتمع البحث.

اما من حيث أدوات البحث فقد استخدم الباحث أداتين هما :

اولاً: مقياس مستوى إدارة الكفاءات لدى رؤساء اقسام كليات جامعة الموصل والذي بناه الباحث اعتمادا على اجراءات دراسة استطلاعية ، والاعتماد على بعض الادبيات والمقاييس التي اطلع عليها وقد تكون المقياس في صيغته النهائية من (٢٦) فقرة يجاب عليها من خلال اختيار احد البدائل الخمسة المؤشرة ازاء كل فقرة (كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جداً) على وفق مقياس ليكرت بعد ايجاد دلالات الصدق الظاهري وصدق المحتوى وصدق البناء له.

والايجاد ثبات المقياس اعتمد ايضاً طرق الاختبار واعادة الاختبار ومعادلة الفا كرونباخ والصدق الذاتي وقد بلغ معامل ثبات مقياس على وفق هذه الطرق(٠,٨٢ – ٠,٨٤ – ٠,٩٠,٥) على التوالي.

ثانياً: مقياس مستوى صنع القرار الاستراتيجي وقد تم بناءه ايضاً على وفق نفس اجراءات مقياس مستوى إدارة الكفاءات وقد تكون المقياس بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة يجاب عليها باختيار احد البدائل الخمسة المؤشرة ازاء كل فقرة (دائماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، مطلقاً) بعد التحقق من اجراءات الصدق والثبات وبنفس الطرق المتبعة في مقياس إدارة الكفاءات. والايجاد ثبات المقياس اعتمد ايضاً

طرق الاختبار واعادة الاختبار ومعادلة الفا كرونباخ والصدق الذاتي وقد بلغ معامل ثبات مقياس على وفق هذه الطرق(٠,٨١ – ٠,٨٥ – ٠,٩٠) على التوالي.

**الكلمات المفتاحية : ( إدارة الكفاءات ، رؤساء اقسام ، صنع القرار الاستراتيجي )**

## The competency management of the heads of the departments of the colleges of the University of Mosul and its relationship to their strategic decision-making from the point of view of the teachers

**Sarmad Mahmoud Hamid Al-Aqidi**

**Master's student at the University of Mosul**

**Asmaa Abdul Rahim Khader Al-Khayat**

**Mosul University/College of Education for Human Sciences**

**Mail :** sarmad.20ehp45@student.uomosul.edu.iq

**Abstract**

The research aimed to answer the following question: Is there a statistically significant correlation between competency management and strategic decision-making at the level (0.05) among the heads of departments of the colleges of the University of Mosul from the point of view of the teachers?

The research was limited to a sample of teachers in the faculties of the University of Mosul for the academic year 2021-2022. The research sample consisted of (400) teachers who were chosen from (8) faculties, including (4) scientific faculties and (4) humanities faculties, making up a percentage of (10%) from the research community.

As for the research tools, the researcher used two tools:

First: The measure of the level of competency management of the heads of departments of the colleges of the University of Mosul, which was built by the researcher based on the procedures of an exploratory study, and reliance on some of the literature and standards that he reviewed. Each paragraph (very large, large, medium, few, very few) according to Likert scale after finding indications of apparent validity, content validity and construction validity.

And finding the stability of the scale also adopted the methods of testing and re-testing, the alpha-Cronbach equation and self-veracity. The stability coefficient of the scale according to these methods reached (0.82 - 0.84 - 0.90.5), respectively.

Second: The strategic decision-making level scale was also built according to the same procedures as the competency management level scale. The scale may be in its final form of (30) paragraphs, to be answered by choosing one of the five alternatives indicated for each paragraph (always, often, sometimes, rarely, never) After verifying the procedures for honesty and consistency, using the same methods used in the competency management scale.

And finding the stability of the scale also adopted the methods of testing and re-testing, the alpha-Cronbach equation and the subjective validity. The stability coefficient of the scale according to these methods reached (0.81 - 0.85 - 0.90), respectively.

**Keywords(management of competencies, heads of departments, strategic decision making)**

**اولاً : مشكلة البحث**

ان المنافسة الكبيرة والمتسارعة بين مؤسسات التعليم العالي والتي تجاوزت الحدود الإقليمية بالإضافة إلى سعي تلك المؤسسات إلى تحقيق التميز، والمحافظة على الاستمرارية في ظل بيئة تنافسية، كل ذلك دفع هذه المؤسسات إلى السعي الحثيث نحو تطوير أساليبها الإدارية، واستدراك، واستيعاب، وإدخال النظم المتطورة، والتعامل مع الأفكار والتوجهات الحديثة التي تكسب هذه المؤسسات صفة الحداثة والتطوير. (الضلاعين، ٢٠١٦، ٦٢) لقد أصبحت إدارة الموارد البشرية تعنى بإدارة الخبرة والكفاءة، اذ أن المؤسسات الحديثة لم تعد تهتم بالموارد البشرية غير المؤهلة وغير الكفوءة ، وذلك لأن الكفاءات وأصحاب الخبرة والمهارة هم الذين يتحملون مسؤولية عوامل التغيير ويعملون على تحقيقها، إن السبب الرئيس في فشل الكثير من المؤسسات على اختلاف انواعها في العقود السابقة يرجع بدرجة كبيرة إلى قلة أصحاب

الخبرة والكفاءات، اذ ان تلك الإدارات لم تولِ اهتماماً بالموارد البشرية المؤهلة والكفؤة بالقدر الذي يمكنها من تطوير مهاراتها الى جانب استقطاب مهارات جديدة من خارج المؤسسة، لذا أصبحت الكفاءات في عصرنا الحاضر تمثل أعلى مستوى من الميزة التنافسية بين المؤسسات في جميع الميادين لأنها السبب الرئيس لتحقيق التفوق. (الأمين ،٢٠١٣ : ١) اما من حيث صنع القرار الاستراتيجي واتخاذه فقد كثر الحديث عنهما في الفكر الإداري لأهميتهما في الممارسات الإدارية ، اذ يدخل صنع القرار في وظائف الإدارة كلها ، وهذا ما ينطبق على إدارة القسم العلمي ، مع ما للقرار فيها من خصوصية وخطورة متعلقة بطبيعة تعاملاته مع العنصر البشري ، المتمثل في جميع الأطراف المتأثرة بالقرار، فضلاً عن كونه العنصر الهام والمحدد لفاعلية القسم ، اذ إن هذه الفاعلية مرهونة بفاعلية قرارات إدارتها. (الرفايعه ، ٢٠١٩ : ٨١٩) أن الادارة الناجحة هي من تقوم بأشراك التدريسيين في صناعة القرار ووضع السياسات، وهذه المشاركة تساعد في صناعة قرارات سليمة، على أن الإدارة يجب أن تذهب إلى حد فقدان للقدرة على القيادة في ضوء فلسفة المشاركة ، فعلى الإدارة أن تشعر التدريسيين أن مقترحاتهم وآراءهم يمكن الأخذ بها، وأن جزءا من سلطتها يمكن أن تفوضها إليهم، وهذا ما اشارت اليه دراسة (محمد ، ٢٠١٣) اذ بينت " ان مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعات بشكل عام ذات مستوى متدني". (محمد،٢٠١٣ : ٦٠) كما اشار (بوعشة ، ٢٠٠٠) الى " أن أسباب أزمة التعليم العالي المتمثلة في تدهور المستوى التعليمي، راجع إلى أن أعضاء هيئة التدريس منعوا من الاستشارة في العديد من القضايا المتعلقة بالجامعة ومساهمتهم في النهوض بها ". ( بوعشة، ٢٠٠٠:٩٧)

**ثانياً : أهمية البحث**

تعد الإدارة بوظائفها المختلفة عملية فكرية تنعكس في الواقع العملي للمؤسسات بشكل ممارسات تؤدي إلى تحقيق الاهداف التي تمت صياغتها مسبقاً بشكل فاعل وكفوءة . (دره ،٢٠٠٩: ١٧)

لقد أصبحت مؤسسات المجتمع المختلفة جميعها تنظر اليوم إلى الجامعة نظرة عصرية متطورة وتعدها مصدر إشعاع لعوامل تطور المجتمع وازدهاره ورفده بالطاقات البشرية العلمية التي لا تنمو إلا في ارض الجامعات ، ومن العناصر الأساسية في الجامعات هي ادارة الاقسام العلمية ، اذ بات ضرورياً أن تعهد إداراتها الى اشخاص كفؤين قادرين على النهوض بأعباء مهماتهم الوظيفية بصورة ترقى الى مستويات قيادية عالية فاعلة في تحقيقها لأعلى أهداف اقسامها، وكفوءة بالقدر الذي يجعلها جديرة في تحقيق تحسين مستمر في جودة ادائها. (التل،١٩٨٦:٨٨) وهذا ما اشارت اليه دراسة (الشهراني ، ٢٠١٧) اذ بينت" اهمية إدارة الكفاءات في رفع مستوى الجامعات " ويرى (سمير ، ٢٠١٣) ان "الإدارة الجامعية" طريقة يدار بها التعليم العالي لتحقيق أهدافه بأسلوب خلاق من خلال العمل مع التدريسيين والطلاب والعاملين في الجامعة وتوزيع المسؤوليات وتوجيه البرامج وتقويم النتائج. ( سمير ، ٢٠١٣ : ١١٠٨) وقد تزايدت أهمية الكليات وأقسامها العلمية على اعتبار أنها الوحدات الأساسية للتنظيم الجامعي المنوط بها إدارة وتنظيم أنشطة البحث، والتدريس، وخدمة المجتمع ، فضلاً عن زيادة تأثيرها في تنمية السياسة الجامعية. (الدهشان والسيسي ، ٢٠٠٥ ، ١٦) ويعد القرار الاستراتيجي جوهر العملية الإدارية ووسيلتها الاساسية في تحقيق أهداف المؤسسة. (السالم ، ٢٠٠٠ : ١٢٥) فهو الذي يحدد مسيرة المؤسسة الاساسية واتجاهها العام في ضوء المتغيرات المتوقعة وغير المتوقعة، وهو في النهاية

يشكل أهداف حقيقية في المؤسسة، ويساعد في رسم الخطوط العريضة، التي من خلالها تمارس المؤسسة عملها، وتوجه توزيع مصادرها وتحدد فاعليتها ". (جاب الله، ٢٠١٧، ٧٢) فضلاً عن تأثيرها في كفاءة صناعة القرار الاستراتيجي في الجامعات وهذا ما أشارت اليه دراسة (مخدوم ، ٢٠٢٠) " بأن هناك كفاءة في صناعة القرار الاسراتيجي في الجامعات ". ( مخدوم ، ٢٠٢٠ : ١٠١)

**ثالثاً : هدف البحث**

أستهدف البحث الاجابة على السؤال الآتي : هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ادارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي عند مستوى (٠,٠٥) لدى رؤساء اقسام كليات جامعة الموصل من جهة نظر التدريسيين ؟

**رابعاً : حدود البحث**

يقتصر البحث الحالي على جميع التدريسيين في اقسام كليات جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢ ).

**خامساً : تحديد المصطلحات**

**أ. إدارة الكفاءات**

١. **(Qadin,2002)** : هي تلك الجهود والانشطة التي تهتم بتوفير تلك الكفاءات والمحافظة عليها وتنميتها وتوفير لها الظروف المناسبة للعمل والمحفزات الضرورية لبقائها ودفعها نحو بذل اقصى جهد ممكن بشكل يدعم تنافسية المؤسسة. (127 : Qadin, 2002)

٢. **(نسيمة ،٢٠١٩)** : مجموعة من الإجراءات والاساليب والأدوات التي تمكن المؤسسة من امتلاك وتحفيز وتنظيم الكفاءات التي تحتاجها، نظرا لرسالتها ،غاياتها

وأهدافها الإستراتيجية بحيث تكون ناقلا رئيسيا للفاعلية وخلق القيمة، وقد تكون هذه الكفاءات فردية أو جماعية أو تنظيمية . (نسيمة ، ٢٠١٩ : ٢٣)

**ويعرفها الباحث اجرائياً بانها** : مجموعة من النشاطات والاجراءات والعمليات الموجهة من رئيس القسم العلمي بهدف تطوير الكفاءات الموجودة في قسمه من التدريسيين من خلال إدارة المورد البشري إدارة المعرفة إدارة التميز وإدارة السلوك والتي تقاس من خلال المقياس المعد لذا الغرض.

**ب. صنع القرار الاستراتيجي**

١. **(البكري ،١٩٨١)** : " وتتضمن جمع المعلومات واستشارة الآخرين ومشاركتهم واستعراض البدائل والنتائج المتوقعة من وراء كل بديل واختيار أفضل البدائل الممكنة في ضوء الأهداف المحددة ". (البكري ،١٩٨١: ٤١)

٢. **(جيتو ،٢٠١٩)** : إسهام المرؤوسين في المؤسسة والمعنيين بالقرار في جميع خطوات ومراحل صناعة القرار من أجل اتخاذ قرار رشيد يلتزم الجميع في تنفيذه .(جيتو ، ٢٠١٩: ٢٧٥)

**رئيس القسم العلمي**

عرف على وفق قانون رقم (٤٠) لسنة ١٩٨٨ المعدل بأنه : " تدريسي يعين بقرار من رئيس الجامعة بناء على توصية من عميد الكلية، وتحدد صلاحيته بموجب النظام الجامعي وبما يتفق مع قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي" . (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٨٨: ٩)

**خلفية نظرية ودراسات سابقة**

**أولاً : إدارة الكفاءات**

**عناصر الكفاءة**

ان الكفاءة بمفهومها الحديث لا تتضمن قدرة واحدة بل هي مجموعة من القدرات المرتبطة مع بعضها البعض وقد تطرقنا اليها في الموضوع السابق اذ أن هنالك جوانب كامنة في الكفاءة يستدل عليها من الآثار السلوكية التي تؤدي اليها والتي يمكن ملاحظتها من خلال الاداء العالي للفرد عن طريق تحقيق الاهداف والعلاقات الاجتماعية والتكيف مع شروط البيئة الجديدة او سياق مهني جديد ، وتتمثل احد طرق قياس أو الاستشهاد على كفاءة فرد ما في مشاهدتها فهي توليفة لمجموعة من العناصر المختلفة التي تقود الى النجاح وتحقيق مجموعة من النتائج الهامة ، وتتكون الكفاءة من مجموعة من العناصر نذكر منها ما يلي :

١. **المعرفة** : وهي جملة ما يمتلكه الفرد من معلومات وخبرات في مجال معين وكيفية الحصول على هذه المعلومات و استخدامها وتوظيفها والاستفادة منها في مجال معين من خلال الدراسة والتجربة للوصول للأهداف المنشودة اذ يمكن وصف المعرفة بانها:

أ- **معارف نظرية** : ان ممارسة اي مهنة تتطلب مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية حول هذه المهنة ، فالكفاءة لا تتوقف على المعرفة النظرية فحسب بل القدرة على استخدام هذه المعرفة وتوظيفها في مجال معين والتي تزيد من اداء الفرد.

ب- **المعرفة الخاصة** : والتي يكتسبها الفرد من خلال مجال عمل، اي إنها معارف تابعة لسياق مهني معين ، فهي مكتسبة أساسا من خلال الخبرة والمسار المهني. (وهيبة، ٢٠١٦: ٣٤)

٢. **المهارة** : تعتبر الممارسات التي يقوم بها الافراد مجموعة من القدرات الفطرية والمكتسبة والتي تحتاجها المؤسسة لضمان الاداء الفعال وهي قابله للتنمية والتطوير وللتغيير المستمر وتتمثل في القدرة على تنفيذ المهام والعمل بشكل ملموس وفقا لأهداف محدده مسبقا. (فوزية و جوهرة ، ٢٠٠١: ٥)

وتجمع المهارة بين مفهوم المعرفة والتطبيق ووضعهم موضع التنفيذ لتحقيق هدف محدد و المهارة تكتسب عن طريق الممارسة، وتصنف إلى مهارات(فكرية وعقلية) وهي مهارة تعمل على تحليل المواقف الصعبة وتحديد المشكلة وكيفية الخروج منها بوضع حلول وبدائل عديدة لها وتحليل هذه البدائل وتقييمها لتحديد أنسبها وهي مرتبطة بعملية صنع واتخاذ القرارات السليمة، و( مهارات التعامل ) وهي قدرة العمل مع الاخرين وفهمهم وتحفيزهم. (ديري ، ٢٠١١: ٤٠)

٣. **السلوك او الموقف** : التي تفسر كيفية تعامل الفرد مع الوضعيات والأفراد والمشكلات

٤. (Buck, 2014:139) فهي مجموع المواقف والمميزات الشخصية التي ترتبط بالفرد والمطلوبة عند ممارسة نشاط معين فهي مجموعة الصفات الشخصية كالدقة والترتيب وروح المبادرة التعاون مع الاخرين وردود الفعل في بعض المواقف ، اذ يخضع السلوك الانساني لتأثير عوامل اساسية ثلاثة هي :

أ. **السبب** : بمعنى أن أي مظهر من مظاهر السلوك الإنساني لابد له من سبب يؤدي الى اثارة السلوك ونشأته أصلا.

ب. **الدافع** : بالإضافة الى السبب فهناك دائما دافع وهو مجموع المحركات الداخلية التي تحدد اتجاه السلوك ودرجة الاصرار عليه.

ت. **الهدف** : واخيراً فالهدف يمثل نقطة النهاية بالنسبة للسلوك ، أي النتيجة المرغوب الوصول اليها من ورائه (السلمي ، ٢٠٠٨، ١١٨).

إضافة إلى العناصر السابقة هناك مجموعة اخرى من العناصر تتمثل بالتالي :

١. **السمات** : أي خصائص الفرد الجسدية، والنفسية، والاجتماعية، والفكرية.

٢. **القيم** : وتمثل جملة الاعتقادات حول ما هو جيد أو سيء.

٣. **إدراك الذات** : أي نظرة الفرد إلى شخصيته وكيفية تقييمه لها ، وهي تتعلق بالمواقف والقيم كإدراك الشخص لذاته كقائد.

٤. **الأدوار الاجتماعية** : تتمثل في نظرة الآخرين للفرد وتقييمهم له.

٥. **الاستعداد** : قدرة الفرد على القيام بتنفيذ المهام وممارسة عمله بكفاءة على افضل وجه ممكن فهي ترتبط بهوية وإرادة الفرد وتحفزه لتأدية مهامه بأحسن ما يستطيع. (عرايبي ، ٢٠٠٦: ٥ )

بالنظر الى العناصر السابقة يمكن ان نميز بين مستويين من الكفاءة يتمثل المستوى الاول بالمعرفة والمهارات العامة وهي تمثل الحد الأدنى المطلوب لأداء مهمة ما ، اما المستوى الثاني والذي يضم المكونات الاخرى هو الذي يصنع الفرق والتميز بين الافراد. (حمدي ، ٢٠١٢: ٥٣)

**خصائص الكفاءات**

هناك مجموعة من الصفات والسمات التي تميز الافراد ذوي الكفاءة عن غيرهم من الأفراد العاديين منها :

١. **تتعلق الكفاءة بالأداء** : أن استخدام مفهوم الكفاءة يدل على قدرة الفرد على أداء نشاط محدد وليس قدرته على إظهار معارفه فهي قضية أداء وليست قضية معارف وذلك لان الكفاءة هي نتاج سياق متكامل يتضمن استخدام المعرفة والقدرة والمهارة لإظهار الكفاءة اذ ان الكفاءة ترتبط بمعايير الأداء.
(ليلة ، ٢٠١٤ : ١٣)

٢. **تعطي قيمة للمؤسسة** : فالطبيعة المتباينة للموارد والكفاءات البشرية من خلال اختلاف مستوياتهم وقدراتهم تجعل مساهمتهما في خلق القيمة متباينة، فمثلاً بقدر ما نجد أن المستخدمين كانوا أكفاء بقدر ما كان أدائهم جيداً وبالتالي تزداد قيمة ما يقدموا من خدمات للمؤسسة، وبقدر ما تمتلك مؤسسة ما من مستخدمين جيدين ذوي قدرات ومهارات عالية بقدر ما يكون رصيدها من رأس المال البشري قيماً وميزاً.(نبيل ،٢٠١٩: ٦٢)

٣. **الندرة** : تكون الكفاءة مميزة وفريدة من خلال أدائها لان الموارد البشرية التي تمتلك قدرات عالية من الأداء عادة ما تكون نادرة فالمشكل الأساسي الذي تعاني منها المؤسسات التربوية هو ذلك النقص الكبير في الموارد و الكفاءات البشرية المتخصصة و المؤهلة ، و بالتالي فان المتاحة منها يمثل للمؤسسة التي تمتلكها و تستخدمها ميزة تنافسية. (تسعديت عمبار ، ٢٠١٨ : ١٦-١٧)

٤. **غير قابلة للتقليد** : ما يصعب تقليد الموارد والكفاءات البشرية هو طبيعة وثقافة المؤسسة ومعايير الأداء التي تضعها والتي لا يمكن تجسيدها في بيئة مغايرة عنها وذلك بسبب صعوبة تحديد مدى مساهمة كل كفاءة في القيمة التي قدمها للمؤسسة بسبب تشابك النشاطات المختلقة، يضاف الى ذلك العلاقات الاجتماعية المعقدة ذات الخصائص الجوهرية التي هي سبب في خلق قيمة للمؤسسة.

(يحضيه ، احمد ، ٢٠٠٤: ١٥٧-١٥٨)

٥. **الكفاءة ليست مجرد ميل** : تأهب او استعداد للتصرف، إنما عبارة عن عملية، ذلك لأنها تنطوي على مجموعة من الوسائل والأدوات الخاصة بمعالجة المشاكل والحوادث العرضية غير المتوقعة والمستجدات التي لا يمكن استبعادها، فالكفاءة لا تنحصر في الأداء المستهدف ولا في الموارد اللازمة لممارستها، بل تتعدى ذلك إلى الإجراءات والعمليات التي توجه الأداء. (Gilles,1999:1)

٦. **الكفاءة ذات غاية** : حسب هذه الخاصية تعد الكفاءة معرف إجرائية ووظيفية متجه نحو العمل للاستفادة منها في تحقيق الهدف المنشود اذ أنه يتم تشغيل معارف ومهارات واستعدادات مختلفة لتحقيق هدف محدد. (بوراس،٢٠١٥: ٩٦)

٧. **الكفاءة مكتسبة** : فالفرد لا يولد كفء لكي يؤدي نشاط معين فهو لا يدخل لوظيفة بكامل معارفه وخبراته فقد يحمل معه بعض المعارف والسلوكيات المختلفة لأداء مهامه ولكن يكتسب مهارات وسلوكيات جديدة من تجاربه في العمل تجعله أكثر قدرة على أداء مهامه من خلال التدريب والتعلم الموجه من طرف الإدارة.

(وهيبة، ٢٠١٦: ٣١)

**ثانياً: صنع القرار الاستراتيجي**

**مهارات صناعة القرار**

- مهارة التمييز والمفاضلة بين البدائل لترشيح البديل الافضل.
- مهارة تحديد كمية ونوعية المعلومات المطلوبة للوصول إلى القرار.
- مهارة تحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها.
- مهارة تحديد أولويات العمل لمواجهة المشكلة ومن سيتخذ القرار.
- البصيرة النافذة والفراسة في وزن الامور.
- مهارة توقع نتائج القرار.
- مهارة اختيار الطريقة المناسبة لصنع القرار وحسن التعامل مع صور التعارض في صنع القرار.
- مهارات التعرف على المدى الزمني المطلوب وتحديد التوقيت الملائم لصنع القرار، عن طريق تجميع المعلومات المطلوبة و الدراسة المتأنية للبدائل المطروحة.
- القدرة على متابعة وتنفيذ وتحديد مدي فعالية القرار المتخذ والقدرة على كسب تأييد المتأثرين بالقرار.
- الخبرة السابقة والمعتقدات الشخصية لصانع القرار، وعامل الوقت الذي يحدد منهجية وآلية صناعة القرار.
- مدة التفكير في القرار المتخذ وفهم مشكلة القرار بعمق والتي تستخدم في التشاور أثناء عملية صناعة القرار.
- قدرة صانع القرار على التشاور والنقاش والفهم البعيد المدى وقوة الذاكرة والوقت المتاح لصناعة القرار والخبرات السابقة. (عامر، ٢٠٠٩: ٦).

**معوقات صنع القرار الاستراتيجي**

هناك بعض الأسباب التي تكمن وراء عدم الوصول إلى قرارات رشيدة .وهي تمثل المشكلات الأساسية في عملية صنع القرارات ،وهي متعددة في صورها ، ومتباينة في آثارها وقد تسهم في عدم التوصل إلي القرار السليم ، وبصورة عامة فإن الأسباب التي تعوق عملية صنع القرارات تدور حول الآتي :

١. **قصور البيانات والمعلومات** : ويري البعض أن من أهم الصعوبات التي تعترض عملية صنع القرارات ، عدم توافر المعلومات الجيدة المتجددة عن ظروف العمل وامكاناته ، اذ تعتبر المعلومات بمثابة الدعامة الأساسية لصنع القرارات وذلك للأسباب التالية :
   - عدم كفاءة القائمين على جمعها إضافة إلى ضعف نظم المعلومات.
   - عدم توفر الوقت الكافي لجمع المعلومات. (رفاعي ، ١٩٧٧ : ٢٠٨)

٢. **التردد(عدم الحسم):** اي ما ينتاب صانع القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل ويمكن أن نرجع ذلك للأسباب التالية:
   - عدم القدرة على تحديد الأهداف او المشكلات بدقة.
   - عدم القدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل.
   - تشديد الرقابة على متخذ القرار وما ينتج عنه من خوف وشك وسلبية.
   - عدم وضوح المسؤوليات والسلطات وممارستها على وجه غير مرضٍ.
   - الضغوط والالتزامات غير المقبولة كالذاتية لصانع القرار والتكاليف وغيرها.

٣. **ضعف الثقة المتبادلة** : يؤدي ضعف الثقة بين رئيس القسم والمرؤوسين إلى ضعف القرار نفسه وعدم فاعليته ولا يحقق النتائج المرجوة.

٤. **وقت القرار** : نظرا لان العمل الإداري فيه الكثير من المستجدات فإنه يفرض على متخذ القرار إصدار القرار في عجلة تحول دون إجراء دراسة وبحث كافي للموقف الإداري مما يجعل القرار غير سليم ويخفق في تحقيق الهدف.

٥. **الجوانب النفسية والشخصية لصانع القرار:** تعتبر دوافع الافراد واتجاهاتهم وانفعالاتهم وحالتهم الصحية وميولهم في المواقف المختلفة وكذا المعتقدات والتقاليد والعادات السائدة التي تحكم سلوك الافراد من العوامل المؤثرة في صنع القرار ، وعدم الإلمام بها من جانب الإدارة يعيق اتخاذ القرار.

**عدم المشاركة في اتخاذ القرار:** يوكد الفكر الإداري الحديث على ضرورة تطبيق الاساليب الجماعية في التنظيم وتوزيع حق اتخاذ القرار بشكل يحقق المشاركة الفعالة واعتبار رجل الإدارة ضابط لعملية اتخاذ القرار وليس صانعا لها ، وهذا ما يجرنا إلى الحديث عن النوعين الرئيسيين للقيادة المعتمدان في مختلف المنظمات والمؤسسات عموما والتربوية منها على الخصوص ، القيادة البيروقراطية وتركز اهتمامها بالأساس على تطبيق القوانين اثناء ادارة العمل منطلقة من مجموعة من المبادئ أهمها "العقلانية والكفاءة " ، والقيادة الديمقراطية وتركز اهتمامها على مشاركة المرؤوسين في صناعة واتخاذ مختلف القرارات منطلقة من تجميع المعلومات والافكار والبدائل المتاحة. (جدوالي ، ٢٠١٤ : ١٤٩)

**دراسات سابقة**

**الدراسات التي تناولت إدارة الكفاءات**

١. **دراسة : الشهراني (٢٠١٧)**

**عنوان الدراسة : (دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد).**

أجريت الدراسة في كليات جامعة الملك خالد للبنين والبنات في مدينتي أبها وخميس مشيط في المملكة العربية السعودية ، كان من بين اهدافها التعرف الى واقع دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهجية لبحثها .

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانة مكونة من (٤٥) فقرة ، طبقت على (٤١٠) عميدا، ووكيلاً، ورئيس قسم، وعضو تدريس بجامعة الملك خالد.

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الملائمة بالاعتماد على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وبعد تحليل ومعالجة البيانات احصائياً اظهرت النتائج الى :

وجود دور كبير ومهم في تحقيق التميز التنظيمي وهذا يدل على اهمية إدارة الكفاءات في رفع مستوى اداء الجامعة ، وتحقيق اهدافها مما يدفعها الى التقدم والمنافسة، كما اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات افراد عينة البحث لدور إدارة الكفاءات الاكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي تبعاً لمتغير الرتبة العلمية ولصلح استاذ – استاذ مساعد ، وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات. (الشهراني، ٢٠١٧: ٢ – ١٢٥)

**٢. دراسة : رباب (٢٠١٩)**

**عنوان الدراسة : (دور إدارة الكفاءات البشرية في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، دراسة لآراء عينة من القيادات الإدارية بجامعة العربي التبسي تبسة).**

أجريت الدراسة بجامعة العربي التبسي تبسة في الجزائر، وكان من بين اهدافها التعرف إلى اتجاهات آراء القيادات الإدارية في جامعة العربي التبسي تبسة حول واقع تطبيق إدارة الكفاءات البشرية بوظائفها (توظيف، تنمية، تقييم) والدور الذي تلعبه في تحقيق كفاءة وفعالية وجدوى واستدامة مستوى الأداء في هذه الجامعة ، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي للوصول الى اهداف الدراسة.

استخدمت الباحثة الاستبانة في جمع بياناتها والتي تكونت من (١٨) فقرة ، وزعت على ثلاثة مجالات وهي :توظيف الكفاءات البشرية (٧) ، تنمية الكفاءات البشرية (٥) ، تقييم الكفاءات البشرية (٦) ، تم توزيعها على عينة الدراسة المتمثلة في القيادات الإدارية من (مدير الجامعة ونائبه، عمداء الكليات ونوابهم، ورؤساء الأقسام ونوابهم) بلغت عينة البحث (٤٠٤) بمختلف المستويات العلمية التي سبق ذكرها بجامعة العربي التبسي ، وبعد تحليل ومعالجة البيانات باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss توصلت الدراسة الى :

وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المتغيرات التي تمثل وظائف إدارة الكفاءات البشرية ، توظيف ، تنمية ، تقييم (رباب ، ٢٠١٩: ٣٨١-٣٩٥).

**الدراسات التي تناولت صنع القرار الاستراتيجي**

**١. دراسة : الشرايدي (٢٠١٦)**

**عنوان الدراسة :( التفكير الاستراتيجي وصنع القرار لدى مدراء ووكلاء المدارس الابتدائية المعتمدة وغير المعتمدة ) .**

أجريت الدراسة على (٩) مدارس ابتدائية في محافظة دمياط ، هدفت هذه الدراسة الى معرفة الفروق بين مدراء ووكلاء المدارس المعتمدة وغير المعتمدة بمحافظة دمياط في صنع القرار ،استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

اعد الباحث مقياساً خاصاً بصنع القرار كأداة للدراسة ، طبقا على عينة الدراسة المكونة من (١٢٠) مديرا ووكيلا من مدراء ووكلاء المدارس الابتدائية المعتمدة وغير المعتمدة ، مقسمة كالاتي (٣٠) مدير مدرسة معتمدة، (٣٠) وكيل مدرسة معتمدة . (٣٠) مدير مدرسة غير معتمدة،(٣٠) وكيل مدرسة غير معتمدة. وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مدراء ووكلاء المدارس المعتمدة وغير المعتمدة من هيئة ضمان الجودة والاعتماد على مقياسي صنع القرار لصالح مدراء ووكلاء المدارس المعتمدة
- كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين درجات مدراء ووكلاء المدارس المعتمدة ، على مقياسي صنع القرار.

وقد اوصى الباحث بضرورة وضع معيار لصنع القرار عند اختيار مديري ووكلاء المدارس الابتدائية ، ضرورة عقد ورش عمل بالإدارات التعليمية ومديريات التربية والتعليم لتطوير مهارات القيادة الابداعية والاستراتيجية لدى المدراء والوكلاء بما ينعكس على جودة صنع القرار ، الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة عن طريق البعثات التربوية وبخاصة للوكلاء والمدراء لدراسة اساليب ومهارات الفكر الابداعي والاستراتيجي وصنع القرار وتطوير الأداء المدرسي والحصول على الاعتماد .

( الشرايدي ، ٢٠١٦ : ١٠٢٦ ـ ١٠٥٩)

**٢. دراسة : مخدوم (٢٠٢٠)**

**عنوان الدراسة : (مهارات وآليات صناعة القرارات الاستراتيجية دراسة وصفية تحليلية بالتطبيق على الجامعات السعودية).**

أجريت الدراسة على الجامعات السعودية الآتية :جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جامعة طيبة ، في المملكة العربية السعودية.

أتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكان من بين اهدافها التعرف الى توصيف الفجوة القائمة في المهارات الأساسية اللازمة لصناعة القرارات الاستراتيجية وتحديد متطلبات بناء واستكمال المهارات الأساسية لصناعة القرارات الاستراتيجية وتحديد متطلبات تطوير والية صناعة القرارات الاستراتيجية .

تكونت اداة الدراسة من (٦٠) فقرة ، موزعة على (٥) محاور، طبقت على جميع صناع القرار من منتسبي الإدارة العليا والأطراف ذات العلاقة بصناعة القرارات الاستراتيجية فيها وهم (مديرو الجامعات ، العمداء ، وكلاءهم ورؤساء الأقسام العلمية) والبالغ عددهم (٢٧٢) في الجامعات المذكورة أنفاً كعينة ممثلة عن الجامعات السعودية.

وبعد تحليل ومعالجة البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، تم الحصول على النتائج التالية :

أن هناك كفاءة في صناعة القرارات الاستراتيجية في الجامعات السعودية والتي تتم وفق إجراءات محددة وواضحة وتميل إلى إشراك المستويات الإدارية ذات العلاقة فيها من خلال أسلوب القيادة الجماعية مما ساهم في زيادة كفاءة التخطيط الاستراتيجي فيها وتحسين الأداء بشكل عام, ووفقا لنتائج الدراسة فإن النظرة طويلة

المدى ومهارات الحوار والنقاش والقدرة على التشاور والتعاون وتحديد واختيار البدائل وتحديد التكلفة والعائد هي من أهم مهارات صناعة القرارات الاستراتيجية.(مخدوم : ٢٠٢٠ ، ١٠١- ١٢٧).

**أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة**

لقد استفاد الباحث من استعراضه للدراسات السابقة في الجوانب الأتية :

- التحقق من عدم التطرق الى مشكلة البحث الحالية.
- الاستفادة في صياغة أهداف البحث.
- الاطلاع على الوسائل الاحصائية المستخدمة والاستفادة منها.
- الاستفادة من نتائج التي خرجت بها.
- مساعدة الباحث على تحديد منهجية البحث واعداد أداتا إدارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي.

**منهجية البحث واجراءاته**

أتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في البحث الحالي ، ويُعرَّف المنهج الوصفي بأنه دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفاً دقيقاً ، تمهيداً لفهم الظواهر وتشخيصها، اذ إن وصف الظاهرة هي مرحلة تتضمنها كل المناهج فهي أسلوب مُنضوٍ تحت كل المناهج ، فكل المناهج في الحقيقة منطلقها وصفي لكن هذا الوصف يكون من أجل هدف معين وهذا الهدف يختلف حسب نوعية المنهج .

(لطاد وآخرون ، ٢٠١٩ : ١١٨)

يعد المنهج الارتباطي أحد أنواع المنهج الوصفي و أسلوب من أساليب تطبيقه، ويعرف المنهج الارتباطي بأنه ، ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن

بواسطته معرفة اذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين (متغير مستقل- متغير تابع) أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة. (العساف ، ١٩٩٥ : ٢٦١)

**اولاً: مجتمع البحث**

يقصد به جميع مفردات أو وحدات الظاهرة تحت البحث، ويعرف بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي تحت الدراسة، فهو مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على البيانات.

(عبد المؤمن ، ٢٠٠٨ : ١٨٤)

تألف مجتمع البحث من جميع التدريسيين في الأقسام الأكاديمية في كليات جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ والبالغ عددهم (٢٤) كلية ضمت (٣٨٨٢) تدريسياً بواقع (٢٠٩٤) تدريسي من الذكور و(١٧٨٨) تدريسيه من الاناث ، وزعوا على (٢٦٣٦) من الاقسام العلمية و (١٢٤٦) من الاقسام الانسانية .

**ثانياً: عينة البحث**

هي جزء من المجتمع الذي يجرى عليه البحث، ويتم اختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، وتسحب عشوائياً أو بانتظام طبقي أو قصدياً من مجتمع البحث، فالعينة هي بعض مفردات المجتمع تؤخذ منه ويطبق عليه البحث للحصول على معلومات صادقة بهدف الوصول إلى تقديرات تمثل المجتمع الذي سحبت منه وإنها الجزء التي تستخدم في الحكم على الكل. (عبد المؤمن ، ٢٠٠٨ : ١٨٤)

فبعد تحديد مجتمع البحث من جميع التدريسيين اقسام كليات جامعة الموصل تم اختيار(٤٠٠) تدريسي بالطريقة الطبقية العشوائية شكلوا ما يقارب نسبة (١٠٪) من مجتمع البحث ، توزعو على (٨) كليات بواقع (٤) كليات علمية و(٤) كليات انسانية.

**ثالثاً: أداتا البحث**

تعد عملية جمع البيانات خطوة مهمة في إجراء البحوث، ولكي يجمع الباحث البيانات المتعلقة بموضوع بحثه على نحو علمي منظم فإنه يدقق في اختيار أدوات بحثه أو يعدها بنفسه لتناسب مشكلة بحثه وهدفه والطريقة البحثية التي اختارها لتنفيذ هذا البحث، ويتم ذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة و الأدب التربوي وعلى ادوات مشابهة او استطلاع آراء الخبراء في مجال البحث وذلك ليتمكن من اثبات فروضه ومن ثم تفسير نتائجه.( دياب ، ٢٠٠٣ : ٤٦)

**صدق المقياس**

**أ. الصدق الظاهري**

عرض الباحث أداة إدارة الكفاءات بصورتها الاولية على عدد من الخبراء والمحكمين في تخصص العلوم التربوية والنفسية ، وبناء على استجاباتهم وملاحظاتهم وباعتماد نسبة اتفاق (٨٠٪) فاكثر اجريت بعض التغييرات والتعديلات وكما موضح في الجدول (١) :

**الجدول (١)**

**عدد ونسبة اتفاق آراء الخبراء على فقرات مقياس إدارة الكفاءات**

| رقم الفقرة | عدد المحكمين | عدد المحكمين الموافقين | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|
| ١٣,١٧,١٨,١٩,٢٠,٢٢,٢٤,٢٦,٢٩,٣٠, ٣٢,٣٣,٣٥ | ٢١ | ٢١ | ١٠٠٪ |
| ٢,٣,٤,٦,١١,١٤,١٥,٢١,٢٥ | ٢١ | ٢٠ | ٩٥٪ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٥,٧,٨,٢٧ | ٢١ | ١٨ | ٨٥٪ |
| ١,٩,١٠,١٢,١٦,٢٣,٢٨,٣١,٣٤,٣٦ | ٢١ | ١٤ | ٦٥٪ |

وعليه ، فقد اصبحت الاداة بصورتها النهائية مكونه من (٢٦) فقرة موزعة على اربعة مجالات وعلى النحو الاتي :إدارة الموارد البشرية : (٩) فقرة ، إدارة التميز، (٦) فقرة ، إدارة المعرفة ، (٦) فقرة. ،إدارة السلوك ، (٥) فقرة.

**ب. صدق المحتوى**

وقد تحقق الباحث من هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات الأداة ومجالاتها على عدد من المحكمين لتقرير مدى ملائمة فقرات الاداة للمجالات المنسوبة اليها وباعتماد نسبة اتفاق (٨٠ ٪) حد ادنى اجريت بعض التعديلات والتغيرات في الاداة كما تمت الاشارة اليها في الصدق الظاهري الجدول (١).

**ت. صدق البناء**

هو احد انواع الصدق المعتمدة في كثير من الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية. ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ، او في مفهوم نفسي معين. (Cronbach,1964:120) ويسمى صدق البناء احيانا بصدق المفهوم Concept Validity لأنه يقوم على تحديد المفاهيم او البنية المقومة للظاهرة المقاسة ، ومن ثم يتحقق منه تجريبيا ( الظاهر واخرون، ١٩٩٩ : ١٣٥) او صدق التكوين الفرضي construct Validity لأنه يمثل قياس سمة نفسية أو صفة أو خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وانما يستدل عليها عن طريق مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها. (ملحم ، ٢٠٠٠، ٢٧٦) وقد قام الباحث بهذه الاجراءات للتحقق من صدق بناء مقياس ادارة الكفاءات وكما يأتي:

١. **ايجاد القوة التمييزية للفقرات**

استخرج الباحث القوة التمييزية لفقرات الاداة ، وبهذا فقد تبين لنا أن جميع القيم التائية المحسوبة لفقرات الاداة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٩٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٠) ، وهذا يعني أن جميع فقرات مقياس إدارة الكفات كانت مميزة ، وبذلك أصبح مقياس إدارة الكفات بصيغته النهائية بعد هذا الأجراء مكون من (٢٦) فقرة.

**٢. معامل الاتساق للفقرات ، حساب الاتساق ( الانسجام الداخلي) ، صدق الفقرات او علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة**

لقد تم التعامل مع عينة التمييز البالغ مجموعها (١٥٠) تدريسي وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وقد اعتمد الباحث في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس وكذلك مع المجال التابع له ، ثم اختبرت قيم معاملات الارتباط بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ، إذ تبين أن جميع القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيم الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) وهذا يدل على أن جميع قيم معاملات الارتباط متسقة.

**الثبات**

وقد اعتمد الباحث الطريقتين الآتيتين لاستخراج الثبات :

**أ. طريقة الاختبار و إعادة الاختبار**

وقد جرى استعمال هذه الطريقة بتطبيق المقياس على العينة البالغ عدد أفرادها (٢٠) تدريسي بتاريخ (٢٣-٣-٢٠٢٢) وأعيد تطبيقه مرة ثانية على العينة نفسها بتاريخ (٦- ٤ -٢٠٢٢) أي بفاصل زمني قدره أسبوعان وقد تم استخراج معامل الثبات لمقياس إدارة الكفاءات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين

درجات التطبيقين وقد بلغت درجة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠,٨٢) وتُعد مؤشراً جيداً لثبات المقياس. (عودة والخليلي ، ٢٠٠٠: ١٤٦)

**ب. معادلة ألفا كرونباخ**

للتأكيد على قوة ثبات التجانس الداخلي تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، أي مدى ارتباط مجموعة من العناصر ارتباطاً وثيقاً ، ومعادلة ألفا كرونباخ هي طريقة بسيطة لقياس ما إذا كانت النتيجة موثوقة أم لا ، وتشير الموثوقية إلى مقدار التباين الحقيقي الذي يمكن حسابه بواسطة التباين الملحوظ في القياس وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الفا– كرونباخ (٠,٨٤) لمقياس إدارة الكفاءات ويُعد مؤشراً جيداً للاتساق الداخلي للمقياس.

**ث. الصدق الذاتي :**

يستخرج الصدق الذاتي من الجذر التربيعي لمعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ولما كان معامل الثبات للاداة (٠,٨٢) فإن الصدق الذاتي تساوي (٠,٩١) وهو معامل صدق عال ينم عن صلاحية الأداة للتطبيق. (العجيلي وآخرون، ١٩٩٠: ١٣٩)

**تصحيح مقياس إدارة الكفاءات**

يقصد بعملية التصحيح وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس في ضوء البديل الذي يختاره المستجيب ، وقد استعمل الباحث الأوزان الآتية :

- الوزن (٥) درجة للبديل (كبيرة جداً)
- الوزن (٤) درجة للبديل (كبيرة)
- الوزن (٣) درجة للبديل (متوسطة)

- الوزن (٢) درجة للبديل (قليلة)
- الوزن (١) درجة للبديل (قليلة جداً)

علماً أن جميع الفقرات إيجابية ، وبما أن عدد فقرات المقياس (٢٦) فقرة ، بذلك تصبح أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (١٣٠) في حين أن المتوسط الافتراضي للمقياس هو(٧٨) وأدنى درجة هي (٢٦) وفي ضوء ذلك ستتم جمع درجات الإجابة على الفقرات لاستخراج الدرجة الكلية لكل مستجيب.

**صدق المقياس**

**أ. الصدق الظاهري**

وقد تم اجراء الصدق الظاهري بعرض أداة صنع القرار الاستراتيجي بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية والنفسية ، إذ بلغ عددهم (٢١) خبيراً ، وقد جاءت النتائج على وفق ما يوضحه الجدول (٢) الآتي:

**الجدول (٢)**

**عدد ونسبة اتفاق آراء الخبراء على فقرات مقياس صنع القرار الاستراتيجي**

| رقم الفقرة | عدد المحكمين | عدد المحكمين الموافقين | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|
| ١,٢,٥,٧,٨,٩,١٠,١١,١٢,١٥,١٨,١٩,٢١,٢٢,٢٣,٢٤,٢٨,٣٢,٣٣,٣٤,٤٠,٤١ | ٢١ | ٢١ | ١٠٠٪ |
| ١٣,١٦,١٧,٢٠,٣٠,٣٩ | ٢١ | ٢٠ | ٩٠٪ |
| ٢٦,٢٩ | ٢١ | ١٨ | ٨٥٪ |
| ٣,٤,٦,١٤,٢٥,٢٧,٣١,٣٥,٣٦,٣٧,٣٨ | ٢١ | ١٤ | ٦٥٪ |

وعليه فقد اصبحت الاداة بصورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة .

**ب. صدق البناء**

ويسمى صدق البناء احيانا بصدق المفهوم Concept Validity لأنه يقوم على تحديد المفاهيم او البنية المقومة للظاهرة المقاسة ، ومن ثم يتحقق منه تجريبيا (الظاهر واخرون، ١٩٩٩ : ١٣٥) او صدق التكوين الفرضي construct Validity لأنه يمثل قياس سمة نفسية أو صفة أو خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وانما يستدل عليها عن طريق مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها. (ملحم ، ٢٠٠٠، ٢٧٦) وهناك طرائق عديدة يمكن ان يلجأ اليها الباحث للوصول الى هذا النوع من انواع الصدق ، اذ تعد اساليب التحليل الاحصائي للفقرات الأداء المتضمنة ايجاد القوة التمييزية للفقرات والاتساق (الانسجام الداخلي) او ما يسمى بصدق الفقرات مؤشرات إحصائية لصدق البناء.(عودة ، ١٩٩٩ : ٣٨٦ - ٣٨٨) وقد قام الباحث بهذه الاجراءات للتحقق من صدق بناء مقياس صنع القرار الاستراتيجي وكما يأتي:

**١. ايجاد القوة التمييزية للفقرات**

استخرج الباحث القوة التمييزية لفقرات الاداة ، وبهذا فقد تبين لنا أن جميع القيم التائية المحسوبة لفقرات الاداة كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٩٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٠) ، وهذا يعني أن جميع فقرات مقياس صنع القرار الاستراتيجي كانت مميزة ، وبذلك أصبح مقياس صنع القرار الاستراتيجي بصيغته النهائية بعد هذا الأجراء مكون من (٣٠) فقرة .

**٢. معامل الاتساق للفقرات ، حساب الاتساق ( الانسجام الداخلي) ، صدق الفقرات او علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة**

لقد تم التعامل مع عينة التمييز البالغ مجموعها ( ١٥٠ ) تدريسي وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس ، وقد اعتمد الباحث في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، ثم اختبرت قيم معاملات الإرتباط بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ، إذ تبين أن جميع القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيم الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) وهذا يدل على أن جميع قيم معاملات الارتباط متسقة .

**الثبات**

وقد اعتمد الباحث الطريقتين الآتيتين لاستخراج الثبات :

**أ. طريقة الاختبار إعادة الاختبار**

وقد جرى استعمال هذه الطريقة بتطبيق المقياس على العينة البالغ عدد أفرادها (٢٠) تدريسي بتاريخ (٢٣- ٣-٢٠٢٢) وأعيد تطبيقه مرة ثانية على العينة نفسها بتاريخ (٦- ٤-٢٠٢٢) أي بفاصل زمني قدره أسبوعان وقد تم استخراج معامل الثبات لمقياس صنع القرار الاستراتيجي باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين درجات التطبيقين وقد بلغت درجة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠,٨١).

**ب. معادلة الفاكرونباخ**

بلغت قيمة معامل الثبات ( ٠,٨٥ ) لمقياس صنع القرار الاستراتيجي ويُعد مؤشراً جيداً للاتساق الداخلي للمقياس ، أن معامل الثبات يُعد جيداً إذا تراوح بين (٠,٧٠ ـ ٠,٩٠) .

**ج. الصدق الذاتي :**

يستخرج الصدق الذاتي كما ذكرنا سابقاً من الجذر التربيعي لمعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ولما كان معامل الثبات للأداة (٠,٨١) فإن الصدق الذاتي تساوي (٠,٩٠) وهو معامل صدق عال ينم عن صلاحية الأداة للتطبيق. (العجيلي وآخرون، ١٩٩٠: ١٣٩)

**تصحيح مقياس صنع القرار الاستراتيجي**

يقصد بعملية التصحيح وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس في ضوء البديل الذي يختاره المستجيب ، وقد استعمل الباحث الأوزان الآتية :

- الوزن (٥) درجة للبديل (دائماً)
- الوزن (٤) درجة للبديل (غالباً)
- الوزن (٣) درجة للبديل (احياناً)
- الوزن (٢) درجة للبديل (نادراً)
- الوزن (١) درجة للبديل (مطلقاً)

علماً أن جميع الفقرات إيجابية ، وبما أن عدد فقرات المقياس (٣٠ ) فقرة ، بذلك تصبح أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (١٥٠) في حين أن المتوسط الافتراضي للمقياس هو (٩٠) وأدنى درجة هي(٣٠) وفي ضوء ذلك ستتم جمع درجات الإجابة على الفقرات لاستخراج الدرجة الكلية لكل مستجيب.

**التطبيق النهائي لأداتي البحث**

عبر توزيع الاستمارات على التدريسين اثناء الدوام الرسمي ، قام الباحث بتطبيق مقياس إدارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي على عدد من كليات جامعة الموصل بعدد (٤٠٠) تدريسي باعتبارهم افراد عينة البحث , للمدّة من ٩/ ٥ /

٢٠٢٢ الى ٢١ / ٦ / ٢٠٢٢ وبعد إن وضح الباحث الهدف من تطبيق المقياس وطريقة الإجابة عليه لإفراد عينة البحث وتقديم توضيح للإجابة وعدم ترك أي فقرة دون اجابة وكذلك اعلامهم ان نتائج هذا البحث سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم وارشادهم الى ملئ معلوماته لتحقيق اهداف البحث وحسب المتغيرات الواردة فيه.

**رابعاً : الوسائل الاحصائية**

١. **معامل ارتباط بيرسون** : لقياس العلاقة الارتباطية بين أداتي البحث ، وكذلك استخدامه كنوع من انواع الثبات لأداتي البحث واتساق الفقرات. ( البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧: ١٨٣)

٢. **معادلة الفا–كرونباخ** : استخدامه كنوع من انواع الثبات لأداتي البحث. (النبهان ، ٢٠٠٤: ٢٤٩)

٣. **الاختبار التائي لعينة واحدة** : يستخدم لقياس مستوى كل أداة على حدى بشكل عام.

( البياتي وأثناسيوس، ١٩٧٧، ٢٥٤)

٤. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين** : لأجراء التمييز لأداتي البحث. (علام، ٢٠١٠: ٢٠٢)

٥. **الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط** : استخدامه لقياس دلالة معامل الارتباط بين أداتي البحث.

( علام ، ٢٠١٠ ، ١٥٤)

٦. **معامل الصدق الذاتي** : لاستخراج الصدق لأداة إدارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي.

(كوافحة، ٢٠١٠: ١١٧)

**عرض النتائج ومناقشتها**

**هدف البحث معرفة :**

" هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ادارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي عند مستوى (٠,٠٥) لدى رؤساء اقسام كليات جامعة الموصل من جهة نظر التدريسيين " ؟

لأجل تحقيق هذا الهدف عمد الباحث الى استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغيرين كليهما

( إدارة الكفاءات ، صنع القرار الاستراتيجي ) وتم بعدها تطبيق معامل ارتباط بيرسون وايجاد القيمة التائية (t–test) الخاصة باختبار دلالة معامل الارتباط والجدول (٣) يوضح ذلك :

**الجدول (٣)**

**العلاقة الارتباطية بين ادارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي بشكل عام**

| المتغير | العينة | العدد | معامل الارتباط | القيمة التائية | | مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| الجنس | ذكور | ٢٠٣ | ٠,٥٩٧ | ١٠,٥٥٠ | ١,٩٦٠ | دال |
| | اناث | ١٩٧ | ٠,٦٣٠ | ١١,٣٢٨ | ١,٩٦٠ | دال |
| التخصص | علمي | ٢٢٧ | ٠,٤٤٥ | ٧,٤٧٤ | ١,٩٦٠ | دال |
| | انساني | ١٧٣ | ٠,٦٢٨ | ١٠,٥٥٢ | ١,٩٦٠ | دال |
| اللقب العلمي | مدرس /مدرس مساعد | ٢٥٦ | ٠,٤١٤ | ٧,٢٤٨ | ١,٩٦٠ | دال |
| | استاذ / استاذ | ١٤٤ | ٠,٦١٧ | ٩,٣٤٢ | ١,٩٦٠ | دال |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | مساعد | | | | |
| الكلي | ٤٠٠ | ٠,٤٠٢ | ٨,٧٥٩ | ١,٩٦٠ | توجد علاقة دالة |

ولأجل اختبار العلاقة بين المتغيرين لدى افراد عينة البحث تبعا للمتغيرات الجنس , التخصص واللقب العلمي استخراج الباحث معامل ارتباط بيرسون لتلك المتغيرات إذ بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (٠,٤٠٢) وتبين انها علاقات ارتباطية طردية ايجابية ، وبغية كشف دلالة العلاقة الارتباطية الاحصائية تم استخراج القيمة التائية لدلالة معنوية معامل الارتباط فكانت القيم التائية المحسوبة جميعها أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) درجة ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ( ٢٠١ ، ١٩٥، ٢٢٥، ١٧١، ٢٥٤، ١٤٢، ٣٩٨) على التوالي، تشير هذه النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة احصائيا بين متغيري إدارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي , ويمكن تعميمه على افراد المجتمع.

**ويعزي الباحث هذه النتائج الى :** الى ان العلاقة الارتباطية كانت ايجابية ومناسبة عند المتغيرين ( ادارة الكفاءات – صنع القرار الاستراتيجي) ، اي بمعنى كلما زادت إدارة الكفاءات لدى رؤساء اقسام زادت قدرتهم على صنع القرار من وجهة نظر التدريسيين كما يرى الباحث ايضا ان رؤساء الاقسام كان لديهم تأثير في التدريسيين من خلال تقديم الدعم لهم واشراكهم في عملية صنع القرار وتشجيعهم على المبادرة والعمل بروح الفريق للاستفادة من هذه الكفاءات.

**الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات**

**الاستنتاجات :**

١. وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين متغيري إدارة الكفاءات وصنع القرار الاستراتيجي.

**التوصيات :**

١. استمرار الجهود الهادفة الى تطوير وتعزيز دور إدارة الكفاءات في الاقسام العلمية من خلال الاستشارات العلمية والادارية سواء داخل الاقسام العلمية نفسها او خارجها.

٢. الاستمرار بتشجيع رؤساء الاقسام العلمية على العمل بروح الفريق في جميع مراحل عملية صنع القرار الاستراتيجي وتعزيز ثقة التواصل والدعم لدى رؤساء الاقسام العلمية.

**المقترحات :**

١. إجراء دراسة حول إدارة الكفاءات وعلاقتها بأداء التدريسيين من وجهة نظر رؤساء الاقسام.

٢. إجراء دراسة حول صنع القرار الاستراتيجي وعلاقته بالرضا الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الاقسام.

**اولا : المصادر العربية :**


١. الأمين، بن جدو محمد (٢٠١٣) : **دور إدارة الكفاءات في تحقيق استراتيجية التميز**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، الجزائر .

٢. البكري ، محمود (١٩٨١) : " أثر البحوث في رسم السياسات وصنع القرارات التربوية " ، **مجلة العلوم الإنسانية** ، العدد ٤ ، ص ص ٣٨-٥٦ ، الكويت.

٣. بوراس، فايزة (٢٠١٥) : **إدارة الموارد البشرية ودورها في تخطيط المسار الوظيفي للكفاءات** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة الحاج لخضر . باتنة ، الجزائر.

٤. بوعشة، محمد (٢٠٠٠): **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل** ، ط١، دار الجيل، بيروت.

٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق و أثناسيوس، زكريا ( ١٩٧٧) " **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** " ، الجامعة المستنصرية ، مطبعة مؤسسة الثقافة ، بغداد .

٦. تسعديت، ورداني و عمیار خديجة (٢٠١٨) : **إدارة الكفاءات في المؤسسات العمومية دراسة حالة مؤسسة عمومية جزائرية نفطال** ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

٧. التل ، سعيد (١٩٨٦) : **دراسات في التعليم الجامعي** ، دار اللواء للطباعة والنشر، عمان .

٨. جاب الله، نسيمة (٢٠١٧) : **أثر ممارسة الادارة بالتجوال على فاعلية القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية لمجموعة من المؤسسات الاقتصادية العمومية بولاية بسكرة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خضير، الجزائر.

٩. جدوالي، صفية (٢٠١٤): " مهارات صنع القرار في الإدارة التربوية " ، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد ١٩، ص ص١٣٩- ١٤٩، جامعة محمد لمين دباغين ، سطيف ، الجزائر.

١٠. جيتو، عبد الحق بين خالد (٢٠١٩) : " المشاركة في صناعة القرار التربوي وآليات تفعيلها في المؤسسات التعليمية " ، **المجلة التربوية** ، العدد ٥٨ ، ص ص ٢٧٠-٢٩٥.

١١. حمدي ، أبو القاسم (٢٠١٢) : " آليات تنمية الكفاءات القيادية للموارد البشرية وانعكاساتها على تطوير مهارة التفكير الاستراتيجي في ظل تحديات الاقتصاد الجديد" ، **مجلة دراسات العدد الاقتصادي**، المجلد ٣، العدد ١، ص ص ٤٨-٧٦، جامعة عمار ثليجي ، الأغواط ، الجزائر.

١٢. دره ، عمر محمد (٢٠٠٩) : **مدخل الى الإدارة** ، ايبلا للعلوم السياحية والفندقية ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس.

١٣. الدهشان ، والسيسي (٢٠٠٥) : اداء رؤساء الاقسام الاكاديمية لمسؤولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم ، **المؤتمر السنوي الثاني عشر (العربي الرابع ) لمركز تطوير التعليم الجامعي "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد** ،جامعة عين شمس ، مصر .

١٤. دياب ، سهيل رزق ( ٢٠٠٣) : **مناهج البحث العلمي** ، غزة ، فلسطين.

١٥.ديري ، زاهد محمد (٢٠١١) : **السلوك التنظيمي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة ١ ، عمان ، الاردن.

١٦.رباب، زارع (٢٠١٩) : " دور إدارة الكفاءات البشرية في تحسين اداء مؤسسات التعليم العالي دراسة لآراء عينة من القيادات الإدارية بجامعه العربي التبسي تبسه " ، **مجله البشائر الاقتصادية** ، المجلد (٥) ، العدد٢٩ ، ص ص ٣٨١ – ٣٩٥.

١٧.رفاعي ، محمد رفاعي (١٩٧٧) : **أثر المعوقات البيئية على أداء الإدارة في القطاع العام** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التجارة ، جامعة القاهرة.

١٨.الرفايعه ، عمر علي (٢٠١٩) : "العوامل المؤثرة في صناعة القرار واتخاذه لدي مديري المدارس في مدارس الريف الأردني" ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس، العدد ٤٣ ، الجزء ٤ ، ص ص٨١٥-٨٦٢.

١٩.السالم ، مؤيد سعيد(٢٠٠٠) : نظرية المنظمة ، ط١ ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٢٠.السلمي ، علي (٢٠٠٨) : **السلوك الانساني في الادارة** ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

٢١.سمير ، حنان موسى محمد (٢٠١٣) : الإدارة الجامعية ودورها في تفعيل مبادئ المنظمة المتعلمة في جامعات الضفة الغربية العامة في فلسطين ، **المؤتمر العلمي الدولي العاشر، تحت عنوان "التحديات الجيوفيزيائية والاجتماعية والانسانية والطبيعية في بيئة متغيرة"** ، إسطنبول ، تركيا.

٢٢.الشرايدي ، السيد زكريا حجاز (٢٠١٩) : "التفكير الاستراتيجي وصنع القرار لدى مدراء ووكلاء المدارس الابتدائية المعتمدة وغير المعتمدة" ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، المجلد ٤ ، العدد١٠٦ ، ص ص ١٠٢٥-١٠٦١.

٢٣. الشهراني ، نورة عبد الله حزام (٢٠١٧) : **دور إدارة الكفاءات الأكاديمية في تحقيق التميز التنظيمي بجامعة الملك خالد** ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الملك خالد ،السعودية.

٢٤. الضلاعين، علي فلاح (٢٠١٦) : " درجة ممارسة الإدارة بالتجوال وأثرها في فاعلية القرارات الإستراتيجية في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية "، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال** ، المجلد ١٢ ، العدد ١ ، ص ص ٥٩ – ٩١.

٢٥. عامر، طارق عبد الرؤف (٢٠٠٩) : نظريات صنع القرار ومهاراته في الإدارة التعليمية وطرق مواجهة مشكلاته، **الملتقى الدولي حول: صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية**، جامعة محمد بوضياف ، الجزائر.

٢٦. عبد المؤمن ، علي معمر ( ٢٠٠٨ ) : **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب** ، ط١ ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا.

٢٧. العجيلي ، صباح حسين وآخرون (١٩٩٠) : **القياس والتقويم** ، دار الحكمة ، للطباعة والنشر، جامعة بغداد ، العراق.

٢٨. عرابيي، الحاج مداح (٢٠٠٦) : البعد الاستراتيجي للموارد والكفاءات البشرية في استراتيجية المؤسسة ، **مداخلة مقدمة في الملتقى الدولي الخامس حول رأس المال الفكري ومنظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة**، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بوعلي ، الشلف ، الجزائر.

٢٩. العساف ، صالح بن حمد (١٩٩٥) : **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية** ، ط١، دار الزهراء للنشر والتوزيع ، السعودية.

٣٠. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠١٠) : الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ( البارامترية واللابارامترية) ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٣١. عودة ، أحمد سلمان (١٩٩٩) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، جامعة اليرموك ، عمان.

٣٢. عودة ، احمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف (٢٠٠٠) : **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، دار الفكر ، عمان.

٣٣. فوزية ، مقراش وجوهرة، العلي (٢٠٠١) : اثر مستوى المهارات البشرية على جودة الخدمات المقدمة ، **ورقة مقدمة للمشاركة في الملتقى الوطني الأول حول تسيير الموارد البشرية، مساهمة تسير المهارات في تنافسية المؤسسات**، جامعة بسكرة، الجزائر.

٣٤. كوافحة ، تيسير مفلح (٢٠١٠) : **القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** ، الطبعة ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

٣٥. لطاد، ليندة ، وأخرون (٢٠١٩) : **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ، برلين ، ألمانيا .

٣٦. ليلة ، شداني (٢٠١٤) : **دور إدارة الكفاءات في رفع أداء المورد البشري دراسة حالة المركز التجاري « UNO » بالبويرة** ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر.

٣٧.محمد، رريب الله (٢٠١٣) : " واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية " ، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي** ، المجلد ٦ ، العدد١١ ، ص ص ٤٥ – ٦١ .

٣٨.مخدوم ، هند كرامة الله (٢٠٢٠) : "مهارات وآليات صناعة القرارات الاستراتيجية دراسة وصفية تحليلية بالتطبيق على الجامعات السعودية" ، **مجلة الدراسات التجارية المعاصرة** ، المجلد٦ ، العدد ٩ ، ص ص ١٠٠-١٣٠.

٣٩.ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) : **القياس و التقويم في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان .

٤٠.النبهان ، موسى ( ٢٠٠٤) : **أساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية** ، جامعة مؤتة ، الأردن.

٤١.نبيل ، بهوري (٢٠١٩) : "دور الموارد البشرية في خلق ميزة تنافسية عرض النموذج الياباني لإدارة التميز في المؤسسة" ، المجلد ٣، العدد١ ، ص ص ٥٥-٦٧، **مجلة البحوث الإدارية والاقتصادية** ، جامعة خميس مليانة ، الجزائر.

٤٢.نسيمة ، لعمراني (٢٠١٩) : **نحو بناء نموذج لإدارة الكفاءات في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي- دراسة استقصائية من منظور الهيئة الإدارية العليا لمجموعة من جامعات الشرق الجزائري** ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة فرحات عباس سطيف-١ ، الجزائر.

٤٣.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٨٨) : " قانون رقم ٤٠" ، **جريدة الوقائع العراقية** ، العدد ٣١٩٦ ، ص٩ ، بغداد ، العراق .

٤٤.وهيبة ، مقدود (٢٠١٦) : **أسلوب الإدارة بالكفاءات كتوجه إداري جديد لتحقيق مزايا تنافسية في المنظمة دراسة حالة مؤسسات الهاتف النقال في الجزائر**، أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ، جامعة أمحمد بوقرة ، بومرداس ، الجزائر.

٤٥.يحضيه، سملالي و بلال أحمد (٢٠٠٤) : الأهمية الاستراتيجية للموارد البشرية والكفاءات ودورها في تحقيق التنافسية، **مدخلة في الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية** ، جامعة ورقلة، الجزائر.

**ثانياً : المصادر الاجنبية :**

1. Qadin Loic (2002) : **Gestion de ressources humaines pratique et elements de theorie** , 2edition, Paris.
2. Buck, J.Y. (2014) : **Des ressources humaines aux ressources de L'excellence**, p139, Afnor, France.
3. Gilles ,Aymern Mobart Casas (1999) :le management des competences: **La lettre du CEDIP en ligne**, janvier,N :8, P1,paris. Disponible sur : http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/FTechnique26_cle77e31b.pdf
4. Cronbach, L.J. (1964) : **Essentials of psychology testing**, Harper brothers , New York.
   http://www.ac nantes.fr:8080/peda/disc/eps/idees/rev81.htmh.

# تقويم برنامج التطبيق المنهجي من وجهة نظر الطلبة المطبقين بمعهد اعداد المدربين التقنيين

أ.م.د. كريم عبد ساجر م.م. علاء رياض عبدالامير أ.م.د. عياد حسين محمد علي
معهد اعداد المدربين التقنيين – الجامعة التقنية الوسطى
Kreemalshmre@yahoo.com

**الملخص:**

يهدف البحث الى تقويم برنامج التطبيق المنهجي من وجهة نظر الطلبة المطبقين بمعهد اعداد المدربين التقنيين ، حيث قام الباحثون بتطبيق استبانة خاصة طبقت على عينة من الطلبة بلغت (١٠٠) طالباً مطبقاً، و كشفت نتائج البحث بان هناك مؤشراً ايجابياً على رضا الطلبة المطبقين على برنامج التطبيق المنهجي، وان تقويم الطلبة المطبقين لمجالات البرنامج كانت كما يلي: مجال إجراءات برنامج التطبق المنهجي **بالمرتبة الأولى**، ومجال المشرف العملي ( تدريسي الاعدادية المهنية) **بالمرتبة الثانية**، ثم المشرف العلمي (تدريسي المعهد) **بالمرتبة الثالثة** ، ثم مجال الاعدادية المهنية او الصناعية **بالمرتبة الرابعة** ، فمجال مدير الاعدادية المهنية او الصناعية بالمرتبة الاخيرة.

**الكلمات المفتاحية: التطبيق المنهجي، معهد اعداد المدربين التقنيين**

# Evaluation of the methodological application program from the point of view of the applied students Technical Instructors training institute

**Dr. Kareem Abed Sager Alaa Riyadh Abdulameer Dr. Ayyad H. Mohmmad Ali**
**Institute of Tech.Trainers Preparing / Middle Technical University**

**Kreemalshmre@yahoo.com**

**Abstract:**

The research aims to Evaluation of the methodological application program from the point of view of the applied students Technical Instructors training institute.Where the researchers applied a special questionnaire that was applied to a sample of students amounting to (100) applied students, and the results of the research revealed that there is a positive indicator of the students' satisfaction with the methodological application program, and that

the students' evaluation of the application areas was as follows: The scope of the application program procedures The methodology **ranked first**, the field of the practical supervisor (teaching middle school) **ranked second**, then the scientific supervisor (the institute's teacher) **ranked third**, then the field of professional or industrial prep **ranked fourth**, then the field of the director of professional or industrial prep **ranked last.**

**Keywords: Methodological Application, Institute of Tech.Trainers Preparing**

**مشكلة البحث:**

ينال برنامج التطبيق المنهجي اهتماماً واسعاً من قبل معهد اعداد المدربين التقنيين، كونه اللبنة الأساسية لمادة تقنيات التدريب في مجال الاختصاص العلمي للطالب، وهو يمثل الجانب التطبيقي لمعارف ومهارات واستراتيجيات التدريس والتدريب التي اكتسبها الطالب من خلال الدروس النظرية والعملية في المعهد، وبالرغم من الاهتمام بالتطبيق المنهجي البرنامج والحرص على انجاحه، الا أنه لم تتم دراسته لمعرفة المشكلات التي قد تواجهه وتحديد مواطن القوة والضعف فيها.

من مبررات الاهتمام ببرامج اعداد المعلمين والمدربين، كون كفاءة المعلم او المدرب مؤشر على كفاءة التعليم ومستوى الطلبة وعلى ذلك تهتم المعاهد الكليات باعداد وتأهيل المعلم او المدرب في الجوانب المعرفية والأدائية والسلوكية، فنجاح المعلم او المدرب في عمله يعتمد على نوع الاعداد الذي تلقاه (الجعافرة والقطاونة ،٢٠١١، ص٤٧٦).

يعد التطبيق المنهجي الخطوة الاولى في الممارسة الفعلية لعملية التدريب التقني، فهو بحاجة الى تقييم من قبل عدة جهات (مدراء المدارس المهنية، المشرفين، الطلبة المطبقين)، لذا فقد اتجه الباحثون لتقويم هذه العملية المهمة من وجهة نظر الطلبة المطبقيين للتعرف على المشكلات التي يواجونها ووضع الحلول المناسبة لها، وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

**ما تقويم برنامج التطبيق المنهجي من وجهة نظر الطلبة المطبقين بمعهد اعداد المدربين التقنيين؟**

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية هذا البحث كونه من الدراسة المهمة في مجال تقويم التطبيق المنهجي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، فهو يهيء تقويماً لاحد عناصر التطبيق المنهجي (الطالب). كذلك بما سيقدمه من مؤشرات ايجابية وسلبية للعاملين في وحدة تقنيات التدريب والاشراف التربوي، لتعزيز ايجابيات التطبيق وتعديل سلبياته لتوفير أفضل الظروف التدريبية للطلبة المطبقين، الى تحديث مفردات مادة تقنيات التدريب بما يحقق أهدافها.

ان برنامج التطبيق المنهجي (التربية العملية) يتيح الفرصة للطالب المطبق لامتلاك الكفايات العملية اللازمة، وبخاصة المتعلقة منها بأساليب التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وادارة الصف (خطابية،٢٠٠٢، بلا). كما يساعد على خلق فرص تعليمية لترجمة المعارف النظرية والمبادئ والأفكار إلى مواقف تعليمية فعلية (التميمي، ٢٠١٤، ص٤٦٠).

لقد اولت دول العالم اهتماماً كبيراً بالتربية العملية (التطبيق المنهجي)، ففي المملكة المتحدة سعى النظام التربوي فيها بالتركيز والتاكيد على الاستمرار على الجانب العملي والمهني وزيادة ساعاته في برامج اعداد المعلمين والمدرسين في كلياتها (الجعافرة والقطاونة،٢٠١١، ص٤٨٠). وذلك كون التربية العملية (التطبيق المنهجي) لهما الاثر الكبير في خلق اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس، وتساعد الطلبة المطبقين على مواجهة المواقف الطارئة عند ممارسة هذه المهنة مستقبلاً من خلال تحملهم المسؤولية واعتمادهم على أنفسهم (العبادي، ٢٠٠٤، ص٢٤٢).

**هدف البحث:** يهدف هذا البحث الى تقويم برنامج التطبيق المنهجي من وجهة نظر الطلبة المطبقين بمعهد اعداد المدربين التقنيين، من أجل الوقوف على نواحي القوة والضعف في هذا التطبيق.

**حدود البحث:** اقتصار التقويم على برنامج التطبيق المنهجي لطلبة معهد اعداد المدربين التقنيين المطبقين في المدارس المهنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

**تحديد المصطلحات:**

اشتمل هذا البحث على عدد من المصطلحات وهي:

١. **التقويم The Evaluation: عرفه القائمون بالبحث الحالي:** بانه عملية اصدار حكم على مستوى برنامج التطبيق المنهجي لطلبة معهد اعداد المدربين التقنيين المطبقين في المدارس المهنية من وجهة نظر الطلبة انفسهم.

٢. **برنامج التطبيق المنهجي The methodological application program:** هو ممارسة عملية لطلبة المرحلة الثانية في اقسام التقنيات( الكهربائية ، الالكترونية ، الميكانيكية ، المكائن والمعدات ) في معهد اعداد المدربين التقنيين / الجامعة التقنية الوسطى لما تعلموه في المعهد من اصول التدريس والتدريب و مبادئهما ونظريات التعلم و التقنيات التعليمية ( الممارسة العملية للتدريس ضمن مجال اختصاصهم ) في الاعداديات المهنية بعد انقطاعهم عن الدوام في الفصل الثاني من المعهد ، الذي يستمر اربعة اسابيع تحت اشراف اساتذة الاقسام العلمية و ادارات الاعداديات المهنية التي يطبقون فيها ، ليكتسبوا مهارات تدريسيه وفق المراحل الآتية: المشاهدة ، المشاركة ، الممارسة ، والتقويم( معهد اعداد المدربين،٢٠١٣،ص٥).

٣. **الطلبة المدربين التقنيين (المطبقين):Students Traineds Technicians** هم طلبة المرحلة الثانية في اقسام التقنيات (الكهربائية، الالكترونية، الميكانيكية، ميكانيك القدرة) في معهد اعداد المدربين التقنيين اللذين يقومون بالتدريب على مهنة التدريس (التطبيق المنهجي) في الاعداديات المهنية في بغداد للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

**الإطار النظري:**

**اولاً. التقـــويم Evaluation:** هـو عمليـة وزن وإصـدار أحكـام علـى الاشـياء أو الاشخاص أو الموضوعات. كما يمتد الى التحسين أو التطوير، ويتطلب تقويم الأشياء أو الأمور أن تكون ثمة معايير أو مقاييس تقوم بها، والتقويم النفسي أو التربوي هو اصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف ويتضمن ذلك دراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تسيير الوصول الى تلك الاهداف (حسانين، ٢٠٠٣، ص ٣٤٨).

**ثانياً. برنـامج التطبيـق المنهجـي The methodological application program:** نبين ادناه طبيعة برنامج التطبيق المنهجي، مراحله، مدته، الاشراف عليه، واساليب تقويم الطلبة المطبقين وكما يلي (معهد اعداد المدربين، ٢٠١٣، ص٦):

**أ. طبيعـة برنـامج التطبيـق المنهجـي:** يمثل التطبيق المنهجي جانباً أساسياً من مستلزمات أعداد مخرجات معهد اعداد المدربين التقنيين للعمل في التعليم المهني كمعلمين صناعيين ( في الجانب النظري و العملي ). اذ هو بمثابة ممارسة فعلية لتطبيق التقنيات التربوية والعلمية يقوم بها الطالب في الاعداديات الصناعية و المهنية و حسب اختصاصه العلمي، لاستكمال جوانب الاعداد التطبيقي ويعتبر درساً منهجياً يخضع لضوابط التعليمات الامتحانية، وتستغرق مدة التطبيق المنهجي (٤) اسابيع.

**ب. مراحـل برنـامج التطبيـق المنهجـي:** يتكون التطبيق المنهجي من ثلاثة مراحل **(مرحلة المشاهدة، مرحلة المشاركة في التدريس او التدريب، مرحلة القيام بالتدريس او التدريب الفعلي)** .

**ج. الاشراف على برنـامج التطبيق المنهجـي:** ويشترك في الإشراف على الطلبة المطبقين خلال فترة التطبيق المنهجي أكثر من جهة: المشرف العلمي (تدريسي المعهد) والمشرف العملي (تدريسي الاعدادية المهنية) ومدير الاعدادية المهنية / الصناعية، وهناك اشراف عام على التطبيق المنهجي تقوم به كل من (وحدة **تقنيات التدريب في المعهد ولجنة التطبيق المنهجي في القسم العلمي في المعهد).**

د. **تقويم اداء الطالب (المطبق):** يتم تقويم أداء الطالب بالتنسيق بين المشرف العلمي (تدريسي المعهد) والمشرف العملي (تدريسي الاعدادية المهنية) لمعرفة مدى استيفائه متطلبات التطبيق المنهجي وفقاً لاستمارة التقييم النهائي. حيث تتضمن هذه الاستمارة محاور التقويم ومفردات كل محور وكما مبين ادناه:

| محاور التقويم | مفردات المحاور |
|---|---|
| **الاداء العلمي** **٢٥%** | المعرفة بالتخصص. |
| | تقييم التقرير النهائي الخاص بالطالب (يقيم من قبل وحدة تقنيات التدريب). |
| **الكفاءة** **٣٥%** | قدرته على ايصال المادة العلمية للطلبة. |
| | استخدامة لطرائق التدريس والوسائل التعليمية. |
| | الاهتمام بأعداد الخطة التدريسية. |
| | المبادرات التطويرية. |
| **الاداء التربوي** **٣٠%** | القدرة على الارشاد والتوجية وادارة وضبط الصف. |
| | الالتزام بالانظمة والقوانين النافذة. |
| | تفاعله مع الطلبة والهيئة التدريسية. |
| | مساهمته في رفع المستوى العلمي للطلبة. |
| **الاداء الاداري** **١٠%** | حرصة على أداء المهام والواجبات. |
| | المواظبة على الدوام والتزامه بساعات الدوام الرسمي. |

- **تقويم التربية العملية (التطبيق المنهجي) من وجهة نظر الطلبة المطبقين في ضوء الدراسات السابقة:** نبين في ادناه بعض الدراسات التي تناولت تقويم التربية العملية (التطبيق المنهجي)، الجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

الدراسات التي تناولت تقويم التربية العملية (التطبيق المنهجي)

| ت | الباحث والسنة | عنوان الدراسة | أداة المقياس والعينة | أهم النتائج |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الحليق والطحاينة وسلامة عام (٢٠٠٥) | تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية | استبانة خاصة بالتقويم والعينة (٧٣) طالب وطالبة | حصول ثلاثة محاور على درجة فاعلية كبيرة وهي ) الإشراف، التقويم، الكفايات التعليمية) وحصول محوري (التنظيم والإمكانات) على درجة فاعلية متوسطة (الحليق والطحاينة،٢٠٠٥، ص١). |
| ٢ | العياصرة عام (٢٠٠٥) | الى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس | استبانة خاصة بالتقويم والعينة (٧٥) طالب وطالبة | حققت محاور (متابعة المشرفين، تفعيل برنامج الإعداد التربوي ، المعلم المتعاون، مدى إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية)درجة فاعلية متوسطة، أما محور مدى متابعة مدير المدرسة فقد حل أخيراً وبدرجة فاعلية ضعيفة (العياصرة،٢٠٠٥، ص٢١٥). |
| ٣ | أبو شندي وأبو شعيرة وغباري عام (٢٠٠٩) | تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة من وجهة نظر الطلبة المعلمين | استبانة خاصة بالتقويم والعينة (٩٦) طالب وطالبة | حقق مجال تقويم المشرف المرتبة الأولى، فالمعلم المتعاون، ثم إجراءات برنامج التربية العملية، فالمدرسة المتعاونة، وأخيرًا مدير المدرسة المتعاونة (أبو شندي وابوشعيرة وغباري،٢٠٠٩، ص٣٧). |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٤ | حمارشة والريماوي عام (٢٠١١) | المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة | استبانة خاصة بالمعوقات والعينة (٧٠) طالب وطالبة | أن درجة المعوقات كانت متوسطة في جميع المجالات التدريب الميداني (حمارشة والريماوي،٢٠١١، ص١٠٣٧). |
| ٥ | الجعافرة والقطاونة عام (٢٠١١) | واقع التربية العملية في جامعة مؤته من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم | استبانة خاصة والعينة (١٠٠) طالب | حصلت التربية العملية على درجة فاعلية متوسطة للأداة ككل، واحتل مجال المشرف التربوي المرتبة الأولى بفاعلية مرتفعة، ومجال إدارة المدرسة المتعاونة بالمرتبة الأخيرة بفاعلية ضعيفة (الجعافرة والقطاونة ،٢٠١١، ص٤٧٥). |
| ٦ | التميمي عام(٢٠١٤) | مدى فاعلية تدريب طالبات معهد إعداد المعلمات على بعض مهارات التدريس على أدائهن أثناء فترة التطبيق | استبانة خاصة والعينة (٣٠) طالبة | أن التدريب ساعد الطالبات على فهم المهارات التدريسية، وأتاح للطالبات الفرصة للتعبير عن آرائهن والكشف عن أوجه القصور لديهن في التدريس (التميمي،٢٠١٤، ص٤٦٠). |
| ٧ | الصقعبي عام (٢٠١٩) | واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت | استبانة خاصة والعينة (٥٢٣) طالب وطالبة | أن أبرز الأدوار التي يقوم بها مكتب التربية العملية هو المساعدة في التعرف على الواقع الفعلي للعملية التربوية، عمل اللقاءات التنويرية، وان أبرز أدوار مشرف التربية العملية هي التعامل باحترام ومهنية ومناقشة الأداء بعد الزيارات. اما أبرز أدوار |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | **المدارس المتعاونة فهي تعاون القسم العلمي مع الطلبة (الصقعبي،٢٠١٩, ص٢٧٥).** |

**الاستنتاجات:**

في ضوء نتائج الدراسات السابقة نستنتج، بأن التدريب على المهارات التدريسية والتدريبية أثناء فترة اعداد الطلبة ساعدهم على التمكن من ممارستها واقعياً أثناء فترة التطبيق، وعمل على تحسن أداء الطلبة المطبقين كذلك اعطائهم فرصة التعبير عن آرائهم. وقد كشفت عملية التقويم دور مكاتب التربية العملية في مساعدة الطلبة التعرف على الواقع الفعلي للعملية التربوية، كذلك دور مشرفي التربية العملية في التعامل باحترام ومهنية ومناقشة اداء الطلبة بعد زياراتهم. الى جانب دور المدارس المتعاونة في تعاونها مع الطلبة (الصقعبي،٢٠١٩, ص٢٧٥). ومن هنا يتوجب على كافة كليات ومعاهد اعداد المدربين او المعلمين او المدرسين، الاستمرار بتقويم برامجها النظرية والعملية من خلال جميع عناصر البرنامج من اجل الوقوف على نواحي القوة والضعف فيها، وبالتالي العمل على تحسينها أو تعديلها أو تطويرها.

**اجراءات البحث:**

**أولا: مجتمع البحث وعينته:** حدد مجتمع البحث بطلبة المرحلة الثانية لاقسام التقنيات (الكهربائية، الالكترونية، الميكانيكية، ميكانيك قدرة) في معهد اعداد المدربين التقنيين/ الجامعة التقنية الوسطى للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢، إذ بلغ عدد الطلبة الكلي (٣٥٦) طالباً مطبقاً.

**عينة البحث:** تألفت عينة البحث من (١٠٠) طالباً وطالبة وبنسبة (٢٨%) من مجتمع البحث، وتم اختيارهم بصورة عشوائية وحسب الإعدادية المهنية التي طبقوا فيها، وكما موضح في جدول (١).

**جدول (١)**

**اعداد الطلبة المطبقين (عينة البحث) حسب الاعداديات المهنية**

| ت | الإعدادية المهنية | العدد | ت | الإعدادية المهنية | العدد |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الابتكار | ١٦ | ١١ | المشتل | ٣ |
| ٢ | الفاروق | ٧ | ١٢ | القناة | ٣ |
| ٣ | النهضة | ٣ | ١٣ | المنصور | ٨ |
| ٤ | زيونة | ٨ | ١٤ | الشعب | ٢ |
| ٥ | المعرفة | ٥ | ١٥ | الابداع | ٣ |
| ٦ | الرسالة المحمدية | ١١ | ١٦ | الطارمية | ٣ |
| ٧ | الكرخ | ٤ | ١٧ | الوحدة | ٣ |
| ٨ | النضال | ٢ | ١٨ | الزعفرانية | ٥ |
| ٩ | الخوارزمي | ٢ | ١٩ | الحضر | ٣ |
| ١٠ | ابن الهيثم | ٩ | | | |
| المجموع | | | | | ١٠٠ |

**ثانيا. أداة البحث:** تبنى الباحثون استبانه حديثة وهي استبانة أبو شندي وآخرون عام (٢٠٠٩)، وان عملية التقويم تتم من وجهة نظر الطلبة المطبقين أنفسهم (أبو شندي،٢٠٠٩، ص٣٧). الاستبانة تتكون من (٦٠) فقرة، حيث تتضمن خمس مجالات هي:

١. **المشرف العلمي (تدريسي المعهد).**

٢. **المشرف العملي (تدريسي الاعدادية المهنية).**

**٣. مدير الاعدادية المهنية.**

**٤. الاعدادية المهنية.**

**٥. اجراءات برنامج التطبيق المنهجي.**

**والاستبانة ثلاثية البدائل واوزانها بالترتيب التالي:(نادراً (٣) درجة، احياناً (٢) درجة، دائماً (١) درجة).**

**ثالثاً. الصدق الظاهري:** تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على بعض الخبراء والمحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية لابداء أرائهم حول صلاحيته، وكان هناك اتفاق في اراء الخبراء على سلامة الاستبانة ولا يوجد اي تعديل عليها. وبذلك اصبحت الاستبانة جاهزة التطبيق كما بالملحق (١).

**رابعاً. الثبات: إعادة الاختبار Test – Retest:** تم اختيار عينة عشوائية من غير عينة البحث مؤلفة من (٢٠) طالباً من الطلبة المطبقين، حيث اجري تطبيق الاستبانة عليهم، وبعد مرور فترة اسبوعين من التطبيق الأول، تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة. وبعد حساب الوسط والانحراف المعياري، طبق قانون معامل ارتباط بيرسون **(Pearson)** على البيانات الإحصائية، وكان معامل الثبات (٠.٨٦).

## عرض النتائج ومناقشتها:

- **تقويم الطلبة المطبقين لبرنامج التطبيق المنهجي:**

ادناه مجموع درجة اجابات الطلبة المطبقين على مجالات الاستبانة والنسبة المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة كما موضح في جدول (٢).

**جدول (٢)**

**اراء الطلبة المطبقين في برنامج التطبيق المنهجي على وفق المجالات**

| رقم المجال | ترتيب المجال | الفقرات | مجموع درجة الاجابات | النسبة المئوية ١٠٠% |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | ١ | إجراءات برنامج التطبق المنهجي | ٢٤٧٤ | % ٧٥ |
| ٢ | ٢ | المشرف العملي ( تدريسي الاعدادية المهنية) | ٢٦٣٩ | % ٧٤ |
| ١ | ٣ | مشرف التطبيق المنهجي العلمي (تدريسي المعهد) | ٢٨٣٨ | % ٧٣ |
| ٤ | ٤ | الاعدادية المهنية او الصناعية | ٢٣٧٩ | % ٧٢ |
| ٣ | ٥ | مديرالاعدادية المهنية او الصناعية | ٢٤٩٨ | % ٧٠ |
| اجمالي تقويم الطلبة المطبقين | | | % ٧٢.٨ | |

يتضح من الجدول (٢) ان النسب المئوية لمجموع درجة اجابات الطلبة المطبقين على مجالات الاستبانة قد تراوحت بين (٧٥ %) الى (٧٠ %) وهي نسب جيدة ، وهذا يعد مؤشراً ايجابياً على رضا الطلبة المطبقين على برنامج التطبيق المنهجي حيث جاء مجال (**إجراءات برنامج التطبق المنهجي**) بالمرتبة الاولى بنسبة(٧٥ %) ، وذلك يرجع الى اهتمام معهد اعداد المدربين التقنيين ببرنامج التطبيق المنهجي وذلك من خلال توفير كافة المستلزمات التي يحتاجها الطلبة المطبقين واعدادهم الاعداد الصحيح ، ولقد جاءت المجالات الاخرى حسب التسلسل التالي(**المشرف العملي ( تدريسي الاعدادية المهنية)** بنسبة(٧٤ %)، **مشرف التطبيق المنهجي العلمي (تدريسي المعهد)** بنسبة(٧٣ %)، **الاعدادية المهنية او الصناعية** بنسبة(٧٢ %)، **مديرالاعدادية المهنية او الصناعية** بنسبة (٧٠ %) )، وهذا يشير الى ان برنامج التطبيق المنهجي حقق اهدافه.

**التوصيات: يوصي الباحثون بما يأتي:**

١. استمرار التعاون المشترك بين معهد اعداد المدربين التقنيين والاعداديات المهنية من اجل إنجاح تنفيذ برنامج التطبيق المنهجي.

٢. الاهتمام باعداد الطلبة وفق أسس التدريس والتدريب الحديثة والتقنيات التعليمية المتطورة.

٣. الدعم المعنوي لكافة المشرفين وأعضاء اللجان المركزية والفرعية الخاصة بالتطبيق المنهجي.

٤. الحرص على الممارسات التدريبية لجميع الطلبة قبل فترة التطبيق المنهجي.

**المقترحات:**

١. تقويم أداء الطلبة المطبقين من وجهة نظر طلبة الاعداديات المهنية.
٢. تقويم التطبيق المنهجي من وجهة نظر أعضاء اللجان المشرفه على التطبيق.

**المصادر:**

١. أبو شندي، يوسف عبد القادر و أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (٢٠٠٩):" تقويم **برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره**" ، مجلة الزرقاء للبحوث و الدراسات الإنسانية ، المجلد(٩) ، العدد(١).

٢. التميمي، محسن علي محمد (٢٠١٤):" **فاعلية تدريب طالبات معهد إعداد المعلمات على بعض مهارات التدريس على أدائهن أثناء فترة التطبيق** "، مجلة الاداب الفراهيدي، العدد (١٨).

٣. الجعافرة، خضراء ارشود، القطاونة، سامي سليمان (٢٠١١):" **واقع التربية العملية في جامعة مؤته من وجهة نظر طلبة معلم الصف المتوقع تخرجهم**"، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧)، العدد (٣+٤).

٤. حسانين، محمد صبحي (٢٠٠٣): **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥. الحليق، محمود علي والطحاينة، زياد لطفي وسلامة، إبراهيم عبد الغني (٢٠٠٥): **تقويم برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية.**
https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub103862407.pdf

٦. حمارشة، عبد السلام والريماوي، عمر (٢٠١١): " **المعوقات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في دائرة التربية الرياضية في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة**" ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ( العلوم الانسانية )، مجلد (٢٥)، العدد (٤).

٧. خطابية، ماجد، وبني حمد، علي (٢٠٠٢): **التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها**، دار الشروق، عمان، الاردن ، ٢٠٠٢. في المصدر (٣) ص٤٧٨.

٨. الصقعبي، بدور خالد (٢٠١٩): **واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت**، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد العشرون، ص٢٧٥.

٩. العبادي، حامد مبارك (٢٠٠٤): **" مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس"**، مجلة العلوم التربوية، الاردن، العدد٣١، المجلد٢.

١٠. العياصرة، محمد (٢٠٠٥):" **تقويم طلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات**"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد١١. في المصدر (٩) ص١١.

١١. معهد اعداد المدربين التقنيين (٢٠١٣): **كراس تعليمات التطبيق المنهجي**، وحدة التقنيات التربوية / وحدة التدريب الصيفي والتطبيق المنهجي.

**ملحق (١)**

**استبانة تقويم التطبيق المنهجي (بصورتها النهائية)**

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**( التعليمات )**

**عزيزتي الطالبة / عزيزي الطالب: السلام عليكم : بين يديك عدد من الفقرات التي تهدف الى تقويم التطبيق المنهجي لطلبة معهد اعداد المدربين التقنيين المطبقين في المدارس المهنية من وجهة نظر الطلبة انفسهم ، حيث تسهم وجهة نظرك اسهاماً فاعلاً في تقويم هذه العملية التعليمية ، نرجو الاجابة عليها ذلك بوضع ( / ) تحت البديل الذي يعبر عن وجهة نظرك، علماً ان اجابتكم ستعزز واقع البحث العلمي في تقويم التطبيق المنهجي والنهوض به وتطويره ، و لا داعي لذكر الاسم . مع وافر الشكر والتقدير لتعاونكم الصادق.**

**الباحثون**

**والمثال التالي يوضح طريقة الاجابة:**

| ت | الفقرة | نادراً | أحياناً | دائماً |
|---|---|---|---|---|
| ٦ | يشجعني المشرف العلمي على الاعتماد على الذات. | / | | |
| | | | / | |
| | | | | / |

١. **اذا كانت وجهة نظرك (نادراً) على محتوى الفقرة فضع اشارة ( / ) تحت (نادراً).**
٢. **اذا كانت وجهة نظرك (أحياناً) على محتوى الفقرة فضع اشارة ( / ) تحت (أحياناً).**
٣. **اذا كانت وجهة نظرك (دائماً) على محتوى الفقرة فضع اشارة ( / ) تحت (دائماً).**

| المجال | ت | الفقرات | الاجابة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | نادراً | احياناً | دائماً |
| ١.المشرف العلمي (تدريسي | ١ | يقوم المشرف بمتابعة تخطيط الدرس قبل تنفيذه. | | | |
| | ٢ | يتقبل المشرف ومقترحات و وجهات نظر الطالب المطبق. | | | |
| | ٣ | يجتمع المشرف العلمي مع الطالب المطبق لتوضيح المطلوب اسبوعيا منه | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المعهد) | ٤ | يوجد برنامج منظم للزيارات الصفية للمشرف العلمي. | | | |
| | ٥ | تعرض الطالب المطبق للتشجيع من قبل المشرف العلمي. | | | |
| | ٦ | يساعدني المشرف العلمي على الاعتماد على الذات. | | | |
| | ٧ | يستجيب المشرف العلمي لأسئلتي وملاحظاتي عند مراجعته. | | | |
| | ٨ | يهتم المشرف العلمي بالجوانب النفسية للطالب المطبق. | | | |
| | ٩ | يناقش المشرف الطالب المطبق عقب زيارته الصفية لتزويده بالتغذية الراجعة. | | | |
| | ١٠ | وضوح أفكار المشرف العلمي وآرائه لدى الطالب المطبق. | | | |
| | ١١ | يراعي المشرف العلمي الفروق الفردية بين الطلبة المطبقين. | | | |
| | ١٢ | يبقى المشرف العلمي طوال وقت الدرس مع المطبق. | | | |
| | ١٣ | يحرص المشرف العلمي على إقامة علاقات ودية مع الطلبة المطبقين. | | | |
| ٢.المشرف العملي (تدريسي الاعدادية المهنية) | ١ | يوضح لي أنظمة الاعدادية وتعليماتها ولوائحها الداخلية. | | | |
| | ٢ | يشجعني على مهنة التدريس . | | | |
| | ٣ | يتابع أداء الطلبة /المطبقين ولا يكتفي بالإشراف الشكلي. | | | |
| | ٤ | يقوم بالاطلاع على دفتر التحضير بشكل مستمر. | | | |
| | ٥ | يتمكن المشرف العملي من المادة التي يدرسها . | | | |
| | ٦ | يقوم المشرف العملي بمناقشتي حول أوجه العملية التدريسية . | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ٧ | شعور المشرف العملي بالراحة لوجودي في صفه. | | | |
| | ٨ | يؤدي المشرف العملي مواقف تعليمية كنماذج تطبيقية أمامي . | | | |
| | ٩ | استخدم المشرف العملي عدة طرق تدريسية خلال مشاهداتي له في الصف. | | | |
| | ١٠ | ساعدني المشرف العملي في حلّ بعض مشكلات الطلاب التحصيلية والسلوكية. | | | |
| | ١١ | يتكلم المشرف العملي معي في أمكانية تدريس المادة الدراسية بشكل ايجابي. | | | |
| | ١٢ | يقوم المشرف العملي بتقويم الطالب المطبق بشكل موضوعي. | | | |
| ٣. مدير الاعدادية المهنية او الصناعية | ١ | يستقبل مدير الاعدادية الطلبة المطبقين شخصياً. | | | |
| | ٢ | يقدم المدير التسهيلات الإدارية اللازمة لنجاح التطبيق المنهجي | | | |
| | ٣ | يتابع مدير الاعدادية حضور الطلبة المطبقين وغيابهم . | | | |
| | ٤ | لا يرهق المديرالطالب المطبق بالأعمال الادارية اليدوية. | | | |
| | ٥ | يطلع المديرعلى دفاتر التحضير للطالب المطبق. | | | |
| | ٦ | لا يحرض المدير المشرف العلمي(تدريسي المعهد) على الطلبة المطبقين. | | | |
| | ٧ | يسهل التعامل مع مدير الاعدادية. | | | |
| | ٨ | يهتم المدير بالطالب المطبق ويقدم له الحوافز. | | | |
| | ٩ | لا يهتم المدير بالنواحي الإدارية الشكلية على حساب العملية التربوية. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ١٠ | يقوم المدير بحضور المحاضرات الصفية للطلبة المطبقين. | | | |
| | ١١ | يقوم المدير بتخصيص غرفة في الاعدادية للطلبة المطبقين. | | | |
| | ١٢ | يعقد المدير لقاءات أسبوعية للطلبة المطبقين. | | | |
| ٤.الاعدادية المهنية او الصناعية | ١ | أشعر أن إمكانات الاعدادية تسمح لي بتطبيق الأساليب التدريسية التي أختارها. | | | |
| | ٢ | كثرة عدد الطلبة المطبقين في الاعدادية لا يؤثر سلباً على نجاح التطبيق المنهجي. | | | |
| | ٣ | كثرة الوسائل التعليمية وسهولة توفيرها في الاعدادية. | | | |
| | ٤ | مناسبة عدد الطلبة في الصف الواحد في الاعدادية. | | | |
| | ٥ | سهولة المواصلات من الاعدادية وإليها في الوقت المناسب. | | | |
| | ٦ | تحرص الاعدادية على حضور الطلبة المطبقين قبل الحضور الصباحي . | | | |
| | ٧ | توفر الاعدادية المهنية للطلبة المطبقين الكتب المنهجية اللازمة . | | | |
| | ٨ | توافرمكان يلتقي فيه المشرف العلمي بالطلبة المطبقين لتوجيهم وارشادهم. | | | |
| | ٩ | توافر التقنيات التعليمية بالاعدادية. | | | |
| | ١٠ | ألتزم بالتعليمات الخاصه بالاعدادية المهنية أثناء فترة التطبيق المنهجي. | | | |
| | ١١ | اتعلم الكثير من الأمور الإدارية في الاعدادية. | | | |
| ٥.إجراءات | ١ | وجود دليل يوزع على الطلبة المطبقين يبين مهام المشاركين | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| برنامج التطبق المنهجي | | (المدير،المشرفين ، الطلبة المطبقين) في برنامج التطبيق المنهجي. | | | |
| | ٢ | تربط أهداف برنامج التطبيق المنهجي بين النظرية والتطبيق. | | | |
| | ٣ | يتفرغ الطالب للتطبيق ولا يلتحق بعد الانتهاء من التطبيق اليومي للدوام في المعهد. | | | |
| | ٤ | يستمع المسؤولون في المعهد لمشكلات الطلبة المطبقين. | | | |
| | ٥ | توزيع الطلبة المطبقين على الاعداديات وفق رغباتهم . | | | |
| | ٦ | يوفر برنامج التطبيق الفترة الزمنية الكافية للتطبيق العملي في الاعدادية | | | |
| | ٧ | توفر عمادة المعهد مستلزمات إنجاح التطبيق المنهجي . | | | |
| | ٨ | تساعدني المواد الدراسية التخصصية والتربوية في تكوين فكرة واضحة عما ينبغي أن أقوم به كمدرباً تقنياً (مدرساً). | | | |
| | ٩ | يكسب التطبيق المنهجي الطلبة المطبقين المهارات الضرورية لمهنة التدريس . | | | |
| | ١٠ | أرى أن أساليب تقويم الطلبة المطبقين ليست بحاجة إلى تطوير. | | | |
| | ١١ | عدم وجود ازدواج بين عمل كل من المشرف العملي (مدرس الاعدادية) والمشرف العلمي (تدريسي المعهد) . | | | |
| | ١٢ | يعاملني الاساتذة ومسؤولي الوحدات في المعهد باحترام . | | | |

# العلاقات الامريكية السوفيتية ١٩٦١-١٩٧٣

أ.م.د. نجلاء عدنان حسين
الجامعة المستنصرية-كلية التربية الاساسية
ms.najlaaadnan76@gmail.com

**الملخص**

يتناول البحث دراسة العلاقات ما بين الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي التي شهدت توتراً كبيراً لاسيما بعد نهاية الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ وبروزهما كقوتين عظمتين اثرا على احداث العالم بشكل عام. فقد اراد الاتحاد السوفيتي فرض نظريته الاشتراكية على العديد من دول العالم من جانب اخر حاولت الولايات المتحدة فرض هيمنها على دول العالم الرأسمالية .شهدت الفترة المحددة من البحث ١٩٦١-١٩٧٣ العديد من الاحداث التي ساهمت في توتر العلاقات بين البلدين ومحاولة كل منهما فرض سيطرته على العالم فكان سباق التسلح والتلويح والتهديد باستخدام الاسلحة النووية والذرية من اهم مميزات هذه الفترة فبرزت العديد من المشاكل والاضطراب بين البلدين وسوف نركز في هذا البحث على اهم الازمات التي شهدها العالم خلال هذه المدة ولو بشكل مختصر والتي كان من اهمها ازمة برلين وازمة خليج الخنازير وازمة الصواريخ الكوبية ومباحثات عقد اتفاقية سالت الاولى التي حاول فيها كلا الطرفين تجنب المواجهة العسكرية ومشاكل الشرق الاوسط والتي كان من اهمها حرب حزيران عام ١٩٦٧ وحرب تشرين عام ١٩٧٣ بين مصر واسرائيل وختم البحث بعقد قمة واشنطن عام ١٩٧٣ بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي التي حاول فيها كلا الطرفين الجلوس على طاولة الحوار ومناقشة قضايا مهمة منها نزع السلاح النووي وعدم اندلاع أي حرب نووية مستقبلا بين البلدين.

**الكلمات المفتاحية: ازمة كوبا- الحرب الباردة- مؤتمر واشنطن- حرب اكتوبر**

# US-Soviet relations 1961-1973

**Najlaa Adnan Hussein**

**AL- Mustansiriya /College of Basic Education**

## Abstract

The research deals with the study of the relations between the United States of America and the Soviet Union, which witnessed great tension, especially after the end of World War II in 1945, and their emergence as two superpowers that affected the events of the world in general. The Soviet Union wanted to impose its socialist theory on many countries of the world. On the other hand, the United States tried to impose its hegemony on the capitalist countries of the world. The specific period of the research from 1961-1973 witnessed many events that contributed to the tension in relations between the two countries, and each of them tried to impose his control over the world. The arms race, brandishing and threatening to use nuclear and atomic weapons are among the most important features of this period, as many problems and turmoil emerged between the two countries. The conclusion of the first SALT agreement in which both parties tried to avoid military confrontation and the problems of the Middle East, the most important of which were the June War of 1967 and the October War of 1973 between Egypt and Israel Dialogue and discussion of important issues, including nuclear disarmament and the prevention of any future nuclear war between the two countries.

**Keywords**: Cuba crisis - Cold War - Washington Conference - October War

**المقدمة**

عملت الاختلافات الايديولوجية بين الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي بعد نهاية الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ إلى حدوث ازمة دولية حقيقية تمثلت ببروز الاتحاد السوفيتي كقوة شيوعية عظمى اثر على ظهور عدد كبير من دول اوربا الشرقية سارت على نفس نهجها الشيوعي بل وامتد نهجها الى دول افريقيا واسيا وأمريكا اللاتينية. مما أدى الى تخوف الولايات المتحدة الامريكية والبلدان الغربية الاخرى منها فقاموا بمعاداة الشيوعية ومحاربتها لكن دون حدوث اي عملية عسكرية مباشرة بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الامريكية بل ان كلا الطرفين حاولا استغلال النزاعات المسلحة التي شهدتها بعض بلدان العالم ويقدم كل منهما المساعدات للطرف الاخر.(السعدي، ٢٠١١: ٣٠-٣١)

بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ظهر مصطلح ما يعرف بالحرب الباردة Cold War ، ليصف حالة الصراع والنزاع والتوتر ما بين الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي حيث عملت الدولتين على اتباع سياستين أيديولوجيتين اقتصاديتين متعارضتين ، استمر من إعلان مبدأ ترومان في عام ١٩٤٧ حتى انهيار الاتحاد السوفيتي في عام ١٩٩١.(الكيالي، ١٩٨٥: ١٨٦) أهم ما ميز الحرب الباردة هو سباق التسلح بين البلدين ففي عام ١٩٤٥ صنعت الولايات المتحدة الامريكية سلاحها النووي والذي استخدمته على مدينة هيروشيما في اليابان . ليعلن بعدها الاتحاد السوفيتي الحصول عليه ايضاً عام ١٩٤٩ فانهوا بذلك احتكار الولايات المتحدة لها. واخذ كلا البلدين يتنافسان في سباق التسلح وتطوير صناعتهما الحربية وتوسع نفوذهما في بلاد العالم وبدأ ظهور ما يعرف بالحروب بالنيابة لاسيما في المنطقة التي

لهما فيها مصالح مشتركة خاصة في اوروبا كما حدث مع مشكلة ازمة برلين وبناء حائط برلين وفي الشرق الاوسط الذي شهد الصراع العربي الاسرائيلي الذي اخذ حيز كبير في السياسة الامريكية –السوفيتية وفي جنوب شرق اسيا حيث المشكلة الفيتنامية وازمة كوبا الا ان قضية السباق النووي كانت من اهم قضايا التنافس ما بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الامريكية التي كانت ستسبب في اندلاع حرب عالمية ثالثة لولا اتباعهم سياسة ضبط النفس فأخذت الاحداث تأخذ طريق الانفراج وعقدهم للمعاهدات مثل قمة موسكو عام ١٩٧٢ وقمة واشنطن عام ١٩٧٣ . وبدأت سياسة الانفراج والتقرب ما بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الامريكية بسبب رغبة الاتحاد السوفيتي للتبادل التكنلوجي والاقتصادي مع الولايات المتحدة ودول غرب اوروبا لاسيما بعد ظهور الصين كقوة منافسة لها. وكل هذه الاحداث سوف نتطرق لها خلال هذه البحث .

**اولاً: ازمة برلين**

بعد هزيمة المانيا في الحرب العالمية الثانية وسيطرت الحلفاء على جميع اراضيها حيث احتلت الولايات المتحدة الامريكية القطاع الجنوبي ،في حين ان القطاع الغربي كان من نصيب فرنسا ،اما بريطانيا فكان نصيبها القطاع الشمالي، ووقع القطاع الشرقي بأيدي الاتحاد السوفيتي وكانت العاصمة برلين واقعة في منطقة الاتحاد السوفيتي وقسمت ايضا الى اربعة مناطق تولت ادارتها سلطة مشتركة من الحلفاء لا نريد ان ندخل في تفاصيل هذه الازمة ولكننا سوف نبدأ من حيث بدأت أزمة برلين عام ١٩٦١ بين الاتحاد السوفييتي و الولايات المتحدة الأمريكية خلال الحرب الباردة، وسميت بذلك لأن الأزمة كانت حول وضع مدينة برلين الألمانية

المنقسمة خلال الفترة من ٤ حزيران الى تشرين الثاني ١٩٦١ وفي هذه المرحلة من الحرب الباردة أيضاً تم بناء جدار برلين في عام ١٩٦١ والذي قسمت برلين ومعها ألمانيا بموجبه إلى قسمين: شرقي موالي للاتحاد السوفيتي، وغربي موالي للولايات المتحدة الأمريكية، وذلك نتيجة لاشتداد الحرب الباردة بين الطرفين.(وبيتر موني، ١٩٨٣: ١١١- ١٢٠) بدأت أزمة برلين عندما أطلق الاتحاد السوفيتي إنذاراً نهائياً طالب فيه بانسحاب جميع القوات المسلحة من برلين بما في ذلك القوات المسلحة الغربية في برلين الغربية وازدادت الازمة تعقيداً بعد أن ألقى رئيس الوزراء السوفيتي نيكيتا خروتشوف خطاب في ١٠ تشرين الثاني ١٩٥٨ طالب فيه بسحب القوات الغربية من برلين الغربية، اذ كان السوفييت يبحث عن طريقة لمنع التدفق البشري من ألمانيا الشرقية إلى برلين الغربية، وكذلك كان السوفييت بدأ يغشى من تزايد القوة العسكرية الموجودة في ألمانيا الغربية لاسيما الوجود البريطاني والامريكي والفرنسي. (عون، ٢٠٢٠: ٢٦٩-٢٧٠)

اشتدت أزمة برلين وبلغت ذروتها في آب ١٩٦١ بعد بناء جدار برلين الذي اصبح حاجز يمنع فرار او انتقال السكان الالمانيين في الجزء الشرقي الشيوعي الى المناطق الغربية والخاضعة للحكم الغربي. أصدر رئيس ألمانيا الشرقية الشيوعية فالتر أولبريشت Walter Ulbricht في ١٣ اب وبتأييد من الاتحاد السوفيتي قراره بالبدء في تشييد جدار برلين للحماية من التجسس و وقف الهجرة من شرق الى غرب برلين ووقف أعمال التخريب التي ادعى بانها قادمة من الغرب. وجاء قرار اصدر بناء الجدار بعد مغادرة أكثر من ٢,٥ مليون شخص ألمانيا الشرقية إلى غريمها المانيا الغربية.(وبيتر موني، ١٩٨٣: ١١٣)

في تطور هذه الاحداث زار الرئيس الامريكي جون كيندي John F. Kennedy في حزيران ١٩٦٣ [i] المانيا ووقف امام جدار برلين الشيوعي واكد بان الولايات المتحدة الامريكية مستعدة لحماية سكانها ،كما خاطبهم باللغة الالمانية قائلاً (انا برليني) الا انه ونتيجة عدم التوصل الى حل نهائي لازمة برلين. تم بعد عام واحد مد خط هاتف دائم بين البيت الابيض الامريكي والكرملين السوفيتي وبعدها وبفترة قليلة تم التوقيع على معاهدة تقضي بالتوقف الجزئي عن التجارب في مجال الاسلحة الذرية في الجو والبحر. ويبدوا ان بناء جدار برلين قد جاء في وقت شهد فيه العالم ازمات اخرى وصفت بانها اكثر تعقيداً واشد ازمتاً للرئيس الامريكي كندي لاسيما الازمة مع كوبا.(زاوتر، ٢٠٠٦: ٢٥٠)

**ثانياً: ازمة خليج الخنازير ١٩٦١**

ازمة خليج الخنازير هي عملية عسكرية نفذتها الولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٦١ لقلب نظام حكم فيدل كاسترو Fidel Castro في كوبا حيث استعانت بمرتزقة من الكوبيين المعارضين، لتشعل هذه الحادثة ازمة دولية بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الامريكية وتصبح واحدة من الأزمات الكبرى خلال الحرب الباردة ووضعت العالم على حافة حرب نووية . (كاسترو، ١٩٧٠: ٢٠-٣٥)

اندلعت الازمة وتطورت احداثها خلال فترة حكم الرئيس الامريكي جون كينيدي ففي ١٥ نيسان١٩٦١، وافق على تنفيذ حملة عسكرية للإطاحة بالزعيم الكوبي اليساري فيدل كاسترو بعد استيلائه على الحكم في كوبا وانهاء حكم نظام فولغينسيو باتيستا Fulgencio Batista المدعوم من الولايات المتحدة الامريكية(السبعاوي، ٢٠١٠: ٢٩٣).كانت هذه الازمة موجودة منذ عهد الرئيس الامريكي دوايت ايزنهاور Dwight

Eisenhower الذي رأى مدى خطر قيام حكم شيوعي في كوبا القريب من الولايات الامريكية فضلاً عن الخشية من تأثر دول امريكا اللاتينية التي تعاني من اوضاع سياسية واجتماعية مضطربة من ان تتأثر بقضية كوبا وتسير على نهجها خاصة بعد التقارب والتحالف بين حكومة كاسترو والاتحاد السوفيتي [ii]،الامر الذي نظرت اليه الولايات المتحدة الامريكية بانه تهديد لمصالحها في هذه القارة حيث ان لها مصالح اقتصادية واسعة في دولة كوبا. (ال طويرش ، ٢٠٠٧: ١٠٩)

صرح الرئيس الامريكي كيندي اثناء عقده مؤتمر صحفي في ١٢ نيسان ان القوات الامريكية لن تساهم في غزو كوبا بصورة مباشرة الا انه وافق على تامين غطاء جوي تضمنه القوات الأميركة لحماية ومساندة الجنود المعارضين الكوبيين الذين وصل تعدادهم الى حوالي ١٤٠٠ رجل كوبي وخلال الاستعداد للهجوم على كوبا بدأت العلاقات الامريكية مع كوبا تتعقد بشكل كبير وصلت الى قطع العلاقات الدبلوماسية بين البلدين لاسيما من جانب الحكومة الامريكية التي اخذت تستاء من سياسة كوبا التي بدأت تثير المتاعب للموظفين في السفارة الامريكية في كوبا الى جانب قيام كوبا كقاعدة لتسرب الشيوعيين الى بلدان امريكا اللاتينية. (عبدالله، ٢٠١٥: ٢٩٨)

بدأت المخابرات المركزية الامريكية بالضغط على الرئيس الامريكي كينيدي للموافقة على وضع خطة لغزو كوبا وفي اقرب وقت وعدم تأخير الهجوم خاصة بعد ان اوضحت المخابرات المركزية ان موسم سقوط الامطار سيعيق نزول القوات الكوبية المعارضة ويجعل معسكرات غواتيمالا Guatemala التي تم اختيارها لانزال القوات الامريكية غير صالحة للعمل اذا تم تأجيل الهجوم الى ما بعد الربيع .من جانب اخر كان هنالك خشية من ادارة المخابرات الامريكية من عودة الطيارين الكوبين الذين كانوا

يتدربون في الاتحاد السوفيتي وانهم سيعودون الى كوبا بعد مدة اشهر قليلة .لذلك لم يكن امام الرئيس الامريكي سوى اعطاء الضوء الاخضر على خطة الهجوم لكي لا يتعرض للنقد بسبب تأخره والقضاء على حكم كاسترو الشيوعي وتخليص العالم الغربي من الشيوعية [iii].

بدأت عملية الغزو بعدد من السفن محملة بالمتمردين الكوبيين لغرض انزالهم على السواحل الكوبية في "خليج الخنازير" والتي كانت النقطة الرئيسية لهجوم القوات وانتشارها داخل الاراضي الكوبية (ال طويرش ، ٢٠١٢: ١٣١) ،تشكلت القوات الكوبية من المعارضين والمنفيين الهاربين من سياسة فيدل كاسترو بعد سيطرته على كوبا وقد خضع هؤلاء المعارضين الكوبيين للتدريب على يد وكالة المخابرات المركزية الامريكية حيث جمعتهم داخل معسكرات في غواتيمالا لاسيما وان رئيسها الغواتيمالي من المعارضين لسياسة فيدل كاسترو ومعارض للشيوعيين لذلك سمح للكوبين بالتدريب في غواتيمالا. (عبدالله، ٢٠١٥: ٢٩٣)

انطلقت العملية العسكرية حينما اقدم الطيارون الكوبيون المعارضين على قصف القواعد الجوية الكوبية ،الى جانب قيامهم بعملية هجوم بري يوم ١٧ نيسان ،الا ان قوة الجيش الكوبي انزلت بهم هزائم فادحة بسبب التفوق العددي كما عانى المهاجمون المعارضون من نقص الذخيرة وعدم تمركزهم وانزالهم في المواقع الصحيحة فتعرض العديد منهم للقتل والاسر حيث قتل حوالي ١١٤ مهاجم كوبي واسر ١١٨٩ واسقاط العديد من الطائرات الامريكية الحربية الصنع لتنتهي العملية بعد ٧٢ ساعة وبسبب هذا الفشل الذريع، تعرض الرئيس كينيدي للانتقاد بعد ان فقدت الولايات المتحدة هيبتها

في تلك المنطقة ورفض ان تتدخل القوات الامريكية بصورة مباشرة واكتفى بان تقوم البحرية الامريكية بإنقاذ الهاربين. (حاجم، ٢٠٢٠: ٧٣٢)

رفض الرئيس الامريكي كيندي الدعوات التي وجهت له باشراك القوات الامريكية بصورة مباشرة والتدخل في الازمة الكوبية وجاء هذا الرفض بسبب انه في حالة تدخله في الازمة سيؤدي الى صدامه مع الاتحاد السوفيتي حيث كان السوفييت قد ارسلوا مذكرة كتبها زعيم الحزب والبلاد نيكيتا خروشوف Nikita Khrushchev هدد فيها الحكومة الامريكية بانه سيقوم بالتدخل الى جانب الشعب الكوبي اذا لم توقف الولايات المتحدة مساندتهما ودعمها للمعارضين لغزو كوبا .وبسبب هذا الموقف السوفيتي من جانبه رد الرئيس الامريكي على ذلك برسالة حذر فيها الحكومة السوفيتية من التدخل في الازمة الكوبية لأنه في هذه الحالة ستتدخل الولايات المتحدة الامريكية بكل قواتها وحماية حدودها. (طويريش، ٢٠١٢: ١٣٢)

بعد فشل عملية غزو كوبا اصبحت الولايات المتحدة الامريكية اقل فاعلية وتأثير في امريكا اللاتينية كما ازداد اعداد المعارضين لحكومة كاسترو مما ادى الى تزايد اعداد اللاجئين والمعارضين الكوبيين الى الولايات المتحدة. وقد دفعت هذه الاحداث حكومة كاسترو الى التوجه الى الاتحاد السوفيتي وطلب مساندتها اكثر من قبل وهذا ما اكده من خلال اعلانه في ١٢ شباط ١٩٦٢ بتصريح حين قال: "اومن تماما بالماركسية ..انا ماركسي _ لينيني وسأكون ماركسيا _لينيا لغاية اليوم الاخير من حياتي " (روبرتس، ١٩٦٧: ٦٤)

احد اسباب فشل الولايات المتحدة في ازمة خليج الخنازير هو عدم تقديم الدعم اللوجستي للمعارضين الكوبيين وضعف الاسناد الجوي المباشر ، كما انها خشيت ان

تكون طرفاً مباشر للتدخل في هذه الحرب لخشيتها من رد فعل السوفيت خاصة ان هذه الازمة جعلت العلاقات بين البلدين متوترة طوال فترة اندلاع ازمة خليج الخنازير. بعد فشل ازمة خليج الخنازير بدأت كوبا تشهد زيادة نفوذ الحكم الشيوعي واخذت العلاقات مع الاتحاد السوفييتي تتطور وتقوى اكثر فاخذ التواجد السوفييتي في البلاد الكوبية القريبة من حدود الولايات المتحدة تهدد الأمن القومي الأمريكي .

**ثالثاً: أزمة الصواريخ الكوبية١٩٦٢ Cuban crisis**

تعد ازمة الصواريخ الكوبية من اخطر الازمات واللحظات في تاريخ البشرية وصلت فيها العلاقات السوفيتية الامريكية الى اعلى مستوى من الاضطراب خلال الحرب الباردة واندلعت هذه المشكلة عندما صرح نيكيتا خروشوف (شلبي، ١٩٨١: ٣١) الرئيس السوفيتي في تشرين الاول ١٩٦٢ بانه سيقوم بحماية جزيرة كوبا من اي هجوم او تهديد تقوم به الولايات المتحدة الامريكية ضد هذه البلاد ووصل الامر اكثر تعقيداً عندما قام السوفييت بنصب صواريخ بالستية داخل الاراضي الكوبية حملت رؤوساً نووية باتجاه الاراضي الامريكية كرسالة منها بان لا تفكر الولايات المتحدة الامريكية باي محاولة منها لغزو الاراضي الكوبية ،بل وصلت كذلك سفن سوفيتية تحمل صواريخ نووية تعبر الاطلسي في طريقها الى الاراضي كوبا. (شلبي، ١٩٨١: ٣١)

واندلعت ازمة الصواريخ الكوبية في ١٥ تشرين الاول ١٩٦٢، بعد وصول معلومات من داخل الاراضي الكوبية لاسيما من العملاء الذين يعملون لصالح القوات الامريكية وكذلك المعلومات التي حصلوا عليها بعد استجواب اللاجئين الكوبين اكدوا وجود قواعد سوفيتية في الاراضي الكوبية وتأكد الخبر اكثر عندما ارسلت الولايات المتحدة طائرات تجسس امريكية من نوع u2 والتقاطها للصور اكتشفت من خلالها وجود منصات

للصواريخ على الأرضي الكوبية،( ال طويرش ، ٢٠٠٧: ١١١) ورأت الولايات المتحدة الامريكية ان وجود هذه الصواريخ تشكل تهديداً للأراضي الامريكية لقرب المسافة بينهما الامر الذي دفع البحرية الأمريكية بالعمل على تفتيش ومراقبة اي سفينة تتجه إلى الاراضي الكوبية، ليعن بعدها الرئيس الامريكي جون كينيدي عن فرض حصار على كوبا ومنع دخول اسلحة نووية اضافية الى جزيرة كوبا ، وتعهد بانه سيقوم بالدفاع عن الولايات المتحدة الامريكية مهما بلغ الثمن. (وبيتر موني، ١٩٨٣: ١١٦– ١١٨)

كما وجه الرئيس الامريكي الى المواطنين الامريكيين خطاباً قائلاً :"ان الطريق الذي اخترنا السير فيه مليء بالمخاطر كسائر الطرق ،غير انه الطريق الاكثر تماشياً مع هويتنا وشجاعتنا كأمة ومع التزاماتنا في انحاء العالم ، ان ثمن الحرية باهظ دائماً ولكن لطالما دفع الاميركيون هذا الثمن ويبقى طريق واحد يحرم علينا سلكه وهو طريق الاستسلام والخضوع. لا يكمن هدفنا في انتصار القوة بل في الدفاع عن الحق. هدفنا ليس احلال السلام على حساب الحرية ،بل احلال الاثنين معاً على هذا الجزء من الارض ونامل احلاله على كل الارض وان شاء الله سيتحقق هذا الهدف ". (هامتلون، ٢٠١٣: ٢١٩)

وبعد تطور الاحداث وبأمر من الرئيس السوفيتي خروتشوف وبصورة مفاجئة اعلن في ٢٦ تشرين الاول ١٩٦٢ عن تراجعه ورضخ للطلب الامريكي وامر بإزالة الصواريخ وتفكيك قواعدها من كوبا وجاء هذا القرار نتيجة لإدراكه لمدى القوة الامريكية وجاءت تسوية الازمة هذه وفق شروط قدمها السوفييت منها أن تتعهد الولايات المتحدة بعدم غزو الاراضي الكوبية ورفع الحصار عن البلاد ، مقابل ذلك ان تتعهد الولايات المتحدة من جانبها ايضاً من تفكيك صواريخها الباليستية الموجودة في الاراضي التركية، ورغم

انتهاء ازمة الصواريخ في المقابل فإن العداء بين امريكا وكوبا قد ازداد اكثر والمعروف أن هذه الأزمة كان من الممكن أن تدفع دول العالم الى حرب نووية لا يحمد عقباها. (الزيدي، ٢٠٠٩: ١٣٠) وبعد تنفيذ شروط الاتفاق تم ازالت الصواريخ السوفييتية وحملت على سفن من أجل إرسالها إلى الاتحاد السوفييتي ، لينتهي بعدها الحظر البحري الذي فرضته الولايات المتحدة على كوبا .

لم يعمل الرئيس الامريكي كينيدي على اغتنام فرصة اذلال الاتحاد السوفيتي بعد موقف رئيسها السوفيتي واعلانه المفاجئ بالانسحاب من اراضي كوبا بل ان الرئيس كينيدي بادر بأرسال الى الرئيس السوفيتي رسالة اعتذر، قدم فيها اعتذاره عن خرق طائرة التجسس الامريكية للأراضي السوفيتية عندما كانت تقوم برحلات استكشافية والتصوير فوق اراضي الاتحاد السوفيتي والتي وقعت في ايدي السوفييت. (وبيتر موني، ١٩٨٣: ١٠٨– ١٠٩) استمرت الرسائل المتبادلة بين البلدين بعد نهاية ازمة الصواريخ الكوبية وتضمنت بعض الرسائل الرغبة لدى الطرفين في بدء علاقات جديدة اذ ذكر الرئيس الامريكي في رده على رسالة ارسلها له الرئيس خروشوف "احب ان اكرر ان الولايات المتحدة الامريكية مهتمة كثيراً لتخفيف التوتر ووقف سباق التسلح واذا كان مغزى رسالتك انك مستعد لبحث في انفراج يتعلق بحلف الاطلسي وحلف فرصوفيا "وارشو" فأننا مستعدون تماما لتحقيق اي مقترحات مفيدة". (طوريش، ٢٠٠٧، ١٢١)

**رابعاً: حرب فيتنام**

حرب فيتنام واحدة من اقوى الحروب التي خاضتها الولايات المتحدة الامريكية في جنوب شرق اسيا خلال الحرب الباردة استمرت هذه الحرب من عام ١٩٥٥ حتى عام

١٩٧٥، خسرت فيها الالاف من المقاتلين الامريكان . اندلعت الحرب في بدايتها بين القوات الشيوعية الفيتنامية في شمال فيتنام بدعم واسناد من الاتحاد السوفييتي والصين وما بين حكومة فيتنام الجنوبية المدعومة من الولايات المتحدة الأمريكية . ففي نيسان عام ١٩٦١ اعلنت امريكا عن مساندتها لحكومة سايغون Saigon الجنوبية ووقعوا معهم معاهدة صداقة وتعاون اقتصادي واعلنوا عن مسانده حكومة نغو دينة ديم Ngo Dinh Diem رئيس جمهورية فيتنام الجنوبية عسكرياً من خلال تقديم المستشارين العسكريين الأمريكان.(طوريش، ٢٠٠٧، ١٢١) في عام ١٩٦٣ اغتيل ديم رئيس حكومة فيتنام الجنوبية وتبع ذلك سلسلة من الانقلابات العسكرية والانقلابات المضادة وتابعت الولايات المتحدة الامريكية زيادة قواتها العسكرية للتدخل في شؤون فيتنام حتى بعد اغتيال جون كينيدي. (السبعاوي، ٢٠٠٦: ٢٥٠)

تولى رئاسة الولايات المتحدة الامريكية ليندون جونسون Lyndon Johnson بعد حادثة اغتيال الرئيس الامريكي في صيف ١٩٦٤ .وشهدت سايغون الجنوبية مزيداً من الانشقاقات الداخلية والاضطرابات فوصلت الحكومة الامريكية الى قناعة أن تدخلاً عسكرياً شاملاً هو المخرج لهم من هذه الحالة. وجاءت فرصتها للتدخل حين هوجمت باخرتين حربيتين امريكيتين من قبل زوارق الطوربيد العائدة لفيتنام الشمالية في خليج تونكين Tongkin ، فما كان من الرئيس الأميركي جونسون إلا أن أصدر الأوامر إلى الطيران العسكري الأميركي بضرب المواقع الفيتنامية الشمالية رداً على ما أصاب القوات الأميركية . ومنذ شباط ١٩٦٥ توالى الضرب الأميركي لفيتنام الشمالية، وظلت الولايات المتحدة تضغط على هانوي Hanoi عاصمة فيتنام الشمالية من أجل ترك دعم الثوار الجنوبيين، غير أن الأخيرة كانت ترفض أي تفاوض مع الولايات المتحدة ما دامت مستمرة في قصفها المتواصل. (ديب، ٢٠٠٤: ١٢٥-١٢٧)

في تشرين الأول ١٩٦٦ أعلن ممثلو الولايات المتحدة وحلفاؤها المشاركون بجنودهم في الحرب استعدادهم للانسحاب من فيتنام بعد ستة أشهر إذا ما خرجت فيتنام الشمالية من الحرب، وهو إعلان رفضه الشماليون بقوة. ولم تثمر دعوة الرئيس الأميركي جونسون الزعيم السوفيتي اليكسي كوسيغين Aleksei Kosygin إلى الضغط على هانوي لتنهي الحرب حين التقيا في حزيران ١٩٦٧ بل ظلت نيران الحرب مشتعلة، فما كان من الرئيس جونسون إلا أن أعلن عزمه زيادة الجنود الأميركيين في فيتنام الجنوبية كما أصبح القصف الأميركي للمواقع الشمالية قاب قوسين أو أدنى من الحدود الصينية . (عبدالرحمن، ٢٠١٦: ١٧٤-١٧٧)

لم يكد الرئيس الامريكي ريتشارد نيكسون Richard Nixon يصل إلى رئاسة الولايات المتحدة عام ١٩٦٩ حتى صرح بان ٢٥ ألف جندي أميركي سيغادرون فيتنام في آب ١٩٦٩، وأن ٦٥ ألفا آخرين سيطبق عليهم القرار نفسه بالانسحاب مع نهاية العام. غير أن الانسحاب الأميركي من فيتنام وموت الزعيم الشمالي هوشي منه عام ١٩٦٩ المدعوم من الاتحاد السوفيتي وجمهورية الصين الشعبية لم يوقفا الحرب المندلعة، فمباحثات باريس عرفت مدى قوة واصرار الفيتناميين الذين طالبوا بضرورة الانسحاب التام للولايات المتحدة كشرط لوقف إطلاق النار. ومع تزايد الخسائر الاميركية بشرياً ومادياً، وضغط الشعب الأميركي والمظاهرات التي عمت المدن الامريكية بدأت الدعوات إلى إنهاء الحرب والانسحاب من فيتنام. أخذت الحرب طريقاً خطيراً حين قامت فيتنام الشمالية في يوم ٣٠ آذار ١٩٧٢ بهجوم نحو الجنوب ،الذي جابهته القوات الامريكية بمزيد من القصف الجوي. وبينما كانت نيران الحرب مندلعة بدأت مفاوضات سرية بين الطرفين، حيث اجتمع مستشار الرئيس الأميركي لشؤون الأمن القومي يومها هنري كيسنجر Henry Kissinger بمندوب فيتنام الشمالية لي دوك ثو .

وأعلن في ٢٣ كانون الثاني ١٩٧٣ عن التوصل إلى اتفاق وقف العمليات العسكرية ضد فيتنام الشمالية . (المقرحي، ٢٠٠٨: ١٩٢)

**خامساً: محادثات الحد من الأسلحة الإستراتيجية (معاهدات سالت)**

بعد سنوات من نهاية الحرب العالمية الثانية عانت اوروبا من تنافس ما بين القطبين الرئيسيين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الامريكية ودخلا في صراع اثر على السياسة الدولية . الا ان العلاقات ما بين البلدين اخذت تتحسن ايجابياً منذ عام ١٩٦٣ حيث توصل كلا القوتين العظمتين إلى اتفاق لخفض الترسانة النووية لكلاهما عرفت باسم (سالت الاولى) عام ١٩٧٢ لمنع حدوث صدام نووي بين البلدين . وجاءت كلمة سالت من الأحرف الأولى من كلمات محادثات الحد من الأسلحة الاستراتيجية (S.A.L.T) (Strategic Arms Lims Limitation Talks) .اكدت معاهدة سالت على ضرورة تجميد الأسلحة الاستراتيجية لدى كل من الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفييتي وعدم إضافة أي أسلحة جديدة من هذا النوع وبذلك تكون هذه المعاهدة قد نجحت في تقليص ترسانة الاسلحة النووية وتجميدها . عدت معاهدة سالت الاولى عملاً كبيراً في ذلك الوقت في وضع كان العالم يعيش حرب باردة بالوكالة يتسابق فيه المعسكرين الشرقي والغربي على التسلح. (السبعاوي، ٢٠١٠: ٣٣)

كان الرئيس ريتشارد نيكسون أول رئيس امريكي يقوم بزيارة رسمية الى الاتحاد السوفيتي واستمرت الزيارة من ٢٢الى ٣٠ أيار ١٩٧٢ . وقع خلالها الرئيس الامريكي خلال لقائه بليونيد بريجنيف Leonid Brezhnev الأمين العام للحزب الشيوعي السوفيتي عدداً من وثائق التعاون الثنائي ما بين البلدين لاسيما معاهدة الحد من نشر منظومات الدرع الصاروخية والاتفاقية المؤقتة الخاصة ببعض الاجراءات في مجال

الحد من الاسلحة الاستراتيجية الهجومية، الى جانب تطوير التجارة والعلاقات الاقتصادية ما بين البلدين. (نفاذه، ٢٠٢١:٥)

وقام بريجنيف في تموز عام ١٩٧٣ بزيارة الى الولايات المتحدة الامريكية حيث وقع عدد من الاتفاقيات الجديدة. الا انه ومع بداية شهر تشرين الاول شهدت العلاقات الامريكية السوفيتية مزيداً من الاضطرابات بسبب اندلاع حرب اكتوبر عام١٩٧٣ بين اسرائيل والدول العربية. حيث تلقى الرئيس الامريكي نيكسون معلومات عن احتمال ان يدخل الاتحاد السوفيتي في هذه الحرب، فاصدر الرئيس الامريكي اوامره باستعداد وتأهب الوحدات الأمريكية الاستراتيجية والتكتيكية في حالة التدخل في الحرب. (الموسوي، ٢٠٢٠: ٤٢)

**سادساً: حرب حزيران ١٩٦٧**

حاولت الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي استغلال حالة الصراع والحروب الدائرة ما بين البلدان العربية واسرائيل وذلك من خلال تقديم الاسلحة والمعدات والخبراء العسكريين ففي الوقت الذي وقف الاتحاد السوفيتي الى جانب العرب ومساندتهم كانت الولايات المتحدة الامريكية تمارس نفس السياسة حيال إسرائيل.

قامت إسرائيل في ١٣ تشرين الثاني ١٩٦٦ بغارة عسكرية على قرية السموع الأردنية بهدف تدمير القواعد الفلسطينية الموجودة داخل الاراضي الاردنية حسب ادعائها ، (مهنا، ١٩٧٩: ٥٧٦) ومع بداية عام ١٩٦٧ اتهمت إسرائيل سوريا بتشجيع أعمال الفدائيين الفلسطينيين داخل فلسطين، وحدثت مواجهات بين الطيران الإسرائيلي والسوري في ٧ نيسان ١٩٦٧، أعلنت بعدها إسرائيل في ١٢ أيار ١٩٦٧ أنها ستشن هجوماً على نظام الحكم في سوريا لإسقاطه، واستدعت الجزء الأكبر من قواتها

الاحتياطية. الأمر الذي دفع حكومة مصر إلى اتخاذ إجراءات مستعجلة لارتباطها مع حكومة سوريا باتفاقية الدفاع المشترك ،من جانب اخر قدم السوفييت معلومات الى مصر توكد ان اسرائيل تخطط للهجوم على سوريا كما ابلغت الحكومة السوفيتية الرئيس المصري انور السادات اثناء زيارته لموسكو مع وفد برلماني مصري ان اسرائيل حشدت لوائيين على الحدود السورية الا ان المعلومات التي ذكرها السوفييت كانت غير دقيقة حيث لم تكن اسرائيل قد حشدت قواتها حتى ذلك الحين واختلفت الآراء حول ما هو الهدف الحقيقي للسوفييت من وراء إبلاغ مصر وسوريا باقتراب وقوع الهجوم الإسرائيلي واتفق البعض ان السوفييت وقعوا ضحية التضليل الإسرائيلي وانهم كانوا يخططون منذ مدة لاستدراج الرئيس المصري عبد الناصر للخروج من خلف الستار الذي احتمى به (قوات الطوارئ الدولية في سيناء) ومن ثم عمدوا الى تسريب بعض المعلومات الغير صحيحة الى الملحق العسكري السوفيتي في بيروت والتي افادت قرب وقوع الهجوم الاسرائيلي اذ ان الاسرائيليون كانوا على ثقة ان تلك الاخبار سوف تصل الى الحكومة السورية والحكومة المصرية عن طريق الاتحاد السوفييتي وقد حدث ما توقعه الإسرائيليين بالفعل فوقع كل من السوفييت والعرب في الفخ. (منصور، د.ت، ٣٣٢)

وبالرغم من شك الحكومة المصريين بعدم دقة المعلومات السوفيتية والسورية الا انهم فسروها استناداً الى الوعود السوفيتية السابقة بانها اشارة لهم بان السوفييت ستؤيد كل من سوريا ومصر في حالة تصعيد حدة الصراع مع اسرائيل (مانغولد، ١٩٨٥: ٣١٣)،فتم إعلان حالة الطوارئ وإعلان التعبئة العامة للقوات المسلحة المصرية بعد توتر الاوضاع على خطوط الهدنة السورية –الاسرائيلية ، فحشدت القيادة المصرية قواتها في سيناء استعدادا لتنفيذ خطتها الدفاعية. في ١٦ أيار ١٩٦٧ طلبت مصر

سحب قوات الطوارئ الدولية المتواجدة على الحدود الشرقية، كما اعلن الرئيس المصري في ٢٣ أيار ١٩٦٧ قرار بإغلاق خليج العقبة أمام الملاحة الإسرائيلية واي سفينة تحمل بضائع استراتيجية الى اسرائيل ، فتذرعت إسرائيل بان غلق المضايق يعتبر عدوان على إسرائيل ورفعت درجة استعداد الجيش الإسرائيلي وأعلنت تعبئة الاحتياطي استعدادا للحرب. (منصور، ٢٠١٦: ٣٣٧)

وذكر ان الرئيس المصري عبد الناصر قد اقدم على اغلاق مضيق تيران دون ان يستشير السوفييت بقرار الاغلاق وذكر احد المسؤولين السوفييت ان قرار حشد عبد الناصر قواته على الحدود كان بموافقتنا كنوع من الردع لإسرائيل لحملها على التراجع عن قرار مهاجمة سوريا غير ان قرار اغلاق المضيق اتخذ قبل ان يبلغ به السوفييت في حين صرح السوفييت من جانبهم انهم لو كانوا قد علموا بقرار الرئيس المصري بأغلاق مضيق تيران مسبقاً لكانوا قد اعترضوا عليه ويرى البعض ان اعتراض السوفييت على قرار الاغلاق بسبب تخوفهم من ان يشكل ذلك القرار كفكرة لدى الغرب بان يقوموا مستقبلا في اغلاق مضيقي البسفور والدردنيل بوجه الاسطول السوفيتي فيمنعه من الوصول الى البحر المتوسط لذلك اكتفى السوفييت بتوضيح ان الرئيس عبد الناصر لم يستشرهم بقرار اغلاقه فاعلنوا عن عدم رضاهم عن هذا القرار رغم تأييدهم موقف حليفتهم مصر. (منصور، ٢٠١٦: ٣٣٩)

وبسبب تطور الاحداث سلمت الولايات المتحدة الامريكية السفير المصري رسالة طالبت فيها الحكومة المصرية بضبط النفس وعدم التسرع بشن الحرب كما اعلن الرئيس عبد الناصر في مؤتمر صحفي في ٣٠ايار ١٩٦٧ ان مصر سوف لن تكون البادئة في اطلاق النار. (المحياوي، :١٣٨)

في ٥ حزيران ١٩٦٧ تعرضت القوات المصرية في سيناء الى هجوم شنته اسرائيل، كما هاجمت اسرائيل القوات الأردنية للاستيلاء على الضفة الغربية، وهاجمت القوات السورية للاستيلاء على هضبة الجولان، استخدمت اسرائيل سلاح طيرانها المتفوق للهجوم وكان طيرانها متفوق على الطيران العربي في ذلك الوقت نوعاً وكماً، فقصفت المطارات المصرية لمنع أي طلعات جوية لها. أعقبها بعد ذلك اجتياح بري لسيناء وقطاع غزة من قبل الجيش الإسرائيلي. اما الجبهة الأردنية فتعرضت لهجمات الطائرات الإسرائيلية لاسيما مطاراتها واجتاحت برياً القدس الشرقية والضفة الغربية. وبنفس الطريقة أجهض الطيران الإسرائيلي الطلعات الجوية السورية واحتلت هضبة الجولان.(عبد القادر، ٢٠١٠: ٦٨١-٦٨٢)

وصف المستشرق السوفيتي بونداريفسكي هذه الحرب والهزيمة التي تعرض لها العرب على يد الصهاينة بانها قد قامت بإيعاز وتشجيع ومساندة من الولايات المتحدة التي استغلت كل ما يمكن استغلاله من اجل ان يحقق الصهاينة النصر حيث قدمت وكالة المخابرات المركزية الامريكية كل المعلومات الواردة والواسعة عن الوضع في البلاد العربية التي مكنت على اثرها اسرائيل ان يحققوا الهزيمة على القوات المصرية والاردنية والسورية ويحتلوا شبه جزيرة سيناء وقطاع غزة والضفة الغربية من نهر الاردن ومنطقة الجولان. (بونداريفسكي، ١٩٨٥: ٣٨١-٣٨١)

حاول الاتحاد السوفيتي والدول العربية اقناع مجلس الامن بإدانة ما قام به الكيان الصهيوني ومطالبته بالانسحاب غير المشروط من كل الاراضي المحتلة. انتهى العدوان الاسرائيلي في ١١حزيران١٩٦٧ بعد التزام الطرفين المتحاربين بوقف اطلاق النار، وصدر عن مجلس الأمن القرار ٢٤٢ في تشرين ثاني ١٩٦٧ الذي نص على

ان تقوم إسرائيل بالانسحاب من الأراضي التي احتلتها في حزيران ١٩٦٧ وعودة اللاجئين إلى ديارهم . (سعودي، ١٩٧٣: ٤٩)

ان الموقف الامريكي برز بعد قرار الحكومة المصرية اغلاق مضيق تيران بوجه الإسرائيليين فقامت الولايات المتحدة الامريكية باتخاذ عدة اجراءات هدفت الى زيادة التوتر في المنطقة العربية تمهيدا للكيان الصهيوني ليشن هجومه الشامل ضد كل من مصر سوريا والاردن (المحياوي، :١٣٧)

اذ اكد الرئيس الامريكي ليندون جونسون في تصريح بتاريخ ٢٣حزيران١٩٦٧ ان القرار العربي غير شرعي ويحمل تهديدا للسلام في العالم والمنطقة بما فيها الكيان الاسرائيلي. (موسى، ١٩٦٧: ٧٨)

ومما لا يقبل الشك هنالك الكثير من الدلائل التي تشير الى الدعم الكبيرة الذي قدمته الولايات المتحدة الامريكية الى الكيان الصهيوني في حرب ١٩٦٧ وكان ابرزها التحذيرات الامريكية المرسلة الى الحكومة المصرية قبيل اندلاع الحرب والتي اكدت على ان الولايات المتحدة لن تقف مكتوفة الايدي ضد التحركات المصرية وكذلك دور سفينة التجسس ليبرتي Liberty اثناء اندلاع القتال والتي كانت راسية قرب سواحل سيناء بالقرب من ميدان القتال اذ كانت ترصد حركة القوات المصرية الى جانب المساعدات العسكرية التي قدمتها امريكا الى اسرائيل ومنها امدادها بطائرات حربية وطيارين لقيادتها .كما لعب الاسطول السادس الامريكي دوره في المناطق القريبة من الشواطئ العربية ورصد التحرك اثناء الحرب، وخير دليل على الموقف الامريكي المعادي للعرب في مجلس الامن والمؤيد لإسرائيل، نجد ان الولايات المتحدة الامريكية تقف ضد اي مبادرة لوقف الحرب المندلعة لأنها كانت تريد ان تفتح المجال للصهاينة

لكسب الوقت وتحقيق اهدافهم ومخططهم وترسيخ نفوذهم ووجودهم في المناطق المحتلة. (العلوان، ١٩٧٨: ٢٠٧-٢٠٨)

ذكر الرئيس السوفيتي السابق نيكتا خروشوف في مذكراته ان الحكومة السوفيتي قد قصرت امام الحكومة المصرية في حربها عام ١٩٦٧ وانها تتحمل مسؤولية كبيرة عما جرى في هذه الحرب وانهم كانوا من الافضل لو مارسوا الضغط اكثر على الرئيس المصري جمال عبد الناصر لكي لا يستفز الاسرائيليين ويدفعهم الى الحرب اولا وان المستشارين العسكريين السوفييت قد أخطأوا في ترك الحرب تندلع. (خروشوف، ١٩٧٨ : ٢٣٧)

**سابعاً: حرب اكتوبر (تشرين الاول) ١٩٧٣**

اندلعت حرب اكتوبر عام ١٩٧٣ عندما شنت مصر وسوريا حربها على إسرائيل وهذه الحرب تعتبر رابع الحروب العربية مع اسرائيل بعد حرب ١٩٤٨و حرب ١٩٥٦ وحرب ١٩٦٧ ، وفي حرب حزيران ١٩٦٧ كانت إسرائيل قد احتلت شبه جزيرة سيناء المصرية وهضبة الجولان السورية، إلى جانب احتلالها للضفة الغربية التي كانت تحت حكم الأردن وقطاع غزة الخاضع آنذاك للحكم العسكري المصري.

استدعى الرئيس المصري انور السادات السفير السوفيتي في مصر وابلغه بقرار اعلان الحرب الذي ستشنه مصر وسوريا ضد اسرائيل وان الحكومة المصرية لديها رغبة في معرفة مدى تعاون السوفييت مع العرب في هذه الحرب .وفي اجتماع عقده السفير السوفيتي في ٥ تشرين الاول ١٩٧٣ مع الرئيس انور السادات اكد اليه موافقة موسكو على اعلان الحرب ومساندتها للعرب ولكن بشرط ان تنتهي هذه الحرب بعد

اربع وعشرين ساعة الامر الذي رفضه الرئيس المصري ليعلن في اليوم التالي في ٦ تشرين الاول ١٩٧٣ الحرب ضد اسرائيل. (الجلبي، ١٩٩٠: ٣١٨)

استمرت الولايات المتحدة الامريكية في عهد الرئيس نيكسون في محاولاتها لأنهاء الحرب وبعد فشلها قامت بتأييد اسرائيل بكل قوة وتمويلها عسكرياً واقتصادياً في الوقت الذي اعترضت فيه اسرائيل كل مبادرة سلام تقدمت بها الحكومة المصرية لتحريك عملية السلام في المنطقة العربية .اندلعت الحرب في ٦ تشرين الأول ١٩٧٣ عندما تعرضت القوات الإسرائيلية الى هجومين متفاجئين قامت بها القوات المصرية على جبهة سيناء المحتلة والهجوم الاخر قامت به القوات السورية على جبهة هضبة الجولان المحتلة الى جانب مساهمة بعض الدول العربية في هذه الحرب وتقديمهم للدعم العسكري أو الاقتصادي لكل من مصر وسوريا. (العكرة، ١٩٨١: ٦٨)

يذكر الاكاديمي السوفيتي فاسلييف في كتابه انه في اليوم الثاني من الحرب ارسل هنري كيسنجر وزير الخارجية الامريكي برقية الى الملك السعودي فيصل طلب فيها من الملك اقناع مصر وسوريا لوقف عملياتهما الحربية ضد اسرائيل الا ان الملك كان مؤيداً تأييدا تاما الى مصر وسوريا بل ان الملك دعا الحكومة الامريكية ان تعمل على ان تبذل جهود واسعة لحمل اسرائيل على الانسحاب من الاراضي العربية التي احتلتها. (فاسلييفن، ١٩٩٥: ٥٣٦)

حققت القوات المصرية والسورية اهداف ملموسة في الأيام الأولى من الحرب على إسرائيل، حيث استطاعت القوات المصرية عبور قناة السويس وحطمت حصون خط بارليف وتوغلت شرقاً داخل سيناء فيما نجحت القوات السورية الدخول إلى عمق هضبة الجولان وصلت فيها الى سهل الحولة وبحيرة طبريا. ومع نهاية الحرب قام الجيش

الإسرائيلي وعلى الجبهة المصرية من فتح ثغرة الدفرسوار عبر من خلالها للضفة الغربية للقناة وضرب حصاره على الجيش الثالث الميداني ومدينة السويس الا انه فشل في تحقيق أي مكاسب استراتيجية سواء باحتلال مدينة الإسماعيلية أو مدينة السويس أو تدمير الجيش الثالث أو محاولة رد القوات المصرية للضفة الغربية مرة أخرى، وعلى الجبهة السورية تمكنت القوات الاسرائيلية من رد القوات السورية عن هضبة الجولان واحتلالها مرة أخرى. (الشيخ، ٢٠٠٦: ١٩٦)

احست الولايات المتحدة الامريكية بقوة الضربة المصرية لإسرائيل فاستجابت للاستغاثة الاسرائيلية وبسرعة واخذت تمدهم بمعدات حديثة وضعت في يد القوات الاسرائيلية في الوقت الذي نقصت فيه المعدات والاسلحة من ايدي الجنود المصريين .كما تدخلت الولايات المتحدة لأنهاء القتال واخذت تقوم بدور الوساطة لأنهاء النزاع بين مصرو اسرائيل وسارت الخطوات الامريكية بسرعة في هذا المجال وامكن تحسين العلاقات بين مصر والولايات المتحدة الامريكية بعد طول عداء وكان ثمن هذا التحسن قطع الاتحاد السوفيتي تسليح مصر وتأييد القوى المعادية لمصر.(الشيخ، ٢٠٠٦: – ١٩٧١٩٦)

ودخلت الولايات المتحدة كذلك مع الاتحاد السوفيتي في مفاوضات لأنهاء ازمة الصراع العربي –الصهيوني بعد خشيتهما على مصالحهما الموجودة في البلاد العربية وبعد موافقة انور السادات على بدء المفاوضات اجتمع مجلس الامن الدولي واصدر قراره ذي الرقم ٣٣٨و٣٣٩ اللذين نصا على وقف اطلاق النار وتشكيل فرقة من الطوارئ الدولية تكون تحت اشراف مجلس الامن وزيادة اعداد المراقبين الدوليين على الحدود

بين البلدين، ولكن قرارات مجلس الامن رفضت من قبل اسرائيل الامر الذي دفع العرب الى حظر النفط العربي على دول الغرب. (فؤاد، ١٩٧٦: ٢٤١)

عقد وزير الخارجية الامريكي هنري كيسنجر مؤتمر في جنيف في ٣١ كانون الاول ١٩٧٣ حضر فيه جميع الاطراف ما عدا سوريا التي رفضت المشاركة لاعتقادها ان هذه سياسة مراوغة اسرائيلية الامر الذي دفع كيسنجر للقيام بمفاوضات دون مشاركة الاردن وسوريا استمرت من ١١الى ١٨ كانون الثاني ١٩٧٤ اتفق الجانبان فيها على اتفاقية فك الاشتباكات التي نصت على وقف اطلاق النار بين حدود الجانبين واحتفظت مصر في المقابل بخطوطها التي وصلت اليها في سيناء في حرب ١٩٧٣ فضلا عن الانسحاب الاسرائيلي الى شرق القناة بما فيها القوات المرابطة غرب القناة. (هيكل، ٢٠٠٦: ٧٨- ٨٥)

**ثامناً: قمة موسكو ١٩٧٢**

في ٢٢ ايار ١٩٧٢ كان الرئيس الامريكي ريتشارد نيكسون أول رئيس أمريكي يزور الاتحاد السوفيتي حيث وصل مع هنري كيسنجر لعقد اجتماع مهم مع الرئيس السوفيتي ليونيد بريجنيف. ومع بداية اليوم الاول من اللقاء دخلا في محادثات غير مجدولة. في ٢٣ ايار من اجتماع القمة وقع الرئيس الامريكي مع رئيس هيئة رئاسة مجلس السوفييت الأعلى نيكولاي بودجورني Nikolai Podgorny اتفاقية التعاون في مجال حماية البيئة. وفي ٢٤ ايار ، وقع الرئيس نيكسون و أليكسي كوسيجين اتفاقية تمهد الطريق لمشروع اختبار أبولو-سويوزApollo-Soyuz وهو أول مشروع فضائي مشترك بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة. في ٢٦ ايار وقع الرئيس نيكسون والامين العام ليونيد بريجنيف اتفاقيتين تاريخيتين للحد من الأسلحة النووية جمدت

معاهدة SALT I وهي نتاج محادثات الحد من الأسلحة الاستراتيجية. (صبري، ١٩٧٢: ٤٤٣- ٤٤٥)وفي قمة موسكو تم التعهد ما بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي على ضبط النفس في علاقتهما والتأكيد على عقد المفاوضات الدبلوماسية المباشرة لحل خلافاتهما سلمياً. وتدعيم الروابط التجارية والاقتصادية والثقافية والعلمية. كما تعهد كلاهما في القمة ببذل جهود كبيرة ومنع نشوب النزاعات الدولية والتخفيف من حالة التوتر التي تشهدها بلدان العالم. (محمودي، ٢٠٠٥: ١٣٠)

**تاسعاً: قمة واشنطن ١٩٧٣**

عقدت قمة واشنطن عام ١٩٧٣ بين رئيس الولايات المتحدة الامريكية ريتشارد نيكسون ، ووزير خارجية الولايات المتحدة هنري كيسنجر ، والأمين العام للحزب الشيوعي للاتحاد السوفيتي ليونيد بريجنيف ، عقدت خلال المدة من ١٨ إلى ٢٥ حزيران حيث اجتمعا في ثلاث مناطق رئيسية الاولى في واشنطن والثانية في كامب ديفيد والثالثة في البيت الابيض .جاء انعقاد قمة واشنطن للتخفيف من التوترات بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ،ومحاولة ايجاد وتطوير العلاقات الدبلوماسية بين البلدين والحد من اندلاع ونشوب حرب نووية فيما بينهما وانهاء حالة الصراع المستمرة بينهما(العكرة، ١٩٨١: ٩٧)

تم تسجيل جميع اللقاءات بينهما من خلال نظام تسجيل داخل البيت الأبيض.وكشف إصدار هذه الأشرطة عن وجود تفاهم واتفاق بين نيكسون وبريجنيف ، للوصول الى حلول ناجحة لمختلف القضايا الدولية كقضية فيتنام وكمبوديا والهند والصين التي كانت الاكثر نقاشا خلال قمة واشنطن ، ووصلت الاطراف المتناقشة إلى نتيجة أن هذه الدول يجب أن تدير نفسها بنفسها من دون تدخل من أي دولة اخرى. كما أكد كل من

نيكسون و بريجنيف عن دعمهما لاستعادة السلام في فيتنام بعد إنهاء الحرب ، واتفقا على ان تكون هذه المعاهدة كضمان لتحقيق السلام على أساس الاعتراف المشترك بالاستقلال والوحدة لكثير من مناطق العالم وخلال عقد قمة واشنطن ، اتفقت كلتا القوتين الامريكية والروسية على أهمية تعزيز العلاقات مع أوروبا لاسيما مع فرنسا والمانيا ، مع إعادة التأكيد على الاتفاقيات السابقة مثل الاتفاقية الرباعية في ١٩٧١ و ١٩٧٢ مع فرنسا والمانيا. وفي هذه القمة اتفقوا على بذل جهود مشتركة ومنفصلة لتعزيز العلاقات وتطويرها بين الدول من أجل تعزيز السلام والاستقرار ووقف العمل العسكري داخل أوروبا والعمل على تخفيض القوات والأسلحة فيها. (صبري، ٢٠١٩: ٣٠١)

جرت كذلك في اجتماع قمة واشنطن مفاوضات اقتصادية وثقافية وبيئية ، حيث تم توقيع اتفاقيات تنفيذية تتعلق ببحوث الزراعة وعلوم المحيطات والنقل والتبادل الثقافي بين البلدين كما اكدا على التعاون بالبحوث والتكنولوجيا، والتأكيد على تبادل المنفعة للبحوث فيما يتعلق بالتقديرات الزراعية والتنبؤ بالإنتاج والاستهلاك والطلب وعلوم النبات بما في ذلك علم الوراثة والتربية وحماية النبات والمحاصيل الزراعية وعلوم الإنتاج والماشية والدواجن وعلوم التربة وتبادل العلماء والمتخصصين فيما بينهم. واكدت الاتفاقيات المتعلقة بالنقل لتحقيق المنفعة المتبادلة لبيئات كل من الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي ، حيث يتشاركون المعرفة العلمية في الجسور وسكك الحديد والبناء والنقل البحري والطيران والسيارات . وكان التبادل الثقافي عامل رئيسي مع الاتفاق على أن التبادل العلمي والفني التعليمي والثقافي سيعزز العلاقات المتساوية . كما شملت الاتفاقيات الاقتصادية التي تم التطرق اليها خلال قمة واشنطن إلى اتفاقيات التجارة النقدية التي تم اقتراحها لدعم وتنمية اقتصادات البلدين وتعزيز

العلاقات في جميع المجالات. امتدت الاتفاقيات التجارية والاقتصادية خلال القمة إلى مناقشة بشأن الضرائب وقعت الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي اتفاقية للقضاء على الازدواج الضريبي على جميع أنواع الدخل ضمنت هذه الاتفاقية مشاركة المواطنين فقط في النظام الضريبي لدولتهم المتعاقدة. ينطبق هذا الإعلان على الدخل من الأعمال الفنية والأدبية والعلمية ، والدخل من مبيعات الممتلكات ، والدخل من مبيعات السلع والخدمات ، والفوائد على القروض الائتمانية والميراث المباشر. (صبري، ٢٠١٩: ٢٩٣- ٢٩٨)

اهم نقطة ركزت عليها قمة واشنطن على اتفاقية منع الحرب النووية بين البلدين اذ أدرك كل من الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية مخاطر الحرب النووية التي كانت تهدد بها خلال الحرب الباردة فاتفقت الاطراف على وضع حد من هذه والقضاء عليها . وقعت هذه الاتفاقية في ٢٢ حزيران ١٩٧٣ ، حيث اتفق كلا الطرفين على إزالة خطر اندلاع الحرب النووية من خلال تجنب النزاع الحربي المباشر والمشاركة في المشاورات العاجلة في حالة حدوث هكذا امر. وتم التوقيع على هذه الاتفاقية لمدة غير محددة واقترحت تعزيز الأمن الدولي على نطاق واسع كما اعترفت الولايات المتحدة الامريكية بعد لقاء القمة بندية وقوة الاتحاد السوفيتي كدولة عظمى. (اسكندر، ٢٠١١ : ٩٠-٩٨)

**الخاتمة**

يعود تاريخ الصراع ما بين الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي إلى نهايات الحرب العالمية الثانية ونشوء ما يعرف بالمعسكر الغربي الرأسمالي المدعوم من الولايات المتحدة والمعسكر الشرقي الشيوعي المدعوم من الاتحاد السوفيتي، ففي

السنوات اللاحقة من الحرب انتشرت الحرب الباردة إلى كل مكان في العالم حيث سعت الولايات المتحدة الامريكية إلى سياسة محاصرة واستئصال الشيوعية وحشد الحلفاء خاصة في أوروبا الغربية والشرق الأوسط ضد الاتحاد السوفيتي. من جانب اخر عمل الاتحاد السوفيتي على دعم الحركات الشيوعية حول العالم خاصة في أوروبا الشرقية وأمريكا اللاتينية ودول جنوب شرق آسيا.

شهدت السنوات المحصورة خلال الاعوام ١٩٦١-١٩٧٣ صراعاً بين الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي وذلك من خلال محاولة كل منهما عقد التحالفات العسكرية وتطوير اسلحتها وصناعتها والتسابق نحو الفضائي والتطور التكنولوجي . كما ساهمت كلا القوتين في الإنفاق الضخم على الدفاع والترسانات النووية والحروب غير المباشرة .

كما صاحبت فترة الحرب الباردة عدة أزمات دولية مثل أزمة برلين عام ١٩٦١ وازمة الصواريخ الكوبية ١٩٦٢وحرب فيتنام ١٩٥٦-١٩٧٥ وحروب العرب مع اسرائيل ودخلت كلا القوتين في هذه الحرب بصورة غير مباشرة من خلال مساندة ودعم كل منها لطرفي النزاع، من خلال دعمهم مادياً وعسكرياً الا انهما حاولا تجنب المواجهات العسكرية المباشرة فيما بينهما لأن ذلك كان سيؤدى إلى اندلاع حرب دموية وذلك بسبب الأسلحة النووية التي يمتلكها كلا الطرفين. الا ان الصراع ما بين القوتين كان يشهد فترات من التهدئة اذ هيمن التعايش السلمي بين المعسكرين على مسرح العلاقات الدولية مع بداية عقد السبعينيات حيث اخذت الولايات المتحدة الأمريكية السوفيتية تتبنى سياسة الوفاق مع الاتحاد السوفيتي، وكان من أهم مظاهر هذا الانفراج توقيع العديد من الاتفاقيات والمعاهدات أهمها اتفاقيات الحد من التسلح، وحظر

التجارب النووية .كما تم التوصل إلى معاهدة تقضي بالحد من نشر منظومات الدرع الصاروخية، وأخرى تنص على الإجراءات الرامية إلى الحد من الأسلحة الاستراتيجية الهجومية، وتم تأكيد هذه الاتفاقيات عندما عقد مؤتمر قمة موسكو ١٩٧٢ و قمة واشنطن عام ١٩٧٣ .

**الهوامش والمصادر**

[i] جون كندي: الرئيس الخامس والثلاثون للولايات المتحدة الامريكية، ولد في عام ١٩١٧، مثل ولاية ماساتشوستس Massachusetts في مجلس النواب والشيوخ من عام ١٩٤٧ وحتى عام ١٩٦٠ ، ثم تولى الرئاسة الأمريكية خلفاً للرئيس دوايت آيزنهاور أثر فوزه على منافسه ريتشارد نيكسون في الانتخابات الرئاسية التي جرت عام ١٩٦٠ وعمره آنذاك (٤٣ )عاماً ، وهو أصغر رئيس أمريكي منتخب عدت فترة رئاسته من الفترات الحرجة لصراع الحرب الباردة ، فقد تبنى فيها مواقف قوية تجاه الاتحاد السوفيتي وفي المجالات كافة الأمر الذي جعله أكثر رؤساء الولايات المتحدة شهرة ، اغتيل في ٢٢ تشرين الثاني عام ١٩٦٣. لمزيد من التفاصيل ينظر : (ديفيد بيرنر،١٩٨٨)

[ii] عقدت عدة اتفاقيات بين الحكومة الكوبية والاتحاد السوفيتي عام ١٩٦٠ حيث اعطى الاتحاد السوفيتي معونات اقتصادية الى الحكومة الكوبية الى جانب التعاون العسكري وكان الغرض من عقد هذه الاتفاقيات هو الوقوف بوجه المحاولات الامريكية للقضاء على الثورة الكوبية. ينظر: (ال طويرش ، ٢٠٠٧ : ١٠٩)

المصادر


١. السعيدي، اسامة مرتضى، (٢٠١١) الولايات المتحدة الامريكية والامم المتحدة ما بعد الحرب الباردة، دار مكتبات البصائر _لبنان .

٢. الكيالي عبد الوهاب واخرون، (١٩٨٥) الموسوعة السياسية ،ج١،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

٣. موني كولن باون وبيتر،(١٩٨٣) من الحرب الباردة حتى الوفاق ١٩٤٥-١٩٨٠،ط٢،تعريب:صادق ابراهيم عودة، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان-الاردن،.

٤. عبد عون ايمن ، (٢٠٢٠) موقف الولايات المتحدة الامريكية من سقوط جدار برلين واعادة توحيد المانيا، مجلة العلوم القانونية والسياسية، جامعة ديالى ،المجلد التاسع، العدد الثاني.

٥. ديفيد بيرنر، جون اف.كينيدي، (١٩٨٨) ترجمة: الفرد عصفور، مركز الكتب الاردني.

٦. اودو زاوتر ،(٢٠٠٦) رؤساء الولايات المتحدة الامريكية منذ ١٧٨٩حتى اليوم ، دار الحكمة لندن ، بغداد.

٧. ج.ج. ناتيير، فيديل كاسترو،(١٩٧٠) ترجمة: حافظ الجمالي، مراجعة: عيسى عصفور، منشورات وزارة الثقافة ،دمشق.

٨. عوني السبعاوي عبد الرحمن ،(٢٠١٠) التاريخ الامريكي الحديث والمعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان-المملكة الاردنية الهاشمية.

٩. ال طويرش موسى محمد (٢٠٠٧) ،دراسات في تاريخ العلاقات الدولية، دار الجزيرة للطباعة والنشر، بغداد.

١٠. عبد الله ايناس سعدي (٢٠١٥) ، الحرب الباردة "دراسة تاريخية للعلاقات الامريكية – السوفيتية"، اشور بانيبال للطباعة والنشر،بغداد-العراق.

١١.ال طويرش موسى محمد (٢٠١٢)، العالم المعاصر بين حربين من الحرب العالمية الاولى الى الحرب الباردة ١٩١٤-١٩٩١،مكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع،بغداد.

١٢.حاجم ايمن كاظم (٢٠٢٠ )،سياسة الولايات المتحدة الاميركية تجاه حكومة جواو غولارت البرازيلية ١٩٦١-١٩٦٤ مجلة اداب الكوفة،المجلد١،العدد٤٢.

١٣.روبرتس تشارلز (١٩٦٧) ،الحقيقة حول اغتيال كيندي، تقديم: بيير سالينجر، ترجمة: احمد حمودة، مطابع البلاغ، القاهرة.

١٤.شلبي السيد امين ، الوفاق الامريكي السوفيتي ١٩٦٣-١٩٧٦،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٥. هاملتون نايجل ، (٢٠١٣) القياصرة الاميركيون سير الرؤساء من فرانكلين د. روزفلت الى جورج دبليو بوش ،شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ،بيروت.
١٦. الزيدي مفيد ،موسوعة تاريخ اوربا الحديث والمعاصر من الثورة الفرنسية الى الحرب العالمية الاولى ١٧٨٩-١٩١٤ ،الجزء الثالث،دار اسامة للنشر والتوزيع،ط٣،الاردن.
١٧. زاوتر اودو ، (٢٠٠٦* رؤساء الولايات المتحدة الامريكية منذ ١٧٨٩ حتى اليوم ،دار الحكمة لندن.
١٨. ديب جورج ،(٢٠٠٤) الاستراتيجية الاميركية والشرق الاوسط شؤون الاوسط، مركز الدراسات الاستراتيجية ،العدد ١١٣،بيروت.
١٩. مؤنس اشرف محمد عبد الرحمن(٢٠١٦) ، التاريخ الامريكي الحديث والمعاصر، ،ط٢،مكتبة الآداب ،القاهرة.
٢٠. ميلاد.أ.المقرحي،(٢٠٠٨) موجز تاريخ اسيا الحديث والمعاصر،منشورات جامعة قان يونس،بنغازي-ليبيا.
٢١. رغد فيصل عبد الوهاب نفاوة، (٢٠٢١) ،سياسة الولايات المتحدة الامريكية الخارجية تجاه الاتحاد السوفيتي خلال عهد ريتشارد نيكسون ١٩٦٩-١٩٧٢، مجلة العلوم الانسانية، كلية التربية للعلوم الانسانية،المجلد٣٨،العدد الثالث..
٢٢. الموسوي بتول هليل ، وزارة الخارجية الامريكية اثناء ولاية الرئيس الامريكي ريتشارد نيكسون، مجلة دراسات وبحوث الوطن العربي، قسم الدراسات السياسية،العدد١٦.
٢٣. مهنا محمد نصر، (١٩٧٩) مشكلة فلسطين امام الراي العام العالمي ١٩٤٥-١٩٦٧،دار المعارف القاهرة.
٢٤. ممدوح محمود مصطفى منصور،(د.ت)،، الصراع الامريكي السوفيتي في الشرق الاوسط ،مكتبة مدبولي، القاهرة .
٢٥. بيتر مانغولد،(١٩٨٥) تدخل الدول العظمى في الشرق الاوسط ،ترجمة: اديب شيش، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر،دمشق .
٢٦. بريماكوف يفغيني ،(٢٠١٦) الكواليس السرية للشرق الاوسط (النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين )،ترجمة: نبيل رشوان، المركز القومي للترجمة ،القاهرة.
٢٧. عبد القادر صلاح،(د ت) عشرون عاماً مع اسرائيل ،مطبعة الشعب ،بغداد،
٢٨. نجيب الاحمد (١٩٨٥) فلسطين تاريخا ونضالا ،دار الجليل ،عمان.

٢٩.بونداريفسكي ( 1985)، الغرب ضد العالم الاسلامي من الحملات الصليبية حتى ايامنا، دار التقدم، موسكو.
٣٠.سعودي هالة ابو بكر (1973), السياسة الامريكية تجاه الصراع العربي الاسرائيلي ١٩٦٧-١٩٧٣، مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت.
٣١.موسى سليمان،( د ت) , نوافذ عربية ،منشورات وزارة الثقافة والفنون ،عمان.
٣٢. مطلق رفيق حبيب(١٩٦٧), اسرائيل قبل العدوان، منظمة التحرير الفلسطينية، مركز الابحاث،بيروت.
٣٣.العلوان شريف جويد(1978), السياسة الخارجية الامريكية وازمة الشرق الاوسط ١٩٦٧-١٩٧٣،ط١،مطبعة المعارف، بغداد
٣٤.مصطفى احمد عبد الرحيم(1978), ، الولايات المتحدة والمشرق العربي، سلسلة عالم المعرفة (٤)،القاهرة،.
٣٥.خروشوف، نيكيتا(1978), الوصية الاخيرة ، ترجمة :زهدي جار الله، الاهلية للنشر والتوزيع، بيروت .
٣٦.حسين الطنطاوي،(1973),العبور-مصر ارض التحدي ،مطبوعات دار الشعب، القاهرة .
٣٧.باركنسن روجر (1990)موسوعة الحرب الحديثة، ترجمة :سمير عبد الرحيم الجلبي،ج١،بغداد.
٣٨.العكرة ادونيس(1981), من الدبلوماسية الى الاستراتيجية (امثولات من الحرب الباردة ) ،بيروت.
٣٩.فاسلييفن اليكسي ، (1995), تاريخ العربية السعودية- من القرن الثامن عشر حتى نهاية القرن العشرين، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ،بيروت.
٤٠.الشيخ رافت غنيمى، (٢٠٠٦)امريكا والعالم في التاريخ الحديث والمعاصر ،عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية ،القاهرة.
٤١.هيكل محمد حسنين ، (2006), خريف الغضب (قصة بداية ونهاية عصر انور السادات) ،سلسلة جدران المعرفة.
٤٢.المنصوري منتهى صبري مولى ،(٢٠٢١) قمة موسكو ٢٧حزيران -٣ تموز ١٩٧٤ واثرها في العلاقات الامريكية -السوفيتية، مجلة بابل للدراسات الانسانية ،مجلد ١١،العدد٢.
٤٣.البراوي راشد(١٩٧٢) ، العلاقات السياسية الدولية والمشكلات الكبرى، مكتبة النهضة المصرية .

٤٤.محمودي احمد خليل ، (2005), معالم التاريخ الاميركي الحديث والمعاصر، دار المواسم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت–لبنان.
٤٥.المنصوري، منتهى صبري مولى، (٢٠١٩) قمة واشنطن ١٨–٢٥ حزيران ١٩٧٣،مجلة كلية التربية–جامعة البصرة، العدد الرابع والثلاثون.
٤٦.اسكندر مروان ، (٢٠١١) الدب ينقلب نمرا.. روسيا الولادة الجديدة، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت.

# مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين وعلاقته بالوعي التكنلوجي لدى طلبتهم

**الباحثة: ضفاف تركي حسين**
thafafturki@gmail.com
**وزارة التربية - مديرية تربية بابل**

**الملخص:**

هدف البحث إلى الكشف عن :

- مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين.
- الفروق في مستوى خبرة المدرسين لمقياس التعليم الهجين.
- الوعي التكنولوجي لدى الطلبة.
- الفروق في الوعي التكنولوجي بين الطلاب والطالبات
- طبيعة العلاقة بين استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين والوعي التكنولوجي لطلبتهم.

ومن اجل تحقيق اهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي من خلال اطلاعهما على الادبيات والدراسات المتعلقة بموضوع البحث، إذ بلغ مجتمع المدرسين (١٤٠) مدرس ومدرسة، بواقع (٧٠) مدرس و(٧٠) مدرسة ومجتمع الطلبة بلغ (٢٠٠) طالب وطالبة بواقع (١٠٠) طالب وطالبة للصف الاول المتوسط و(١٠٠) طالب وطالبة للصف الثاني المتوسط، إذ تم اختيار عينة المرسين البالغ (١٤٠) واختار عينة من الطلبة عينة البحث بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة، تم بناء اداتا البحث، إذ تمثلت الاداة الاولى مقياس التعليم الهجين تكونت من (٣١) فقرة خماسية البدائل توزعت على ثلاثة مجالات وهي (مجال المدرس، مجال المادة التعليمية، مجال الطلبة)، وتمثلت الاداة الثانية مقياس الوعي التكنولوجي تكونت من (٢٤) فقرة خماسية البدائل، إذ تم التحقق من صدق وثبات الاداتين ومعرفة الخصائص السايكرومترية لهما، إذ تم جمع البيانات وتحليلها إحصائياً من طريق الحقيبة الاحصائية (SPSS).

ومن النتائج التي توصلت الباحثة اليها:

- حقق مجال المادة التعليمية من مقياس التعليم الهجين اعلى مستوى من الدرجات متصدراً على المجالين الاخرين.
- اظهرت نتائج البحث من خلال الاوساط المرجحة والاوزان المئوية ان درجة استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين بمستوى عالٍ.

في ضوء نتائج البحث وضعت الباحثة التوصيات الآتية:

- ضرورة عقد دورات للمدرسين في جميع تخصصاتهم ليتم اطلاعهم على ما تم التوصل إليهِ في مجال التعليم الهجين.
- ينبغي الاهتمام باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم طالما توفرت السبل الكفيلة من الاجهزة الذكية المتطورة مع سهولة توفرها لدى الطلبة كونها اجهزة لا يمكن الاستغناء عنها من قبل الطلبة.

تقترح الباحثة اجراء دراسات مكملة للدراسة الحالية منها:

- مدى استخدام مدرسي اللغة العربية التعليم الهجين في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالوعي التكنولوجي.
- مدى استخدام التعليم الهجين في تطوير المناهج الدراسية الحالية للمرحلة الثانوية.

**الكلمات المفتاحية: التعليم الهجين، الوعي التكنولوجي، مدرسي اللغة العربية**

## The extent to which Arabic language teachers use hybrid education and its relationship to technological awareness among their students

**Thafaf Turki Hussein**
thafafturki@gmail.com
Ministry of Education - Directorate of Education Babel

**Abstract**
The aim of the research is to discover:

- The extent to which Arabic language teachers use hybrid education.
- The differences in the level of teachers' experience of the hybrid education scale.
- The technological awareness of the students.
- Differences in technological awareness between students and students.

The nature of the relationship is the use of Arabic language teachers for hybrid education and technological awareness of their students.

In order to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the descriptive approach by informing them of the literature and studies related to the topic of the research. The teachers community reached (140) teachers and schools, with (70) teachers and (70) schools, and the student community reached (200) male and female students, with (100) male and female students for the first intermediate grade and (100) male and female students for the second intermediate grade, as the mercenary sample of (140) was selected and a sample of students chose the research sample amounted to (200) male and female students, the two research tools were built, as the first tool represented the hybrid education scale It consisted of (31) five-alternative paragraphs distributed over three areas (the teacher's domain, the educational material domain, the students' domain). And statistically analyzed by statistical bag SPSS.

Among the results that the researcher reached are:

- The educational subject area of the Hybrid Education Scale achieved the highest level of grades, topping the other two fields.
- The results of the research, through weighted means and percentile weights, showed that the degree of Arabic teachers' use of hybrid education at a high level.

In light of the research results, the researcher made the following recommendations:

- The necessity of holding courses for teachers in all their specializations to be informed of what has been achieved in the field of hybrid education.
- Attention should be paid to the use of modern technologies in education as long as the means are available from advanced smart devices with ease of availability for students as they are indispensable devices for students.

The researcher suggests conducting complementary studies to the current study, including:

- The extent to which Arabic language teachers use hybrid education in the intermediate stage and its relationship to technological awareness.
- The extent to which hybrid education is used in developing the current curricula for the secondary stage.

Keywords: hybrid education, technological awareness, Arabic language teachers

## الفصل الأول

## تعريف بالبحث

**اولاً: مشكلة البحث**:

لا يزال الانسان يحاول تطوير اساليبهِ منذ نشأتهِ على سطح الارض في جميع مجالات الحياة، وبسبب امتلاكنا للتكنولوجيا يتضح انه يمكننا الخروج من عالم الصف إلى بيئة تعليمية مفتوحة يُسهل الوصول إليها من أي مكان من العالم بمساعدة التكنولوجيا الرقمية الحديثة، من هنا تتضح مشكلة البحث من تأثر المدرس بشكل مباشر في تكنولوجيا التعليم في شتى المجالات ومن ضمنها مادة اللغة العربية، حيث ظهر الشاشات التفاعلية التي تم اضافتها في معظم الصفوف الدراسية فضلاً عن الكاميرات المرتبطة بالحاسوب، وقد أشارت دراسة (كاظم، ٢٠٢٠) التي تؤكد تأثير التعلم الهجين وكيفية استخدامهِ من قبل المدرسين وأهمية تدريبهم على استخدام هذا النوع من التعليم في تدريسهم للمادة.

وقد يعاني التعليم بصورة عامة في العالم اجمع والتعليم في العراق بصورة خاصة من أزمة حادة بسبب انتشار جائحة كورونا (كوفيد – ١٩) المستجد في العالم وتركت اثارها السلبية الكارثية على جميع قطاعات الحياة لا سيما قطاع التربية؛ وهذا يؤدي إلى تعطيل الدوام الرسمي وتحويلهِ إلى التعليم الهجين ولفترة غير معروفة، ولا يستطيع التنبؤ بموعد انتهاء هذه الازمة بالصورة الفعلية والعودة إلى الحياة الطبيعية.

إذ يتميز طلبة المرحلة المتوسطة بوصولهم لمرحلة التفكير التجريدي فيصبحوا أكثر ادراكاً للمواقف التي تدور حولهم وأكثر وعياً بالمستحدثات التكنولوجيا وادخال التجديدات لا سيما الوعي التكنولوجي الذي يجعل من الطلبة أكثر قدرة على التمثيل

والمواءمة لفهم طبيعة المواد الدراسية وما يحيط بها من مواقف واحداث، ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي التي تبلورت في التساؤل الآتي:

**ما مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعلم الهجين وما علاقته بالوعي التكنولوجي لدى طلبتهم؟**

## ثانياً: اهمية البحث

لا شك إنّ اللغة سواء أكانت عربية أم انكليزية، هي ظاهرة فكرية عضوية اختص بها الانسان دون غيرهُ من الكائنات الحية ، وبذلك تكون الصفة التي يمتاز بها الكائن البشري عن بقية الكائنات (طاهر، ٢٠١٠ :١٤٠).

فلا أحد بنكر إنّ الاصوات التي يُعبر عنا بالحروف والتي انتجت هذا الوجود اللغوي الكبير، والتي ميزت الأنسان عن سواه ، إنّما هي تعبيّر حقيقي عن قدرة الله تعالى ومشيئتهُ في خلقهِ (زايد ومحمد، ٢٠١٦ : ١١٢).

ولا يخفي إنّ معرفة الاسماء على الحقيقة لا تكون إلا بمعرفة المسمى وتكوين صورة لذلك المسمى، وعلية فإنّ القصور او التقصير في اللغة يكون مدعاة للتقصير في مختلف العلوم (عطية، ٢٠٠٩ : ٧٢)، وانْ الآية الكريمة الآتية دليل على رفعة اللغة ومكانتها، قال تعالى{**وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ**} (سورة البقرة / الآية ٣١)، وما هذه الآية إلا جزء يسير من بحر زاخر من الآيات التي دلت على اللغة وأهميتها ، وإنّ هذا التشديد الرباني على اللغة إنّما حجة وبينة على أهميتها في الحياة والتأمل فيها، إذ هي الاداة التي يفكر بها الانسان ، ويستطيع بها إنّ يتوصل أفكار الآخرين وأنْ يفهمهم ويفهموه ، إذ إنّها مجموعة مترابطة من الكلمات والاصوات المتفق عليها في صورة مفردات ، وهي التراكيب والالفاظ التي يُعبر بها الانسان عن نفسهِ ، وأنّها الاداة التي تربط

الانسان بغيرهِ من الافراد وتربطهِ بمجالات المجتمع جميعها (الساموك وهدى ، ٢٠٠٥: ٢٣).

وترى الباحثة إنّ الحديث عن اللغة واهميتها يقودهُ إلى الحديث عن اللغة العربية وأهميتها، فاللغة العربية واحدة من أهم اللغات الموجودة في العالم، لأنّها لغة الفرآن الكريم، وقد ذكرها الله تعالى في كتابه الكريم، إذ قال **{إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ}** (سورة يوسف/الآية ٢)، وقوله تعالى **{نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ}** (سورة الشعراء / الآية ١٩٣ – ١٩٤) ، وقد حفظ القرآن الكريم اللغة العربية من الاندثار والنسيان لتبقى اللغة العربية محفوظة بحفظ كتاب الله؛ ويعرف (صومان ، ٢٠١٤) اللغة العربية بقولهُ "**اصوات يُعبر بها كل قوم عن اغراضهم**" فاللغة العربية في حد ذاتها حادثة صوتية بمعنى اغراضهُ من خلال دلالة المعنى (صومان ، ٢٠١٤ : ٢٩)، وهي من اهم متطلبات التواصل مع الآخرين، وذلك لما تحتويهِ من مهارات كالتحدث والاستماع والقراءة والادب والتي تمثل كل واحدة منها نافذة للمعرفة وتناقل الخبرات الحياتية عبر مر العصور (الجبوري وحمزة، ٢٠١٣: ١٦١)، واللغة العربية لغة دقيقة وتمتاز بوفرة الأنماط في تكوين الجمل على درجة عالية من التطور، ويتضح ذلك من طواعية الالفاظ للدلالة على المعاني ، وتتمثل هذه في ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصيغة خاصة (شعيب ، ٢٠١١ : ٣٥) ، وإنّها لغة عظيمة قويمة لأمة كريمة لها من الميزات ما يجعلها أهلاً للعناية ، وأهلاً للحياة والبقاء لأنْ فيها حياةً وجمالاً وأدباً وفكراً وتراث أمة (الجعافرة ، ٢٠١١ : ٢٣).

ووجدتَ الباحثة من طريق إطلاعها على الإدبيات ذات العلاقة إنّ اللغة العربية من أغزر اللغات مادةً وأطوعها في تأليف الجمل وصياغة العبارات ، وأنّها لغة

مليئة بالألفاظ والكلمات التي تُلائم مدارك أبنائها ولا خفاءَ أنّها من امتن اللغات تركيباً ، وأوضحها بياناً ، وأعذبها مذاقاً.

ويُعد درس اللغة العربية إنْ دُرِّس بطريقة محببة واسلوب مشوق الفرصة المحببة للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة لأن فيهِ تستريح عقولهم وتنطلق في التفكير (الجبيلي، ٢٠٠٩ :٦٦)، وحتى تستطيع إنّ تؤدي اللغة العربية وظيفتها، يجب أنّ يكون هنالك مدرساً يقوم بمهامهُ على الوجه الأكمل، إذ يصاحب مدرس اللغة العربية أدوار ومهام عدّة ومتشعبة، ولعل أهمها ما يتعلق بالتدريس، وما يصاحبها من نشاطات مختلفة، وتفاعلات لفظية وغير لفظية، فإنّ وظيفة المدرس منظمة ذات ابعاد كثيرة، فهو يترأس مسؤوليات كثيرة وعديدة : كالتخطيط ، والتنظيم، والتنسيق، والتدريب، والتقويم، وادارة الصف، وتوجيه الطلاب ، وبهذا يجب أنّ يكون مدرس اللغة العربية ذو إلمام كبير وشامل بالمادة الدراسية ويمتلك قدرات تدريسية عالية لإيصال المادة إلى أذهان الطلاب (الخفاجي وآخرون، ٢٠١٨ : ٢٦٠).

لذلك دعت الحاجة الى الاهتمام الكبير للمدرس والعناية بهِ ومحاولة تطوير طرائق إعدادهِ وتزويدهِ بأخر التطورات والمستجدات الحديثة في مجال تخصصهِ، وجعلهِ في حالة تواصل مستمرة مع العالم الخارجي وما وصل إليهِ من تقدم علمي وتكنولوجي، ليكون قادراً على التعامل مع هذه المستجدات الحديثة والتفاعل معها بكفاءة ويكون بحق مُدرساً للحاضر والمستقبل يستطيع الإطلاع على حافات العلم واستيعابها حتى نستطيع القول بان مدرس اليوم مكن ان يكون مدرس لعالم الغد، وفي البدء وقبل استخدام هذه التقنيات لابد من محاولة العمل على تغيّر اتجاهات المدرسين نحوها في عملية التدريس لكي يكون على استعداد لاستخدامها وهذا يأتي من خلال اطلاعهِ على

تطبيقاتها والامكانيات المختلفة ومقدار ونوع المساعدة التي تقدمها للمدرس والطالب اثناء عملية التدريس (الركابي، ٢٠١٧: ٤).

ولهذا لابد للمدرس ان يسعى لاستخدام كل ما جديد وفعال من طرائق ونماذج حديثة في التدريس التي تهدف إلى اتقان التعلم وتحسين فاعليتهِ ورفع كفاءتهِ؛ لانه حلقة الوصل المهمة بين كل عناصر العملية التعليمية والتربوية؛ لذا ينبغي ان يكون مقتنع بالتقنيات الحديثة ومنها الحاسوب، عارف بإمكاناتهِ واستخداماتهِ التربوية الصحيحة، لانه ثبت ان المدرس المخلص لعملهِ الفاهم لدورهِ التربوي يحقق بأقل الاستعدادات الحاسوبية نتائج كبيرة، إذ توافر اجهزة كثيرة لا تغنى عن المدرس الواعي وستكون الخسارة المالية كبيرة إذ وفرنا اجهزة الحاسوب في المدارس من دورات تدريب المدرسين على استخدامها (عبيد، ٢٠٢١: ٤٣).

إذ يُعد التعليم الهجين حديثاً لانه يعتمد على استخدام الأنترنيت، والذي أدى لسهولة توصيل المعلومات من قبل المدرس والطالب ،لاسيما مع استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، فضلاً عن استحداث أساليب جديدة كالتعليم الهجين لكي يتمكن المدرس من الإستفادة من الكمبيوتر والأنترنيت في تطوير وتسهيل فهم واداء المادة العلمية ، وبما أنْ التعليم الهجين يُعد خليطاً بين التعليم الاعتيادي والتعليم الالكتروني، لذا فإنْ هذا التعليم يُسهم في إثارة معظم حواسهم في أثناء العملية التعليمية وتجعلهم أكثر انتباهاً؛ لأنّه يعتمد على توليد الأفكار، وتنمية روح الحماس والابداع والمشاركة الفعلية في التدريس، واتاحة الفرص للكشف عن طاقاتهم الابداعية الكامنة، لأنَّها تمنح المدرس والطالب الحرية في أثناء التدريس وتؤدي إلى زيادة مساحة الإتصال والتواصل فيما بينهم (غازي وعبدالاله، ٢٠٢١ : ٦٩) ، ويمكن وصف(التعليم الهجين) بأنّهُ الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب من

طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة، أو تكنولوجيا المعلومات وميزة هذا النوع أنّهُ يختصر الوقت والجهد والمال وذلك بإيصال المعلومات للطلبة بأسرع وقت وتوفير بيئة تعليمية جذابة (حسن ،١٨:٢٠١٩)، ويُعد التعليم الهجين من أهم الصيغ التي تهدف إلى تكامل التعليم فيها من خلال إدماج التعليم الالكتروني مع التعليم التقليدي في اطار واحد، إذ يتم من خلالها توظيف أدوات التعليم الالكتروني سواء أكانت المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الأنترنت في الدروس والمحاضرات، أو جلسات التدريب التي تتم غالباً في قاعات الدرس الحقيقية المجهزة بإمكانية الاتصال بالأنترنت (ابو موسى وسمير، ٢٠١٨: ٨٧).

إنّ تدريب الطلبة على التعليم الهجين يتم من خلال المدرس الذي يغرس في نفوس طلبتهِ الوعي بالتكنولوجيا من طريق التدريب والمران عليها وكيفية استخدامها بشكل سليم وصحيح (Sing, 2015:p43)

إذ يُعد الوعي التكنولوجي ضرورة مهمة وثقافة معاصرة فهو المعرفة، والفهم، والادراك، والتقدير والشعور، والاستخدام لكل ما هو جديد، ومستحدث، من اكتشافات واختراعات تكنولوجية، بما يتضمن من اجهزة وبرامج تكنولوجية، والتي يمكن ادخالها في المؤسسات التعليمية، بهدف زيادة قدرة المدرس والطالب، على التعامل مع المادة التعليمية، وحل مشكلاتها، ورفع كفاءتها وزيادة فاعليتها، بصورة تتناسب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المتنامية، والمتسارعة، مما يؤثر في توجيه سلوك الفرد، نحو الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية (Vaughan, 2018: p45)

ومن هنا ترى الباحثة ان الوعي التكنولوجي ضرورة مهمة وحتميه في العصر الحالي لمواكبة التطور والسيطرة على التطبيقات التكنولوجية والتربوية وان زيادة والوعي لدى الطلاب يتم من خلال معرفة المدرسين بالتعليم الهجين الذي يساعد في التدريس

بطريقة التقنيات الحديثة، وان التعليم الهجين من اهم الوسائل والطرق التعليمية في الوقت الحاضر لأنه يعد احد ابواب التكنولوجيا الحديثة في التدريس لتطوير النظم التربوية والتعليمية في المدارس وتحسين الجوانب المختلفة في التعليم.

**من طريق ما تقدم تتجلى أهمية البحث في الآتي:**

١) استخدام التعليم الهجين للقيام بمعالجة وتخزين واسترجاع وايصال المعلومات على شكل معطيات رقمية (نص، صورة، صوت)

٢) يكون للوعي التكنولوجي اهمية في حفظ المعلومات وتخزين المفاهيم واثارة واسترجاع احداث غير مدركه بشكل مباشر والابداع وتوقع وضعيات جديدة للواقع ويكون له دور في العديد من المواقف.

٣) الاخذ بالطرائق والاساليب التكنولوجية الحديثة وامكانيه الافادة منها عن طريق التوظيف الجيد.

٤) يسهم هذا البحث في التعرف على استخدام التعليم الهجين في كيفية التقليل من الاجراءات والروتين مما يسهم في تحسين طرائق التدريس.

**ثالثاً: اهداف البحث**: يهدف البحث إلى الكشف عن:

١) مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين.

٢) الفروق في مستوى خبرة المدرسين لمقياس التعليم الهجين.

٣) الوعي التكنولوجي لدى الطلبة.

٤) الفروق في الوعي التكنولوجي بين الطلاب والطلبة.

٥) طبيعة العلاقة بين استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين بالوعي التكنولوجي لطلبتهم.

**رابعاً: حدود البحث** : يقتصر البحث على:

١) **الحد البشري:** مدرسي اللغة العربية وطلبة الصف الاول المتوسط والثاني المتوسط (الدراسة الصباحية).

٢) **الحد المكاني:** المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية بابل / مركز الحلة .

٣) **الحد الزماني:** العام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢)م.

٤) **الحد المعرفي:** كتب اللغة العربية للصف الاول والثاني المتوسط.

## خامساً: تحديد المصطلحات

**١) التعليم الهجين عرفهُ كل من:**

أ) **(السرطاوي، ٢٠٠٥) بانه:** "الاستراتيجية التي تستخدم التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي التقليدي، والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الانترنيت" (السرطاوي ،٢٠٠٥:٣٢).

ب) **(اسماعيل، ٢٠٠٩) بانه:** "توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وانشطة التعلم وطرائق توصيل المعلومات من خلال اسلوبي التعلم وجها لوجه ،لإحداث التفاعل بين المدرس كونه مرشدا للطلبة من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات الكترونية محددة" (اسماعيل ،٢٠٠٩:٩٩).

**وتعرفهُ الباحثة تعريفا اجرائياً بأنّهُ:** عبارة عن اندماج وتهجين التعلم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني على وفق خطوات منظمة يتم استخدامها من قبل مدرسي اللغة العربية اثناء تدريسهم المحتوى المقرر.

**٢) الوعي التكنولوجي عرفهُ كلٌّ منْ:**

أ) (قنديل، ٢٠٠٤) بانه: "مجموعة من الافكار والمعلومات التي يمتلكها الشخص نتيجة الممارسة في العمل التكنولوجي والالكتروني" (قنديل، ٢٠٠٤: ٧٦).

ب) **(الجبوري واخرون،٢٠٢١) بانه:** "المعرفة والفهم والادراك والتقدير والشعور بالموضوعات المستحدثة في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم بالكمبيوتر" (الجبوري واخرون، ٢٠٢١: ٥٤).

**وتعرف الباحثة الوعي التكنولوجي إجرائياً بأنه:** المعرفة والفهم لدى طلبة المرحلة المتوسطة بتطبيقات التكنولوجيا الحديثة؛ مما قد يؤثر توجيه سلوكهم نحو الاستخدام والتوظيف الامثل لهذه التطبيقات والعناية بها والوقاية من الاثار المحتملة الناجمة عن استخدام تلك التكنولوجيا.

## الفصل الثاني

## جوانب نظرية ودراسات سابقة

### المحور الاول: الجوانب النظرية:

### اولاً: التعليم الهجين

١) **مفهومهِ:** يُعد مفهوم التعليم الهجين من المفاهيم الحديثة في مجال التعليم حيث إن هذا المفهوم لم يستخدمه إلاَّ القليل قبل بداية القرن الحادي والعشرين، وقد يكون هذا من المسوغات لعدم وضوح مفهوم التعلم الهجين إذ أن هذا المفهوم يستخدم بقليل من الدقة في كثير من الأحيان، وقد يكون هناك خلط بين توظيف التكنولوجيا في التعليم داخل الغرفة الصفية ومفهوم تقليل وقت التفاعل المباشر بين المدرس والطالب داخل الغرفة الصفية ضمن التعلم التقليدي واستبدال جزء منه بوقت يتم قضاؤه خارج الغرفة الصفية والإستفادة مِمَّا يقدمه الإنترنت من

أدوات في هذا المجال، وإن توظيف التكنولوجيا في التعليم هو أمر طبيعي وقديم، فأطراف العملية التعليمية بمن في ذلك المدرس والطالب يسعان دائماً إلى توظيف ما هو متوافر لخدمة العملية التعليمية ، وكل عصر يختلف عن غيره بأنواع التكنولوجيا واشكالها، فإستخدام الطباشير والسبورة والأقلام والألواح التفاعلية وغيرها تعد من الأمثلة على أنواع التكنولوجيا التي تم استخدامها عبر العصور وهي شاهدة على التطور في هذا المجال، ومن الناحية اللغوية قد يسمى هذا هجيناً بين نمط التدريس التقليدي الذي يعتمد على الإلقاء والتلقين وتوظيف التكنولوجيا المتاحة في ذلك (الشرمان :٢٠١٥،٢٩).

إذ يُعد التعليم الهجين نمطاً تعليمياً له جذور قديمة تشير في معظمها إلى دمج طرائق التدريس واستراتيجياته مع الوسائل التكنولوجية المتنوعة، إذ يتم فيه التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام اليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والانترنيت، ويمكن وصف هذا التعليم بانه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب عن طريق تكنولوجيا التعليم.

فالتعليم الهجين يساعد في علاج السلبيات الموجودة في كل من الطريقة التقليدية والتعليم الالكتروني، إذ إنّ التعليم الهجين هو أحد بدائل التعليم الذي يتم فيه تعليم وتعلم درس معين او اكثر في المقرر الدراسي من خلال أساليب التعلم الصفي المعتاد (الشرح، المناقشة، الحوار، التدريب، الممارسة)، وتعليم درس آخر أو أكثر بأدوات التعليم الالكتروني (برمجيات التعليم، مؤتمرات الفيديو، حل المشكلات)، كما يتم فيه تقويم تعلم الطلبة للدروس سواء التي تم تعليمها بأساليب التعلم الصفي أو الالكتروني (زيتون ،٢٠٠٧:١٣٧).

**٢) صفات المدرس بالتعليم الهجين:**

هنالك صفات عدة للمدرس الذي يقوم بالتعليم الهجين وهي:

أ) القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والالكتروني.

ب) تصميم الاختبارات والتعامل مع الوسائط المتعددة .

ج) لديه القدرة على الخلق وروح المشاركة داخل الدرس .

د) استيعاب الهدف من التعليم .

(العجرش،٢٠٢١:٩٨)

**٣) مميزات التعليم الهجين:**

أ) زيادة التفاعل بين الطلاب بعضهم مع بعض ،وبين المدرس والطلاب وزيادة نسبة التعليم عند الطلاب

ب) خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة مع التعلم الالكتروني وحده.

ج) تعزيز الجوانب الانسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم والمدرسين ايضاً.

د) يساعد في تطوير وتقليل الوقت ،وتحقيق افضل النتائج للأهداف التي تم تحديدها

هـ) القدرة على تعزيز بيئة تعليمية مهنية.

(scriven, 2011: p49)

**٤) خصائص التعليم الهجين**

أ) التحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الطالب.

ب) زيادة التفاعل بين الطلاب والمدرسين ،والطلاب ،والطلاب والمحتوى ، والطلاب والمصادر الخارجية.

ج) زيادة امكانات الوصول للمعلومات.

د) يمكن الوصول إلى أكبر عدد محدد من المتعلمين في أقصى وقت واقل كلفة ممكنة.

هـ) يشعر المدرس والطالب بأن لهما دورا في العملية التعليمية وللطالب كلا على حد سواء.

و) تحسين اتجاهات المدرسين والطلبة لمجتمع الاقتصاد المعرفي وتمكينهم من مواكبة تقنيات العصر.

ز) جعل الطالب على اتصال دائم بالمعرفة ومصادرها.

(عبد المجيد، ٢٠٢١: ٦٥)

٥) **أهداف التعليم الهجين** : هناك مجموعة من الأهداف للتعليم الهجين كالأتي:

أ) مواكبة التطورات المعاصرة، وتمكين الطلبة من التفاعل فيها بكفاءة كبيرة.

ب) زيادة فاعلية أعضاء هيأة التدريس.

ج) زيادة اعداد المتعلمين.

د) نشر الثقافة الإلكترونية في المجتمع ،واعطاء مفهوم إنّ التعليم عملية مستمرة مدى الحياة.

هـ) تقديم فرص عديدة للتعليم بطرائق مختلفة ،نظرا للمرونة التي يتسم بها التعليم الهجين.

و) يسعى التعليم الهجين الى انّ يكون التعليم بطريقة تفاعلية ،وليس بطريقة التلقين.

(يوسف، ٢٠١٧: ١٣٢)

٦) **مكونات التعليم الهجين**

يتكون التعليم الهجين من جزئين (مكونين) كما ذكرها (شحاتة) وهما:

أ) **الجزء التقليدي:** يشير إلى التعلم وجها لوجه في حجرات الدراسة التقليدية ، بصورة فردية أو تعاونية .

ب) **الجزء الألكتروني:** يشير إلى استخدام أحد أنماط التعلم الإلكتروني ، أو المزج بين نمطين أو أكثر من أنماط التعلم الالكتروني ، كالمزج بين التعلم الالكتروني المعتمد على الحاسوب وبين التعلم الالكتروني المعتمد على الانترنت (عبد العزيز، ٢٠١٨: ٢٠٩)

## ثانياً: الوعي التكنولوجي

١) **مفهومه:** اصبح الاهتمام بدمج المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، من الاتجاهات الحديثة التي تعني بها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، ويعود ذلك الى ايمان القائمين بهذه المستحدثات، والاثار الكبيرة التي تؤدي الى تحقيق الاهداف التعليمية، وذلك لتمكين الطلاب من مسايرة الواقع، من وعي معلوماتي ونهج في التفكير، ومسايرة الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، وان هذه النقلة تتمحور اساساً على الدور البارز الذي تلعبه المؤسسات التعليمية، والتي يجب ان يشملها التغير والتجديد (قنديل، ٢٠٠٩: ٥٩).

ويعرف الوعي التكنولوجي: بانه المعرفة، والفهم، والادراك، والتقدير والشعور، وهو الاستخدام لكل ما هو جديد، ومستحدث، من اكتشافات واختراعات تكنولوجية، بما يتضمن من اجهزة وبرامج تكنولوجية، والتي يمكن ادخالها في المؤسسات التعليمية، بهدف زيادة قدرة المدرس، والطالب، على التعامل مع المادة التعليمية، وحل مشكلاتها، ورفع كفاءتها وزيادة فاعليتها، بصورة تتناسب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المتنامية، والمتسارعة، مما يؤثر في توجيه سلوك الفرد، نحو الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية (مكية، ٢٠١٣ :٧٦).

ولقد تعدد مستحدثات التكنولوجيا في العصر الحالي والتي تتمثل بما يلي: (الوسائط المتعددة، الواقع الافتراضي، الفيديو التفاعلي، مؤتمرات الفيديو، التعليم الالكتروني، التعليم عن بعد) (الخفاف، ٢٠٢١: ٣٤).

**٢) خصائص الوعي التكنولوجي**

أ) ظهور النواحي الفنية والتكنولوجية، المرتبطة بالالات، والاجهزة، والادوات، عند صياغة محتوى المادة الدراسية.

ب) مراعاة المتخصصين اظهار مكونات الوعي التكنولوجي بإبعادهِ، ومجالاتهِ دون الاهتمام بالنتائج.

ج) العمل على توفير مصادر التعلم، وبرامج نظامية، وغير النظامية، تتبني الوعي التكنولوجي وتساعده على تنميته بما يدعم الوعي كهدف اساس.

٣) الطلبة في الوعي التكنولوجي

ويمكن إن نقسم الطلبة إلى ثلاث مستويات وهي:

أ) الطالب الذي لا يملك الحد الادنى من الوعي التكنولوجي.

ب) الطالب الذي يملك الحد الادنى من الوعي التكنولوجي.

ج) الطالب الذي يملك الحد والمستوى العالي والمتقدم من الخبرة التكنولوجية ويضم الفنيين والخبراء المتخصصين في هذا المجال.

(استيتة وعمر، ٢٠٢١: ٥٨)

## المحور الثاني: دراسات سابقة

تشكل الدراسات السابقة جزءاً من الخلفية النظرية لمشكلة الدراسة، وهي تتعدى محاولة التعرف على أفكار الآخرين، والنتائج ذات العلاقة إلى محاولة نقد، وتحليل المعرفة السابقة وتقييم مدى ارتباطها أو علاقتها بموضوع البحث المراد تنفيذهِ، وينبغي أنْ تكون المراجعة تفصيلية وشاملة لتوفير الوقت في كتابة البحث فيما بعد، ولأنّه من الأفضل الاطلاع على الدراسات السابقة وجهود الآخرين قبل كتابة البحث وجمع بياناتهِ، إذ إنّ الباحثة ستقوم بالمراجعة في وقت ما، فمن الأفضل أنْ يقوم بها قبل تنفيذ البحث وجمع البيانات (عبد القادر،١٧:٢٠١٧)، وبالرغم من قيام الباحثة بمحاولات عديدة للحصول على دراسات مشابهة لعنوان دراستها من خلال عمليات المسح لأنظمة الحاسوب وشبكة الانترنيت وزيارة مراكز البحث العلمي والمكتبات الا انها لم تحصل على دراسة عربية واحدة ولا حتى اجنبية تناولت المتغير المستقل، فضلاً عن ان المتغير التابع الثاني لم يدرس سابقاً في مادة اللغة العربية ولهذا ارتأت أن تستعرض بعض الدراسات العربية والمحلية القريبة منها في ضوء التسلسل الزمني لإنجازها.

### اولاً: دراسات تناولت التعليم الهجين

دراسة (كاظم، ٢٠٢٠): يهدف البحث التعرف على مدى توظيف معلمي اللغة العربية للتعليم المزيج من وجهة نظر المشرفين، إذ أقتصر البحث على معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية في محافظة ميسان للعالم الدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠)م، بمدى توظيفهم واستعمالهم للتعليم المزيج من وجهة نظر المشرفين، ويهدف الوصول إلى هدف البحث، قامت الباحثة بإعداد استبانه استطلاعية للاراء المشرفين التربويين، وشملت العينة البحث (١٥٠) مُشرفاً تربوياً حيث بلغت العينة الاستطلاعية (٢٧) مشرفاً تربوياً، وتضمن البحث المنهج الوصفي فكان عدد فقرات الاستبانه (١٢) فقرة،

وللتأكد من صدق محتوى فقرات الاستبانه قدمت إلى مجموعة من الخبراء والمحكمين، لغرض تعديل وحذف الفقرات، وقد استخدمت الباحثة الاستبانه بشكلها النهائي عل عينة الطبيق الاساسي من المشرفين البالغ عددهم (١٢٣) مشرفاً تربوياً واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية، اتضح من نتائج البحث توظيف التعليم المزيج في التدريس إلى أهمية التعليم المزيج في تشجيع الطلبة على التعلم والتفكير.

## ثانياً: دراسات تناولت الوعي التكنولوجي

**دراسة (صالح، ٢٠٢١)** يهدف البحث التعرف على دور المدرس في الوعي التكنولوجي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة ببناء استبانة يتم من خلالها استنتاج دور المدرس في الوعي التكنولوجي، وبعد عرض الاستبانة على الخبراء والمحكمين للتأكد من الخصائص السايكرومترية أصبحت بصيغتها النهائية مكون من (٢٤) فقرة، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية النجف الاشرف وبعد تصحيح الإجابات وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات وباستخدام معامل الارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان والوسط الحسابي والاختبار التائي، توصلت الباحثة إلى عدة نتائج أساسية منها ان للمدرس دور كبير في استخدام التكنولوجيا في التدريس، وفي ضوء النتائج أُوصت الباحثة بعدد من التوصيات والاستنتاجات والمقترحات.

## الفصل الثالث

## منهج البحث وإجراءاتهِ

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وإجراءاته من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار عينة من ذلك المجتمع، واعداد أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية، واستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل بيانات هذا البحث ومعالجتها، وعلى النحو الاتي:

**اولاً**: **منهج البحث**: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي بوصفهِ انسب المناهج لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات في وصف وتحليل الظاهرة المدروسة كونهِ يساعد على بيان وتفسير الظاهرة كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها او بينها وبين ظواهر اخرى.

**ثانياً**: **مجتمع البحث وعينتهِ**

١) **مجتمع البحث:** يعد المجتمع خطوة منهجية مهمة في البحوث التربوية وهي تتطلب دقة بالغة إذ يتوقف عليها اجراء البحث وتصميمه وكفاءة نتائجهِ (العجرش، ٢٠٢١: ٩٥)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من جزئين:

أ) **مجتمع المدرسين والمدرسات:** يتكون مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات اللغة العربية للصف الاول والثاني المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/ مركز المدينة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) والبالغ عددهم (١٤٠) مدرساً ومدرسة موزعين حسب الجنس بواقع (٧٠) مدرساً و(٧٠) مدرسة، وجدول (١) يوضح ذلك:

**جدول (١): مجتمع المدرسين**

| الجنس | العدد |
|---|---|
| المدرسين | ٧٠ |
| المدرسات | ٧٠ |
| المجتمع | ١٤٠ |

**ب) مجتمع الطلبة:** وهم مجموعة من طلبة الصف الاول والثاني المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية بابل / مركز المدينة للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢)م، إذ بلغ عدد طلبة الصف الاول المتوسط (١٠٠) طالب وطالبة موزعين حسب الجنس بواقع (٥٠) طالب (٥٠ ) طالبة، إذ بلغ عدد طلبة الصف الثاني المتوسط (١٠٠) طالب وطالبة موزعين حسب الجنس بواقع (٥٠) طالب و(٥٠) طالبة، وجدول (٢) يوضح ذلك.

**جدول (٢): مجتمع الطلبة**

| المجتمع | الجنس | | |
|---|---|---|---|
| الصف | ذكور | اناث | مجموع |
| الاول | ٥٠ | ٥٠ | ١٠٠ |
| الثاني | ٥٠ | ٥٠ | ١٠٠ |
| المجموع | ١٠٠ | ١٠٠ | ٢٠٠ |

٢) **عينة البحث:** اعتمدت عينة البحث للمدرسين إذ بلغت (١٤٠) مدرساً ومدرسة، (٢٠٠) طالب وطالبة لإجراء التطبيق النهائي.

- **عينة الاستطلاعية الاولى:** طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية متكونة من (٢٠) طالب وطالبة (من غير عينة البحث النهائية) لغرض تحقق من وضوح تعليمات المقياس الملائمة اسلوب الإجابة عن المقياس بشكل كامل وفي ضوء الملاحظات التي سجلتها الباحثة خلال التطبيق تم التعديل.
- **عينة الاستطلاعية الثانية:** لتحقيق إجراءات التحليل واستخراج الخصائص السايكرومترية لأدوات البحث لإجراء التطبيق الاستطلاعي الثاني لغرض استخراج الخصائص السايكرومترية للمقياس لمدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين وعلاقتها بالوعي التكنولوجي لطلبتهم.

**ثالثاً: اداتا البحث**

لغرض تحقيق اهداف البحث، لابد من توافر مقاييس تتلاءم مع اهداف البحث وطبيعة مجتمع البحث ويتوفر فيها الخصائص السايكرومترية لذا اعتمدت الباحثة عدة خطوات لبناء اداتي البحث:

١. **مقياس التعليم الهجين:** اعتمدت الباحثة ببناء مقياس لمدى استخدام مدرسي اللغة العربية على وفق الخطوات الاتية:

أ) **تحديد مجالات المقياس:** بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث تم تحديد مجالات المقياس بثلاثة مجالات هي:(مجال المدرس، مجال المادة العلمية، مجال الطلبة).

ب) **صياغة فقرات المقياس:** قامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس من خلال اطلاعها على الادب التربوي وبعض المقاييس ذات العلاقة بموضوع البحث وفي ضوء ما ذكر تم صياغة (٣١) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (المجال المدرس

ويتضمن (١١) فقرة، مجال المادة العلمية يتضمن (١١) فقرة، مجال الطلبة يتضمن (٩) فقرات.

ج) **تعليمات الاجابة عن فقرات المقياس:** تم مراعاة ان تكون التعليمات واضحة وسهلة.

د) **بدائل الاجابة وطريقة التصحيح:** استخدمت الباحثة خمسة بدائل لتقدير الاجابة على فقرات المقياس هي: (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً)، ويتم تصحيح المقياس على النحو الآتي (١، ٢، ٣ ، ٤، ٥) على التوالي حيث تكون اعلى درجة في المقياس (١٥٥) وأقل درجة (٣١).

هـ) **الخصائص السيكومترية للمقياس:** يرتبط مفهوم الخصائص السايكومترية لأدوات القياس بمدى الوثوق بهذه الادوات في قياس المتغيرات التي صممت لقياسها بشكل دقيق ولا تتغير تغيراً جوهرياً في تطبيقات المختلفة على الافراد انفسهم ما لم تتغير الظروف تغيراً جوهرياً.

و) **صدق المقياس:** اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق مقياسها بمؤشرين هما الصدق الظاهري وصدق البناء:

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من ذلك تم عرض المقياس بصيغتهِ الاولية والبالغ (٣١) فقرة على مجموعة من الخبراء والمحكمين لابد آرائهم من حيث وضوح عبارات المقياس وشمولها للمحتوى وموضوعاتها وسلامتها لغوياً وانتمائها للمجال الذي نسبت اليه كذلك تم التعديل ومراجعة المقياس وفقاً لملاحظاتهم وقد اتخذت الباحثة نسبة (٨٠%) فأكثر معياراً لقبول كل فقرة من فقرات المقياس.
- **صدق البناء:** استخراج صدق البناء للمقياس بعدة اساليب هي:

- **التطبيق الاستطلاعي الاول:** طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) مدرساً ومدرسة (من غير عينة البحث النهائية) لغرض التحقق من وضوح تعليمات المقياس وملائمة اسلوب الاجابة عن المقياس بشكل كامل واستفسارات المدرسين والمدرسات وتحديد الزمن اللازم لإجابة عن المقياس، وتبين ان التعليمات واضحة ومفهومه لدى المدرسين والمدرسات والوقت المستغرق كان للاجابة يتراوح بين (٣٠ – ٣٥) دقيقة.
- **التطبيق الاستطلاعي الثاني:** طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية ثانية (من غير عينة البحث النهائية) اختيرت بطريقة عشوائية مكونة من (١٠٠) مدرساً ومدرسة لغرض استخراج خصائص المقياس السايكومترية وتحيل فقرات المقياس إحصائياً والتأكد من ثباتهِ، إذ اختارت الباحثة أعلى (٢٧%) لتمثل المجموعة العليا وادنى (٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا واستخدمت طريقة العينتين واستخراج القوة التمييزية لكل فقرة لعملية تحليل الفقرات كما ياتي:

❖ **القوة التميزية للفقرات:** قامت الباحثة بحساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فوجدت ان المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قد تراوحت قيمته بين (٣.٤٣١) تمثل قيمة عليا و(١.٨٠٩) تمثل قيمة دنيا، أما الانحراف المعياري فقد تراوحت قيمته بين (١.٦٥١) تمثل قيمة العليا و(٠.٩٨١) كأدنى قيمة، وأما ما يخص المجموعة الدنيا فقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٤.٧٠٩) كقيمة عليا و(١.٩٩٧) كقيمة دنيا، أما الانحراف المعياري فقد تراوحت قيمتهِ بين (١.٠١٢) كقيمة عليا و(٠.٨٢٣) كقيمة دنيا، وبذلك ظهر ان فقرات المقياس مميزة ومقبولة، وبدلالة إحصائيه عند مستوى (٠.٠٥) لان القيمة التائية المحسوبة اكبر من قيمة الجدولية البالغة (١.٩٦).

❖ **ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** يساعد هذا الاجراء الباحثة على استبعاد الفقرات ذوات الارتباط الضعيف بدرجة الكلية للمقياس ولتحقق من صدق الفقرات حسب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات التعليم الهجين والدرجة الكلية للمقياس فكانت جميع معاملات الارتباط الفقرات دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وقيمة الجدولية (٠.١٥٧) إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦١٠ – ٠.٩٠١).

❖ **ايجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليهِ:** تم حساب علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليهِ باستخدام معامل ارتباط بيرسون وحسبت الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط الفقرات وكانت الدلالة المعنوية لارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال دالة في جميع الفقرات فقد تبين ان القيم تراوحت بين (٠.٥٤٠ – ٠.٩٥٦) وان درجة الارتباط الكلية بين المجال والمقياس.

❖ **علاقة المجال بالمقياس ككل:** تم حساب علاقة درجة كل مجال بدرجة المجالات الاخرى بالدرجة الكلية لأداة التعليم الهجين باستخدام معامل ارتباط بيرسون وحسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط الفقرات وقد بينت النتائج ان جميع قيم الدلالة المعنوية لمعامل ارتباط دالة احصائياً وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠.٧٣١ – ٠ ,٩٧٢) وان درجة الارتباط مجموع كل مجال بالمجموع الكلي (١).

– **ثبات المقياس:** اتبعت الباحثة طريقة الفا – كرونباخ لحساب معامل الثبات اذ تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتنسيقها وامكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار ان الفقرة هي مقياس

قائم بذاتهِ، وان قيمة معامل الفا – كرونباخ المحسوبة لمقياس التعليم الهجين تساوي (٠.٧٦) وهي قيمة جيدة ومقبولة.

٢. **مقياس الوعي التكنولوجي:**

اعتمدت الباحثة ببناء مقياس الوعي التكنولوجي الخطوات الاتية:

أ) **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس متغير الوعي التكنولوجي للطلبة للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢)م.

ب) **جمع وصياغة فقرات المقياس:** صاغت الباحثة (٢٤) فقرة من خلال اطلاعها على الادبيات ذات العلاقة خماسية البدائل مناسبة لمستوى الطلبة من حيث وضوح اللغة وسهولتها وتمثيلها للمحتوى.

ج) **تعليمات الاجابة عن فقرات المقياس:** تم مراعاة ان تكون التعليمات واضحة وسهلة.

د) **بدائل الاجابة وطريقة التصحيح:** بعد ان تمت صياغة فقرات المقياس، وتم تحديد البدائل لتقدير الاستجابة عليها، إذ تمثلت بدائل الاستجابة على (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً)، وتم وضع معياراً لتصحيح الإجابات، إذ وضعت الاوزان من (١ – ٥) على التوالي حيث تكون أعلى درجة في المقياس (١٢٠) وأقل درجة (٢٤).

هـ) **الخصائص السيكومترية للمقياس:** يرتبط مفهوم الخصائص السايكومترية لأدوات القياس بمدى الوثوق بهذه الادوات في قياس المتغيرات التي صممت لقياسها بشكل دقيق ولا تتغير تغيراً جوهرياً في تطبيقات المختلفة على الافراد انفسهم ما لم تتغير الظروف تغيراً جوهرياً.

و) **صدق المقياس:** قامت الباحثة بإيجاد صدق المقياس بطريقتين هما الصدق الظاهري وصدق البناء:

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من ذلك تم عرض المقياس بصيغتهِ الاولية والبالغ (٢٤) فقرة على مجموعة من الخبراء والمحكمين لابد آرائهم من حيث وضوح عبارات المقياس وشمولها للمحتوى وموضوعاتها وسلامتها لغوياً وانتمائها للمجال الذي نسبت اليه كذلك تم التعديل ومراجعة المقياس وفقاً لملاحظاتهم وقد اتخذت الباحثة نسبة (٨٠%) فأكثر معياراً لقبول كل فقرة من فقرات المقياس.
- **صدق البناء:** استخرج صدق البناء بعدد من الاساليب كاسلوب العينتين المتطرفتين واستخراج القوة التميزية وإيجاد الدرجة بالمجموعة.

- **التطبيق الاستطلاعي الاول:** طبقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) مدرساً ومدرسة (من غير عينة البحث النهائية) لغرض التحقق من وضوح تعليمات المقياس وملائمة اسلوب الاجابة عن المقياس بشكل كامل واستفسارات المدرسين والمدرسات وتحديد الزمن اللازم لإجابة عن المقياس، وتبين ان التعليمات واضحة ومفهومه لدى المدرسين والمدرسات والوقت المستغرق كان للاجابة يتراوح بين (٢٥ – ٣٠) دقيقة.
- **التطبيق الاستطلاعي الثاني:** طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية ثانية (من غير عينة البحث النهائية) اختيرت بطريقة عشوائية مكونة من (١٠٠) مدرساً ومدرسة لغرض استخراج خصائص المقياس السايكومترية وتحيل فقرات المقياس إحصائياً والتأكد من ثباتهِ، إذ اختارت الباحثة أعلى (٢٧%) لتمثل المجموعة العليا بلغ عددها (٤٣) استمارة وادنى (٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا بلغ عددها

(٤٣) استمارة، واستخدمت طريقة العينتين واستخراج القوة التمييزية لكل فقرة لعملية تحليل الفقرات كما ياتي:

- **القوة التميزية للفقرات:** قامت الباحثة بحساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فوجدت ان المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قد تراوحت قيمته بين (٢.٩٧٣) تمثل قيمة عليا و(١.٩٤٣) تمثل قيمة دنيا، أما الانحراف المعياري فقد تراوحت قيمته بين (١.٧٨١) تمثل قيمة العليا و(٠.٥٨١) كأدنى قيمة، وأما ما يخص المجموعة الدنيا فقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (٣,٥١٠) كقيمة عليا و(١.٧٣١) كقيمة دنيا، أما الانحراف المعياري فقد تراوحت قيمتهِ بين (١.٩٠٧) كقيمة عليا و(٠.٨٩١) كقيمة دنيا، وبذلك ظهر ان فقرات المقياس مميزة ومقبولة، وبدلالة إحصائيه عند مستوى (٠.٠٥) لان القيمة التائية المحسوبة اكبر من قيمة الجدولية البالغة (١.٩٦).
- **ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** تم حساب علاقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون اذ اظهرت النتائج ان جميع معاملات ارتباط الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) والقيمة الجدولية (٠.١٥٧) وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٧٦ – ٠.٩٢١).

**رابعاً**: **الوسائل الإحصائية**: اعتمدت الباحثة على الحقيبة الاحصائية (spss) لتحليل البيانات.

# الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الأهداف التي يطرحها البحث الحالي ومناقشتها بنتائج الدراسات السابقة، ويتضمن ما توصلت إليها الباحثة من استنتاجات استناداً إلى نتائج البحث، فضلاً عن التوصيات التي توصيها بها، والمقترحات التي اقترحتها في ضوء النتائج وعلى النحو الآتي:

### اولاً: عرض النتائج ومناقشتها

**الهدف الأول: مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين.**

للتحقق من مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين، قامت الباحثة بترتيب الدرجات التي حصل عليها افراد العينتين وتنظيم فقرات المقياس ككل وترتيبها تنازلياً وذلك بحساب الوسط المرجح لكل فقرات المقياس وجدول (٣) يوضح ذلك.

**جدول (٣): الوسط المرجح والوزن المئوي النسبي للدرجات التي حصل في مقياس التعليم الهجين مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي**

| تسلسل الفقرة | الوسط المرجح | الوزن المئوي | تسلسل الفقرة | الوسط المرجح | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣.٤٣١ | %٦٥.٢١٧ | ١٧ | ٢.٧٧١ | %٥٨.٤١٢ |
| ٢ | ٣.٣٩٩ | %٦٤.٠٨٧ | ١٨ | ٢.٧٥٤ | %٥٨.٠٩١ |
| ٣ | ٣.١١٢ | %٦٣.٧٦٥ | ١٩ | ٢.٧٠١ | %٥٦.٩٩٠ |
| ٤ | ٣.١١٠ | %٦٣.٦٧ | ٢٠ | ٢.٦٧١ | %٥٦.١٢٣ |
| ٥ | ٣.١٠٩ | %٦٣.٠١٤ | ٢١ | ٢.٦٦٩ | %٥٦.٠١٣ |
| ٦ | ٣.٠٨٤ | %٦٣.٠٠٨ | ٢٢ | ٢.٦٢١ | %٥٥.٩٩١ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ٣.٠٠٢ | %٦٢.٩٣١ | ٢٣ | ٢.٦٠٣ | %٥٥.٧١٩ |
| ٨ | ٢.٩٩٩ | %٦٢.٤٣١ | ٢٤ | ٢.٥٩٨ | %٥٥.٦٥٥ |
| ٩ | ٢.٩٩٨ | %٦١.٢٣١ | ٢٥ | ٢.٥٩١ | %٥٤.٨٣٢ |
| ١٠ | ٢.٩٩٣ | %٦٠.٦٧٥ | ٢٦ | ٢.٥٦٧ | %٥٤.٦٠٩ |
| ١١ | ٢.٩٨٨ | %٦٠.٢٣١ | ٢٧ | ٢.٥٥٦ | %٥٤.٣١٢ |
| ١٢ | ٢.٩٧٥ | %٦٠.٠١٢ | ٢٨ | ٢.٤٩٨ | %٥٣.٩٠٨ |
| ١٣ | ٢.٩٤١ | %٥٩.٩٠١ | ٢٩ | ٢.٤٣١ | %٥٢.٧٦٩ |
| ١٤ | ٢.٨٩٩ | %٥٩.٨١٠ | ٣٠ | ٢.٣٢٣ | %٥١.٩١٢ |
| ١٥ | ٢.٨٣٢ | %٥٩.٢٣١ | ٣١ | ٢.١٢٩ | %٥٠.١٠٥ |
| ١٦ | ٢.٧٩٠ | %٥٨.٧٠٩ | | | |

**الهدف الثاني: الفروق في مستوى خبرة المدرسين لمقياس التعليم الهجين**

لتحقيق هذا الهدف تم تحليل اجابات افراد عينة البحث البالغة (١٤٠) مدرساً ومدرسة اللغة العربية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمدرسين الذين خبرتهم تتراوح اكثر من (١٥) سنة (٨٨.٨١) والانحراف المعياري (٢٤.٦٠١)، اما المدرسين الذين خبرتهم تتراوح (١٠ – ١٥) سنوات فمتوسط الحسابي بلغ (٩٢.١٢) والانحراف المعياري (٢١.٩٢٠) والمدرسين الذين لديهم خبرة تتراوح بين (٥ – ١٠) سنوات فالمتوسط الحسابي بلغ (٧٧.٠٩) والانحراف المعياري (١٩.٠٣٢)، وان مجموع المتوسطات الحسابية لعينة البحث بلغ (٨٦.٠٠٦) ومجموع الانحراف المعياري (٢١.٨٥١) وهذا يدل على ان هنالك فروق ذات دلالة احصائية في استجابات عينة البحث حول

ممارستهم التدريسية وهذا قد يعزى لخبرة المدرسين في استخدامها وجدول (٤) يوضح ذلك.

**جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التعليم الهجين حسب متغير الخبرة**

| ت | مستوى الخبرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | من (٥ – ١٠) سنوات | ٤٢ | ٧٧.٠٩ | ١٩.٠٣٢ |
| ٢ | من (١٠ – ١٥) سنة | ٤٧ | ٩٢.١٢ | ٢١.٩٢٠ |
| ٣ | أكثر من (١٥) سنة | ٥١ | ٨٨.٨١ | ٢٤.٦٠١ |
| المجموع | | ١٤٠ | ٨٦.٠٠٦ | ٢١.٨٥١ |

من خلال اجراء التباين الاحادي بين المجموعات نجد ان مصدر التباين بين المجموعات يساوي (٢٥٨٣,١٤٨) وبدرجة حرية (٢) وبمجموع (١٢٩١,٥٧٤)، أما مصدر التباين داخل المجموعات يساوي (١٢٦٣٧٩,٢٥٥) وبدرجة حرية (١٨٣) وبمجموع متوسطات (٦٩٠,٥٤٨) وان المجموع الكلي لمصدر التباين يساوي (١٢٨٩٥٣,٤٠٣)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٧٨٠) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢ – ١٨٥) وهذا يدل عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لاستجابات عينة البحث وجدول (٥) يوضح ذلك.

**جدول (٥): نتائج تحليل الكل التباين الاحادي للتعرف على الفروق ذات دلالة احصائية لمدرسي اللغة العربية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | مجموع المتوسطات | القيمة الفائيةF | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | ١٩٠٨.٠٩ | ٢ | ١٣٢٠.١٤ | ٢.٠٩٣ | ٣.٨٤ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ١٠٠٢٤٣.٧٦ | ١٣٧ | ٣٨١.٧٦ | | | |
| المجموع | ١٠٢١٥١.٨٥ | ١٣٩ | ١٧٠١.٩ | | | |

## الهدف الثالث: الوعي التكنولوجي لدى الطلبة

لغرض التعرف على مستوى الوعي التكنلوجي لدى الطلبة فقد طبقت الباحثة المقياس على (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الاول والثاني المتوسط في مدارس المديرية العامة لتربية بابل/ مركز المدينة ، تم استخراج متوسط الحسابي لعينة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (٧٣.٩٨) والانحراف المعياري بلغ (٩.٠٢٣) والمتوسط الفرضي بلغ (٧٢) ودرجة الحرية (١٩٩) وان القيمة المحسوبة (١٩.٣٤) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) من خلال هذه النتائج اتضح وجود وعي تكنولوجي لدى الطلبة في المادة التعليمية وجدول (٦) يوضح ذلك.

**جدول(٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية لطلبة عينة البحث**

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| ٢٠٠ | ٧٣.٩٨ | ٩.٠٢٣ | ٧٢ | ١٩.٣٤ | ١.٩٦ | ١٩٩ | دال |

**الهدف الرابع**: **فرق الوعي التكنولوجي بين الطلاب والطلبة**

لتحقيق هذا الهدف تم تحليل عينة البحث البالغة الهدف الرابع : الفروق في الوعي التكنولوجي بين الطلاب والطالبات. لتحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات أفراد عينة البحث البالغة (٢٠٠) طالباً وطالبة وتم استخراج الوسط الحسابي للطلاب وطالبات على مقياس الوعي التكنولوجي، ووجدت الباحثة ان المتوسط الحسابي لعينة الطلاب بلغ (٧٠.٤١٢) بانحراف معياري بلغ (١١.٦٠١)، والمتوسط الحسابي لطالبات بلغ (٦٨.٣١٤) والانحراف المعياري بلغ (١٠.٠٢١) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لطلاب والمتوسط الحسابي لطالبات، وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان هنالك فرق بين المتوسطين الحسابيين ولصالح الطلاب (المتوسط الاكبر) إذ ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤.٠٩١) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة الحرية (١٩٨) وهذا يشير ان الطلاب أعلى مستوى في الوعي التكنولوجي من الطالبات ذلك ان الطلاب أكثر قدرة على امتلاك الوعي التكنولوجي من الطالبات بسبب الطابع الاجتماعي والثقافي السائد الذي جعل مساحة إطلاع الطلاب على التكنولوجيا واستخدامهم للأدوات الإلكترونية أكثر انفتاحاً واطلاعاً على الاجهزة الحديثة المختلفة التي تنعكس على ادائهم وتؤثر بشدة على خبراتهم ومن ثم على سلوكياتهم وجدول (٧) يوضح ذلك.

**جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لطلاب وطالبات عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس**

| الجنس | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| طالب | ١٠٠ | ٧٠.٤١٢ | ١١.٦٠١ | ٤.٠٩١ | ١.٩٦ | ١٩٨ | دال إحصائية |
| طالبة | ١٠٠ | ٦٨.٣١٤ | ١٠.٠٢١ | | | | |

## الهدف الخامس: العلاقة بين استخدام التعليم الهجين والوعي التكنولوجي

لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعليم الهجين والوعي التكنولوجي لدى الطلبة وتحقيقاً لذلك استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة بينهما، واظهرت النتائج وجود علاقة معامل الارتباط بيرسون بين التعليم الهجين والوعي التكنولوجي وجدول (٨) يوضح ذلك.

**جدول (٨): العلاقة بين استخدام التعليم الهجين والوعي التكنولوجي**

| ت | متغير | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ١ | التعليم الهجين | ٣.٩٦٣ |
| ٢ | الوعي التكنولوجي | |

يظهر من الجدول اعلاه هناك علاقة ارتباطية كبيرة بين التعليم الهجين والوعي التكنولوجي وتشير هذه النتيجة إلى ان استعمال اساليب تدريس متنوعة في عرض الدرس يشجع الطلبة على المشاركة ويزيد من نشاطهم وبالتالي يقوي تفاعلهم مما ينمي وعيهم التكنولوجي.

**ثانياً**: **الاستنتاجات**: في ضوء نتائج البحث تم استنتاج الآتي:

١) وجود استخدام لمدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين.
٢) حقق مجال المادة التعليمية من مقياس التعليم الهجين اعلى مستوى من الدرجات متصدراً على المجالين الاخرين.
٣) اظهرت نتائج البحث من خلال الاوساط المرجحة والاوزان المئوية ان درجة استخدام مدرسي اللغة العربية للتعليم الهجين بمستوى عالٍ.
٤) ظهر ان الطلبة لديهم الوعي التكنولوجي بمستوى عالٍ.
٥) اظهرت النتائج البحث ان الطلاب اعلى وعيهم التكنولوجي من الطالبات.
٦) العلاقة بين التعليم الهجين والوعي التكنولوجي كبير جداً.

**ثالثاً**: **التوصيات**: في ضوء نتائج البحث وضعت الباحثة التوصيات الآتية:

١) ضرورة عقد دورات للمدرسين في جميع تخصصاتهم ليتم اطلاعهم على ما تم التوصل إليهِ في مجال التعليم الهجين.
٢) ينبغي الاهتمام باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم طالما توفرت السبل الكفيلة من الاجهزة الذكية المتطورة مع سهولة توفرها لدى الطلبة كونها اجهزة لا يمكن الاستغناء عنها من قبل الطلبة.

**رابعاً**: **المقترحات**: تقترح الباحثة اجراء دراسات مكملة للدراسة الحالية منها:

١) مدى استخدام مدرسي اللغة العربية التعليم الهجين في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بالوعي التكنولوجي.
٢) معوقات استخدام التعليم الهجين في المرحلة الثانوية وسبل معالجتها.

٣) التعليم الهجين والبيئة التكنولوجية وعلاقتهما بالتحصيل النوعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية.

٤) مدى استخدام التعليم الهجين في تطوير المناهج الدراسية الحالية للمرحلة الثانوية.

## المصادر

### اولاً: المصادر العربية


- ابو موسى، مهند احمد سمير عبد السلام (٢٠١٨): **التعليم المدمج (المتمازج – الهجين) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- استيتة، دلال مخلص وعمر موسى سرحان (٢٠٢١): **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- اسماعيل ، الغريب زاهر (٢٠٠٩) : **التعليم الالكتروني من التطبيق الى الاحترافية والجودة** ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة.
- الجبوري , عمران جاسم وحمزة هاشم السلطاني (٢٠١٣) : **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية** , دار الرضوان للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- الجبوري، معد صالح فياض واخرون (٢٠٢١): **بوصلة المفاهيم الحديثة في طرائق التدريس**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الجبيلي , سجيع (٢٠٠٩) : **مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي** , المؤسسة الحديثة للكتاب للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- الجعافرة , عبد السلام يوسف (٢٠١١) : **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق** , مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.

- حسن، مهند (٢٠١٩): **استعمال التعليم المتمازج الإلكتروني**، ط١، دار غيداء للنشر، عمان، الاردن.
- الخفاجي , رياض هاتف وآخرون (٢٠١٨) : **طرائق التدريس بين التنظير والتطبيق** , ط٢ , مؤسسة الصادق الثقافية للنشر والتوزيع , بابل , العراق.
- الخفاف، ايمان عباس (٢٠٢١): **التعلم الإلكتروني**، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الركابي، جودت (٢٠١٧): **طُرقُ تدريس اللغة العربية**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- زايد , فهد خليل ومحمد صلاح رمان (٢٠١٦) : **اللغة العربية مهارة وفن** , دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- زيتون ، حسن (٢٠٠٧) : **رؤية جديدة في التعليم الالكتروني** ، ط١ , دار الصولتية للنشر , الرياض.
- الساموك , سعدون محمد هدى علي جواد الشمري (٢٠٠٥) : **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها** , دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- السرطاوي ، بديع (٢٠٠٥) : **برنامج علم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات** ، ط١ , دار وائل للنشر والتوزيع , عمان.
- الشرمان ،عاطف ابو حميد (٢٠١٥):**التعلم المدمج والتعلم المعكوس** ،ط١ ،دار المسيرة للنشر ،عمان.
- شعيب , حسيب عبد الحليم (٢٠١١) : **طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية** , دار العلوم العربية للطباعة والنشر و عمان , الاردن.

- صالح، رشا عبد الهادي (٢٠٢١): دور المدرس في الوعي التكنولوجي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم، العدد (٥١)، المجلد (٢١)، **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم الانسانية**، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، النجف الاشرف، العراق.
- صومان , احمد ابراهيم (٢٠١٤) : **اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الاساسية الاولى** , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- طاهر , علوي عبد الله (٢٠١٠) : **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية** , ط٢ , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- عبد العزيز، حمدي احمد (٢٠١٨): **التعليم الالكتروني الفلسفة، لمبادئ، الادوات، التطبيقات**، ط١، دار الوفاق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عبد القادر, اسماعيل (٢٠١٧): **تعلم اعداد الابحاث والدراسات**, ط١, مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.
- عبد المجيد، حذيفة مازن (٢٠٢١): **التعليم الإلكتروني التفاعلي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عبيد، رياض هاتف (٢٠٢١): **طرق تدريس اللغة العربية**، ط١، مؤسسة الصادق للنشر، بابل، العراق.
- العجرش، حيد حاتم فالح (٢٠٢١): **التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عطية , محسن علي (٢٠٠٩) : **اللغة العربية مهارات عامة** , دار الرضوان للنشر , عمان , الاردن.

- غازي، محمد كاظم وعبدالاله عاصم غازي (٢٠٢١): **التعليم الهجين من منظور تحديات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا**، ط١، دار الوفاق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- قنديل, احمد ابراهيم (٢٠٠٤): تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي التكنولوجي لدى طلاب الخامس الادبي, الجمعية المصرية, العدد ٧٢, المجلد ٦, **مجلة الدراسات والمناهج الدراسية**, القاهرة, مصر.
- كاظم، مريم ياسر (٢٠٢٠): **مدى توظيف معلمي اللغة العربية للتعليم المزيج من وجهة نظر المشرفين**، وقائع المؤتمر العلمي الاول للعلوم الانسانية الافتراضي – كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية – التاريخ (٢٠ – ٢١/حزيران/٢٠٢٠م).
- مكية, اسماعيل احمد(٢٠١٣): **التعليم الالكتروني**, دار الكتاب, عمان, الاردن.
- يوسف، مصطفى (٢٠١٧): **التعليم الالكتروني واقع وطموح**، ط١، دار الرضوان للنشر، عمان، الاردن.

## ثانياً: المصادر الاجنبية

- Sing Harvey : **E-learning in schools,** Issue of education Technology 45(6).51-54 , 2015.
- Vaughan .N: **Technology awareness in schools**, International Journal on E- learning Retrieved, 2018.
- Scriven, M (2011): **Reasoning**, New York: McGraw-Hill Book Company.

# استراتيجيات التكيف للناجيات من العنف خلال ازمة كوفيد ١٩ وعلاقتها بالصحة النفسية

أ.م.د. عذراء اسماعيل زيدان

مدير مركز دراسات المرأة /جامعة بغداد

**الملخص:**

تناول البحث دراسة تكيف العنف ضد المرأة اثناء ازمة كوفيد ١٩ كونه من اخطر الممارسات التي تشهدها العديد من الدول العربية أذ العنف الموجه للمرأة له اضراره الصحية و النفسية اذ يمارس العنف من قبل الشريك والاهل على حد سواء والية استراتيجيات التكيف للناجيات من العنف النفسي والصحي ،تكون في ايجاد الحلول المناسبة للناجيات من العنف الموجه وخاصة خلال الازمات كزمة كوفيد جاءت اهداف البحث التعرف على استراتيجية التكيف و العنف الموجه للمرأة.

العنف وعلاقته في ازمة كوفيد ١٩ واثاره على الصحة النفسية وتمثلت المشكلة في ما استراتيجيات التكيف للعنف للناجيات من العنف خلال ازمة كوفيد ١٩ وعلاقتها بالصحة النفسية.

**الكلمات المفتاحية: الناجيات، العنف، الصحة النفسية**

## Preparing for survivors of violence during the period of COVID-19 and its relationship to mental health

**Dr. Eadhra Asmaeil Zaydan**

**Director of the Center for Women's Studies / University of Baghdad**

**Abstract**

The research dealt with the study of adapting violence against women during the Covid-19 crisis, as it is one of the most dangerous practices witnessed by many Arab countries. In finding appropriate solutions for survivors of violence, especially during crises such as the Covid crisis, the objectives of the research came to identify the strategy of adaptation and violence directed at women.

Violence and its relationship in the Covid 19 crisis and its effects on mental health The problem was what are the coping strategies for violence for survivors of violence during the Covid 19 crisis and its relationship to mental health.

**Keywords: survivors, violence, mental health**

مشكلة البحث:

تتعرض الأسرة إلى كثيرٍ من المشكلات التي تواجهها، ولعل من أبرز هذه المشكلات ما يتعلق بالعنف، وظهور علامات النفور والضجر بين الزوجين، إلى درجة تقتصر فيها العلاقة بإبقاء التعامل مع بعض الأمور الشكلية، وتشير المعطيات والبيانات الصادرة من الجهات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني

ملاحظ في نسبة حالات العنف والتي أصبحت ظاهرة تتفشى يوما .إذ يلجأ الزوجان إليه كبديل عن الطلاق الشرعي حرصا على مصلحة الأبناء زيادة في حالات العنف أثبتت التجارب بأنه عندما تكون المرأة هي المسؤولة عن شراء وطهي الأغذية للأسرة، يزداد انعدام الأمن الغذائي نتيجة للأزمات مما يعرضها لخطر متزايد، فعلى سبيل المثال، قد تتعرض للعنف من قبل الشريك الحميم وغيرها من أشكال العنف الأسري وذلك بسبب التوترات المتزايدة في الأسرة المعيشية .كما وتتفاقم في سياقات الأزمات أشكال أخرى من العنف كما في كوفيد ١٩ فضلاً عن ذلك، قد تتعطل الرعاية المنقذة للحياة والدعم للناجيات من العنف مثل الإدارة السريرية لحالات الاغتصاب، والصحة النفسية، والدعم النفسي والاجتماعي في مراكز الأزمات الشاملة في المستشفيات التخصصية عندما يكون مقدمو الخدمات الصحية مثقلين بالأعباء ومشغولين بالتعامل مع الحالات المرضية للفايروسCOVID-19 وكيفية التكيف مع الناجيات ، يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن **(ما استراتيجيات التكيف للعنف للناجيات من العنف خلال ازمة كوفيد ١٩ وعلاقتها بالصحة النفسية)**

أهمية البحث:

لقد تفاقمت ظاهرة العنف الأسري بالتزايد والتعاظم في حياتنا المعاصرة، وأخذت الكثير من الأسري والعوائل تعاني من تداعيات العنف الأسري ، وما ينتج عنه من سلبيات تهدد الكيان الأسري بالتفكك والضعف والانهيار ، مما ينعكس سلباً بدوره على سلامة البنية الاجتماعية . وعلى الرغم من كل التغيرات التي طرأت على الأسرة في المجتمعات الحديثة والتي أثرت بدرجة كبيرة على شكلها ودورها ووظائفها الاجتماعية والثقافية ، فإن العلاقات القائمة داخل الأسرة لا زالت ترتبط ببناء القوة التقليدي التي تقوم على تفوق الرجل وسيطرته الاقتصادية في المجتمع والأسرة بشكل خاص ، ذلك البناء الذي يدعم ويكرس من خلال القيم والثقافة والدين ، الأمر الذي جعل في ذاكرة الكثير من النساء ليس على مستوي المجتمعات العربية فحسب ، بل على مستوي العالم ، يوماً غير سعيد وذلك لاستمراريته وزيادة كثير من الممارسات التي ما زالت سائدة وتمارس ضد المرأة في مقدمتها العنف والتميز وعدم المساواة ، بالرغم من وجود العديد من الاتفاقيات العالمية والمواثيق والإعلانات التي تؤكد حقوق الإنسانية للمرأة ( شوقي ، ١٩٩٢ : ٨ ) .

ولقد ذكرت تقارير منظمة الصحة العالمية بأن العنف ضد النساء يعتبر عبئا لا مبرر له على نظم الرعاية الصحية، اذ يبدو أن النساء اللائي يعانين من العنف بحاجة إلى خدمات رعاية صحية بكلفة أعلى بكثير مقارنة بالنساء اللائي لم يتعرضن للعنف . كما ربطت عدة دراسات بين سوء معاملة النساء والمستوى العنف دوليا، اذ أظهرت هذه الدراسات أن أفضل تنبؤ للعنف على الصعيد الدولي يرتبط بمدى سوء معاملة المرأة في المجتمع . ونجد هناك ارقام سجلت في العنف ضد المرأة في الكثير من الدول : – ففي فرنسا نجد حوالي ( ٩٥% ) من ضحيا العنف هن من النساء ، و(٥١% )

منهن نتيجة تعرضهن للضرب من قبل أزواجهن أو افراد اسرهن . وفي كندا نجد ان حوالي ( ٦٠%) من الرجال يمارسون العنف ضد زوجاتهم ، وفي الهند نلاحظ ان ( ٨) نساء من بين كل ( ١٠ ) نساء هن ضحايا للعنف ، سواء العنف الأسري أو القتل. وفي البيرو نلاحظ ان حوالي ( ٧٠% ) من الجرائم المسجلة لدى الشرطة هي ضد النساء ، وفي الولايات المتحدة الامريكية نجد ان الضرب والاعتداء الجسدي كان السبب الرئيسي في الاصابات البليغة بالنساء ( عزيزي ، ٢٠١٣ : ٣) .

لهذا فقد حظيت ظاهرة العنف ضد المرأة في الآونة الاخيرة باهتمام بالغ على المستويين العربي والعالمي ؛ وعلى المستوين البحثي النظري ، وعلى الوجه الخصوص في ميدان الدراسات النفسية ، وللعنف ضد المرأة اشكال متعددة ، وان من اكثر اشكال العنف شيوعا ( البدني – اللفظي – الاهانة ) ، وقد تزايد الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة في فترة السبعينيات والثمانيات من القرن العشرين ، اذ شهدت هذه الفترة الزمنية اجراء اول دراسة لمدى انتشار العنف الزوجي في الولايات المتحدة الامريكية ، وايضا شهدت هذه الفترة ظهور العديد من الدوريات المتخصصة في نشر الدراسات الخاصة بالعنف الاسري ( احمد ، ٢٠١٢ : ٤٣٣ – ٤٣٤ ).

اهداف البحث:

التعرف على استراتيجية التكيف والعنف الموجه للمرأة.

العنف وعلاقته في ازمة كوفيد ١٩ واثاره على الصحة النفسية.

المنهجية:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي

تحديد المصطلحات :

الاستراتيجية: التكيف الاستراتيجي : Strategic Adaptation قدرة الازواج بالتكيف على تكيف رغم وجود المشكلات ونيف معها ، ومعرفة الوسائل الكفيلة بالسيطرة عليها قدر الإمكان( التميمي:والخشالي،٢١١٥)

تعريف اجرائي استراتيجية التكيف: انه تكيف الزوجة مع المشكلات الاسرية والضغوط والعنف الاسري من قبل الاهل والزوج لاستمرار الحياة

العنف: هناك العديد من المصطلحات التي تدور حول العنف منها القانوني ومنها النفسي ومنها الاجتماعي.

اذ يعرف العنف من المنظور الاجتماعي بأنه ممارسة القوة أو الإكراه ضد الغير عن قصد ، وعادة ما يؤدي ذلك الى التدمير أو إلحاق الأذى والضرر المادي أو غير مادي بالنفس أو الغير **(أبو النصر،٢٠٠٨، ٧)**

وهي أي فعل يقترف بحق المرأة وينجم عنه أو يحتمل أن ينجم عنه أذى أو معاناة نفسية أو جسمية أو مالية أو جنسية للمرأة بما في ذلك التهديد باقتراف مثل هذا الفعل أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية ( البداينة،٢٠٠٤، ٨ ) .

التعريف الاجرائي العنف :كل اساءة تتلقها المرأة من قبل الاهل الزوج الاسرة بشكل عنف لفظي، جسدي اجتماعي ،اقتصادي يترك اثر نفسي وصحي على سلوك المرأة كوفيد ١٩: التعريف الاجرائي عبارة عن وباء عالمي اصاب العالم مما ادى الى حالات وفاة كبيرة بين العالم وترك اثار نفسية وصحية للأسرة والمرأة بصورة خاصة .

ناجي من العنف:الشخص الذي تعرض للعنف وله المصطلحات"الضحية" و "الناجية" يمكن أن تستخدم بالتبادل."الضحية" هو مصطلح يستخدم عادة في القطاعات القانونية

والطبية. "الناجية" هو المصطلح المفضل عموما في قطاعات الدعم النفسي والاجتماعي لأنه يعني الصمود.

على الناجين إلى إيجاد بيئة داعمة لصيانة حقوق الناجية، وضمان سلامتها ومعاملتها بكرامة واحترام. ويهدف هذا النهج إلى مساعدة الناجية على التعافي وتعزيز قدرتها (أو قدرته) على معرفة احتياجاتها ورغباتها والتعبير عنها؛ ويؤكد هذا النهج على قيام الناجية باتخاذ القرارات المتعلقة بالتدخلات التي يمكنها الحصول عليها." الاجتماعي في العمل الإنساني تقليل المخاطر وتعزيز الصمود والمساعدة على التعافي ( اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات،٢٠١٥)

استراتيجية التكيف:-

ويحاول بعض الأزواج التكيف للحد من العنف لتأثيراتها السلبية داخل الأسرة، وللمحافظة على مصلحة الأبناء .وقد أسهمت مجالات علم النفس في تفسير سلوك الفرد.

على أنه يعود في أصله إلى التكيُّف مع العديد من المطالب والضرورات التي تضغط عليه، إذ يسعى بعض الأزواج من خلال عملية التكيف تلك إلى الحفاظ على التوازن بين مختلف حاجاتهم النفسية والاجتماعية ولتحقيق عملية استراتيجية التكيف الزواجي، يلجأ عديد من الأزواج لاتباع بعض من الاستراتيجيات التكيف الزواجي، والتي تُعد من الأساليب المعرفية المستخدمة من قبل الافراد لتقييم التوترات .فعلى سبيل المثال **ان** الاستراتيجية حل المشكلات للمواقف السلبية، هي نوع من الاستراتيجيات التكيف التي تضمن البحث عن المعلومات، والحصول على الدعم الاجتماعي من قبل الآخرين (Baily & Smith, 2003

ويُعد التكيف النفسي والاجتماعي، حالة إيجابية توجد لدى الإنسان، إذ تشير إلى تمتُّعه بعددٍ من المظاهر التي تتلخص بالحياة الهانئة، والتي من مظاهرها الرضا عن الذات، والشعور بالسعادة والتفاؤل، والميل إلى المرح والصبر، والاستمتاع بالحياة .ومن مؤشرات التكيف النفسي أن بالسعادة والتفاؤل، والميل إلى المرح والصبر، والاستمتاع بالحياة .ومن مؤشرات التكيف النفسي أن تتسم نظرة الأزواج للحياة بالواقعية، وأن تتناسب طموحاتهم مع مستوى إمكانياتهم، وأن تتوفر لديهم مجموعة من الخصائص؛ مثل الثبات الانفعالي، والمسؤولية الاجتماعية والمرونة، وأن يمتلك أحد الزوجين مجموعة من الاتجاهات الإيجابية والمعايير والقيم؛ كالاحترامات، وتأدية الواجب (الجعيد:٢٠١١:٢٣)

فالشخص المرن ، يستجيب للبيئة استجابة ملائمة كي يحقق التكيف، وكلما قلت المرونة لديه،قلت قدرته على التكيف .فإذا أ رد أحد الزوجين التكيُّف مع الحياة، يجب عليه التعرف على سبل حل المشكلات، والإلمام بجميع جوانبها، ومعرفة سبل مواجهتها، واكتساب المهارة اللازمة للتعامل معها. والتكيف هو ذلك النشاط الذي يبذله الفرد، لإ ا زلة ما قد يحدث معه من توتر وللمحافظة على التوازن الداخلي والخارجي لديه ويشير فرينيريج 1997 وتايلور 1996 إلى أن الافراد ذ وي الدرجات المرتفعة في مقاييس الصلابة النفسية، يستخدمون استراتيجيات مواجهة أكثر فاعلية مقارنة الافراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في الصلابة النفسية( مفتاح :٢٠١٠ ،٤٥ ) ويُعد التكيف الزواجي مُحصلة طبيعية لطبيعة التفاعلات بين الزوجين، في عديد من الجوانب الانفعالية، والاجتماعية، والثقافية ،والاقتصادية، والتي تتمثل في التعبير عن المشاعر الوجدانية للطرف الآخر، وإشعاره بالاحترام والثقة، ويُستدل على التكيف

الزواجي من خلال ما يتمتع به الزوجين من نُضج انفعالي يُمكنهم من مواجهة المشكلات بطريقه بناءة( علي:2013 ،٣٤)

.ونجد أن معظم سلوك الزوجين، ما هو إلا محاولات لتحقيق التكيُّف النفسي، في حين تتمثل مظاهر سوء التكيف كتعبير عن سوء التوافق فيما بينهما :

وفي نفس السياق، نجد أن عدم وجود توافق وتماسك ثنائي بين الزوجين، يُعد من أبرز الأسباب المؤدية إلى الشقاق والهجر ا رن، سواء أكان ذلك من خلال إعلان الطلاق الرسمي، أم من أو خرس الزواجة والعنف المستمر ، (Faye, et al., 2013 )

**العنف الموجه على المرأة:**

مفهوم العنف ضد المرأة :-The Violence against the woma

العنف لغوياً : "عرف أبن منظور: بأنه الخرق بالأمر وقلة الرفق به ، وهو ضد الرفق الشيء ،ُ وأعنف بشدة أي أخذه واللوم ، والتعنيف هو التقريع " (أبن منظور،١٩٥٦: ٢٧٦)

تعريف مفهوم العنف في الدراسات الاجتماعية وفي القواميس اللغوية على اقترانه بالقوة والتجاوز في استخدامها فقد أشار المعجم لاروس lacrosse الى العنف بكونه خاصية لكل ما ينتج عنه مفعول بقوة شديدة متطرفة ووحشية، أي العنف خاصة لما هو عدواني داخل الإنسان، ومن ثم تعبير عن أقصى درجات الشدة الممارسة، فهو تجاوز عبرللفظ والسلوك .موسوعةUniversals وأشارت إلى العنف باعتباره فعلًا يمارس من طرف فرد أو أفراد ضد فرد أو أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولًا وفعلا ( نجاة الرازي العنف ضد المرأة: www.Pikrwanakh.aljabriabed.com)

ووضع القباع (٢٠٠٤ ) تعريفا سسيولوجيا للعنف مؤداه أن العنف هو استخدام الشدة والقسوة في محيط بني الإنسان وهذا يوضح أن ، سلوك العنف هو ذلك السلوك الصادر من قبل إنسان موجها ضد إنسان آخر سواء كان ذكراً أو أنثى، صبيا كان أو طفلا فهو سلوك انفعالي صادر من شخص ما موجها صوب شخص آخر.(القباع:٢٠٠٨ :٢٣)

(ويعرف العنف :- حسب التعريف المقدم في التقرير العالمي لمنظمة الصحة العالمية حول العنف والصحة (٢٠٠٠ /WHO ) فأن العنف هو الاستعمال المقصود للقوة الفيزيقية بالتهديد أو مارسة الفعلية ضد الذات أو شخص آخر أو جماعة أو مجتمع و الذي ينتج منه ضرر أو جرح أو يقصد الحرمان به الضرر أو الموت أو الضرر النفسي أو ... ويتضمن العنف كّل أشكال العنف والإهمال البدني والعقلي والأذى وسوء المعاملة الذي تتعرض له المرأة ( www.sy.gov.reefnet)

**<u>للعنف انماط ضد المرأة</u>**

يقسم العنف إلى مجموعتين رئيسيتين بحسب من يقترف فعل العنف. ولقد فرق هذا التصنيف بين العنف الذي يقع أثره على الشخص ذاته، والعنف الذي يقع أثره بواسطة شخص آخر أو زمرة صغيرة من الأشخاص، أو بفعل زُمر اكبر كالدول أو مجموعات سياسية منظمة، أو مجموعات عسكرية غير منظمة

و فيما يلي أنماط العنف المختلفة التي تواجه المرأة:

**أولا. العنف الموجه للذات**

يقسم العنف الموجه للذات إلى:

- سلوك انتحاري: ويشمل الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار.

- انتهاك الذات: يشمل التشويه الذاتي: وهو سلوك تدميري بقصد أذية المرأة لنفسها جسدياً أو نفسياً، والشعور بالاكتئاب واليأس. وعدم الرغبة في الحياة من خلال الأفكار التأملية بعملية الانتحار...أن هذا النمط ينبع من حالة الإحباط نتيجة لصراعات نفسية لاشعورية تنتاب المرأة وتعوقها عن تحقيق أهدافها، ولذلك تتجه المرأة إلى تعنيف ذاتها للتنفيس عن قوى الإحباط الكامنة.

**ثانياً. العنف الموجه من قبل الآخرين:** ويقسم إلى:

- **العنف العائلي (الأسري):** وهو العنف الذي يقع بشكل كبير بين أفراد العائلة والقرناء الوثقي الصلة بالفرد ويقع عادة في المنزل. فالعنف ضد المرأة داخل الأسرة تمتد أشكاله عبر دورة حياتها من العنف قبل الولادة إلى العنف ضدها كامرأة مسنّة:

(أ) العنف بين الشريكين: أو كما يشار له بعبارة العنف العائلي أو إساءة المعاملة بين الزوجين وخاصة من الزوج للزوجة. ثبت انه الأوسع انتشارا بين أشكال العنف ضد المرأة كافة. ويشمل الأشكال الآتية:

- ❖ العنف البدني: الذي يشمل استخدام القوة البدنية أو القوة المادية أو السلاح قصدا لإيذاء أو جرح المرأة.
- ❖ العنف الجنسي: الذي يشمل الاتصال الجنسي بصورة اعتداء دون رضاء المرأة – سواء المتزوجة وغير المتزوجة.
- ❖ العنف النفسي: الذي يكمن في السيطرة على المرأة أو عزلها وإذلالها أو إحراجها.
- ❖ العنف الاقتصادي: و يتمثل في حرمان المرأة من الحصول على الموارد الأساسية والتحكم بها.

(ب) الممارسات التقليدية المؤذية: اختيار جنس الجنين، والزواج المبكر، والعنف المتصل بالمهر، وختان الإناث، والجرائم التي ترتكب باسم الشرف، وإساءة معاملة الأرامل بما في ذلك دفعهن للانتحار.(البيطار:بت:١٢)

- **العنف المجتمعي:**

١-هو كل سلوك آو فعل يتسم بالعدوانية، يصدر عن طرف قد يكون فرداً في المجتمع أو جماعة أو طبقة اجتماعية، بهدف استغلال أو إخضاع المرأة بعلاقة غير متكافئة، مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لها.

٢-هو العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم وقد يعرفون بعضهم أو لا يعرفون، ويقع بشكل عام خارج المنزل، مثل العنف الذي تواجهه النساء في وسائط النقل، وفي أماكن العمل، وفي المدارس والأندية الرياضية والكليات والمستشفيات وغيرها من المؤسسات الاجتماعية ويسمى غالبا بالتحرش الجنسي.

٣-و يشكل ضغطا و عبئا كبيرا على الأسرة مما يدفعها إلى ما يسمى بجرائم الشرف، وغسل العار، وممارسة الضغط على الفتيات لغايات متعددة.

يأخذ شكل العنف البدني والجنسي والنفسي والاقتصادي.

(أ) العنف الجنسي الذي يرتكبه شخص غير الزوج: (قريب، صديق، رجل معروف لدى المرأة، جار، زميل عمل، غريب) ومن الصعب تحديد مدى انتشار هذا النوع من العنف لان العنف الجنسي يظل في كثير من المجتمعات مسألة تجلب العار الشديد للمرأة ولأسرتها, وان الإحصاءات المستمدة من سجلات الشرطة غير ذات ثقة بسبب قلة الإبلاغ عن هذه الجرائم.

(ب) الاتجار بالنساء: والذي يعد عنف ضد المرأة يحدث في أوضاع متعددة خاصة الفقيرة، وذات التعليم المتدني يشمل غالبا جهات فاعلة مختلفة من بينها:

- الأسر.
- السماسرة المحليون,
- شبكات الإجرام الدولية.
- وسلطات الهجرة.

ويحدث الاتجار بين بلد وبلد أو داخل البلد الواحد نفسه. ويتم الاتجار بالنساء والأطفال لأغراض الاستغلال الجنسي في الأغلب. ويشمل أيضاً تجنيد أشخاص أو نقلهم أو إيوائهم أو استقبالهم بواسطة التهديد بالقوة أو استعمالها أو غير ذلك من أشكال القسر أو الاختطاف أو الاحتيال أو الخداع أو استغلال السلطة أو استغلال حالة استضعاف أو بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا لنيل موافقة شخص له سيطرة على شخص آخر لغرض الاستغلال.

**(ج)** العنف ضد المرأة والتمييز متعدد الأشكال المرتبط بقواعد اجتماعية وثقافية وتوجهات كل نظام اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي: وهناك عوامل مثل عرق المرأة وطبقتها وفئتها وكونها مهاجرة أو لاجئة وسنها وديانتها وحالتها الزوجية وكونها معاقة أو مصابة بفيروس نقص المناعة البشرية، وهذا كله يؤثر في شكل درجة العنف الذي تتعرض له والطريقة التي يمارس بها ضدها فهي تزداد كلما قلت فرصة الفرد(المرأة) في التوصل إلى حقوقها الأساسية من حقوق الأنسان. (طنطاوي :٢٠٠٥: ٤٣)

**عوامل (اسباب) العنف ضد المرأة:**

مع استمرار عناصر الثقافة الابوية السائدة وتدني المستوى التعليمي يزيد من نزعات ممارسة العنف لدى الرجال ضد لنساء، يضاف الى ذلك نقص الوعي في الحقوق والواجبات واستمرار القمع او التهميش السياسي وغير ذلك من الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية التي شجعت على ممارسة العنف وضعف القدرة على مقاومته.

وتوجه عام يمكن تصنيف عوامل العنف ضد المرأة الى:

١. **عوامل اجتماعية:** يعتبر العنف ضد المرأة ظاهرة معقدة ومتاصلة في المجتمع القائم على المعتقدات والتقاليد والعادات الاجتماعية التي تشجع وتعضد السلطة الذكورية، وكان للتطورات السريعة التي حدثت في المجتمع العراقي لها الاثر الوضح في زرع انماط سلوكية جديدة لها جوانب سلبية، من حيث ان المجتمع العراقي يحوي بناءا تقليديا قائما على تفوق الذكر وتدني الانثى، فانهيار التكفاؤ الاجتماعي بين الجنسين وما يستتبعه من عدم تكافؤ حقوق يعني خللا اجتماعيا ما سيستتبع ذلك بالضرورة افراز علاقات عنف بين الرجل والمرأة، ولقد افرز البناء الاجتماعي القائم على السلطة الابوية ما يسمى بثنائية (القوة والضعف) ولتي تسهم في دراسة العنف الاسري والتي تعد من العوامل الاجتماعية المشكلة للعنف ضد المرأة، فالاسرة بناءاً هرمي يعتمد بصورة تقليدية على النوع والجنس والعمر وكيفية توزيعه الموارد المالية، وعادة فان من يمتلك النصيب الاكبر من الموارد هو الذكر البالغ، وتفرض العادات والتقاليد السائدة في المجتمع على اعضاءه نماذج سلوكية معينة تجعل للقوة البدنية اهمية كبيرة، فالاولاد يتعلمون انهم يجب ان يكونوا اقوياء لان القوة هي احد مقاييس الرجولة، بينما تعلم البنات ان يكن رقيقات وجميلات وضعيفات، بكلام اخر تلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تشكيل شخصية انوثية مغايرة تماما لشخصية الرجل، كما تلعب الخلافات الزوجية والصراع بين الزوجين كالزواج باخرى او الرغبة في الانفصال والانتقام بالمساهمة في العنف ضد المرأة، كما ان الزواج دون موافقة الاهل مما يفقد الفتاة الحماية المتوقعة من اهلها في حال تعرضها للعنف.(السراي:٢٠٠٤،١٦)

٢. **عوامل ثقافية:** من اكثر العوامل التي تلعب دورا في تفسير العنف ضد المرأة هي العوامل الثقافية، فالثقافة السائدة لا تعترف الا بدور الفتاة كزوجة او ربة بيت، ويسمح لها بالتعليم والعمل فهذا من اجل تحسين فرصها بالزواج وعلى ان لا يتعرض هذا الوضع على دورا الاساسي ففي خدمة الزوج ورعاية الابناء، اما اذا تاخر سن الزواج به او انها تزوجت ولم تنجب او تزوجت وانجبت اناثا او طلقت واو ترملت فان ذلك كله يجعلها موضع رثاء من اعضاء المجتمع بغض النظر ما تكون قد حققته من مكانة مهنية او عما حصلت عليه من درجات علمية، اي ان مكانة المرأة في المجتمع تتحقق من خلال الرجل في ظل نظام الاسرة والزواج، وتهدر البنية الثقافية حقوق المرأة عامة وتحقر من شانها، ومن مظاهر الاحتقار للمراة ان يصبح من ابشع التهم الموجهة الى الرجل بانه امراة وقد تبقى في جبينه وصمة عار في حادثة ما. وتعكس الامثال الشعبية مركز ووضع المتعلق بجسد المرأة والتي تتفق ونظرة المجتمع الى المرأة كمتاع او متعة خاصة لا كيان لوجودها المعنوي والانساني فيعد الموروث الشعبي هو احد الروافد العامة في تحديد بنية الثقافة السائدة والذي يحمل الكثير من المضاين التي تكرس قيما ومعايير تدعوا الى قهر المرأة وتحجيم شانها في الاسرة، والامثلة الشعبية كثيرة على ذلك، كما ان الاعتقاد بالخرافات والسحر وما شابه مما يزيد الشك والارتياب ويرفع من احتمالات العنف.

٣. **عوامل اقتصادية:** تعد العوامل الاقتصادية اهم عوامل العنف الاسري بصورة عامة والعنف ضد المرأة بصورة خاصة، حيث يشير اكثر الباحثين في مجال العنف ضد المرأة ان ما تعانيه المرأة من اساءة الى عوامل عديدة منها الفقر والبطالة وقلة الدخل والاحباطات والازمات الاقتصادية، ويذكرون ان العنف ضد المرأة بما فيه الاغتصاب ياتي نتيجة الفقر والحرمان (مشكور:١٩٩٧،١١٩)، وترتفع معدلات العنف في

المجتمعات التي لا يكون فيها تقاسم صحيح لثرواتها ويوجد بها تفاوت بين الدخول بقدر كبير وعدم تكافؤ الفرص والتفاوتات الاجتماعية والاقتصادية، وتتمثل العوامل الاقتصادية بتدني معدلات النمو الاقتصادي مع ارتفاع معدلات النمو السكاني حيث تتدنى حصة الفرد من الناتج المحلي خاصة مع التفاوت الكبير في توزيع الثروة مما يؤدي الى بطالة الرجل خاصة اذا كان المعيل الوحيد للاسرة، كما ان النساء اللواتي لا يعملن اكثر تعرضا للعنف.

ويمكن ان تسبب البطالة شعور الزوج بانه ليس رجلا، وذلك بسبب عدم قدرته على اشباع حاجات اسرته وبالتالي قيامه بضرب زوجته ليظهر امام اسرته بان القوة ما زالت لديه، فعلاقة الفقر بالعنف ضد المرأة علاقة تفاعلية فهي تسير في مركب دائري من السببية، فالفقر يمكن ان يكون عاملا اساسيا في العنف ضد المرأة والعكس صحيح ونجد ذلك مثلا العنف الذي يمار ضد المرأة وعلاقته بالفقر من خلال الاتجار بالسيدات (الدعارة) في اوربا الشرقية واوضاع الاناث في العمل في باكستان ومصانع السجاد في نيبال (عمر:٢٠١٠:١٨٦) وهكذا فان العنف ضد المرأة عامل رئيسي في فقر المرأة والفقر بصفة عامة، ولايضاح هذه الفكرة نستطيع ان نوضحها من ثلاثة مستويات: الفرد، المنزل والمجتمع. فبالنسبة للمراة فان العنف ضدها والاعتماد الاقتصادي يتفاعل في دائرة شريرة، فالعنف يساعد على تعميق اعتماد المرأة الاقتصادي على الرجل، وهذا ما يجعلها عاجزة عن مقاومة هذا العنف، وعلى مستوى المنزل فان العنف ضد المرأة يقيد من اختياراتها ويحد من انتاجها وكل ذلك يضعف من صحة المرأة وصحة اطفالها، اما الفقر على مستوى المنزل تكون له عواقب اكثر لو نظرنا الى ما وراء الاراد والمنزل وانتقلنا على المجتمع بنحو اكبر، حيث نجد ان العنف ضد المرأة يعوق من فرص التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبشرية.

٤. **عوامل سياسية:** تمثلت العوامل السياسية بانخفاض تمثيل المرأة في مراكز اتخاذ القرار كالسطة السياسية والقضائية والاعلام مما يبعدها عن التاثير في القرارات الخاصة بها ومنها تلك المتعلقة بمعالجة العنف الاسري والعنف ضد الزوجة، كما ان ضعف التنظيمات السياسية للنساء اثر في ان تمارس الضغط على الجهات لكومية والقضائية لاتخاذ القرارات المناسبة لحسين اوضاع امراة ورفع الظلم عنها،اضافة الى ذلك عدم وجود اهتمام كافي وموازي من قبل السلطات السياسية لقضايا العنف الاسري، ومن ثم نقص الوعي بحقوق الانسان ومنها حقوق المرأة، وهذا النقص في الوعي يشمل الرجال والنساء على السواء، لكن النساء عادة اقل وعيا بها بحكم تدني المستوى التعليمي للمراة وملازمة معظم النساء البيت دون الخروج للعمل او لمشاركة في الحياة السياسية والعامة.

٥. **عوامل قانونية:** يلعب عدد من العوامل المتعلقة بالقوانين ادوارا متفاوتة في انتشار العنف الاسري، فنذكر منها ما يتعلق بالقوانين التي تميز بين الرجل والمرأة كحقوق الحضانة والاعالة والضمانات الصحية والاجتماعية وغيرها، وعدم معرفة القوانين من قبل النساء بصورة واسعة من هن مما يجعل المرأة تعتبر ممارسة الرجل للعنف ضدها امرا طبيعيا او على الاقل لا تستطيع حياله شيئا وتتمثل ايضا بعدم كفاية القوانين التي تحكم الاعتداءات على المرأة، فمعظم القوانين تتساهل في معاقبة المعتدي على المرأة بل تبرره احيانا كالقول انه يقصد التربية، اضافة الى ذلك عدم وضوع بعض المفاهيم قانونيا (الاساءة الجنسية او التحرش الجنسي مثلا) واخيرا العزوف عن التعامل مع الجهات الامنية فيما يتعلق بمشكلات العنف الاسري واعتبار مثل هذه المشكلات قضايا تخص الاسرة لا يجوز لجهات اخرى التدخل فيها

**الاثار السلبية للعنف ضد المرأة**

**اولاً/ الاثار الصحية:**

ان العنف ضد المرأة يؤثر على صحة المرأة واطفالها بطريقة مباشرة وغير مباشرة، فالصحة عامل اساسي في الفقر المادي وبصورة اوسع في الفقر الانساني وفي دراسة سابقة ان العنف ضد المرأة يسبب المرض والعجز بين النساء في الاعمار التي تتراوح ما بين(١٥ – ٤٤) وذلك بالمقارنة بالوفيات التي تحدث نتيجة امراض الملاريا والسرطان وحوادث المرور والحروب (شوقي : ٢٠٠٢،٣٦٥)بالاضافة الى ان العنف ضد المرأة سبب مباشر لحدوث الاذى واعتلال الصحة والموت ويؤثر العنف ضد المرأة على صحتها بطرق غير مباشرة، فعلى سبيل المثال الحمل غير المرغوب فيه وما يحمله ذلك من مخاطر صحية تنشأ نتيجة لعملية الاغتصاب. ومن التاثيرات الاخرى انتقال الامراض عن طرق الممارسات الجنسية مثل الالتهاب الكبدي الوبائي ومرض الايدز، وان ممارسة الايذاء على مدار السنين ضد المرأة يؤثر سلبا على المرأة ويسبب لها حدوث مشاكل صحية، وبالنسبة لبعض النساء فان عبئ الايذاء يو كبيرا لدرجة لا تجعلهم يستطيعون ممارسة حياتهم بصورة طبيعية، فالعنف الاسري ربما كان من الاساب التي تؤدي الى الاكتئاب والانتحار (Geradin:٦٤) كما ان العنف ضد المرأة عامل اساسي في وفيات الاطفال، لان المرأة التي تتعرض للضرب ربما تفقد الجنين نتيجة للاجهاض او ولادة جنين ميت او ولادة طفل غير مكتمل النمو

**ثانياً/ الاثار الاقتصادية:**

ان النتائج الصحية السلبية للعنف ضد المرأة في حالات كثيرة تقودنا الى نتائج اقتصادية سيئة بالنسبة للمراة، وهذا ما يُظهر لنا انخفاض انتاجية المرأة، ومن الاثار الاقتصادية السببية بالنسبة للمراة ذلك العنف الاسري على سبيل المثال الذي ربما يجبر المرأة على ترك المنزل والذهاب الى الاعمال رخيصة الاجر وذلك للعيش. ومن ناحية

اخرى فان العنف الممارس ضد المرأة يمكن ان يمنع المرأة من العمل خارج المنزل، وهذا يمكن ان يأخذ شكل التحرش الجنسي بالمرأة في الاسواق والشوارع او حتى في اماكن العمل، وهذا ما اشارت اليه منظمة العمل الدولية عام ١٩٩٩ ان كثيرا من السيدات اكتشفن انه لا يوجد امان للعمل في مجال البيع في الاسواق، او ممارسة اي نشاط اقتصادي خارج المنزل خوفا من ممارسة العنف ضدهم، فالعنف ضد المرأة يعزز من استبعادها وعزلتها عن مجتمعها، وفي احوال اخرى فان العنف ضد المرأة ربما يمنع المرأة من التحكم في حاجاتها الشخصية، ففي جنوب اسيا فان المرأة تمنع من الاحتفاظ بحققوقها المادية الموروثة مثل الارض او يتم اجبارها للتنازل عن الرجل خوفا من تعرضها للتهديد من جانب اعضاء الاسرة من الذكور على سبيل المثال الازواج او الاخوة (عبد : ٥٧،٢٠٠٨) نستطيع ان نقول ان التفكير حول العنف ضد المرأة في ضوء الاوضاع الاجتماعية والاقتصادية يظهر لنا تأثيره على كل قطاعات المجتمع وليس على المرأة فقط والتي تعد الضحية الاولى لهذه الظاهرة، فالتكاليف العامة المباشرة تشمل نفقات مرتبطة مباشرة بالعنف مل العلاج الطبي والاستشارة النفسية وخدمات العدالة الجنائية وتوفير مسكن للمرأة وطفالها، اما التكاليف غير المباشرة نتيجة للعنف ضد المرأة منها على سبيل المثال انخفاض مشاركة المرأة في سوق العمل وانخفاض الدخل وتغيبها عن عملها وبالتالي انخفاض في الانفاق والطلب على السلع الاقتصادية اضافة الى ان ما يؤثر ذلك العنف على التنمية البشرية، فالرجل الذي يؤذي المرأة يضعف من راس المال البشري لدى الامم التي تعتمد عليه وبالتالي يعرض التنمية البشرية للخطر، ويمكن القول ايضا انه عندما يعجز الافراد عن اشباع احتياجاتهم فان الدولة تنهار اجتماعيا واقتصاديا.

**ثالثاً/ الاثار الاجتماعية:**

ان العنف الاسري يصبح دائما مرتبط بالعنف الاجتماعي فاستمرار العنف من جيل الى جيل يؤثر على استخدام العنف وممارسة القوة على الاخرين سواء داخل المنزل او خارجه، فبالنسبة للبنات الاتي يتعرضن للعنف الاسري في مرحلة الطفولة انهم سوف يكونون أكثر قابلية لتقبل العنف من والديهم، وبالتالي من ازواجهم عندما يكبرون، وهكذا ان الاولاد الذين يمارسون العنف ضد امهاتهم بما يكون هذا بمثابة بداية لهم، وفي كلتا الحالتين فان الدائرة متصلة.

كما ان العف ضد المرأة يقيد من سلطتها ومكانتها ويعيق التقدم الاجتماعي، بل نجد حرمان الفتاة من التعليم، لأنه عندما ينتشر العنف سوف يمنع هؤلاء من الذهاب الى المدارس ويعوق من ادائهم الجيد في الدراسة بسبب خوف الوالدين على ابنائهم الاناث اثناء ذهابهم الى المدرسة وقد شهد المشهد العراقي ذلك في فترات التحول الديمقراطي بعد عام ٢٠٠٣ في بعض مناطق بغداد والمناطق الساخنة من الرمادي ونينوى وصلاح الدين خاصة اثناء فترة داعش عام ٢٠١٤.

وقد يعد العنف جرس انذار مؤشرا لفشل الاسرة في عملية التنشئة الاجتماعية الموكلة اليها وعلامة على وجود بعض اوجه الخلل التي يجب الانتباه اليها لإصلاحها في بنية الاسرة وبناء القوة فيها وطبيعة العلاقات داخلها، ومن ثم فان الوقوف على الآساب المؤدية لحدوثه من شانه ان يضع ايدينا على عوامل الاستقرار الشخصي والمجتمعي، فضلا عن مساعدة صانعي القرارات على تبني السياسات الكفيلة بالتعامل معه بصورة فعالة وهذا ما اشار اليه دوركايم في نظريته.(الربيعي :٦١،د.ت)

**أنواع وأشكال العنف في المجتمع العراقي:**

- أكثر أنواع العنف الواقع على المرأة العراقية هو العنف الأسري، يليه التحرش الجنسي في الأماكن العامة، ثم الاغتصاب وجرائم الشرف.
- الأسباب الرئيسية للعنف ضد المرأة في العراق هي: البطالة، التقاليد الاجتماعية، انعدام الأمن، الحروب والحصار، ثم تدهور النظام التعليمي.
- نسبة كبيرة من النساء في المجتمع العراقي يتعرضن لأنواع مختلفة من العنف الأسري سواء من الزوج، أو الأب، أو الأخ، وبأشكال مختلفة مثل الاعتداءات الجسدية أو النفسية مثل الضرب، الظلم، والإهانات.
- هناك أشكال للممارسات التقليدية المؤذية للمرأة، مثل: تقييد حق البنت الثانية في الزواج, وزواج الأرملة من أخي زوجها, والزواج بالإكراه.
- نسبة كبيرة من النساء تتعرض إلى التحرش الجنسي في مكان العمل والمؤسسات التعليمية وفي وسائط النقل من الذكور.
- إن الاتجار بالجنس والاستغلال الجنسي قد تزايدا منذ بداية الحرب، انتشرت جريمة المتاجرة بالنساء واستغلالهن في الدعارة والبغاء في مناطق عديدة من محافظة بغداد. (العراق:٢٠٠٧:ص٣-١٠)

**العوامل المؤدية للعنف ضد المرأة – معتقدات وحقائق حول العنف ضد المرأة**

يمكن إرجاع العنف إلى الأسباب التالية:

١ – القيم السلبية: والتي لا ترى أهلية حقيقية وكاملة للمرأة كإنسانة كاملة الإنسانية حقاً وواجباً.. وهذا ما يُؤسّس لحياة تقوم على التهميش والاحتقار للمرأة.

٢- التخلّف الثقافي العام وما يفرزه من جهل بمكونات الحضارة والتطوّر البشري الواجب أن ينهض على أكتاف المرأة والرجل على حدٍ سواء ضمن معادلة التكامل بينهما لصنع الحياة الهادفة والمتقدمة.

٣ – التقاليد والعادات الاجتماعية الخاطئة التي تحول دون تنامي دور المرأة وإبداعها لإتحاف الحياة بمقومات النهضة.

٤- ثقل الأزمات الاقتصادية الخانقة وما تفرزه من عنف عام بسبب التضخم والفقر والبطالة والحاجة، ويحتل العامل الاقتصادي ٤٥% من حالات العنف ضد المرأة.

٥- الآثار السلبية الناتجة عن المشكلات البيئية التي تضغط على الإنسان

٦- ضعف المرأة نفسها في المطالبة بحقوقها الإنسانية والوطنية والعمل لتفعيل وتنامي دورها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

٧- التوظيف السيئ للسلطة سواء كان ذلك داخل الأسرة أو الطبقة الاجتماعية أو الدولة، إذ يقوم على التعالي والسحق لحقوق الأضعف داخل هذه الأُطر المجتمعية. ( هيا عبد الله 2014، ٤٥)

٨- تداعيات الحروب الكارثية وما تخلقه من ثقافة للعنف وشيوع للقتل وتجاوز لحقوق الإنسان، وبما تفرزه من نتائج مدمرة للاقتصاد والأمن والتماسك والسلام الاجتماعي.

٩- الاستبداد السياسي المانع من تطور المجتمع ككل والذي يقف حجر عثرة أمام البناء العصري للدولة والسلطة و المواطنة وسيادة ثقافة حقوق الإنسان.

١٠- انتفاء الديمقراطية بما تعنيه من حكم القانون والمؤسسات والتعددية واحترام وقبول الآخر.. كثقافة وآلية تحكم المجتمع والدولة بحيث تكون قادرة على احترام مواطنيها وتنميتهم وحمايته (عبد العزيز :٢٠١٠:ص١٢-١٤)

## كوفيد ١٩ والصحة النفسية

### أتت جائحة كوفيد ١٩

وقد ارتفعت معدلات العنف بشكل غير مسبوق في الدول العربية كافة وفي الدول التي تعاني أزمات اقتصادية وسياسية بصورة مضاعفة .ففي دول العربية أدى تدهور الأوضاع الاقتصادية والمعيشية والاجتماعية إلى تنامي ظاهرة العنف في المجتمع بشكل عام وتعنيف النساء من مختلف المستويات الاجتماعية والتعليمية بشكل خاص . وفى عام 2020 تضاعفت شكاوى العنف الأسري بنسبة تقارب 100 % ، ووقعت ( 5 ) جرائم بحقّ النساء (3 ) منهنّ قُتِلن خال أسبوعين فقط في نفس العام.٤٨ تزامن ارتفاع معدلات العنف ضد النساء والأطفال مع:

( أ )إجراءات الإغلاق العام وما صاحبها من ازدياد معدلات التوتر في ظل مخاوف فقدان الوظائف أو تبعاته، وغياب الشبكات الحماية الاجتماعية، ونقص خدمات الدعم الاجتماعي والقانوني والأمني والصحي للنساء،( ب )إجراءات التباعد الاجتماعي التي زادت احتمالية ممارسة العنف ضد الأضعف في الأسرة خاصة في ظل اضطرار أفراد الأسرة للبقاء جميعًا الضحايا عن الأطر الداعمة كالأسرة والأقارب والأصدقاء في المنزل، بالتزامن مع صعوبات اقتصادية وفقدان في ظل الجائحة

( د )زيادة أعباء الرعاية والتربية وإدارة للوظائف وخوف من المستقبل

ج )ابتعادانعزال المنزل في ظل غلق المدارس والعمل من المنزل

(ح ) إساءة استغلال المتعدين للقيود الموضوعة على حرية تنقل وحركة الأفراد أثناء انتشار الوباء، بتحجيم وصول الضحايا للمساعدة النفسية كالدعم الأسري من خال الشبكات الرسمية وغير الرسمية،

( ي )استغلال المتعدين للخوف العام من الوباء بإثارة الشائعات حول الحالة الصحية للضحايا لمزيد من العزل عن أطر لحماية والإمعان في ممارسات العنف ولا يخفي أن تلك العوامل إنما اشتدت وتضاعفت تبعاتها مع تراجع الأطر القانونية والقضائية المخصصة لحماية النساء وضحايا العنف المنزلي عمومًا، مثل خطوط الاتصال الساخنة والمساعدات القانونية، وتوفير الملاجئ ومراكز إدارة الأزمات الأسرية وغيرها من الآليات التي كانت تحجم أو تقلل معدلات العنف، من النفسية والجسدية للنساء والأطفال تراجع تمويل تلك الآليات في ظل توجه المنظومة الصحية عموماً – من حيث الموارد المالية والبشرية والتنظيمية، للصفوف الأولى في مواجهة الوباء .وحتى في حال استمرارها فإن التواصل الهاتفي/الإلكتروني مع مستشاري الدعم والحماية كثيراً ما يفضي إلى سلوك انتقامي من طرف المتعدي ومن ثم مضاعفة العنف والضرر النفسي والبدني على الضحايا، ما يعني ضرورة تطوير آليات تلك الأنظمة لتواكب ظروف العنف المنزلي خال الجائحة .وتصف الأمم المتحدة هذا العنف المتنامي، بأنه جائحة الظل الموازية لجائحة كورونا، فالإجهاد الذي أحدثه( كوفيد) 19 –، في قطاع الخدمات الصحية، أحدث بدوره إجهادًا موازيًا، في قطاع الخدمات الأساسية، مثل ملاجئ العنف المنزلي، وخطوط مساعدة الضحايا. أسفرت الجائحة عن زيادة في عدد حالات العنف ضد النساء في المنطقة، واقترن هذا بتعطيل الخدمات الأساسية للناجيات من العنف بسبب تدابير الإغلاق .تم اغلاق المحاكم وتم تعليق عدد من الإجراءات المتعلقة بالتعويضات القانونية وقضايا الحضانة والنفقة في سياق كوفيد – 19تشير % 35 من منظمات المجتمع المدني النسائية إلى أنه كان من الأسهل خال فترة الجائحة الوصول إلى آليات العدالة غير الرسمية أو التقليدية مثل الوساطة المجتمعية، أو فض المنازعات بأساليب بديلة من خال الأسرة أو الزعماء 123 .وتشير

إحصاءات رسمية لوزارة الداخلية العراقية توثيق أكثر من 5 آلاف حالة عنف أسري في عموم البلاد خال النصف الأول من العام الحالي https://www.bbc.com/arabic/interactivity-55060915

**الدراسات سابقة:**

كما تعد الدراسات السابقة من الخطوات المنهجية التي لا يمكن الغنى عنها في البحث العلمي ،و على هذا الأساس تعرضنا لأهم الدراسات التي تناولت ظاهرة المرأة المعنفة و من بين الدراسات،

**اولا / دراسات اجنبية :**

١-دراسة كالميس، و ستروس عام ١٩٨٢م، بعنوان " اعتمادية الزوجة على علاقتها الزواجية و الإساءة إليها ". و توصلت نتائجها إلى أن الزوجة التي تعتمد ماديا على زوجها تكون أكثر عرضة للعنف الجسمي و النفسي .

٢- دراسة هامبتون، و جيلس عام ١٩٩٤م، حول " العنف ضد النساء الأمريكيات السود." و قد أشارت النتائج إلى أن الأزواج الذين شاهدوا آباءهم يعتدون على أمهاتهم هم أكثر تعنيفا لزوجاتهم و يفضلون العنف الجسمي كطريقة للتعامل معهن، كما اتضح أن الأزواج أقل من ٣٠ سنة أكثر عدوانا من نظرائهم الأكثر من ٣٠ سنة، و أن هناك صلة وثيقة بين تدني الدخل و المعاناة الاقتصادية و بين العنف ضد المرأة، فالأزواج الذين يعانون من البطالة أو تدني الدخل و تدهور ظروفهم الاقتصادية هم أكثر عنفا ضد زوجاتهم

**ثانيا / دراسات عربية**

١- و دراسة ناهد رمزي عام ٢٠٠٣م، حول العنف ضد المرأة و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

يحتل العنف الأسري المرتبة الأولى في أشكال العنف الموجه ضد المرأة، و تكمن خطورته في كونه يمارس يوميا عليها.كما يرجع العنف الممارس على المرأة بشتى أنواعه في جانب من جوانبه إلى انخفاض مكانة المرأة اجتماعيا. كما تعد نسبة عالية من الأفراد يقرون بالعنف ضد المرأة و يوافقون عليه من منطلق فهمهم الخاطئ للدين.

دراسات جزائرية :

٢- دراسة عيساوي نسيمة عام ٢٠١١م، حول العنف اللفظي الأسري من المنظور السوسيولوجي و من أهم ما توصلت له الباحثة ، تفاوت و اختلاف أساليب التنشئة بين الزوجة و زوجها، و من بين الحالات من عايشن نفس العنف في أسرهن، أي أن الزوج أعاد إنتاج نفس العنف اللفظي و البدني. كما أن من بين الحالات من كانت تنشئتهم في أسرهن مبنية على الاحترام، لكنهن تزوجن من رجال ذوي خلفية أسرية مضطربة بين أعضائها. كما أقرت كل حالة من الحالات أن للظروف المعيشية (عدم كفاية الدخل، أزمة السكن، غلاء الإيجار، مصاريف الدراسة للأبناء) دخل في حدوث العنف اللفظي و الرمزي الزوجي و الذي يتحول إلى عنف بدني متفاوت الخطورة. كذلك عمل الزوجة و الزوج بطال يولد مشاحنات بين الزوجين تنتهي غالبا بالعنف اللفظي الذي يتطور إلى بدني..

٣- دراسة حسين طاهر عام ٢٠٠٣م، بعنوان: تمحيص في إشكالية العنف المنزلي، و هي دراسة حرة لفائدة وزارة التشغيل و التضامن الوطني و من نتائج الدراسة أن ٧٠% من النساء المستجوبات اللواتي تعرضن للعنف تتراوح أعمارهن ما بين ٢٠- ٣٩ سنة،

و ٧٠% من اللواتي تعرضن للعنف مستواهن التعليمي ابتدائي و متوسط، و ٣٧% منهن مطلقات و أرامل، و ٥٢% منهن ربات بيوت، و ٧٤% منهن لا يرفعن الشكاوي للسلطات.

**الاستنتاجات :-**

- ارتفاع نسبة العنف بين النساء خلال ازمة كوفيد ١٩ وبشكل كبير جدا
- من خلال الادبيات وما تقدم ان العنف لا يتحدد بزمان أو مكان او بيئة محددة
- أن الموروث الاجتماعي للتربية الاسرية في ابراز الدور الذكوري وسيطرته على المرأة وتحكمه في مصيرها له دور في ممارسة العنف
- ارتفاع اشد انواع العنف الاسري على المرأة هو أنتشار ظاهرة الطلاق .
- أن التعليم يجعل من المرأة تعي حقيقة حقوقها وواجباتها
- أن لتعليم دور في بناء شخصية المرأة وتصبح قيادية في عملها وبيتها
- المرأة المتعلمة قادره على الاعتماد على ذاتها في ممارسة متطلبات حياتها اليومية

**التوصيات:**

١- مواجهة ظاهرة العنف ضد المرأة من خلال القيام بالحملات خاصة وبالتعاون مع منظمات العالمية مثل اليونسيف التي تهدف الى نبذ العادات والتقاليد الموروثة مثل الزواج المبكر وعقد مجموعات للنقاش بين المتخصصين لتوعية الامهات والاباء والشباب بخطورة تلك العادات وتاثيراتها السلبية على المجتمع.

٢. الاهتمام بشؤون المرأة من خلال الخطة القومية التي تتبناها الدولة لتقليل الفجوة النوعية بين الرجل والمرأة وذلك من منطلق ان تحجيم التمييز القائم ضد المرأة انما يؤدي عمليا الى تحجيم العنف الواقع عليها.

٣. تقديم المعونات الطبية الشاملة للنساء ضحايا العنف والتعذيب من قبل المنظمات غير الحكومية واقامة الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تعنى بمواجهة ظاهرة العنف ضد المرأة.

٤-السعي لإيواء النساء المعفنات من قبل الاهل والزوج في دور ايواء بأشراف مؤسسات حكومية تابعة للدولة تستقبل النساء خلال الازمات او الاوضاع العتيادية .

٥-ينبغي دائماً أن تتم عمليات الإغلاق والحجر الصحي وغيرها من التدابير من هذا القبيل.

لاحتواء ومكافحة انتشار الفيروس COVID-19 بما يتفق تماماً مع معايير حقوق الإنسان وبطريقة ضرورية ومتناسبة مع المخاطر التي يتم تقييمها - ولكن حتى عندما تكون كذلك، قد يكون لها تداعيات خطيرة على حياة الناس وخاصة النساء المعنفات.

٦-قد يُطلب من مرافق الرعاية الصحية الأولية والثانوية أن تأخذ حالات الناجين / ات من العنف المبني على النوع الإجتماعي، وأن تقوم بعملية الإحالة إلى المستشفيات التخصصية فقط عندما يتطلب ذلك مستوى أعلى من الرعاية .كما وينبغي تحديث مسارات الإحالة في مجال العنف بحيث تعكس مرافق الرعاية التخصصية.

٧-ينبغي أن يكون الدعم النفسي والاجتماعي متاحاً للنساء والفتيات اللاتي قد تتأثرن بتفشي الوباء، وقد تكنّ أيضاً ناجيات من العنف المبني على النوع الإجتماعي .فيما يتعلق بالنقطة السابقة -اللاتي قد تتأثرن- سواء بشكل مباشر أو غير مباشر بتفشي مرض معد -فانه من الممكن أن تكون التجربة صادمة تماماً كتجربة العنف المبني

على النوع الاجتماعي .إن الاعتراف بأن هذين الأمرين قد يتشاركان في الحدوث بالنسبة لبعض النساء والفتيات هو أمر هام للغاية ويتطلب أن يكون الدعم النفسي والاجتماعي متاحاً للنساء والفتيات، وأيضاً **متاحاً** بشكل عام.

٨-تعيين اخصائين اجتماعين واخصائين نفسين بالمحاكم التي تتعلق بالقضايا الاسرية من حيث اجراء الدراسات الدورية الخاصة بالقضايا الاسرية بالمحاكم والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بقضية العنف الاسري ومتابعتها اذا اقتضت الحاجة وهكذا في وزارة الصحة ايضا ومراكز الشرطة والجهات الامنية الاخرى ووزارة التربية والتعليم.

٩- انشاء مراكز استشارات نفسية واجتماعية بالمدن والقرى وتوفير بيوت الايواء والحماية الاسرية من العنف.

١٠- التشجيع على اجراء البحوث والدراسات المتعلقة بشؤون العنف

١١-وضع خطة اعلامية لتسليط الاضواء على المشكلات المتعلقة بالعنف الاسري وتوعية النساء بوسائل حماية أنفسهن من ذلك العنف، وتشجيعهم على البوح بالعنف الواقع عليهن في حال وقوعه، وخاصة عندما يكون شديدا ومؤذيا او مؤثرا على شخصيتها وتكوينها النفسي، ويجب ان تهدف الحملة الاعلامية الى التخفيف من شعور النساء بالخزي والحرج او الخوف من البوح بالحقيقة للجهات التي تتولى معالجة المشكلة

**المقترحات:**

اجراء دراسة ميدانية لحالات تعرضن للعنف الجسدي والنفسي ومن ثم اعداد برنامج تدريبي لتكيفهن في المجتمع وجود مراكز صحية والإرشادية لعلاج حلات العنف الاسري في عموم المحافظات تدار من قبل ذو الاختصاص الاهتمام بجانب الاعلام للمرأة وتوعيتها في التميز بين انواع العنف ومخارطها الصحية والنفسية

**المصادر:**

أبن منظور: لسان العرب ،بيروت لطباعة ونشر ،بيروت،١٩٥٦.

أبو النصر مدحت: ظاهرة العنف في المجتمع ، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع ٢٠٠٩

٢- احمد ، ممدوح صابر: اشكال العنف الاسري الموجه ضد المرأة وعلاقته ببعض مهارات توكيد الذات في العلاقات الزوجية ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (١) ، العدد ( ٨ ) ، الرياض،٢٠١٢

٣- احمد حسن عبد الله الربيعي: العدالة الجنائية والانحراف الاجتماعي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد/كلية الآداب-قسم الاجتماع ٢٠١٢

٤- التميمي، إياد فاضل والخشالي، شاكر جارالله : أثر مقومات التدريب الاستراتيجي،٢٠١٥

في تحقيق النجاح الاستراتيجية :د راسة تطبيقية في البنوك التجارية العاملة في الأردن . المجلة الأردنية في إدارة الأعمال،11 ٢٠

٥-جليل وديع مشكور: العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، ١٩٩٧

٦- الجعيد، محمد الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة رسالة غير منشورة الاردن، ٢٠١١

٧- اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات إرشادات دمج العنف المبني على النوع الاجتماعي في العمل الإنساني :الأمن الغذائي والزراعة، ٢٠١٥مصر

٨-سالم ساري وخضر زكريا، مشكلات مجتمعية راهنة، الاهاري للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ٢٠٠٤.

٩-شوقي، طريف العنف في الاسرة المصرية (التقرير الثاني ) دراسة استكشافية ، المركز القومي للبحوث الجنائية ، القاهرة،١٩٩٢

١٠-طنطاوي امال واخرون: العنف الموجه ضد المرأة في البحرين مركز الدراسات والبحوث ٢٠٠٧

١١-عزيز، خديجة: العنف ضد المرأة، مجلة الجندر، العدد (٥) ، قسم قضايا المرأة ، العراق .٢٠١٣.

١٢- عبد العزيز عبلة: العنف ضد المرأة والحماية المقررة لمواجهته في الشريعة الاسلامية،٢٠٠٥

١٣-معن خليل عمر: علم اجتماع العنف، دار الشروق، عمان، ٢٠١٠،

١٤-هاني خميس احمد عبد: سوسيولوجيا الجريمة والانحراف، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ٢٠٠٨،

١٥-العقيل، هيا عبد الله: العنف الواقع على المرأة إبان الحروب والنزاعات المسلحة دراسة ميدانية للمرأة السورية اللاجئة في مخيم الزعتري، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن،٢٠١٤.

١٦-العراق: صندوق الامم المتحدة للسكان مكتب العراق جهاز المركزي للحصاء جميل، اسماء، واخرون: العنف ضد المرأة في العراق الاشكاليات والخيارات ٢٠١٣

١٧-علي، حنين الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الزواجي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن٢٠١٣ .

١٨-المعهد الدولي لتضامن النساء: السلامة والأمان، القضاء على العنف ضد النساء والبنات في المجتمعات الإسلامية، عمان.٢٠٠٣

19- Baily A. and Smith, S. (2003). Providing effective coping strategies and support of families with children with Disabilities. *Intervention in School & Clini 35(5), 294-297.*

20- Faye, A, Kalra, G, Subramanyam, A, Shah, H, Kamath, R and Pakhare, A. (2013) Study of Marital Adjustment, Mechanisms of Coping And Psychopathology In Couples Seeking Divorce In India, *Sexual And Relati 259-271. onship Therapy*.

# السياسة الخارجية الفرنسية تجاه الازمة الليبية

أ.م.د. نسرين رياض شنشول

جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة دولية

dr.nisren@nahrainuniv.edu.iq

الباحث رانية صالح ابراهيم

جامعة النهرين كلية العلوم السياسية قسم السياسة الدولية

raniasalihibrahem@gmail.com

## الملخص

بعد سقوط القذافي سعت فرنسا الى توجيه سياستها الخارجية نحو ليبيا ذلك من خلال مجموعة من الادوات منها الاداة السياسية والدبلوماسية و الاداة العسكرية و الاداة الاقتصادية كوسيلة من اجل تامين نفوذها ومصالحها في ظل النظام الليبي الجديد .

**الكلمات المفتاحية :** الازمة الليبية , فرنسا , ليبيا .

**French foreign policy towards the Libyan crisis**

**A.M.D. Nisreen Riad Shanchol**

**Al-Nahrain University College of Political Science Department of International Politics**

**dr.nisren@nahrainuniv.edu.iq**

**Rania Salih ibrahem**

**raniasalihibrahem@gmail.com**

**Al-Nahrain University College of Political Science Department of International Politics**

**Abstract:**

After the fall of Gaddafi, France sought to direct its foreign policy towards Libya through a set of tools, including the political and diplomatic tool, the military tool and the economic tool as a means to secure its influence and interests under the new Libyan regime.

**Keywords**: The Libyan crisis, France, Libya.

**المقدمة :**

تشكل الازمة الليبية اهمية كبيرة في السياسة الخارجية الفرنسية ، وسعت فرنسا الى تعزيز وجودها كفاعل مؤثر في أفريقيا بشكل عام وليبيا بشكل خاص من خلال مجموعة من الادوات السياسية والدبلوماسية التي تعد من ابرز ادوات السياسة الخارجية الفرنسية نحو ليبيا والتي تمثلت بالبحث عن التسوية السياسية بين الاطراف المتنازعة وقيام بجهود الوساطة من اجل ايجاد حل للازمة سواء ان كانت عن طريق مبادرات فردية من خلال عقد اجتماعات ومؤتمرات لايجاد حل بين الاطراف الليبية المتنازعة ,ومبادرات جماعية من خلال مشاركتها ودعمها لمؤتمرات التي عقد تحت رعاية الامم المتحدة والاتحاد الاوربي , فضلا عن الاداه العسكرية التي تمثلت بدعمها السري للجنرال حفتر لكون ان دعمها لحفتر هو الوسيلة لتامين مصالحها في ليبيا , فضلا عن الاداة الاقتصادية التي تمثلت سعيها ان يكون لها دور كبير في عملية اعادة الاعمار في ليبيا ,بالاضافة الى تامين تدفقات الفظ والغاز الليبي عبر شركة توتال الفرنسية .

**اهمية البحث**

تكمن اهمية البحث بتسليط الضوء على دور فرنسا في تعزيز سياستها الخارجية تجاه الازمة الليبية عن طريق مجموعة من الادوات السياسية والدبلوماسية , والادوات الاقتصادية العسكرية ,خاصة في ظل تغيرات التي شهدتها ليبيا بعد ثورة ٢٠١١ ومرورها بحالة عدم الاستقرار والتدهور الاوضاع الاقتصادي والسياسية والأمنية التي باتت تشكل تهديد للنفوذ الفرنسي.

**اشكالية البحث**

تنطلق اشكالية الدراسة حول طرح سؤال مفاده: ماهي توجهات السياسة الخارجية الفرنسية نحو الازمة الليبية و ماهي ادوات تنفيذ السياسة الخارجية الفرنسية تجاه تلك الازمة ؟

**الفرضية**

تنطلق الفرضية الدراسة بان السياسة الخارجية الفرنسية تتطلع نحو اداء دور فاعل في الازمة الليبية من خلال ادواتها السياسية والاقتصادية والعسكرية من اجل تامين مصالحها والحفاظ على نفوذها في ظل النظام الليبي الجديد.

**ادوات تنفيذ السياسة الخارجية الفرنسية تجاه الازمة الليبية**

بعد سقوط نظام القذافي دخلت ليبيا في حلقة مفرغة من الاستقطاب السياسي والفوضى الأمنية جعلها تعاني من عدم الاستقرار والتدهور الاوضاع الاقتصادي والسياسية والأمنية وأصبحت البلاد بؤرة صراعات دموية على جبهات متعددة، ساهمت بانعدام الأمن وانعدام والسيطرة على الحدود، فضلاً عن تهريب الأسلحة وتنامي المليشيات والجماعات المسلحة، وتسعى فرنسا الى تنفيذ سياستها الخارجية في ليبيا عن طريق مجموعة من الأدوات التي تنوعت بتنوع مصالحها في ظل التغيرات التي شهدتها ليبيا بعد عام ٢٠١١، لكون أن تلك الأدوات تعد الوسيلة لتنفيذ اهدافها، وتقسم تلك الأدوات الى الآتي :

**١ – الأداة السياسية والدبلوماسية**

تتمثل الأداة السياسية والدبلوماسية الفرنسية تجاه ليبيا الى تعزيز وترسيخ مكانتها في النظام الليبي الجديد، لاسيما أن لفرنسا دوراً كبيراً في الاطاحة بنظام معمر القذافي عن طريق تدخلها العسكري باستخدام حلف الشمال الاطلسي "الناتو" عام ٢٠١١ وترغب

بالحصول على ثمن دورها في اسقاط القذافي، إذ سرعان ما اعترفت "بالمجلس الوطني الانتقالي" بوصفه هو الممثل الشرعي للشعب الليبي : ادوات تنفيذ السياسة الخارجية الفرنسية تجاه الازمة الليبية .( وفاء عبد الحسين كاظم ، مصدر سبق ذكره، ص٢٨٩), وفي ظل اندلاع "الازمة الليبية" والانقسام الشديد الذي تعاني منه ليبيا و تنامي وجود قوى خارجية فاعله مؤثرة في الساحة الليبية، سعت فرنسا الى تعزيز مكانتها كفاعل اساس في إدارة الازمة الليبية عن طريق جهود الوساطة التي تقوم بها من أجل الوصول الى تسوية سياسية تنهي النزاع بين الاطراف الليبية.(عبد السلام جحيش ,٢٠٢١, ص١٤٥)

فالسياسة الخارجية الفرنسية تجاه ليبيا في عهد الرئيس السابق "فرانسوا اولاند" (٢٠١٢-٢٠١٧) قائمة على تبني استراتيجيات مبنية على التوازن بين المصالح ,والدعوة الى عدم التدخل الخارجي، والعمل على دعم جهود الأمم المتحدة من أجل إيجاد الحل السياسي، وذلك عن طريق التسوية السياسية.( محمد عبد الحفيظ الشيخ, ٢٠١٦,ص٦٧) , إلا أن تدهور الاوضاع في ليبيا وتنامي الجماعات المسلحة، لاسيما في ظل تعرض السفارة الفرنسية لهجومين في نيسان/٢٠٢١ وإصابة عدد من الحراس الفرنسين، والهجوم الثاني في عام ٢٠١٣ الذي سبب بمغلق السفارة الفرنسية في طرابلس ونقلها الى تونس عام ٢٠١٤، وفي ظل تدخل القوى الخارجية في ليبيا، سعت فرنسا الى تأمين وجودها في ليبيا وذلك عن طريق تقديم فرنسا الدعم السري الكامل للجنرال حفتر قائد الجيش الوطني الليبي في الشرق، لكونه يسيطر على الشرق الليبي وهو يمتد جغرافياً للجنوب الذي يشكل تمركز المصالح الفرنسية في ليبيا لاحتوائها على الابار النفطية التي يسيطر عليها حفتر خاصة حقل الفيل وحقل شراره، فضلاً عن تأمين مصالحها وسياستها في الجنوب الليبي المحاذي لدول الساحل كدولة النيجر التي

تحتوي على قاعدة عسكرية فرنسية "ماداما" لاسيما في ظل تصاعد الجماعات الارهابية في الجنوب، فإن حفتر هو افضل حليف لمواجهة الجماعات الإرهابية والتيارات الاسلامية الذين يتمركزن في شمال أفريقيا ودول الساحل الأفريقي، إذ أن صعود تلك التيارات يشكل تهديد لمصالحها ونفوذها.(صحيفة الاستقلال , ٢٠٢٢, ص١٣)

بالرغم من دعمها لحفتر إلا أنها في الوقت ذاته سعت فرنسا بالحفاظ بعلاقاتها مع الحكومة الغربية عن طريق الاعتراف بالاتفاق السياسي "صخيرات" وبحكومة الوفاق الوطنية بقيادة فايز السراج آنذاك في طرابلس، وتكرس ذلك بزيارات رسمية كزيارة رئيس حكومة الوفاق الوطنية فايز السراج في ٢٧/أيلول/٢٠١٦ الى فرنسا مع إجراء محادثات مع الرئيس الفرنسي السابق فرانسوا هولاند فضلاً عن زيارة وزير الخارجية الفرنسي "جان مارك ايرولت" لطرابلس في ١٦ نيسان من العام نفسه من اجل تقديم الدعم لرئيس حكومة الوفاق الوطنية.(احمد قاسم حسين ,٢٠١٩ , ص٥) , وازداد الاهتمام الفرنسي بالملف الليبي عند تولي الرئيس إيمانويل ماكرون منصبة (٢٠١٧-٢٠٢٢) وتكرس ذلك من خلال تصريح الذي قام وزير الخارجية الفرنسي "جان إيف لودريان" عام ٢٠١٧ بقولة "أن ليبيا من أولويات الرئيس ماكرون.

تمثلت سياسة ماكرون الخارجية بالقيام بالدور الوسيط في الساحة الليبية من أجل البحث عن تسوية سياسية تنهي النزاع القائم حول الشرعية بين الأطراف الليبية، وأعلانه عن رفضه لتدخل فرنسا عسكرياً في ليبيا عام ٢٠١١، وتكرس ذلك عن طريق مبادرات فردية وجماعية عدة لمحاولة تثبيت وجودها كطرف فاعل في إدارة الازمة الليبية، وتشمل تلك المبادرات الآتي:

ا-المبادرات الفردية: سعت فرنسا الى القيام بمجموعة من المبادرات الفردية لكي ثبتت بأنها طرف فاعل وقوي في الازمة الليبية،وتتضمن المبادرات الفردية الآتي:

المبادرة الأولى: تمثلت تلك المبادرة من قيام الرئيس الفرنسي "ماكرون" بالجمع بين الأطراف الليبية المتنازعة هم بكل من قائد الجيش الوطني الليبي "الخليفة حفتر"، ورئيس حكومة الوفاق الوطنية "فايز السراج " في باريس في ٢٥/تموز/٢٠١٧، وسعت فرنسا خلال هذا الاجتماع الى تقريب وجهات النظر بين طرفي الأزمة من خلال توقيع اتفاق عرف باسم "سان كلو"، وينص هذا الاتفاق على ضرورة وقف إطلاق النار من أجل تحقيق حل سياسي عن طريق المصالحة الوطنية بين الليبيين لكونها هي البوابة لإنهاء الأزمة، وتسهيل مسار إقامة دولة قانونية ذات سيادة، تقوم على أسس الديمقراطية، تبدأ من صياغة الدستور مروراً بالعملية الانتخابية، ولقى هذا الاتفاق الفشل نتيجة رفض حفتر مخرجاته، وفي أيلول من العام نفسه قام وزير الخارجية الفرنسية "جان إيف لودريان" في زيارة لليبيا والتقى مع الأطراف المتنازعة في كل من طرابلس ومصراته وبنغازي والتقى بالقائد الجيش الوطني الليبي "خليفة حفتر" من اجل البحث عن التسوية السياسي .(نادية فاضل عباس ,ص٢٢)

المبادرة الثانية: تمثلت تلك المبادرة في عام ٢٠١٨ عرفت باسم (مؤتمر باريس) بمشاركة عدد من الشخصيات الليبية، إذ ضمت رؤساء المجالس الثلاث المنشئة بموجب الاتفاق السياسي (مجلس النواب، المجلس الرئاسي، المجلس الأعلى للدولة) فضلاً عن "خليفة حفتر" قائد الجيش الليبي الوطني، وممثلين من عشرين دولة ومجموعة من المنظمات الاقليمية والدولية، ونتج عن هذه المبادرة الوصول الى اتفاق عرف باسم "لاسيل–سان–كلو" وابرز ما جاء في هذا الاتفاق التأكيد على الحل السياسي والاتفاق على إجراء انتخابات برلمانية ورئاسية مع حلول نهاية عام ٢٠١٨ تحت اشراف مفوضية العليا للانتخابات وحكومة الوفاق الوطني، وصرح الرئيس الفرنسي "امانويل ماكرون" عند انتهاء هذا الاتفاق بقولة " أن الاطراف الليبية وافقوا

على بيان مؤتمر باريس وصف هذا الاتفاق بانة خطوة رئيسة نحو المصالحة السياسية وصرح "أن الالتزام بالحل السياسي الشامل في ليبيا مهم لأمن اوربا" ولقت هذه المبادرة فشل لصعوبة إجراء انتخابات في ظل الفوضى وانتشار السلاح وانهيار مؤسسات الدولة.(خالد احمد محمد ,٢٠١٩ ,ص٨٧)

والمبادرة الثالثة: عرفت بأسم (مؤتمر باريس الثانية) من أجل تحقيق السلام في ليبيا الذي عقد في ١٢/ تشرين الثاني/ ٢٠٢١ وكان الهدف من هذا المبادرة تقديم الدعم للانتخابات الليبية عن طريق فرض عقوبات على من يعرقل العملية الانتخابية الليبية التي كان محتمل حدوثها في ٢٤/كانون الأول/٢٠٢١، مع سحب القوات الاجنبية واخراج المرتزقة وانهاء التدخلات الخارجية، لكن هذه المبادرة لم تحقق نجاح فقد تم تأجيل الانتخابات الرئاسية الليبية الى وقت غير معلوم لأسباب تم ذكرها سابقاً.( مؤتمر باريس الدولي يهدد بفرض عقوبات على من يعرقلون العملية الانتخابات بليبيا,٢٠٢١, ص١٢)

ب-المبادرات الجماعية: بعد فشل المبادرات الفردية بسبب تنامي بعض القوى الفاعلة في الازمة الليبية التي ساهمت بتراجع الدور الفرنسي في ليبيا، واثبات أن فرنسا غير قادرة على القيام بدور مؤثر وفاعل في الازمة الليبية دون البحث عن توحيد جهودها مع قوى آخرى، وتمثلت المبادرات الجماعية بالآتي:

ا-مشاركة فرنسا في مؤتمر برلين الاول ٢٠٢٠: لقد جاء هذا المؤتمر من أجل ايجاد التسوية السياسية للأطراف المتنازعة في ليبيا، إذ نجد أن تطلعات مؤتمر برلين أقرب بكثير لقرارات اتفاق الصخيرات، لاقتناع الاطراف الاقليمية والدولية بان النزاع الليبي بدأ يشكل تهديد للأمن والسلم الدولي، تتضمن المبادئ العامة في هذا المؤتمر وقف إطلاق النار، وعدم تدخل الجهات الخارجية في ليبيا، واتخاذ خطوات فعالة للقضاء

على المليشيات واحترام حظر السلاح ومحاولة محاربة التنظيمات الإرهابية، وإنشاء مجلس رئاسي وحكومة موحدة.( بعثة الامم المتحدة للدعم في ليبيا,٢٠٢٠, ص١)

وقرر مؤتمر برلين تشكيل ثلاث لجان لبحث المسارات العسكرية والسياسية والاقتصادية، فيما يتعلق بالمسار العسكري نقاش وتبادل وجهات النظر حول دعم وقف إطلاق النار وتفكيك الجماعات المسلحة والعمل من أجل برلمان لتوحيد الجيش الليبي، وذلك عن طريق : (بعثة الامم المتحدة للدعم في ليبيا، مصدر سبق ذكرة , ص٣)

١-تشكيل لجنة( ٥ + ٥ ) الامم المتحدة، ويتم من خلال اللجنة العسكرية المشتركة في لجان فرعية سيركز عملها على الهدنة وقف إطلاق النار، نزع سلاح وإعادة دمج المسلحين في المجتمع المدني، ومحاربة الإرهاب، ومراقبة الحدود.

٢-إخراج المقاتلين غير الليبيين من ساحة المعركة على الفور ومساعدتهم على العودة إلى بلادهم.

٣-بدء المفاوضات تحت مظلة اللجنة العسكرية المشتركة (٥+٥) لتحقيق وقف دائم لإطلاق النار وذلك عن طريق قيام ( آلية مراقبة وقف إطلاق النار والتحقق منه وتكون مشتركة بين الأمم المتحدة وليبيا)، ( فصل القوات وتدابير بناء الثقة وإنشاء مجموعات عمل مشتركة تتألف من ممثلين عن الطرفين وتدعمها الأمم المتحدة)، وتكون تلك اللجنة مسؤولة عن تحديد الإطار الزمني للمفاوضات وتنفيذ الاتفاقية خلال فترة زمنية معقولة.

وفيما يتعلق بالمسار السياسي تتضمن ببدء العملية السياسية في البلاد وذلك من خلال تمويل المفوضية الوطنية العليا للانتخابات وتزويدها بالعدد الكافي من الموظفين، وما يتعلق المسار الاقتصادي كيفية مشاركة ثروة ليبيا ودور البنك المركزي وأداء المؤسسات النفطية الليبية باقتراح مبادرتين اقتصاديتين تتضمن تشكيل لجنة الخبراء

الاقتصاديين الليبيين والصندوق الليبي للإنشاء والتعمير، تتكون هذه اللجنة من مسؤولين وخبراء ليبيين يعكسون التنوع الجغرافي في البلاد، وتضم هذه اللجنة امانة عامة مستقلة، وتوفر اللجنة منصة للحوار الشامل وتسمح للمؤسسات القائمة بالتنسيق التدريجي للسياسات الاقتصادية والمالية مع بناء الثقة اللازمة لتوحيدها.( بعثة الامم المتحدة للدعم في ليبيا، مصدر سبق ذكرة , ص٢)

بالرغم من المبادئ الذي جاء بها هذا المؤتمر الا انه لم يحقق نجاح خاصة في ظل اعلان الخليفة حفتر باستهداف مستودع ذخيرة في ميناء النار بطرابلس، مؤكدا أن إطلاق النار يمكن أن يتوقف إذا توقف مقاتلون الاجانب والمرتزقة عن دعم حكومة الوفاق الوطني، فضلاً عن وجود اختلافا بين الطرفين حول حدود السيطرة العسكرية على الأرض، إذ أعلنت حكومة الوفاق الوطني عن رغبتها في إعادة الجيش محليًا إلى ما قبل بدء عملية تحرير طرابلس الذي قام بها الخليفة حفتر في نيسان ٢٠١٩، إلا أن الجيش الوطني الليبي يرفض هذا الطلب لأنه يحد من مكاسبه الميدانية في غرب ليبيا، كما طالب برلمان الشرق بتفكيك المجموعات المسلحة وتسليم أسلحتها وهو ما رفضته الحكومة الغربية، والنتيجة أن الجيش الوطني لا يقبل أن يكون تحت سلطة حكومة الوفاق الوطني، بينما ترفض الحكومة أن تكون تحت سيطرة الجيش الليبي.( أبو بكر الدسوقي,٢٠٢٠,ص٧٢)

د-الدعم الفرنسي ملتقى الحوار السياسي في جنيف: وأكدت السفارة الفرنسية عن دعمها لملتقى الحوار السياسي الليبي في جنيف من خلال أعلانها " إنها تدعم بشكل كامل ملتقى الحوار السياسي المجتمع فى جنيف لانتخاب سلطة تنفيذية جديدة موحدة مسؤولة عن قيادة ليبيا للانتخابات الوطنية في ٢٤ كانون الاول ٢٠٢١".

ج–مشاركة فرنسا في مؤتمر برلين الثاني ٢٠٢١: لقد عقد هذا المؤتمر في ٢٣/ حزيران/ ٢٠٢١ برعاية الامم لمتحدة بمشاركة الاطراف الليبية المتنازعه والفاعلين الإقليمين والدوليين في الازمة الليبية تضم كل من فرنسا ألمانيا والولايات المتحدة وروسيا والصين وتركيا ومنظمات إقليمية على رأسها الاتحاد الأوروبي وحلف الشمال الأطلسي وكذلك جامعة الدول العربية والاتحاد الإفريقي، وذلك من أجل إيجاد الحل السياسي وإنهاء العمليات العسكرية في سبيل الوصول إلى تنظيم الانتخابات العامة المقبلة.(احمد عليبة ,٢٠٢١,ص٢)

يتضمن ذلك المؤتمر ثلاثة محاور أساسية:

المحور الأول: الانتخابات هي الهدف الأول التي تمت مناقشتها في مؤتمر برلين الثاني من أجل دعم الإجراءات السياسية للحكومة الانتقالية المؤقتة، إذ يكون إجراء الانتخابات في الموعد المحدد هو المهمة الرئيسة للسلطة التنفيذية، لتأمين العملية الانتخابية من خلال توفير الدعم اللوجستي والمراقبة لها، لضمان تنظيمها في الوقت المناسب، لتجنب أي تعطيل لخارطة الطريق المخططة منذ التاريخ، بدعم من المجتمع الدولي، بما في ذلك الحكومة أو المنظمات.(نوره الحفيان ,٢٠٢١, ص٢–٣)

المحور الثاني:اخراج المرتزقة والقوات الأجنبية من جميع الأراضي الليبية بناءً على أحكام اتفاق وقف إطلاق النار الذي تم تفعيله بقرار مجلس الأمن رقم (٢٥٧١ ) الذي ينص على وقف جميع العمليات العسكرية وانسحاب المرتزقة والقوات الأجنبية، لكون أن أي مسار سياسي لا يمكن أن يحقق النجاح وعلى رأسها الانتخابات الليبية دون اخراج المرتزقة والقوات الاجنبية في ظل الزيادة المستمرة للمرتزقة أولئك الذين يدعمون ميليشيات حفتر ويشكلون أساس عملياتها العسكرية، والذين يقدر عددهم وفقًا للأمم المتحدة حوالي (٢٠) ألف مرتزق. (احمد عليبة مصدر سبق ذكرة ,ص٣)

المحور الثالث: توحيد المؤسسات الأمنية والعسكرية ,وتفكيك الجماعات المسلحة وإعادة دمجها في الساحة الليبية بعيدًا عن الانقسام والتفتت المناطقي والقبلي والسياسي لهدف توحيد الجيش، و توحيد القوات العسكرية والأمنية الذي يعد إحدى المعوقات في تقدم العملية السياسية، فضلاً عن ايقاف القوى الخارجية بدعم الاطراف الليبية بالسلاح .

بالرغم ما جاء به المؤتمر إلا أنه لقى فشل تحقيق هذة المحاور لأن القوات لم تف بالتزاماتها بإنهاء التدخل الأجنبي في ليبيا، بدأت تركيا تدخلًا مباشرًا وعامًا ونوعيًا واستهدفت قوات حفتر وخطوط إمدادها وقواعد حفتر، وعلى أثر ذلك تغيرت موازين القوة العسكرية، إذ اضطرت قوات حفتر إلى التراجع من محيط طرابلس إلى حدود سرت شرقاً والجفرة جنوباً، ولولا الضغط الدولي والإعلان الحاسم للقيادة المصرية في ٢٠/حزيران/٢٠٢٠ بأن سرت والجفرة خطوط حمراء لمصر، لما كانت قوات حكومة الوفاق والجهات الداعمة لها قد تجاوزتها ما يعقد الأوضاع في ليبيا وصرح ماكرون خلال تلك المؤتمرات "بضرورة ايقاف ارسال المرتزقة المدعومين من قبل تركيا" وهو الأمر الذي انتقده تركيا واتهمت من خلالها بدعم قائد الجيش الوطني الليبي الخليفة حفتر، فضلاً عن تنامي النفوذ والروسي والصيني المتصاعد في ليبيا . (محمد عبد الحفيظ شيخ، مصدر سبق ذكره، ص٤٢)

د- قيام مبادرات مع قوى اقليمية فاعلة بالأزمة الليبية: تمثلت عن طريق السفير الفرنسي "ستيفان روماتيه "عرفت باسم مبادرة (فرنسية - مصرية ) عام ٢٠٢٠ من اجل البحث عن الحل السياسي للازمة الليبية تضم دول الجوار الليبي والاطراف الفاعلة في الازمة الليبية، اذ تنصت تلك المبادرة على وقف اطلاق النار خاصة في ظل تدخل التركي ودعمه لحكومة الوفاق الوطني، ودفع الاطراف الليبية للبحث عن الحل السياسي وتفعيل قرار الأمم المتحدة بحظر الأسلحة الى ليبيا لكون أن الازمة لم

تحل عسكرياً.( محمد الصبع، لحل الازمة الليبية تنسيق فرنسي مصري لأطلاق مبادرة جديدة, ٢٠٢٢) , كما تمثلت سياسة فرنسا الخارجية وفي ظل اختيار " فتحي باشاغا" رئيس للحكومة الليبية، في ظل فشلت حكومة عبد الفتاح دبية من قيام انتخابات، إذ أعلنت السفارة الفرنسية في ليبيا الذي تم افتتاحها في ٢٩/آذار/٢٠٢٢ في العاصمة طرابلس، من قيام المبعوث الفرنسي "بول سولير" بأجراء اتصال هاتفي مع "فتحي باشاغا" من اجل الاتفاق على ضرورة الحفاظ على وحدة ليبيا، واجراء انتخابات برلمانية ورئاسية، وتنفيذ اتفاق وقف اطلاق النار عبر لجنة (٥+٥)، كما أعلنت السفارة الفرنسية في ١١/ حزيران/ ٢٠٢٢عن اجتماع المبعوث الفرنسي مع رئيس الحكومة فتحي باشاغا من اجل الاتفاق حول اهمية وحدة ليبيا واستقرارها العمل على اصدار قاعدة دستورية في القاهرة ما بين البرلمان والمجلس الأعلى للدولة من أجل انتخابات رئاسية وبرلمانية.

**ثانيا :الأداة العسكرية**

تعمل الأداة العسكرية للسياسة الخارجية الفرنسية في ليبيا الى استعادة الاستقرار لمناطق نفوذها التقليدية، ويعد التعاون العسكري أحد الأدوات التي تستخدمها فرنسا في التوغل داخل ليبيا والمتمثلة بالأمداد بالسلاح، فضلاً عن صادرات السلاح والذخيرة وقطع الغيار وتقديم خدمات التدريب العسكري، وإن الطابع السري يغلب على استخدام هذه الأدوات بسبب ما تثيره من حساسيات لاسيما بالنسبة للدول الفاعلة في الازمة الليبية، فمنذ اندلاع الازمة الليبية تسعى فرنسا البحث عن حليف يحافظ على مصالحها السياسية والعسكرية والاقتصادية في الداخل الليبي، لذلك ترى في حفتر هو افضل حليف لها في الدخل الليبي وسعت بالدعم العسكري السري له، وفي ذات الوقت لم تعلن فرنسا رسمياً بدعمها لحفتر.(محمد ابراهيم , ٢٠١٩,ص٤)

يعود الدعم العسكري السري الفرنسي لحفتر منذ عام ٢٠١٤ عند قيادة حفتر مجموعة من المعارك منها "معركة بنغازي "، وتمثل الدعم العسكري الفرنسي السري في ارسال الإستخبارات الفرنسية بعض مستشارين الفرنسيين إلى بنغازي من أجل مساعدة حفتر في تخطيط الهجمات والعمل على تزويده بالمعلومات، كما شاركت فرنسا منذ عام ٢٠١٥ في تدريب وإنشاء القوات العسكرية لحفتر و قررت فرنسا، بأوامر من وزير دفاعها" لو دريان" أن حفتر سيكون الرجل القوي التالي في ليبيا الذي يحكم البلاد رأى لو دريان أن حفتر قادر على قمع الإسلاميين الذين تنامى وجدوهم في ليبيا بعد مقتل القذافي , كما قام المستشارون العسكريون الفرنسيون عام ٢٠١٦ في بناء حفتر لقوات منظمة بالاعتماد على الوحدات العسكرية التي كانت تتبع لنظام "معمر القذافي" وبقى هذا الأمر سراً حتى إعلان الرئيس الفرنسي السابق "فرانسوا هولاند" أثر إسقاط طائرة عسكرية ومقتل مجموعة من العسكرين الفرنسين بالقرب بنغازي، بقوله "اننا ننفذ في الوقت الحالي عمليات مخابرات خطيرة (في ليبيا)... قتل ثلاثة من جنودنا المشاركين في هذه العملية في حادث طائرة هليكوبتر اللذين كانوا ينفذون عمليات استخباراتية محفوفة بالمخاطر.(فراس فحام ٢٠٢٠, ص١١) , فضلاً عن سقوط طائرة استطلاع فرنسية صغيرة مستأجرة من لوكسمبورغ، بعد إقلاعها من مطار مالطا، وقتل ركابها الخمسة، الذين تبين فيما بعد أنهم يعملون لحساب وزارة الدفاع الفرنسية، وأنهم كانوا في مهمة سرية للاستطلاع في سماء مدينة مصراته الواقعة على مسافة (٢٠٠ كلم شرق طرابلس).

وكشف تحقيق أجرته صحيفة لوموند الفرنسية في شباط/٢٠١٦ أن فرنسا نشرت سراً قواتها الخاصة والذراع التشغيلي المسمى "العمل الخدمي" للمديرية العامة الفرنسية للأمن الخارجي (DGSE) لضربات دقيقة للغاية ضد أهداف مصنفة على أنها تابعة

لتنظيم داعش الإرهابي في ليبيا كان هدفها احتواء التطور النهائي لتهديد هذا التنظيم في ليبيا, فعند تولي ماكرون الحكم استمر الدعم العسكري السري لحفتر على رغم من أعلانه على ضرورة التسوية السياسية في ليبيا، وتكرس ذلك من خلال معركة قادها حفتر التي عرفت باسم "معركة درنة" عن طريق تمركز مجموعة من الضباط الفرنسين في منطقة الاردام الواقعة في غرب درنه واتخذوا تلك المنطقة مقراً لهم، ومشاركتهم لعميلة القنص لعدد من القيادات التابعة للجماعات المسلحة، وتمثل الدعم الفرنسي لحفتر كعناصر استخباراتية، فضلا عن قوة خاصة تشارك في تجهيز غرف العمليات وتدريب ضباط حفتر على طائرات مسيرة، وتواجد قوة إستخباراتية تقوم بالتصوير والتجسس.

وتمكن حفتر بعد الدعم العسكري الفرنسي له بالسيطرة على منطقة "الهلال النفطي"(**) في شرق ليبيا، والتوجه بالسيطرة على مناطق الجنوب الامر الذي زاد فرنسا من دعمها لحفتر لكون أن الجنوب الليبي محاذي الحدود مع كل من الجزائر وتشاد والنيجر التي تشكل منطقة نفوذ فرنسية (ماذا تريد فرنسا من ليبيا، السياقات الجيوسياسية لدعم حفتر، مصدر سبق ذكره ,ص١٠) , اذ شن حفتر هجوم على الجنوب بحجة محاربة الجماعات الإرهابية المتواجدة في الجنوب وسعت فرنسا باستغلال ذلك الهجوم للسيطرة على حقلي نفط كل من فيل وشراره .

عند السيطرة حفتر على الجنوب سعى بالسيطرة على الغرب الليبي وإسقاط حكومة الوفاق وتكرس ذلك بأعلان عملية "الزحف العسكري" نحو العاصمة طرابلس في نيسان/ ٢٠١٩ وتمثل الدعم الفرنسي السري عن طريق عناصر مخابرات لها تم كشفهم في غرفة عمليات عسكرية بمدينة غريان جنوب طرابلس التي بدأ منها التسلل نحو العاصمة مع العثور على اربعة صواريخ من طراز "جافلين" تعود للجيش الفرنسي، وقد

اصدر الجيش لفرنسي بيان أشار فيه "بأن هذه الصواريخ غير صالحة للاستخدام، وكانت لحماية القوات التي تقوم بمهام إستخباراتية وأخرى لمكافحة الإرهاب , وهنالك جهود فرنسية تسعى لمواصلة تدفق الأسلحة إلى دول المنطقة، وخاصة ليبيا، بشكل مباشر وغير مباشر، فأكدت تقارير رسمية عديدة عن توقيع فرنسا في ٢٠١٨، صفقات أسلحة مع مصر بقيمة (١٤،١) مليار يورو، ومع الإمارات تبلغ قيمتها (٩،٥) مليار دولار، لكون أن الجزء الأعظم منها يتجه إلى القوات التابعة لخليفه حفتر، كما أن فرنسا صدّرت سلاحاً إلى حفتر بشكل مباشر تبلغ قيمته (٢٩٥) مليون يورو عام ٢٠١٩، كما هنالك بعض المصادر التي تؤكد على وجود قوات فرنسية مكونة من ضباط ومستشارين في غرفة عمليات غريان التي توجه عمليات هجوم قوات حفتر على طرابلس، فضلاً عن وجود قرابة السبعين ضابطاً فرنسياً في منطقة الهلال النفطي وتحديداً ميناء السدرة النفطي، وقد اتخذوا من مهبط السدرة مطاراً عسكرياً بعد أن قاموا بتفريغ خزانات المياه في المهبط وملئها بالوقود، وربما كان وجود الضباط الفرنسيين بميناء السدرة تحسبا لأية ردة فعل أو هجوم ارتدادي من قبل الإسلامين على الموانئ النفطية .( ماذا تريد فرنسا من ليبيا، السياقات الجيوسياسية لدعم حفتر ، مصدر سبق ذكره، ص ١٥)

تم الكشف عنهم عند هروب ثلاثة عشر ضابطاً فرنسياً من موقع استيطاني كانوا يسيطرون عليه في منطقة غريان، جنوب طرابلس، واستقلوا الطريق الساحلي إلى مركز رأس جدير الحدودي مع تونس، ودخلوا بجوازات سفر دبلوماسية فرنسية واعتقلوا بعد نزع سلاحهم من قبل السلطات المحلية قبل أن تقلهم طائرة من جزيرة جربة القريبة إلى العاصمة الفرنسية، واعلنت مصادر رسمية فرنسية أن الثلاثة عشر كانوا في الواقع أفراد أمن السفارة، بينما وفقا لمصادر ليبية، كان الفرنسيون أفراداً عسكريين منتشرين

في قاعدة الوطنية الجوية، جنوب غرب طرابلس وكانت مهمتهم الرئيسية مراقبة غرب ليبيا حتى الحدود التونسية. فر الضباط الفرنسيون من القاعدة عندما شعروا أن القوات الموالية لنظام طرابلس تقترب منهم وعلى وشك أسرهم .

جدول رقم (١)

جدول يوضح الإنفاق العسكري الفرنسي في ليبيا من عام ٢٠١١ – ٢٠٢١

| السنة | حجم الانفاق/مليار دولار سنوياً |
|---|---|
| 2011 | 9،54120 |
| 2012 | 5،50216 |
| 2013 | 5،52001 |
| 2014 | 8،53134 |
| 2015 | 5،45647 |
| 2016 | 6،47370 |
| 2017 | 7،49195 |
| 2018 | 8،51409 |
| 2019 | 9،50118 |
| 2020 | 1،52747 |
| 2021 | 0،56674 |

**ثالثا: الاداة الاقتصادية** : تشكل الأداة الاقتصادية اهمية كبيرة في السياسة الخارجية الفرنسية تجاه ليبيا، إذ تعتمد فرنسا على الأداة الاقتصادية في سياستها تجاه ليبيا رغبة للاستفادة من المساعدات والخبرة الفرنسية في قطاع النفط، فضلاً عن الخبرة الفرنسية في مجال الاستكشافات البترولية، واستغلال الإمكانات البتروكيماوية والغاز، ويكشف الواقع أن سعي فرنسا الى تعزيز نفوذها في ليبيا الهدف منها تحقيق مصالحها

الاقتصادي، تعد ليبيا من أهم الدول المنتجة للنفط بحصة تقارب ٢٪ من الإنتاج العالمي وتحتل المرتبة الخامسة في العالم باحتياطي نفط يبغ حوالي ٤٨,٣٦ مليار دولار, ويتراوح العمر التقديري لإنتاج النفط الليبي بين ٧٠ –١١٢عام، كما أن هذا البلد لديه احتياطيات غاز عالية تبلغ حوالي ١,٥ ترليون متر مكعب، ومن خصائص النفط الليبي أنه خفيف، وسهل الاستخراج بتكلفة منخفضة، وخالي من الشمع، فضلاً عن قربه من المستهلكين في أوروبا، وسهولة تصديره وآمنه بعيدًا عن ممرات تصدير النفط منطقة الشرق الأوسط والخليج العربي والتي تتميز بالتوترات المستمر، وتوافر إمكانيات إنتاج الطاقة البديلة، أو الطاقة النظيفة باستخدام الطاقة الشمسية إذا كان من الممكن استخدامها وبناء محطات الطاقة الشمسية وطاقة الرياح، مما يدل على الأهمية الحالية والمستقبلية لليبيا في سياسات الطاقة العالمية. (حنان ابو سكين , ٢٠٢٠ , ص١٠٦)

بعد سقوط القذافي كانت فرنسا تسعى أن يكون لها دورا في عملية الاعمار والتنقيب عن النفط والغاز والاستعداد للانفتاح على الاسواق الليبية في ظل النظام الليبي الجديد، إذ أعلنت فرنسا عن استعدادها للبدء في الإفراج عن مليار دولار من الأموال المعتمدة لصندوق الثورة السيادية في ليبيا مع سعيها بالحصول على استثمارات من الحكومة الجديدة في طرابلس، وفي تشرين الثاني/ ٢٠١٢ أعلنت عن التزامها بالأفراج عن الأموال التي تقدم إلى منظمة الاستثمار الليبية وتقدر بحوالي (١٨٦٥) دولارًا، وأعلن وزير الصناعة الفرنسي "أرتو مونتورج" عن دعم بلاده لخطط إعادة إعمار ليبيا واهتمامه صندوق الثروة السيادية الذي يقوم على الأموال الليبية العائدة إلى النظام السابق المجمدة في الخارج, إذ نظمت فرنسا ندوة في طرابلس عرفت باسم "ملتقى رجال اعمال فرنسا وليبيا" ضمت مجموعة من الشركات ورجال أعمال من الجانبين وأعلنت

من خلالها عن البدء في مرحلة جيدة من العلاقات الاقتصادية والتجارية والاستثمارية وأهمية المشاركة في التنمية المستدامة لتؤدي دور في إعادة إعمار ليبيا بعد الحرب والدمار وخاصة اتفاق العمل في مصراتة وبنغازي لفتح الأسواق الليبية من اجل تسهيل عمل الشركات الفرنسية في قطاع الأمن الطاقة والاتصالات والبناء. (مفيد كاصد الزبيدي , ص٥٣)

كما قدرت الحكومة الفرنسي في ايلول عام ٢٠١١ تكلفة إعادة الاعمار وبناء ليبيا بنحو (٢٠٠) مليار دولار على مدى عشرة أعوام، واجتمع (٤٠٠) شخص من كبار المسؤولين من الشركات الفرنسية الكبرى – مثل توتال أويل وجودياف السويسرية للطاقة وبيجو لصناعة السيارات – في مقر النقابة في باريس، سعياً وراء حصة كبيرة من المشاريع على الأراضي الليبية، لكون أن دمار ليبيا يشكل نقطة جذب للكثيرين من ألاطراف من بينها فرنسا، التي تبحث بلا شك عن موطئ قدم في المشاريع المستقبلية، سواء في مجال إدارة الموارد الاقتصادية أم من ناحية المصالح المادية المباشرة، كما تسعى أن يكون لها نصيب كبير فيما يتعلق بعقود تسليح الجيش الليبي الجديد. (خالد محمداحمد , الجزائر , ٢٠١٩)

تعمل فرنسا لتأمين حصة من صناعة النفط والغاز الليبية المتواجدة في منطقة الجنوب الليبي لاسيما قطاع أوزو على الحدود بين تشاد وليبيا، وتضعه في مركز اهتمام فرنسا لأنه مرتبط بمصالح باريس الاقتصادية في المنطقة الأفريقية قبل سقوط نظام معمر القذافي، إذ كانت تحصل ما يقارب ١٧% من صادرات النفط الليبية، والتي وصلت بعد ذلك نحو ٣٣%، وتستهلك فرنسا حوالي ٩٩% من واردتها من النفط الليبي، فضلاً عن الاستثمارات الكبيرة لشركة توتال الفرنسية، في قطاع النفط والغاز، وتعد شركة توتال الفرنسية إحدى محركات فرنسا في سياستها الخارجية تجاه ليبيا، تمتلك شركة

توتال الفرنسية ٧٥٪ من حقوق التنقيب في حقول الجرف و ٣٠٪ في حقل الشرارة، و ٢٤٪ في حقل قعزروق، و ١٦٪ في حقل الواحة، فضلاً عن أسهم شركة الواحة التي تقدر حوالي ١٦.٣٣٪. (توفيق بوستي , ٢٠٢٢, ص٤٢٢)

في عام ٢٠١٧ وقعت شركة "توتال " الفرنسية ثلاثة عقود جديدة وضخ استثمارات بقيمة (٤٥٠) مليون دولار فى الحقول الليبية، كما أعلنت شركة توتال الفرنسية في عام ٢٠٢١ عن مبادرة تهدف الى مساعدة ليبيا من أجل اعادة تطوير حقول النفط المتضررة وتطوير الحقول المكتشفة والغير مطورة خاصة الحقول المتعلقة بخطوط الشحن الرئيسية وتوليد الطاقة الكهربائية والسعات التخزينية المحدودة بميناء السدرة لتعرضها لأضرار عديدة. (أنظر جدول ٢)

جدول رقم (٢)

حجم واردات شركات البترول الفرنسية من ليبيا للمدة ٢٠١٠ – ٢٠١٩

| السنة | حجم الاستثمار/ مليون طن سنوياً |
|---|---|
| **2010** | **2،10** |
| 2011 | 2،3 |
| 2012 | 4،6 |
| 2013 | 8،4 |
| 2014 | 1،3 |
| 2015 | 1،2 |
| 2016 | 5،1 |
| 2017 | 7،3 |
| 2018 | 7،4 |
| 2019 | 2،5 |

## الخاتمة

ان فرنسا لديها اهداف ومصالح في ليبيا تسعى الى تحقيقها عن طريق مجموعة من الادوات التي تعد الوسائل لتنفيذ سياتها الخارجية في ظل المتغيرات التي مرت بها ليبيا عقب سقوط نظام القذافي , اذ تعد الاداة السياسية والدبلوماسية هي الأدوات الأبرز في السياسة الخارجية الفرنسية تجاه ليبيا لكون أن فرنسا لديها مصالح حيوية في ليبيا تتمثل في استعادة الاستقرار المفقود لمناطق نفوذها منذ سقوط حكم "القذافي" عام ٢٠١١ , و بالرغم من أن فرنسا تدعو الى التسوية السياسية بين الاطراف المتنازعة وسعت الى قيام جهود وساطة من اجل ايجاد حل للازمة الليبية، إلا أنها في الواقع لم تتخلى عن استخدام اداتها العسكرية في دعمها العسكري السري لحفتر لكون أن دعمها لحفتر هو الوسيلة لتامين مصالحها في ليبيا والقارة الأفريقية , فضلا ان فرنسا مصالح وطموحات اقتصادية في ليبيا مبنية على جبهتين: الأولى تتعلق باستمرار تدفق الغاز والنفط عبر شركة توتال التي تعد ثاني أكبر شركة تعمل في ليبيا بعد شركة إيني الإيطالية، والاتجاه الثاني يتعلق بإعادة إعمار ليبيا.

**الاستنتاجات :**

١- إن ليبيا تحتل مكانة استراتيجية وحيوية في مدركات صناع القرار الفرنسي، إذ تمثل التوجه الفرنسي نحو ليبيا بعد سقوط القذاف عن طريق مجموع من الأدوات السياسية والاقتصادية والأمنية كوسيلة لتعزيز نفوذها في النظام الليبي الجديد.

٢-ان التوجه الخارجي الفرنسي نحو الازمة الليبية اتسمت بحالة من الازدواجية بسبب الدعم المادي الخفي لقائد الجيش الوطني الليبي جنرال خليفة حفتر في الشرق , وبين الدعم الشعبي لـ. حكومة الوحدة الوطنية من خلال الاعتراف باتفاقية صخرات .

٣-ان فرنسا للبحث عن تسوية سياسية بين الاطراف المتنازعة في ليبيا عن طريق قيامها بجهود فردية متمثلة بعقد مؤتمر باريس الأول والثاني، وجهود جماعية عن طريق المشاركة في مؤتمر برلين الأول والثاني.

٤-لفرنسا مصالح اقتصادية تتضمن استمرار حصولها على تدفقات الغاز والنفط عبر شركاتها , فضلا عن رغبتها من الحصول على عقود اعادة الاعمار في ليبيا .

٥- هنالك دعم عسكري فرنسي للجنرال حفتر الذي تراه الوسيلة من اجل تامين مصالحها في ليبيا .

**المصادر**

١- وفاء عبد الحسين، ليبيا تحديات ما بعد القذافي، ط١، دار الدكتور للعلوم الادارية والاقتصادية، بغداد، ٢٠٢٠.

٢- هشام الشلوي، المشهد السياسي الليبي بعد انتخابات المؤتمر الوطني، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، ٢٠١٤.

٣- هالة احمد الرشيدي، اتفاق صخيرات الليبي .. رؤية قانونية سياسية، مجلة السياسة الدولية، المجلد٥٥، العدد٢٢٠،مركز الاهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية , القاهرة , نيسان/٢٠٢٠.

٤- محمد عبد الحفيظ شيخ، دور الامم المتحدة في التسوية الازمة الليبية، متابعات افريقية، العدد١٢، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية، الرياض، نيسان/٢٠٢١.

٥- جوزيف سيجل وكانديس كوك، انتخابات ٢٠٢٢ المعقدة التي ستجري في افريقيا: استعادة العمليات الديمقراطية، مركز افريقيا للدراسات الاستراتيجية، الكونغرس الامريكي، واشنطن، ٢٠٢٢/٦/١٦.

٦- عماد حسن، الانتخابات الرئاسية والديمقراطية: هل يكون ٢٠٢٢ عام الحل في ليبيا؟، جريدة الغد، السنة١٢، العدد٦٢٣٨، ٢٠٢١/١٢/٣٠ .

٧- اختيار فتحي باشاغا رئيسا للحكومة , صحيفة العربي الجديد ,السنه ٨ , العدد ١٧٢٠, ٢٠٢٢/٢/١١.

٨- سيدي احمد ولد الامير، حوتدث طرابلس: ووجهة اخر لتعقيدات الازمة الليبية، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، ٢٠٢٢/٥/١٩.

٩- السنوني بيسكري , ليبيا : اسباب ومالات النزاع الحكومي الراهن , مركز الجزيرة للدراسات, الدوحة , ٢٠٢٢/٩/٢.

١٠- عصام عبد الشافي، التحولات السياسية في ليبيا – الاطراف والاحتمالات المستقبلية، مجلة رؤية تركية، العدد ٣، مركز الدراسات السياسية والاقتصادية و الاجتماعية ,استطنبول ،خريف ٢٠١٤.

١١-المرصد نشرة اسبوعية خاصة بوابة افريقيا الاخبارية، العدد ٢٨، ٢٠١٨/٥/١٠.

١٢- وحدة الدراسات السياسية، هجوم حفتر على طرابلس:بين الرهانات الاقليمي ووقائع الميدان، المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات، قطر، ٢٠١٩/٤/١٦.

١٣- خيري عمر، الازمة الدستورية في ليبيا ابعاد الصراع ومكونات السياسية، مجلة سياسات عربية، العدد١٣، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ,٢٠١٥ , الدوحة.

١٤- عثمان يوسف، الوضع الاقتصادي في ليبيا .. حصاد السنوات العشر ..., صحيفة الموقف الليبي، السنة الثالثة، العدد ١٠٠، ٢٠٢٢/٦/١٣.

١٥- عبد السلام جحيش، والسعيد سعيدي، اثر التنافس الفرنسي –التركي على إدارة الازمة الليبية، مجلة الحقوق والحريات، المجلد٩، العدد٢،جامعة محمد خضر في بسكرة, الجزائر, ٢٠٢١.

١٦- محمد عبد الحفيظ الشيخ، دور المتغير الداخلي في تفادي الانخراط في الازمة الليبية، مجلة الشؤون العربية، العدد١٦٦،الامانة العامة لجامعة الدول العربية ,القاهرة, صيف ٢٠١٦.

١٧- ماذا تريد فرنسا من ليبيا: السياقات الجيوسياسية لدعم حفتر، صحيفة الاستقلال، ٢٠٢٢/٤/١٠.

١٨- احمد قاسم حسين، التنافس الفرنسي الايطالي على النفوذ في ليبيا، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، ٢٠١٩.

١٩- نادية فاضل عباس، الصراع السياسي في ليبيا ومسارات تطوره، مجلة دراسات دولية، العدد٧٤، مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية، جامعة بغداد، بغداد.

٢٠- خالد احمد محمد، التنافس الايطالي الفرنسي واثره على وحدة استقرار ليبيا، مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد٢٣، مركز جيل البحث العلمي بالجزائر / فرع لبنان , لبنان , ٢٠١٩.

٢١- مؤتمر باريس الدولي يهدد بفرض عقوبات على من يعرقلون العملية الانتخابات بليبيا، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، ٢٠٢١.

٢٢- بعثة الامم المتحدة للدعم في ليبيا، مخرجات خلاصة مؤتمر برلين حول ليبيا – ١٩ كانون الثاني / يناير ٢٠٢٠، منشورات الامم المتحدة، نيويورك، ٢٠٢٠.

٢٣- أبو بكر الدسوقي، ما بين الصخيرات وبرلين .. ليبيا الى اين , مجلة السياسية دولية , العدد ٢٢٠ ,المجلد ٥٥ , مؤسسة الاهرام ، القاهرة ,٢٠٢٠.

٢٤- احمد علية، برلين ٢: الفرص والتحديات بين الواقع والمأمول في مستقبل ليبيا، مركز الاهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، تموز/٢٠٢١.

٢٥- نورة الحفيان، ليبيا ومؤتمر برلين ٢: الحيثيات والتحديات، المعهد المصري للدراسات، استطنبول، ٢٠٢١.

٢٦- محمد الصبع، لحل الازمة الليبية تنسيق فرنسي مصري لأطلاق مبادرة جديدة، سكاي نيوز، تم الاطلاع في ٢٠٢٢/٦/٢٢، عبر رابط الالكتروني:
https://www.skynewsarabia.com/amp/middle-east/13836

٢٧- محمد ابراهيم , الدول الداعمة لخليفة حفتر : المعلن والخفي , مركز الجزيرة للدراسات , الدوحة , ٢٠١٩.

٢٨- فراس فحام، خريطة الصراع في ليبيا المكونات والمستقبل، وحدة الدراسات - مركز جسور للدراسات، اسطنبول ,٢٠٢٠.

٢٩- مختار غميض، التأثيرات الأجنبية في السياسة الليبية: فرنسا نموذجاً، مركز الدراسات الاستراتيجية والدبلوماسية، ٢٠١٩/٦/١١.

30- ABDENNOUR TOUMI,France's 'surrealpolitik' policy in Libya:, in URL https://www.dailysabah.com/opinion/op-ed/frances-surrealpolitik-policy-in-libya

٣١- التقرير الاسترتيجي: التفاعلات الرئيسية في منطقة الشرق الاوسط ٢٠١٩-٢٠٢٠، مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة، العدد٢، ابو ظبي , ٢٠١٩-٢٠٢٠.

37- Jacques Neriah, France's Military Presence in Libya? "Un secret de polichinelle," As the French Say,Jerusalem Center for

https://jcpa.org/frances-military-presence-:Public Affairs, in URL
./in-libya-un-secret-de-polichinelle-as-the-french-say

: French military spending to Libya, in millions of US$ at -32 current prices and exchange rates, 2011-2021, SIPRI statistics, 2021.

33- حنان ابو سكين، تناقضات الموقف الامريكي تجاه الازمة الليبية، مجلة السياسة الدولية، المجلد٥٥، العدد٥، مركز الاهرام , القاهرة , ٢٠٢٠ .

٣٤- مفيد كاصد الزبيدي، العلاقات الفرنسية الليبية خلفية تاريخية ورؤى مستقبلية، مجلة سياسة دولية، العدد٥٥، مركز الدراسات الدولية -جامعة بغداد، بغداد.

٣٥- خالد احمد محمد، التنافس الايطالي الفرنسي واثره على وحدة استقرار ليبيا، مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد٢٣، مركز جيل البحث العلمي بالجزائر / فرع لبنان , لبنان , ٢٠١٩.

٣٦- توفيق بوستي، المصالح الفرنسية في ليبيا ما بعد القذافي: الدوافع الاتجاهات، مجلة دفاتر السياسة والقانون، المجلد ١٤، العدد٠١، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية الحقوق والعلوم السياسية , الجزائر,٢٠٢٢.

# موقف القوى الدولية والاقليمية من وجود الناتو في المنطقة العربية

**عباس قيس عباس هيابة**

**جامعة النهرين /كلية العلوم السياسية – قسم السياسة الدولية**

Abbasqais96@gmail.com

**أ.م.د. عباس سعدون رفعت**

**جامعة النهرين/ كلية العلوم السياسية– قسم السياسة الدولية**

dr.abas@nahrainuniv.edu.iq

**الملخص**

تسعى القوى الدولية الى زيادة نفوذها من خلال الادوات العسكرية والاقتصادية، سعيا منها لتغيير الواقع الدولي، اذ عملت كل من روسيا والصين وايران الى السعي للتأثير على النفوذ الغربي في المنطقة العربية بل وعملت الى عرقلة التدخلات الغربية في بعض الدول العربية كما حصل مع سوريا مثلا، اذ استخدمت روسيا والصين لمنع الناتو من التدخل عسكريا في سوريا، لابعاد سوريا عن النفوذ الغربي، كما ورفضت هذه الدول الوجود الغربي المتمثل في الناتو في المنطقة العربية، والذي تعده من اسباب عدم الاستقرار في المنطقة، اذ طرحت نفسها كشريك بديل وموثوق عن الدول الغربية.

**The position of international and regional powers on the presence of NATO in the Arab region**

Preparation / master's student

Abbas Qais Abbas Haiba

Al-Nahrain University/College of Political Science - Department of International Politics

Abbasqais96@gmail.com

Supervisor

A.M.D. Abbas Saadoun Refaat

Al-Nahrain University/College of Political Science-Department of International Politics

dr.abas@nahrainuniv.edu.iq

**Abstract:**
International powers seek to increase their influence through military and economic tools, in an effort to change the international reality, as Russia, China and Iran worked to seek to influence Western influence in the Arab region and even worked to obstruct Western interventions in some Arab countries, as happened with Syria, for example. Russia and China used to prevent NATO from interfering militarily in Syria, to keep Syria away from Western influence. These countries also rejected the Western presence represented by NATO in the Arab region, which they consider one of the causes of instability in the region, as they presented themselves as an alternative and reliable partner for Western countries.

**المقدمة**

في سياق التنافس الدولي بين الدول الكبرى في المنطقة، عززت روسيا والصين تواجدهما في الشرق الاوسط في مجالات كثيرة من بينها مجال التجارة والاستثمار والمجال العسكري، خطوة منهما في تقويض النفوذ الامريكي في المنطقة وفرضا للتعددية القطبية في النظام الدولي، وفي سبيل ذلك، عملت روسيا على توطيد علاقاتها مع الصين، فضلا عن دعم الاخيرة لروسيا وايران لمواقفهم من قضايا الشرق الاوسط الساخنة، ناهيك عن ان ايران التي برزت على المستوى الاقليمي والدولي والتي تريد ان يكون لها وزن دولي من خلال برامجها النووية والتكنلوجيا النووية، فضلا عن النفوذ في المنطقة العربية، وهذا ما يهدد مصالح الولايات المتحدة وحلفائها في المنطقة والعالم، فروسيا تنظر الى الحلف الاطلسي على انه يهدد وجودها ومصالحها في المنطقة، لذلك عملت على زيادة حضورها في المنطقة والتأثير اقليميا عبر الانشطة الاقتصادية ومواجهة النفوذ الامريكي تأكيدا على انها دولة عظمى تحال ملء الفراغ الذي خلفته الولايات المتحدة بعد احتلال العراق، اما الصين، تحاول الى تقويض النفوذ الغربي عبر الانشطة الاقتصادية في المنطقة وزيادة دور الامم المتحدة في الازمات بدلا عن الدور الغربي وحماية مصالحها في المنطقة عبر تواجد عسكري محدود وإقامة علاقات مع

دول المنطقة من خلال النشاط الاقتصادي، اضافة الى ايران التي تهدد النفوذ الغربي من خلال نشاطها النووي والتي تسعى من خلاله الى إحداث توازن القوى مع اسرائيل حليف الولايات المتحدة في المنطقة.

**اهمية البحث**

تكمن اهمية البحث في تسليط الضوء على اهمية المنطقة العربية في السياسة الدولية، وانطلاقا من موقعها ومواردها اصبحت هدفا للدول التي تبحث عن النفوذ، وعلى اثر ذلك يبرز البحث شدة التنافس على هذه المنطقة الغنية والحيوية.

**اشكالية البحث**

تسعى القوى الدولية والاقليمية الى زيادة نفوذها ووجودها في المنطقة العربية، لمواجهة النفوذ الغربي، فضلا عن محاولة تغيير قواعد النظام الدولي، خصوصا وانها تعتبر ان من اسباب عدم استقرار المنطقة العربية هو الوجود والنفوذ الغربي فيها، ومن خلال ما تقدم، تنتج اسئلة وكالآتي:

١- ماهي ادوات القوى الدولية والاقليمية في مزاحمة النفوذ الغربي في المنطقة؟

٢- كيف تمت مواجهة القضايا المختلفة في المنطقة من قبل القوى الاقليمية والدولية؟

**الفرضية**

سعت القوى الاقليمية والدولية الى تقديم نفسها الى دول المنطقة كشريك بديل عن الغرب وموثوق وضامن للتنمية والاستقرار، اذ عملت هذه القوى الى منع التدخلات الغربية العسكرية في المنطقة وقدمت نموذج اقتصادي يختلف عن النموذج الغربي في المنطقة بل وسعت الى وجود عسكري محدود لها في المنطقة، لحماية مصالحها الاقتصادية.

**المطلب الاول: الموقف الروسي والصيني من وجود الناتو في المنطقة العربية**

تتمتع اهمية المنطقة العربية بأهمية ليست بقليلة لدى القوى الدولية، اذ جاءت هذه الاهمية من مكانة وثروات المنطقة، فضلا عن دعم القوى الدولية لمصالحها ومكانتها وعبر استراتيجيتها الوطنية التي تتضمن اهدافها لممارسة ادور مختلفة على الصعد كافة، لذلك شهدت المنطقة تنافسا وصراعا بين القوى الدولية للفرض نفوذها في المنطقة. ونتيجة لذلك عززت كل من روسيا والصين انخراطهما بشكل كبير في الشرق الاوسط والمنطقة العربية تحديدا في مجالات كثيرة، بما في ذلك الاستثمار والتجارة وقطاع الطاقة والتعاون العسكري والنشاط الدبلوماسي، اذ ازدادت مكانة الصين في المنطقة بشكل كبير في السنوات الاخيرة وعادت روسيا بشكل كبير الى المنطقة عام ٢٠١٥، عندما نشرت افرادا عسكريين في سوريا لدعم بشار الاسد، وهذا ما يؤكد ان المشاركة الروسية والصينية المتزايدة في المنطقة تضع الولايات المتحدة في حقبة جديدة من المنافسة الاستراتيجية في مناطق مهمة من العالم من بينها المنطقة.

**اولا: روسيا في المنطقة العربية**

بداية لا يفوتنا ان ننوه، ان روسيا تنظر الى الحلف الاطلسي على انه يشكل تهديدا مباشرا لوجودها والذي يهدف الى عزلها وتضييق الخناق عليها بتخطيط مباشر من الولايات المتحدة، وإزاء هذه التحديات بادرت الى التحرك وعملت على توطيد علاقاتها مع الدول الرافضة للهيمنة الامريكية، فقامت بتقوية علاقاتها مع ايران في المجال التسليحي والنووي الامر الذي شكل تهديدا للمصالح الامريكية في الخليج بحسب مزاعم الولايات المتحدة(احمد باسل البياتي، ٢٠٠٥، ص ص ٣٢-٣٣) ، ومن ثم عادت روسيا الى المنطقة بتدخلها في الحرب السورية وهي المرة الاولى منذ سقوط الاتحاد السوفيتي، اذ ترى روسيا ان المشاركة في المنطقة وسيلة لإعادة تأسيس نفسها كقوة

عظمى على المسرح العالمي في وقت يتضاءل اهتمام الولايات المتحدة في المنطقة، اذ تعتمد استراتيجية موسكو في المنطقة للحفاظ على العلاقات جيدة مع دول المنطقة وتركز على تعظيم الفرص في المنطقة، ففي مجال الدبلوماسية والاقتصاد، استثمر الرئيس بوتين وقتا طويلا في زيارة دول المنطقة بما في ذلك السعودية والاردن وقطر والامارات، وتؤكد روسيا من هذه المشاركة التأكيد على إيمانها بسيادة الدولة، فضلا عن معارضتها للتدخل الخارجي، كما تشعر موسكو بقلق عميق من انتشار التطرف والارهاب في روسيا ومن وجهة نظر موسكو، ادت احداث الربيع العربي، فضلا عن التدخلات الامريكي في العراق وليبيا الى زعزعة استقرار المنطقة بشكل كامل(p.2، Christine Wormuth،2019 ). ان روسيا تقدم نفسها وعلى عكس الولايات المتحدة كشريك موثوق للمنطقة في التجارة والاستثمار ودبلوماسية الطاقة، حيث ان الاخيرة مكنت روسيا من تجاوز فترة صعبة شهدتها روسيا، اذ ساعد العمل مع دول اوبك، زيادة اسعار النفط وهذا ما ساعد روسيا على تعويض الخسائر الاقتصادية الناتجة عن العقوبات الاقتصادية الغربية، كما انها حققت إيرادات لدول المنطقة وبدورها استخدمت دول المنطقة بعض هذه الايرادات لإجراء عمليات شراء أسلحة روسية كبيرة وللاستثمار في روسيا(Christine Wormuth ، op.cit،p3. ) . اما في ما يخص الطاقة، تملك روسيا مصالح اقتصادية وتجارية في قطاع الطاقة في المنطقة، بدءاً من الطاقة النووية الى النفط والغاز، اذ تحتفظ شركات روسيا مثل غازبروم وروساتوم بمصالح مهمة في مجال الطاقة ببعض دول المنطقة، مثل العراق وشرق البحر المتوسط، اذ قامت شركة روساتوم ببناء مفاعلات في مصر والاردن وفتحت مكتب اقليمي في الامارات على امل الاستفادة من الخطط الاماراتية والسعودية لزيادة الطاقة النووية، هذا بالإضافة الى مشاريع الاستثمار الروسية في المنطقة، اذ ابرم صندوق الاستثمار الروسي صفقات

استثمار مشتركة مع صناديق الثروة السيادية للبحرين والكويت وقطر والسعودية والامارات للقيام باستثمارات مشتركة وتمتد هذه الاستثمارات عبر مجموعة متنوعة من المؤسسات التجارية والزراعية والبنية التحتية، وهذا ما يعطي انطباع تعزيز وحماية المصالح الاقتصادية لروسيا في المنطقة احد اكثر الاهداف تماسكا لسياسة موسكو في المنطقة، فهي تهدف الى زيادة الحضور والتأثير إقليميا عبر الانشطة الاقتصادية(James Sladden, Becca Wasser ، 2017،p.7. ). اما في ما يخص توسيع الوجود العسكري الروسي في سوريا، اذ جاء هذا التوسع رداً على تعيين تنظيم داعش الارهابي في ما يسمى " ابا محمد القدري" واليا على القوقاز، وهذا ما شكل تهديدا مباشرا للمصالح القومية الروسية في اسيا الوسطى والقوقاز، فضلا عن مزاحمة النفوذ الامريكي في المنطقة تأكيدا على دورها كقوة عظمى وضبط الخريطة الجيوسياسية وتقديم نفسها كبديل للولايات المتحدة التي فشلت في ازمات الشرق الاوسط وملء الفراغ الامني الذي خلفته واشنطن وراءها جراء احتلالها للعراق والذي شكل مجالا خصبا لتنامي وتمدد التيارات الجهادية(شريف شعبان مبروك، ٢٠١٥، ص ص ٢١٣-٢١٥). هذا بالإضافة الى ان المشاركة الروسية المتزايدة في سوريا شمل إعادة روسيا الى واجهة السياسة الدولية بالرغم من العقوبات الغربية، من خلال الاستخدام الفعال لمكافحة الارهاب باعتباره مصدر قلق مشترك نادر مع الغرب وبقية العالم، في وقت تزايد النشاط الارهابي من قبل الجهاديين في اوروبا، ما جعل الولايات المتحدة تتعامل مع روسيا بشكل اكثر، ناهيك عن ان روسيا تعاملت مع الازمة بشكل حازم وحاسم في منطقة ذات قلق امني دولي كبير، اذ عد هذا العمل الانفرادي من روسيا هو لفرض التعددية فيما يتعلق بكل من سوريا والمنطقة وخارجها، ونتيجة لذلك استمرت الحملة العسكرية الروسية في سوريا بكامل قوتها من ٢٠١٥ الى آذار ٢٠١٦ وكانت

سريعة لدرجة ان الغرب فشل في القيام بأي رد متماسك عليها، وهذا ما اعطى انطباع محليا في روسيا على انها حملة جراحية وفعالة انجزت مهماتها الاصلية، اما على الصعيد الدولي، شكل هذا الاستخدام للقوة العسكرية لإحياء الحل السياسي ودفعه(، Russia in the Middle ، Ekaterina Stepanova، 2016،p.p.8-10 .(East: Back to a "Grand Strategy" – or Enforcing Multilateralism

كذلك يتواصل التمدد الروسي في مناطق النزاعات الدولية، حيث تسعى لإعادة تشكيل خريطة صراعات النفوذ بمنطقة شرق افريقيا بتحالفات مع دول مثل تركيا والصين وايران، وتسعى روسيا لتطوير حضورها العسكري (عمليات حفظ السلام) بالمنطقة وتعزيز تمثيليتها الدبلوماسية (سفراء جدد) وتنمية استثماراتها الاقتصادية بتمتين علاقاتها مع المنظمات الاقليمية (الاتحاد الافريقي)، وهي بذلك تعتمد على عدة استراتيجيات للتموقع في هذه المنطقة، باستثمارات كبرى في المجالات الطاقية وبالأخص التكنولوجيا النووية والاستثمارات الاقتصادية ودعم مجهودات مكافحة الارهاب وكذلك صفقات بيع الاسلحة(سهام الدريسي، ٢٠١٨، ص ٣٥). وفي مالي والسودان استطاعت روسيا ان تقيم تحالفات امنية واقتصادية الامر الذي اعاد إحياء أحلام روسيا بإنشاء قاعدة بحرية على البحر الاحمر، وهذا ما عده الغرب تهديدا له من الناحية الجنوبية، واكدته كريستينا كوش، الخبيرة الأمنية الأوروبية في مركز أبحاث German Marshall Fund، اذ قالت عن النفوذ الذي تكتسبه روسيا،" انه يهدد الناتو من الاسفل، لقد شعر الروس بأنهم محاصرون من قبل الناتو، وهم يريدون الان تطويق الناتو"، كما ان لهذه الشراكات تساعد روسيا دبلوماسيا فعندما ادانت الجمعية العامة للأمم المتحدة الغزو الروسي لأوكرانيا امتنعت سوريا وبعض الحكومات الافريقية عن التصويت(2022، ELLEN KNICKMEYER AND ZEINA KARAM ).

ليس هذا فحسب، بل راحت روسيا تنسج علاقاتها مع دول اقليمية رئيسة مثل الصين والهند فعقدت شراكات استراتيجية معها، كما اعادت تشكيل روابطها مع محيطها الحيوي فأسست الاتحاد الاقتصادي الاوراسي على غرار الاتحاد الاوروبي، والذي يضم حاليا بيلاروسيا وكازخستان وارمينيا وقيرغيزستان، وفي هذا السياق تعد تركيا بمكانتها الاقتصادية ودورها السياسي وموقعها هدفها لتوسع نفوذ روسيا الخارجي وتحييد تركيا عن السياسات الغربية عبر الاغراءات الاقتصادية مستفيدة من التململ التركي من سياسة الاتحاد الاوروبي الناقدة لتركيا وربما تسعى روسيا لخلق تباينات بين تركيا واوروبا عبر إظهار تركيا مستفيدة من الخسائر الاوروبية المتعلقة بآثار العقوبات على روسيا تارة، ومحاولة ربط اوروبا بالغاز الروسي عبر تركيا فقط وليس عبر اوكرانيا(المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات،2015 ، ص ص ٤-٧) ، وقد تؤدي هذه المصالح بين روسيا وتركيا الى التأثير في السياسة الخارجية التركية في المنطقة العربية في القضايا التي تتعلق بنفوذ روسيا، كما وأثرت فعليا في موقف تركيا من ازمة اوكرانيا مع تجالها الخطر الذي قد تشكله هيمنة روسيا على البحر الاسود بعد ضم القرم وتجاهلها العقوبات الغربية(المصدر نفسه، ص ٨). اخيرا ان التوترات الروسية الاطلسية بداية من ضم روسيا للقرم الى الازمة الاوكرانية تلقي بتأثيرات على الامن الاقليمي في منطقة الشرق الاوسط مع الاخذ في الاعتبار ان الجبهة الشرقية تظل الاكثر توترا بسبب الازمة الاوكرانية، فأن الجبهة الجنوبية للحلف ربما لا تشهد التوتر ذاته مع الجبهة الشرقية ولسببين، الاول: الاهمية الاستراتيجية لتلك المنطقة للناتو وهو ما تعكسه شراكاته الاقليمية ومنها الحوار المتوسطي ومبادرة اسطنبول، ومن ثم فإنه ليس من المصلحة الاستراتيجية للحلف زيادة حدة التوتر في بيئة عمل هاتين المبادرتين، والتي تشهد توتر بالفعل، مع استمرار الازمات الاقليمية عموما والازمة

الليبية على نحو خاص، والثاني: اهمية تلك المنطقة بالنسبة لروسيا وخاصة الازمة السورية، والتي استطاعت روسيا من خلالها استعادة التوازن مع الولايات المتحدة، وضمن صراعها مع حلف الناتو من خلال الحرص الروسي على تأسيس شراكات اقليمية مهمة(احمد بوخريص، ٢٠٢١، ص ص ١٦٩- ١٧٠).

**ثانيا: الاستراتيجية الصينية تجاه المنطقة**

ان اكثر ما يشغل الولايات المتحدة في اطار سعيها للحفاظ على وضعها كقوة عظمى وحيدة بعد الحرب الباردة، هو صعود الصين وما سيتركه من تداعيات على الولايات المتحدة وعلى موقعها في النظام الدولي بعد الحرب الباردة، واذا ما نظرنا الى الوجود العسكري الامريكي في بلدان اسيا الوسطى، فضلا عن منح الناتو لباكستان وبلدان اسيا الباسفيك( اليابان وكوريا الجنوبية ونيوزلندا واستراليا) صفة الشراكة، لن نكون مخطئين في الاعتقاد بأن هذه الجهود تأتي في اطار سعي الولايات المتحدة الى تطويق الصين وتحديد حركتها ونفوذها بسلسلة من التحالفات والشراكات التي تتخذ من الناتو محورا رئيسا في صياغتها(زياد يوسف حمد، ٢٠١٥، ص ص ١٤٢- ١٤٣). اذ تسعى الصين الى الصعود في صمت دون الانقلاب على النظام الدولي وهدمه، بل الى السيطرة الناعمة عليه وزيادة حجم مشاركتها فيه باستمرار من خلال بناء اقتصاد قوي يصنع قوة عسكرية مؤثرة، حيث ان الصين تقوم على عامل النفس الطويل الذي يجعل الزمن في صالحها، مستغلة العولمة التي تقدمت بها الولايات المتحدة كأداة لتقويض النفوذ الامريكي، وفي هذا الصدد، قال الاستراتيجي العسكري الصيني "صن تزو" في كتابه "فن الحرب": ينتصر المحاربون الفائزون اولاً ثم يذهبون الى الحرب، بينما يذهب المحاربون المهزومون الى الحرب اولاً ثم يسعون الى النصر"، واليوم تميل الصين لفكرة " التفوق قبل التنافس" وهي توصف تاريخيا بقوة شيوعية ومنافسة للرأسمالية الغربية،

ورغم تحول اقتصادها الى نظام (رأس مالية الدولة) الا ان المجتمع الصيني ما زال يعيش النظام الشيوعي، ورغم ذلك طالما كان نفوذها اقل من روسيا سياسيا وعسكريا في المنطقة العربية لكن الآن ينظر لها كقوة رأسمالية ضخمة، فقد تفوقت الصين على روسيا كثيرا في السعي للحاق بركب الولايات المتحدة اقتصادياً(سيد غنيم، ٢٠٢١، ص ص ١٨٧-١٨٩). هذا وقد نمى الاقتصاد الصيني خلال ثلاثة عقود الماضية بمتوسط نسبة تقارب ١٠% وارتفعت مدخراتها الخارجية عام ٢٠٠٩ (٢.٤) ترليون دولار، وقد تمكنت الصين من تحقيق اطلاقة ناجحة في المجال الاقتصادي مكنتها من ان تكون قوة صاعدة اذ ارتفعت معدلات الناتج المحلي فتبوأت مراتب عليا فبلغ الناتج المحلي عام ٢٠١٠ (١٠.٣%)، لذا هناك مخاوف يبديها البعض من خطورة النمو الاقتصادي الصيني، وما قد يمثله على المصالح القوى الاقتصادية الرئيسة في العالم خاصة الولايات المتحدة والاتحاد الاوروبي وتزداد المخاوف في ظل تزايد النمو الاقتصادي، وانتعشت تجارتها الخارجية بنحو ٣٠% منذ انضمامها لمنظمة التجارة العالمية عام ٢٠١٠(عاهد مسلم المشاقبة ، ٢٠١٨، ص ٢٧٢).

وتدل المؤشرات الاقتصادية الصينية ان الصين تستورد حوالي ٥٠% من حاجتها للطاقة، في حين تستورد ٩٥.٤ مليون برميل يوميا حسب احصاءات عام ٢٠١١، منها ٤٦% من الشرق الاوسط، و١٠% من روسيا وآسيا الوسطى، وتقدر وكالة الطاقة الدولية انها ستكون الدولة الاولى عالميا في استيراد الطاقة في عام ٢٠٢٥، ومن هنا برز امن الطاقة للصين كأحد اهم مرتكزات الامن القومي، لذلك اهتمت بالدول المنتجة للطاقة في العالم، ووفقا لأحد المحللين الصينيين الذي كتب في صحيفة متخصصة بالشؤون الدولية عام ٢٠٠٤، " سيبقى الشرق الاوسط اكبر مصدر للواردات النفطية للصين" (احمد عبد الجبار عبدالله، ٢٠١٩، ص ص ٤٥-٤٦) ، ويتمتع الشرق

الاوسط من المنظور الاستراتيجي الصيني بميزتين من حيث السوق: الاولى، قرب هذه الاسواق من الاسواق الصينية، والثانية توفر القدرة الشرائية لاسيما في الدول البترولية(فريد العلمي، ٢٠١٨، ١٢٠٣) ، هذا بالإضافة الى موقع المنطقة من مشروع طريق الحرير اذ يربط الطريق جغرافيا كل من مصر والسودان والاردن فضلا عن دول الخليج كحلفاء استراتيجيين(احمد عبد الجبار، مصدر سبق ذكره، ص ٤٧). ومن ثم فإن الصين أهم شريك تجاري لدول المنطقة وعلى اراضي دول المنطقة تمر المراحل الاولى من الطموح الصيني للهيمنة الاقتصادية على النظام الدولي ويتبعها طموح الهيمنة السياسية، وحتى خلق نموذج اقتصادي صيني بديلاً عن " النموذج الغربي" في المنطقة والترويج له عبر عمليات التنمية في البلدان المتعثرة ماليا، من خلال البنك الآسيوي للتنمية والذي اصبح ينافس البنك وصندوق النقد الدوليين اللذان تهيمن عليهما الولايات المتحدة، ولا شك باشتراك كل القوتين الامريكية والصينية في إدراك الاهمية الاقتصادية للمنطقة، فدول هذه المنطقة تحتوي على اكبر احتياطي نفطي وغازي على وجه الارض، فإذا قل استهلاك النفط مستقبلا كما يذهب اليه البعض، فإن الغاز لا يزال واحدا من اهم ثرواته التي تكتشف يوما بعد يوم، اضافة الى أهمية ما تملك المنطقة من المضايق والبحار والممرات المائية على مستوى التجارة العالمية(المعهد الدولي للدراسات الايرانية، التنافس الامريكي- الصيني وانعكاساته على منطقة الشرق الاوسط، ٢٠٢١، ص ٧). ونتيجة لذلك تحتفظ الصين في المنطقة بوجود امني محدود لحماية مشاريعها الاقتصادية واستثماراتها ومواطنيها، او ما يسميه البعض بوجود عسكري ناعم، ووجود عسكري محدود لحماية حركة التجارة عند الممرات الاستراتيجية(المصدر نفسه، ص ٨) ، اذ انطلقت الصين تجاه افريقيا لتعميق نفوذها السياسي من خلال الدعم الاقتصادي وهو جزء من رؤية صينية للتأثير على الاوضاع

السياسية، وفي المجال الامني، سعت الصين الى تعزيز تبادل التقارير الاستخبارية مع الدول الافريقية، بهدف مكافحة الارهاب والقرصنة وتهريب الاسلحة والمخدرات والجرائم الاقتصادية، والعمل على رفع قدرات الدول الافريقية لمواجهة تلك التهديدات(سماح مهدي صالح العلياوي، ٢٠٢١، ص ص ٢٨٩- ٢٩٠) ، كما تحرص الصين على زيادة مستويات التعامل الاقتصادي والتبادل التجاري مع دول القرن الافريقي خاصة، حيث توسعت الاستثمارات الصينية الى مجالات البنية التحتية والتنقيب عن النفط، والمجال الكهربائي والاتصالات ، وتوظف الصين قاعدتها البحرية بجيبوتي لحماية حركتها التجارية وارداتها النفطية التي تمر من مضيق باب المندب وخليج عدن وقناة السويس(سهام الدريسي، مصدر سبق ذكره، ص٣٢). ويعتبر هذا التحرك السياسي للصين تجاه افريقيا تحت عنوان استراتيجية المواجهة ضد الهيمنة والتحركات العسكرية الامريكية عبر التعاون مع الاتحاد الافريقي ودعم الجهود العالمية لمحاربة الارهاب من خلال تفعيل دول الامم المتحدة، ولهذا تعتبر الولايات المتحدة ان الاستراتيجية الصينية في افريقيا تمثل تحديا للسياسة الامريكية في القارة من خلال السعي الصيني لإضفاء الشرعية على انتهاكات حقوق الانسان وعلى الممارسات غير الديمقراطية في بعض الدول تحت شعار السيادة الوطنية وعدم التدخل، فضلا عن الدعوة المشتركة بين الصين ودول القارة بخلق نظام عالمي جديد تشترك فيه جميع الدول(سماح مهدي صالح العلياوي، مصدر سبق ذكره، ص ص ٢٩٠- ٢٩٢). هذا بالإضافة الى دعم روسيا وايران في سوريا، اذ نظرت الصين الى ايران كأكبر مورد للنفط لها، ولهاذ تنظر الصين الى تدخلها في سوريا ودعم الموقف الايراني الروسي هو لمنع اي توسع امريكي، لان سقوط سوريا سيقود الى اضعاف ايران وقد يؤدي الى وقوعها تحت النفوذ الامريكي، وهو ما يعني تحولا استراتيجيا كبيرا وسوف يضع ٦٠% من نفط العالم بيد

الولايات المتحدة وهو ما يشكل ضغط في وجه الصين ويجعل منها خاضعة للسياسات الامريكية(حمد جاسم محمد الخزرجي، ٢٠٢١، ص ص ٢٣٤-٢٣٥). اما عن استراتيجية الصين في الخليج، فالاستمرار في تدفق النفط الخليجي اليها هو مصدر لتحقيق النمو الاقتصادي ومن اجل ذلك اتبعت الصين مجموعة سياسات لتحقيق اهدافها ومنها : (فهد مزبان خزار،، ص ص ٢٢٣- ٢٢٤ )

- العمل الدبلوماسي لإبعاد المنطقة الخليجية عن شبح حرب جديدة تؤثر في إمدادات الطاقة وتلقي بظلالها على اسعاره، وذلك من خلال حل الخلاف بين الغرب وايران حول برنامجها النووي بالطرق السلمية.
- انتهاج الصين سياسة متوازنة بين دول مجلس التعاون الخليجي وايران لتحقيق الامن والاستقرار في المنطقة.
- مساعدة دول مجلس التعاون في المجال العسكري والدفاعي.
- التعاون والاستعداد والمساعدة في مواجهة القرصنة وتهديد أمن الممرات المائية الدولية.
- تبني الصين استراتيجية على بناء قوة بحرية عسكرية ونشر قواتها في الدول الحليفة لتأمين حركة المرور وامن الممرات البحرية عبر استراتيجية عقد اللؤلؤ والتي تضمنت بناء قاعدة بحرية في ميناء جوادر وتزويده برادار الكتروني مهمته مراقبة حركة الملاحة البحرية في مضيق هرمز وبحر العرب.

مما لا شك فيه، ادى صعود الصين على الساحة الدولية والتنافس مع الولايات المتحدة في السنوات الاخيرة الى ظهور ملف الصين على جدول اعمال الحلف الاطلسي، ففي اعلان ٢٠١٩ قال الحلف:" نحن ندرك ان نفوذ الصين المتزايد يشكل تحديا يجب ان يتصدى لها الحلف"، وذكر الامين العام للحف "ان الصين اقتربت من مصالح الناتو

من خلال الاستثمارات في افريقيا"، وفي قمة الناتو التي انعقدت في حزيران ٢٠٢١ في بروكسل، حيث وصف بيان القمة بأن الصين،" قوة مزعزعة للاستقرار وتهدد النظام الدولي الحالي"، فضلا عن ان الصين تشكل تحدي جيوسياسي، ونتيجة لذلك تريد الولايات المتحدة في المقام الاول من الناتو التعامل مع المواجهة بين الغرب والصين، وما زاد تلك التحديات، هو التعاون المتزايد بين الصين وروسيا، ففي سنوات سابقة انضمت ثلاثة سفن تابعة للبحرية الصينية الى القوة البحرية الروسية في شرق البحر المتوسط في مناورة بحرية استمرت خمسة ايام(Markus ، P.P.1-3.،2022 Kaim and Angela Stanzel). هذا بالإضافة الى موقف الصين من الناتو في المنطقة والذي تمثل بالشكوك في صدق الحجج الغربية " حقوق الانسان" و "التدخل الانساني" والتي نفذ بعضها الحلف الاطلسي على ليبيا مثلا او التدخل الغربي في العراق الذي خلف كوارث على الشعب او التدخل في البلقان مما ادى الى تفاقم الصراعات القومية والدينية، كل هذا يمكن ان يفسر سبب شك الصين وانتقادها لنوايا الغرب(٢٠١١، Liu Kang ). فضلا عن تزايد موطئ قدم الصين في اوروبا الامر الذي دفع الولايات المتحدة الى إعادة النظر في هذا النهج وتعبئة الحلف الاطلسي لمواجهة التحدي الصيني، اذ دعمت الولايات المتحدة بقوة خطة تحديث متطلبات الاتصالات السلكية واللاسلكية مثل تقنية 5G ولهذا حذرت رئيسة مجلس النواب الامريكي نانسي بيلوسي الحلفاء الاوروبيين من مخاطر دمج تقنية Huawei في شبكات اتصالات 5G في اوروبا، وتماشيا مع ما تم ذكره، بدأ الحلفاء الاوروبيين، يدركون انه يجب على الناتو معالجة التحديات السياسية والدفاعية والامنية التي تفرضها الصين، وفي هذا الصدد أشار وزير الخارجية الألماني هايكو ماس الى:" ان

الصين من المقرر ان تصبح موضوع القرن الحادي والعشرين"(2020، P.P.23-24، Gerald E. CONNOLLY).

**المطلب الثاني: الموقف الايراني من وجود الناتو في المنطقة العربية**

ادراكا لأهمية المنطقة العربية عملت ايران على توسيع نفوذها مستغلة الاوضاع التي شهدتها المنطقة والتي عجزت بعض الدول العربية في مواجهتها، وبالتالي اصبحت لإيران مكانة في ترتيب الامن الاقليمي انطلاقا من وزنها الاقليمي والدولي التي حاولت ان تفرضه عن طريق القوة التقليدية والغير تقليدية، معلنة بذلك رفض اي وجود اجنبي يهدد امنها واستقرارها.

اذ تحظى المنطقة العربية وخصوصا منطقة الخليج العربي بمكانة هامة لدى ايران نظرا للتداخل الحضاري واللغوي والثقافي الذي يؤهلها للاضطلاع بدور اقليمي في المنطقة، فضلا عن موقعها الجغرافي الذي يمكنها من التحكم في عصب اقتصاديات دول المنطقة وهو الطاقة، بداية كانت العلاقة جيدة مع الدول الخليجية وايران في عهد الرئيس خاتمي، لكن وبسبب التواجد الغربي في الخليج تأزمت تلك العلاقة وكانت لها تداعيات على مجمل العلاقات الاقليمية والدولية والتي تربط بين دول الخليج والدول المجاورة لاسيما في القضايا السياسية والامنية والعسكرية ومستقبل علاقاتها الاستراتيجية لاسيما بعد عام ٢٠٠٣، ونتيجة لذلك شعرت ايران انها مستهدفة من قبل الولايات المتحدة وحلفائها وبالتالي فان تواجد هذه القوات بموافقة ودعم خليجي جعل ايران تستنتج ان هناك جبهة واحدة تهدد استقرارها وامنها تتزعمها الولايات المتحدة وتضم دول الغرب ودول الخليج لا سيما وان الولايات لعبت دور التضخيم الإعلامي تجاه ايران والدول العربية لغرض توسيع الهوة وخلق حالة من العداء تكون هي المستفيد الاكبر منه، مستفيدة من حالة العداء التاريخي بين العرب وايران، لاسيما وان الاخيرة

تسعى لان تصبح قوة عسكرية ونووية(بشار محمد عويد، إيران، ٢٠١٤، ص ص ٦٥٢-٦٥٣). وعموما ان التوجه الايراني على الساحة الاقليمية لمنطقة الشرق الاوسط والخليج العربي، يتمثل بالتنافس بشراسة على تموضعها وقوتها ونفوذها بالمنطقة، معتمدة في ذلك على كل الوسائل والمقومات والمرتكزات التي تدفع بها لتكون قوة واضحة المعالم في المنطقة، ونتيجة لذلك، تعتبر الاستراتيجية الايرانية من اكثر الاستراتيجيات المثيرة للجدل في الشرق الاوسط، فقد حظي البعد الاقليمي للاستراتيجية الايرانية باهتمام بالغ، ووظفت ايران في سبيل انجاحها مختلف الادوات الصلبة والناعمة، فضلا عن التخصيصات المالية الكبيرة التي تم تسخيرها في هذا المجال لدعم الدول والاذرع المسلحة التي تدور في فلك استراتيجيتها الاقليمية(منير موسى ابو رحمة،٢٠٢٠، ص ص ٣٢-٣٤ ). وبما ان تراجع القوة الامريكية في المنطقة، ادى ذلك الى ازدياد دور القوى الاقليمية لملء الفراغ، مع الاخذ بالاعتبار ان الولايات المتحدة ما تزال القوة الاكثر تأثيرًا، وما يعزز هذا الطرح بصعود القوى الاقليمية الاخرى في المنطقة العربية، هي الاحداث المتوالية في المنطقة، بما تشهده من حروب ونزاعات وصراعات انتقالا الى التهديدات الامنية المختلفة إرهابية كانت – داعش- او غيرها من الاشكال، وصولا الى الربيع العربي، ما سمح لدول اقليمية غير عربية خاصة ايران للظهور على المسرح الاقليمي، خصوصا وان ايران ترى انها لها الحق في ان يكون لها وزن دولي، وهذا يظهر من خلال محاولاتها لامتلاك السلاح النووي، الذي عد إشكالية بحد ذاته فهو يثير مخاوف دول الجوار لها(منير موسى ابو رحمة، مصدر سبق ذكره، ص ص ٣٤- ٣٦) ، فهي ترغب بإحداث تقارب في موازين القوى مع اسرائيل فضلا عن بناء مكانة متجددة على الساحة الاقليمية والدولية والمشاركة في ترتيبات امن الخليج، كون ايران تقع في خضم بيئة اقليمية شديدة الاضطراب، كما تقع

بين اغنى منطقتين بالعالم باحتياطيهما النفطي، وهما منطقتي الخليج العربي– بحر قزوين، وثمة تنافس دولي محموم، خاصة من قبل الولايات المتحدة الامريكية، اما ما عزز اتجاه ايران لتطوير برنامجها النووي، هو الاحتلال الانجلو – امريكي للعراق والذي افرز متاعب جديدة هي الاخطر على الامن القومي الايراني، نتيجة لتعاظم شعورها بالحصار الذي تفرضه الولايات المتحدة عليها، وهذا ما فسرته ايران في عزلها وابعادها عن اية ترتيبات في محيطها الاقليمي فضلا عن استهداف ايران عسكريا في اطار ما تسميه الولايات المتحدة بمحور الشر، الامر الذي كرس في العقل الاستراتيجي والعسكري الايراني اهمية امتلاك تكنولوجيا نووية متقدمة، لردع الاعداء وتكريس وضع ايران كإحدى القوى المهمة في المنطقة(فادي جمعة،٢٠١٩، ص ص ٥٨-٦٠ ). ونتيجة لذلك اتخذت السياسة الايرانية في الشرق الاوسط جوانب عديدة لتنفيذ سياستها في ظل التحولات الاقليمية التي حدثت في المنطقة، خدمت هذه المحددات المشروع الايراني القائم على أداء دور اقليمي واعد تدعمه قوة عسكرية بقدرات تقليدية وغير تقليدية سواء كانت متعلقة بالبرنامج النووي او تطوير القوات الصاروخية في البلاد، بالإضافة الى استخدام عدد من الادوات الموجودة في المنطقة، فحاولت اقتناص الفرص خصوصا عندما حدث ثورات الربيع العربي وسقوط الحلفاء الغربيين في المنطقة العربية، ما يعني فشل كل مساعي الولايات المتحدة لفرض العزلة الاقليمية عليها، ومن اهم الفرص التي حصلت عليها ايران بعد سقوط الانظمة كانت في مصر وتونس واليمن، مما اتاح لها تقديم النموذج السياسي الايراني لمواجهة مشروع الشرق الاوسط الجديد الذي طرحته الولايات المتحدة بعد احتلال العراق(P.P285-289، Mohamed Kamal Mohei،p.p. 2020 ). ولهذا السبب تحولت ايران الى تحدٍ اقليمي ومصدر تهديد والانقسام للأمن والمصالح العربية العليا ابتداءً من مجلس

التعاون الخليجي وامتداداً الى العديد من الملفات ابرزها الملف النووي والنفوذ الاقليمي الايراني والتدخل في الازمات العربية وهذا ما اكده زعيم ايراني من ان ايران اصبحت صاحبة قرار في اربعة عواصم عربية، بغداد ودمشق وبيروت وصنعاء(P.290، Ibid). اذ عززت حرب اسرائيل في لبنان ٢٠٠٦، الموقف الايراني في السياسة اللبنانية والمتمثل في دعم حزب الله اللبناني، اما في فلسطين، فكانت سياسة الحصار والعزل المتطرفة ضد حماس، التي مارستها الولايات المتحدة واسرائيل والاتحاد الاوروبي والسلطة الفلسطينية نفسها (التي تحكم الضفة الغربية)، عاملا مساعد في دخول ايران لأول مرة لهذه المنطقة لدعم حماس اقتصاديا(P.35، ٢٠٠٨، Gema Martín Muñoz).

هذا اضافة الى مد نفوذها في القارة الافريقية ومزاحمة النفوذ الغربي في القارة للاستفادة من الثقل السياسي لدول افريقيا في المنظمات الاقليمية والدولية وكسب دعمها لها لاسيما وان الدول الافريقية تشغل ما يقارب من ثلث اعداد مقاعد هيئة الامم المتحدة ومنظمة اوبك ومنظمة التعاون الاسلامي، فضلا عن انها اصبحت عضوا مراقبا في منظمة الاتحاد الافريقي، وهذا جاء لتخفيف العزلة الدولية والضغوط الامريكية لعرقلة التوجه الايراني(محمد عبد الرحمن يونس العبيدي،٢٠٢٠، ص ص ٣٢٢-٣٢٣) ، هذا من الجانب السياسي، اما من الجانب الامني والعسكري، فيتمثل الاهتمام بدول القارة وخصوصا السودان لجعلها قاعدة تنطلق منه نحو منطقة شرق وشمال افريقيا نظرا لأهمية السودان وموقعه الاستراتيجي، والانطلاق من السودان باتجاه مصر وتونس والجزائر التي بدورها كانت تعدها ايران بوابتها نحو المغرب العربي ومنطقة شمال افريقيا بشكل عام، وتهدف ايران من وراء التوجه نحو القارة الافريقية ولاسيما الشرقية منها والشمالية إحاطة الخليج العربي من الغرب والجنوب

الغربي، وفرض نفسها كقوة مؤثرة وفاعلة واساسية في اي تحرك او توجه سواء كان خليجي او اقليمي لإقامة اي مشاريع امنية، والاعتراف بإيران كقوة اقليمية في المنطقة وعدم تجالها لأي سبب من الاسباب(المصدر نفسه، ص ٣٢٨). وبطبيعة الحال، ان تركيز السياسة الايرانية على افريقيا بصورة عامة ومنطقة القرن الافريقي تحديدا، ينطلق من كونها احد اهم مفاتيح اللعبة في اي ترتيبات في الشرق الاوسط، في ضوء مسعى فتح ممرات بحرية وبرية تسهل الوصول الى مناطق الازمات في المنطقة، لاسيما الاطراف ذات العلاقة المباشرة بالصراع العربي الاسرائيلي، من خلال تأمين وجود ايراني بالقرب من الممرات البحرية خصوصا البحر الاحمر، وإمكانية تهديد امن اسرائيل في مواجهة اي احتمالات مستقبلية لفرض قيود على مضايق البحر الاحمر والملاحة فيه، وهو ما يوفر ورقة ضغط إضافية تستطيع من خلالها ايران توظيفها في التعامل مع السيناريوهات المحتملة لأزمة ملفها النووي، وفي الصدارة احتمال تعرضها لضربة عسكرية سواءً من اسرائيل او من الولايات المتحدة(موسى محمد طويرش، ٢٠٢٠، ص ٧٥) ، كما ان التوجه الايراني نحو اثيوبيا في مجال الزراعة وبناء السدود ليس فقط من اجل الضغط على مصر، لان اثيوبيا تشكل المنابع الرئيسة للنيل، بل لان اثيوبيا تمثل بالنسبة لإيران دولة ذات ثقل سياسي واقتصادي في المنطقة، فضلا عن محاولة ايران الحلول محل اسرائيل في اثيوبيا خصوصا وانها تقوم بتقديم المساعدات الاقتصادية لأثيوبيا(موسى محمد طويرش، مصدر سبق ذكره، ص ٧٥). اما على الصعيد الاقتصادي، وصل التبادل التجاري بين ايران وأثيوبيا عام ٢٠٠٧ الى ٣٥ مليون دولار، وبحلول عام ٢٠٠٨ وقع البلدان عدة اتفاقيات لزيادة التعاون في مجالي الغاز والزراعة، ومن المهم ألا ننسى ان القطاع السياحي وبشكل خاص في القرن الافريقي يعتبر من اهم مصادر الدخل الوطنية لتلك الدول، حيث تعرف دول

القرن الافريقي بجذبها للسياح الاجانب، فتجد الشباب الايراني يتوجه لهذه الدول، ويؤسس شركات تخدم في هذا المجال، وايضا تجدهم نشطين في تأسيس شركات لتصدير الغاز الايراني، ومن الملاحظ أن إيران استغلت ضعف وجود الشباب العربي المستثمر في القارة الأفريقية لزيادة نفوذها، وأصبحت تروّج لنفسها كقوة اقتصادية مسلمة لتجتذب لها الدولة الأفريقية. وأخيراً تقوم أيضاً بدعم بعض دول الشرق الأفريقي مادياً ومعنوياً لكسب موقعها الاستراتيجي كالحال مع إريتريا التي منحتها إيران قرضاً بقيمة ٢٥ مليون يورو في عام ٢٠٠٩ بعد زيارة قام بها الرئيس الإرتيري، وكما هو معروف أيضاً فإيران تمتلك قاعدة عسكرية في إرتيريا مكنتها من دعم الحوثيين خلال عاصفة الحزم(عبد الملك الحامدي، ٢٠١٦).

واستنادا الى ما سبق، تعد ايران من القوى الفاعلة والمؤثرة في المنطقة خصوصا في الخليج العربي، اذ تستمد قوتها من الطموحات التوسعية ومحاولتها الى إضفاء التفوق الاقليمي على نفسها، فضلا عن التهديدات الامريكية لمشروعها الاستراتيجي في المنطقة والخليج تحديدا(انتوني كوردسمان، ٢٠٠٨، ص ٥٩). ومن المؤكد ان الصعود الاقليمي لإيران لا يقلق الولايات المتحدة واسرائيل فحسب بل يقلق عددا من الدول العربية ايضا من ضمنها دول مجلس التعاون الاقليمي(تاج الدين الطائي ، ٢٠١٣، ص ١٥٣) ، وعلى أثر ذلك ترى الدول العربية وتحديدا دول مجلس التعاون الخليجي ان الضامن الحقيقي لأمنها هو إقامة علاقات امنية مع الدول الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة(Walid M. Abdel Nasser ،P.P 45. ) ، الامر الذي دفع الدول الخليجية الى اللجوء عن قوى خارجية لإحداث حالة من التوازن في ميزان القوى الاقليمي والذي بات يميل لصالح ايران، وما يشكل هذا الامر تهديدا حقيقيا لأمن دول الخليج، الامر الذي ساعد باندفاع دول مجلس التعاون الخليجي وزيادة الروابط بينها

وبين الناتو والمطالبة بتطويرها(مهدي داود، مصدر سبق ذكره، ص ٧٥). إلا أن رفض إيران للوجود الأجنبي في الخليج من شأنه أن يعوق إمكانية التوصل إلى صيغة أمنية حالية ومستقبلية لأمن الخليج(اياد رشيد الكريم، ٢٠١٧، ص ٢٠). اذ طرح الرئيس روحاني مبادرة هرمز للسلام امام الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٠١٩، وبحسب مزاعم ايران ان هذه المبادرة كفيلة بأمن واستقرار المنطقة، اذ اقترحت ايران في هذه المبادرة المحاور الاتية:(بن يختي عبد الكريم، ٢٠٢٠، ص ص ٤٤-٤٥ )

- إنشاء نظام اقليمي جديد تكون ايران محوره وقاعدته المركزية.
- تصفية منطقة الخليج من اي تواجد عسكري أجنبي وترحيل كل القواعد العسكرية والاساطيل البحرية من الخليج العربي ومن على تخوم ايران.
- الاستقرار الامني في منطقة الخليج حسب المقاربة الايرانية هو مسؤولية إقليمية صرفة، تقع على عاتق دول المنطقة وحدها دون حاجة الى التدخل الخارجي الذي يعتبر حسب المبادرة ذاتها مهددات الامن الاقليمي.

**الخاتمة**

تشترك كل من روسيا والصين وايران بهدف واحد وهو تقويض النفوذ الامريكي في المنطقة والعالم، ونتيجة لذلك نظرت روسيا الى ان احداث الربيع العربي والتدخلات الامريكية في العراق وليبيا ادت الى زعزعة استقرار المنطقة لذلك عملت على تقديم نفسها كشريك موثوق لدول المنطقة، لذلك سعت على تشكيل خريطة صراعات النفوذ في افريقيا والمنطقة عبر تحالفات مع الصين وايران وتركيا التي حيدتها عن السياسات الغربية في المنطقة، وعملت على منع تدخل الناتو في سوريا حماية لمصالحها ولإبعاد النفوذ الغربي فيها، اما الصين فقد عملت على تقديم نموذج اقتصادي صيني في المنطقة بديلا النموذج الغربي خصوصا وانها تشكك بنوايا الغرب والحلف الاطلسي

وتدخلاتهم في المنطقة وتعتبره يهدد الاستقرار، اما ايران التي استغلت التراجع الامريكي في المنطقة واصبح لها نفوذ في بعض العواصم العربية، ترى الوجود الاجنبي في المنطقة يهدد امنها القومي لذلك طرحت مشاريع ترفض هذا الوجود وان يكون لها دور في ترتيبات الامن في المنطقة.

**المصادر**


١) احمد باسل البياتي، موقف جمهورية روسيا الاتحادية من توسيع حلف شمال الاطلسي، مجلة دراسات اقليمية، العدد٤، جامعة الموصل- مركز الدراسات الاقليمية، ٢٠٠٥، ص ص ٣٢-٣٣.

٢) Christine Wormuth، Russia and China in the Middle East ، Santa Monica, Calif، RAND، 2019، p. 2.

٣) James Sladden, Becca Wasser, Ben Connable, Sarah Grand-Clement، Russian Strategy in the Middle East ، Santa Monica, Calif، RAND، 2017، p.7.

٤) شريف شعبان مبروك، روسيا في المنطقة العربية: طموح استراتيجي ومصالح جيوسياسية، مجلة شؤون عربية، العدد ١٦٤، جامعة الدول العربية- الامانة العامة، ٢٠١٥، ص ص ٢١٣-٢١٥.

٥) Ekaterina Stepanova، Russia in the Middle East: Back to a “Grand Strategy” – or Enforcing Multilateralism? politique étrangère، 2016، p.p.8-10.

٦) سهام الدريسي، صراع النفوذ في شرق افريقيا، اسطنبول – تركيا، مركز الفكر الاستراتيجي للدراسات، ٢٠١٨، ص ٣٥.

٧) ELLEN KNICKMEYER AND ZEINA KARAM، Russian footholds in Middle East, Africa raise threat to NATO، Los Angeles Times، 2022. https://bit.ly/3Qz8zQT

٨) المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، روسيا وتركيا: علاقات متطورة وطموحات متنافسة غي المنطقة العربية، قطر، ٢٠١٥، ص ص ٤-٧.

٩) احمد بوخريص، عودة الحرب الباردة، مجلة حمورابي للدراسات، العدد ٤٠، العراق- بابل، ٢٠٢١، ص ص ١٦٩- ١٧٠.

١٠) زياد يوسف حمد، استراتيجية حلف شمال الأطلسي بعد الحرب الباردة، مجلة دراسات دولية، العدد ٦٢، مركز الدراسات الدولية – جامعة بغداد، ٢٠١٥، ص ص ١٤٢-١٤٣.

١١) سيد غنيم، الاصابع على الزناد: استراتيجيات الامن القومي للدول الكبرى وتأثيراتها على الشرق الاوسط، مصدر سبق ذكره، ص ص ١٨٧-١٨٩.

١٢) عاهد مسلم المشاقبه، صايل فلاح مقداد، النظام الدولي الجديد في ظل القوى الصاعدة – الصين نموذجا- ١٩٩١-٢٠١٦، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد ٢، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الاردنية، ٢٠١٨، ص ٢٧٢.

١٣) احمد عبد الجبار عبد الله، الاستراتيجية الصينية تجاه منطقة الخليج بعد عام ٢٠١٠، مجلة حمورابي، العدد ٢٩، العراق- بابل، ٢٠١٩، ص ص ٤٥-٤٦.

١٤) فريد العلمي، البراغماتية : السياسة الصينية في الشرق الاوسط بعد الثورات العربية، مجلة الاستاذ الباحث للدراسات القانونية والسياسية، العدد ٩، جامعة محمد بوضياف- المسيلة كلية الحقوق والعلوم السياسية- الجزائر، ٢٠١٨، ص ١٢٠٣.

١٥) علي صباح صابر، الصين وطريق الحرير، مجلة اشراقات تنموية، العدد ٢٩، مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، ٢٠٢١، ص ص ٥٥٠-٥٥٦.

١٦) المعهد الدولي للدراسات الايرانية، التنافس الامريكي- الصيني وانعكاساته على منطقة الشرق الاوسط، السعودية – الرياض، ٢٠٢١، ص ٧.

١٧) سماح مهدي صالح العلياوي، التزاحم الجيوسياسي- الامريكي – الصيني في القارة الافريقية بعد عام ٢٠٠١، مجلة دراسات دولية، العدد ٨٤، جامعة بغداد- مركز الدراسات الدولية والاستراتيجية، ٢٠٢١، ص ص ٢٨٩-٢٩٠.

١٨) حمد جاسم محمد الخزرجي، التنافس الدولي على موارد الطاقة في شرق المتوسط: سوريا نموذجا، مجلة اكليل للدراسات الانسانية، العدد ٧، الجمعية العراقية العلمية للمخطوطات معتمدة لأغراض الترقية العلمية، ٢٠٢١، ص ص ٢٣٤-٢٣٥.

١٩) فهد مزبان خزار، الابعاد الجيوستراتيجية لعلاقات الصين بدول مجلس التعاون الخليجي وآفاق المستقبلية، مجلة الخليج العربي، العدد ٤٧، جامعة البصرة مركز دراسات البصرة و الخليج العربي، ٢٠١٩، ص ص ٢٢٣-٢٢٤.

(٢٠ The rise of China ،Markus Kaim and Angela Stanzel NDC Policy Brief ،and NATO's new Strategic Concept P.P.1-3.، 2022،NATO OTAN

(٢١ مثنى مشعان المزروعي، المسارات الجغرافية لعقد اللؤلؤ الصيني وانعكاساته الجيوسياسية على دول مجلس التعاون الخليجي، مجلة كلية التربية، العدد ٣٨، جامعة واسط، ٢٠٢٠، ص ص ٧٠٥-٧٠٦.

(٢٢ China must sell its values to developing ،Liu Kang https://bit.ly/3OjMsMJ .، 2011، Global Times،world

(٢٣ THE RISE OF CHINA: ،Gerald E. CONNOLLY IMPLICATIONS FOR GLOBAL AND EURO-ATLANTIC ، 2020، NATO PARLIAMENTARY ASSEMBLY،SECURITY P.P.23-24.

(٢٤ بشار محمد عويد، إيران : الموقع الجغرافي و التطلعات الجيوبولتيكية الجديدة في منطقة الخليج العربي مع إشارة خاصة للعراق، مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد ٢١٠، جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد، ٢٠١٤، ص ص ٦٥٢-٦٥٣.

(٢٥ منير موسى ابو رحمة، موقف ايران كقوة تعديلية في ميزان القوى الجديد في الشرق الاوسط، مجلة الدراسات الايرانية، العدد ١١، المعهد الدولي للدراسات الايرانية- الرياض، ٢٠٢٠، ص ص ٣٢-٣٤.

٢٦) فادي جمعة، العلاقات الايرانية الامريكية وتداعياتها على منطقة الشرق الاوسط، القدس – فلسطين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٩، ص ص ٥٨-٦٠.

٢٧) Mohamed Kamal Mohei، The Iranian policy in the Middle East: evolution and consequences، Emerald Insight، 2020، p.p. 285-289.

٢٨) Gema Martín Muñoz، Iran, a Geopolitical Player in the Middle East، IEMed Mediterranean Yearbook 2008، p. 35.

٢٩) محمد عبد الرحمن يونس العبيدي، توجهات السياسة الخارجية الإيرانية إزاء المنطقة العربية في القارة الإفريقية، مجلة جامعة تكريت للعوم الانسانية، العدد ٣، جامعة تكريت- كلية التربية للعلوم الانسانية، ٢٠٢٠، ص ص ٣٢٢-٣٢٣.

٣٠) موسى محمد طويرش، ندى عليوي العبودي، سياسة ايران تجاه القرن الافريقي بعد الحرب الباردة، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، العدد ٦٩، الجامعة المستنصرية- مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، ٢٠٢٠، ص ٧٥.

٣١) عبد الملك علي الحامدي، التوغل الايراني في القارة الافريقية، المعهد الدولي للدراسات الايرانية، الرياض، ٢٥ تموز ٢٠١٦.

٣٢) أنتوني كوردسمان، ايران دولة ضعيفة مهيمنة، من النظام الامني في منطقة الخليج العربي: التحديات الداخلية والخارجية، ابو ظبي، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠٨، ص ٥٩.

٣٣) تاج الدين جعفر الطائي، استراتيجية إيران اتجاه دول الخليج العربي، دمشق، دار رسلان، ٢٠١٣، ص ١٥٣.

٣٤) Walid M. Abdel Nasser. Three regional spheres in Iran's foreign policy, center for political strategic studies, Al-Ahram, Cairo. P.P. 45.

٣٥) مهدي داود سليمان، دور حلف الناتو في امن دول مجلس التعاون الخليجي العربية، مصدر سبق ذكره، ص ٧٥.

٣٦) اياد رشيد محمد الكريم، أمن الخليج العربي في ظل التحدي الايراني، مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد ١٠، مركز جيل البحث العلمي، ٢٠١٧، ص ٢٠.

٣٧) بن يختي عبد الحكيم الترتيبات الامنية ومواجهة الخطر الايراني في منطقة الخليج العربي، مجلة الدراسات الايرانية، العدد ١١، الرياض، ٢٠٢٠، ص ص ٤٤-٤٥.

# التطورات التاريخية لدور المجتمع الدولي في الدفاع عن حقوق الانسان والمرأة

مدرس/ د.سحر طارق محمود الرحيم

جامعة بغداد/ مركز دراسات المرأة

Sahar_alraheem@yahoo.com

**الملخـص:**

جسّد الإسلام والسيرة النبوية علاقة الرجل بالمرأة بالآية الكريمة" ((هنَّ لباس لكم وأنتم لباس لهن )) " وجعلهم متساوّن بالحقوق والواجبات وخص المرأة الرعاية والحفاوة ووصفها النصف الآخر للرجل. ومنذ النشأة الأولى لتاريخ دولة العراق السياسي والأجتماعي والمرأة تناظل من أجل ان تثبت حقوقها المدنية والإجتماعية والسياسية كمواطنة وكإنسانة، وإهتمت الأمم المتحدة ومعظم الدول المتحضرة والمنظمات الدولية بحقوق الأنسان بشكل عام وبحقوق المرأة بشكل خاص من أجل حمايتها وتمكينها حفاظاً على مكانتها في المجتمع و تقلدها ارفع المناصب.

تناول البحث في (أولآ) " مفاهيم ومصطلحات وردت في البحث بشأن حقوق الأنسان والمرأة وتوضيح مصطلح التمييز ضد المرأة وما تضمنه القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي. وفي (ثانيا) " المرأة العربية في عصر الإسلام والرسالة النبوية، تطرقنا الى " المرأة العربية المعاصرة وحقوق المرأة كإنسانة وكمواطنة " ، وفي (خاتمة البحث)، توصلنا الى " ان المرأة لازالت تعاني التهميش وغياب مساواتها بالرجل في حقوقها المشروعة ولابد من احداث تغيير نوعي في الثقافات ورسم سياسات للنهوض بواقعها.

الكلمات المفتاحية : حقوق الانسان، حقوق المرأة، تمكين المرأة.

# Historical developments of the role of the international community in defending human and women's rights

**University of Baghdad \ Center for Women's Studies**

**Dr. SAHAR TAREQ MAHMOOD**

**Sahar_alraheem@yahoo.com**

**Abstract :**

The Islam and the biography of the Prophet's locate the relationship between men and woman with the Precious verse " " and made them equal in rights and duties, and singled out women with care and hospitality describing her the other half of the man. Since the inception of the political and social history of the state of Iraq, women have struggled to prove the fulfillment of their political, civil and social rights as a citizen.

The United Nation and most civilized countries and the international organizations have been concerned with human rights in general and with women's rights in particular in order to protect and empower them, and preserve their position in society giants women and political. The issue of women's rights is societal and cannot be separated from the progress of society and human rights and the law has guaranteed their inferiority in education and their legal, economic, social and political rights. As for her rights as a citizen, empowering women and liberating them from all forms of violence, developing their capacity, their participation with men in work and education, improving their standard of living and raising their position in assuming the highest positions.

The research dealt with first concepts and terminology developed in the research on human rights and women's, explanation discrimination against women with what included in international human law and international humanitarian law. And came in Second " Arab in the era of Islam and the Prophetic message, We touched on " Arab women contemporary and women's rights as human beings and as citizens", In (the conclusion), we concluded that " Women still suffer marginalization and the absence of equality with men i8n their Legitimate rights, So a qualitative change must be

made in cultures to divide and eliminate discrimination against women and formulate policies to advance their reality.


- Keywords: human rights, women's rights, women empowerment.


- **المقدمة:**

حظيت المرأة العراقية على مر الزمن بقوانين وتشريعات تناولت حقوق المرأة بشكل خاص ، اذ جاء في مسلة حمورابي " تشريعات وقوانين تخص حقوق المرأة " ، وسبقتها الشريعة الأسلامية في تشريعات مختصة بحقوق المرأة ومساواتها مع الرجل في الحقوق والواجبات وفي حقها في مشاركة الرجل في التعليم والعمل وفي حق التملك والميراث .

ومنذ ان أقر الأعلان العالمي لحقوق الأنسان المساوات بين الرجل والمرأة وعدم التمييز بينهما ، توالت اعلان حكومات الدول تطبيق مبادئ حقوق المرأة ، وقد ضمن الدستور العراقي كامل حقوق المرأة في العمل والتعليم وفي حق الرعاية الصحية والإجتماعية وتعزيز مشاركتها السياسية في تقلد المناصب في موقع صنع القرار حققت المرأة العراقية من خلالها تطوراً متميزاً في ابراز فاعليتها في مختلف مجالات الحياه بما يخدم مصالحها ومصلحة التنمية المستدامة ، الا ان المرأة العراقية رغم ذلك بقيت تعاني الإقصاء والتهميش **اذ** بينت المؤشرات الى ان مشاركاتها لازالت لا تناسب حجم قدراتها فكان لزاماً على الحكومات والأحزاب السياسية والمنظمات الدولية من تطوير برامجها وإقرار دعم المرأة في موقع صنع القرار وتعزيز ثقتها بقدراتها الذاتية وقيمتها في المجتمع

- **أهمية البحث Research impotent**

تكمن أهمية البحث في ابراز دور المجتمع الدولي والمنظمات والأحزاب السياسية في ضمان حقوق المرأة من خلال تحقيق الإستقلال الإقتصادي والإجتماعي لها في مجالات الحياة العلمية والعملية والسياسية وفي مواقع صنع واتخاذ القرار والنهوض بواقع المرأة في مختلف مجالات الحياة.

- **هدف البحث: Research Objective**

لابد من احداث تغيير نوعي في الثقافات القائمة والتي تحول دون ألإيفاء بحقوق المرأة بمختلف مجالات الحياه من خلال الإهتمام بالقضاء على التمييز ضد المرأة وتكافؤ الفرص بين الجنسين في الإستراتيجيات والأطر التي تعتمدها الدولة والإلتزام بالإتفاقيات الدولية في رسم سياساتها تجاه المرأة والنهوض بواقعها الإقتصادي والإجتماعي والسياسي.

- **مشكلة البحث: Research Problem**

١. ماهي الحقوق الإجتماعية والسياسية والإقتصادية المشروعة للمرأة العراقية ؟
٢. وهل لازالت المرأة تعاني التهميش وغياب مساواتها بالرجل في حقوقها؟
٣. ما أهمية مشاركة المرأة في المجتمع واستغلال طاقتها بشكل سليم؟

- **الأطار المنهجي للبحث: Research Manner**

اعتمد البحث منهج الوصف التأريخي بواقع المرأة العراقية الإجتماعي والإقتصادي والوضع السياسي وفق تحليلات الإستيراتيجيات باعتماد مراجع عربية وأجنبية، وبحوث ودراسات ومنشورات المنظمات ومفوضيات الأمم المتحدة وحقوق الأنسان والمرأة.

**أولآ: مفاهيم تناولها البحث**

١. " التمييز ضد المرأة " : هو مصطلح يعني بالتفرقة او الإستبعاد على اساس الجنس واحباط تمتع المرأة بحقوقها .وهي ظاهرة اجتماعية تأريخية نتاج ثقافة مجتمعية ، يجدر بالقانون الدولي ان يتضمن نصوص قانونية رادعة لكافة أشكال العنف والإعتداء على المرأة وتمكينها في حقوقها .

٢. " حقوق الإنسان " : هي ( كما عرفتها منظمة الأمم المتحدة –١٩٨٩) الحقوق التي يجب ان يتحلى بها البشر (الربيعي / ٢٠١٠ / ٩)، وقد شهد العراق مؤخراً جرائم عنف بشعة ضد الإنسانية على يد عصابات ارهابية طالت جميع مكونات المجتمع العراقي من قتل وتهجير قسري وتطهير عرقي وابادات جماعية مما أفقدتهم أبسط حقوقهم الإنسانية وأجبرتهم الى ترك محال سكناهم والنزوح الى أماكن أكثر أماناً او الى دول الجوارفودة (فودة / ١٩٩٦ / ٩٩).

٣." حقوق المرأة ": تعني حقوق المرأة كأنسانة ومواطنة بحقوقها الأجتماعية والمدنية والإقتصادية والسياسية والتي ناضلت ولا زالت تناظل من أجل تحقيق مظاهر التحضر والديمقراطية والإرتقاء بمكانتها. وقد أهتم المجتمع الدولي بقضية الدفاع عن حقوق المرأة وربطها بحقوق الأنسان، ومساوات حقوقها بحقوق الرجل (الأمم المتحدة /٢٠٢١) .

**٤. القانون الدولي لحقوق الأنسان والقانون الإنساني الدولي**

يمكن تعريف القانون الدولي لحقوق الإنسان بأنه منظومة من قواعد دولية وضعت لحماية حقوق الإنسان وينص عليها القانون يحدد فيه التزامات الدولة تجاه أفراد

المجتمع ، ويستخدم في حالات السلم. ويعرف القانون الإنساني الدولي: مجموعة قواعد تهدف الى الحد من أثار النزاع المسلح ، ويستخدم في حالات النزاع المسلح.

٥. " **اتفاقية القضاء على أشكال التمييز ضد المرأة** "

أكد ميثاق الأمم المتحدة على الإيمان بالحقوق الأساسية للإنسان وكرامته ، وعلى المساوات بين الرجل والمرأة في الحقوق والكرامة وعلى الدول الأطراف الإيمان بذلك كله وتطبيقه في كافة الميادين الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والمدنية . اعتمدتها الجمعية العامة بقرارها ذي العدد ١٨٠/٣٤ في ١٨ ديسمبر عام ١٩٧٩ طبقا لأحكام المادة ٢٧ . وإيماناً بتنمية ورفاهية الأسرة والعالم تتطلب مشاركة المرأة الرجل في كافة الميادين. وتتعهد الدول الأطراف بـ:-

أ. ان تقر بمبدأ المساوات بين الرجل والمرأة في دساتيرها وتشريعاتها.

ب. الحماية القانونية لحقوق المرأة من خلال اقامة محاكم ومؤسسات ذات الإختصاص بشؤون المرأة .

ت. الغاء الأنظمة والقوانين القائمة التي تتسم بطابع التمييز ضد المرأة وسن تشريعات جديدة لحماية حقوق المرأة.

ث. تغيير الأنماط الإجتماعية والثقافية وكافة الممارسات القائمة على التمييز بين الجنسين.

ج. وضع نصوص تشريعية لمكافحة البغاء والاتجار بالمرأة .

ح. تتعهد الدول الأعضاء بتقديم تقرير دوري حول التدابير التشريعية والقضائية والادارية التي تم اتخاذها بخصوص الاتفاقيات والتطورات التي احرزتها نتيجة

تطبيق تلك التدابير والمعوقات التي حالت دون تحقيقها (الأمم المتحدة / ٢٠١٢ / ٥-٧) .

**ثانياً : المرأة العربية في الإسلام**

أ. " **من فضائل نساء العرب**"

كان للنساء دراية بقضايا المجتمع وكان لهن دور في كسب المعارك ففي يوم " **ذي قار**" المعروف لدى عرب الجاهلية ، عندما أغار الفرس بجيش كبير على أرض الجزيرة وقفت العرب بوجه العدو في جبهة واحدة .اذ أمر القائد العربي " حنظلة بن ثعلبة " بقطع أحزمة الهوادج من على ظهور الأبل وأمر بإنزال النساء يمشين على الأرض خلف المقاتلين، ثم نادى المقاتلين بصوت مرتفع بلغ مسامع الجيش كله " فليقاتل كل منكم عن حليلته " فأشعل نار الحماس لدى المقاتلين فهزموا الفرس هزيمة نكراء وولوا مدبرين وفي معركة أحد خرجت نساء المشركين وراء الجيش ينشدن حاثات الرجال يطلبن الثأر لهزيمتهم في معركة بدر

" **إن تقبلوا نعانق ونفرش النمارق**"

" **أو تدبروا نفارق فراق غير وامق**"

وفي صدر الإسلام قادت إمرأة من الخوارج جيشاً استطاع ان يهزم الحجاج ويحاصره في قصره مذعوراً ، وقد عيره أحد الشعراء في موقفه المشين هذا قائلآ ( البستاني /٢٠٢٠ ) :

"**أسد عليَ وفي الحروب نعامة فتخاء تنفر من صفير الصافر**"

" **هلا برزت الى غزالة في الوغى  بل كان قلبك في جناحي طائر** "

٢. "**حقوق المرأة في الإسلام**"

نظر الاسلام الى المرأة نظرة تعزيز وإكرام ، كفلها الله تعالى مهمة الاستخلاف في الأرض وتنشئة الأبناء مع الرجل على حد السواء وأقر لها نبينا محمد ((ص)) حقوقها في التملك والميراث وأمر بمعاملتهن بالحسنى وحمايتها وتوفير العيش الكريم لها بعد ماساد في العصر الجاهلي من ظلم لها بوأدها حيةً تحت التراب ( الرشيد /٢٠٢١). وقد ضمن الأسلام للمرأة حقوقاً كثيرة من بينها :

أ. " **حق المرأة في الحياة** "

ذكر في صحيح الترمذي عن النبي محمد ((ص)) : " (( **أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً وخياركم خياركم لنسائهم**)) " ، وقال : "(( **أيها الناس، إتقوا الله في النساء، إتقوا الله في النساء، أوصيكم بالنساء خيراً**))"

في الواقع ان العرب كانوا شديدي الغيرة على المرأة العربية وتسترخص الدماء في الدفاع عنهن . والإسلام صان شخصيتها ورد عنها كل عدوان وفق قاعدة " لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض"

وفي موقف لسيدنا الكريم محمد ((ص)) من جميلة بنت أوس اذ جاءته تشكو كرهها لزوجها وتطلب تطليقها منه ، فسألها " ان زوجك أهداك حديقته مهراً ، فهل تردين عليه هديته؟ فوافقت ، فأمر الزوج بطلاقها " (طلعت رضوان / ٢٠١٥).

**ب. " حق المرأة في الثقافة والتعليم "**

لم يفرق الاسلام بين الرجل والمرأة في طلب العلم والمعرفة وحثها على التزود بالعلم النافع، وأوجبت الشريعة الاسلامية على المرأة التزود بما تشاء من علم نافع لأجل حسن قيامها بوظائفها في الحياة ، وقد جعلها الرسول (ص) فريضة عليهن بدون تفرقة.

يعد تعليم المرأة جانباً أساسياً لنهوض المرأة وعده الوثيقة العالمية لحقوق الانسان والاتفاقيات الدولية حقاً مشروعاً لتحقيق مبدأ العيش الكريم لها وتحسين الجانب النفسي وتعزيز ثقتها بنفسها يفتح أمامها آفاق لبناء علاقات اجتماعية والتفاعل مع الثقافات الأخرى وإكتساب المعرفة في كافة المجالات العلمية كالطب والصيدلة والتمريض، وفي القضاء والتجارة وفي التنمية الإجتماعية والبشرية (رزان صلاح /٢٠٢١ / ٦).وقد قال الشاعر حافظ ابراهيم في تربية وتعليم المرأة ( أحمد أجاييف /٢٠١٣ / ١٨):

**" الأم مدرسة إذا أعددتـها أعددت شعباً طيب الأعراق"**

**"الأم روض إن تعهده الحيا بالرى أورق أيما إـراق "**

**"الأم أستاذ الأسـاتذة الالى شغلت مآثرهم مدى الآفاق"**

**"ربوا البنات على الفضيلة إنـها في الموقفين لهن خير وثاق"**

**ج. " دور المرأة السياسي في الاسلام "**

نظر الاسلام للمرأة بلا تمايز ولا اختلاف عن الرجل ، وان مجالات العمل السياسي وأعباءها متعلقة بأهلية وقدرة اوكفاءة الرجل او المرأة ولا يوجد في الفقه مايمنع المرأة

من ممارسة مهنة القضاء او الإفتاء او في المجالات السياسية وان السياسة الشرعية هي ماتوافق مصلحة المجتمع والدولة. بل كان الإسلام أول من أعطى المرأة حقوقها السياسية والعمل في مجالات العمل السياسي (زينة احمد / ٢٠٠٠).

**ثالثاً: " المرأة العربية المعاصرة "**

**أ. " حقوق الأنسان وحقوق المرأة "**

وقعت في العقود الأخيرة انتهاكات جسيمة للقانون الدولي لحقوق الأنسان عند النزاعات المسلحة أودت بملايين المدنيين مما أشارت الأمم المتحدة في قرارات مجلس الأمن فيما يخص حقوق الأنسان الى ضرورة وحتمية عودة السياسيين والمحاكم المحلية والدبلوماسيين والحكومات الى القانون الدولي في حقوق الانسان بهدف حماية كرامة وحقوق الإنسان في حالتي السلم والنزاعات المسلحة بصرف النظر الى جنسهم او جنسياتهم او مكان إقامتهم او ديانتهم او لغتهم . وتعد قواعد لاهاي " التي هي تتعلق بقوانين الحروب البرية " ملزمة لجميع الدول في الحقوق والاجتماعية والثقافية وحق العمل وتطبيق برامج اعلامية توعوية بغض النظر عن قبولها او رفضها . وتطبق برتوكولات واتفاقيات جنيف " التي هي جزء من القانون الإنساني الدولي" عند النزاعات المسلحة والتي تعنى بالحد من آثار النزاع المسلح وبتقديم خدمات الحماية والغذاء (نوارة حسين /٢٠١٧ / ٣٣).

**ب: "حقوق المرأة كأنسانة وكواطنة "**

كانت المرأة ولازالت تناظل من أجل اثبات حقوقها كمواطنة وكأنسانة ومن أجل تحقيق تنمية ثقافية واجتماعية مستدامة وحفظ مكانتها في الدولة المعاصرة .

وعند البحث في حقوق المرأة كمواطنة لابد من البحث في حقوقها كأنسانة والدفاع عنها ، اذ عدت المنظمات الدولية ومنظمة الأمم المتحدة ان قضية المرأة وحقوقها كجزء من حقوق الأنسان والى تساوي حقوقها مع حقوق الرجل منذ ان تأسست منظمة الأمم المتحدة في العام ١٩٤٥ (عبد الغني محمود /١٩٩١ /١٣). فضلآ عن إبرام اتفاقية القضاء على العنف ضد المرأة وحمايتها من اشكال العنف مادياُ وجسدياً ونفسياً وجنسياً ومعنوياً، وجميع أشكال العنف والقهر المشوبة بالقسوة ( نعيمة رحماني /٥١/٢٠١١).

**ج: " حق المرأة في الحياة الكريمة ونبذ العنف"**

من اكثر مظاهر الإنتهاكات التي تعرضت لها المرأة هي أشكال القهر والعنف الجسدي والمعنوي متمثلة بإهانات لفظية والحط من قيمتها والممارسات الجنسية ( امال الطنطاوي/ ٢٠٠٥/ ٢١). والتي ترتبت عنها آثار سلبية وخيمة جسدية ونفسية، مما دعا المجتمع الدولي للإهتمام بمسألة العنف ضد المرأة بموجب التوصية رقم ١٩ سنة ١٩٩٢ والتي نصت على " العنف القائم على الجنس يمثل شكلآ من أشكال التمييز الذي يعيق وبشكل خطير قدرة المرأة على التمتع بحقوقها وحرياتها على أساس المساوات مع الرجل .

**د: " حق المرأة في الصحة "**

من أهم احتياجات المرأة من حقوقها المدنية كأنسانة هو حقها في الصحة النفسية والجسدية والعقلية، وقد نصت المادة ٢٥ من الإعلان العالمي لحقوق المرأة على" الدولة ملزمة بإتخاذ التدابير لضمان تمتع المواطنين مستوى معيشي مناسب في المأكل والملبس والمسكن والعناية الطبية وفي حقوقها الاقتصادية والثقافية والإجتماعية "

(MelikOzden-p4)، وضمان حقوقها في مكافحة الأمراض والحصول على الأدوية والعلاج والرعاية الصحية للأمومة والصحة الإنجابية .

وعلى صعيد الحياة الصحية تنص المادة ٢٥ من الاعلان العالمي لحقوق الانسان على " لكل شخص حق في مستوى معيشي يكفي لضمان الصحة الطبية والرفاهية في حياة صحية سليمة، وعلى وجه الخصوص المأكل والملبس والمسكن والعناية الطبية " بمعنى ان كل شخص له حق التمتع بمستوى لائق من الصحة الجسمية والعقلية (د.أحمد فاضل /٢٠١٣/٥٩) .

**هـ:" حقوق المرأة في الحياة المدنية ( الأمن والحرية ) "**

في دستور الجمهورية لسنة ٢٠٠٥ بادر المشرع الى مساوات المرأة بالرجل في حقوقها المدنية ومساواتها أمام القانون في الحرية والأمن في مجال التقاضي وعقوبات الجرائم والقوانين الجزائية، وفي تكافؤ الفرص في منحها حقها في الجنسية كما تمنح للرجل المتزوج من أجنبية ( **د. رندة الفخري /٢٠١٣**)، وفي نقل جنسيتها الأصلية الى أبنائها، وان تحتفظ بجنسيتها عند زواجها من غير العراقي الا بتحرير طلباً تحريرياً بتخليها عن جنسيتها (المادة (١٢) من قانون الجنسية العراقية رقم (٢٦) لسنة ٢٠٠٦).

**م: " حقوق المرأة الثقافية والاقتصادية "**

يمكن تعريف حقوق المرأة، " بمصالحها التي يضمنها الدستور" ، اذ تتمتع المرأة العراقية في ظل دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ في حقوقها المدنية والاجتماعية والثقافية وحماية مصالحها في كافة الأصعدة أسوة بالرجل وكما ورد بالمادتين ( ١٨،١٩) من دستور جمهورية العراق العام ٢٠٠٥. أما على صعيد الحقوق السياسية

للمرأة العراقية كما في مشاركتها في اختيار الرئيس للدولة وفي المجالس النيابية والمحلية ( د. عمر المهاني / ٢٠١١/٥٩). وفي حق الانتخاب والتصويت ( د. فهمية/٢٠٠٢/ ٧). وضمان للمرأة قيمة اجتماعية مستقلة.

**و: " حقوق المرأة في المشاركة السياسية "**

تعني الحقوق السياسية للمرأة، تحقيق مشاركتها في سلطة الحكم وتولي المناصب السياسية.

ومنذ النشأة الأولى للتأريخ السياسي والأجتماعي والمرأة العراقية تناضل لأثبات حقوقها السياسية والإجتماعية كواطنة وكأنسانة وتعزيز مشاركتها السياسية ، وقد تباينت الآراء حول رأي الأسلام في تقلد المرأة المناصب القيادية ومناصب صنع القرار فمنهم من لم يجيز للمرأة دخولها العملية السياسية بسبب تكوينها النفسي والعاطفي وأعبائها ، بينما أجاز فريق أخر ذلك بالأستناد الى مبدأ المساوات بين الرجل والمرأة. فتمتعت المرأة بحقوقها السياسية أسوة بالرجل بعد التحرر السياسي الا ان مشاركة المرأة السياسية بقيت محدودة بنسب ضئيلة جدا قد لا تصل الى 5.6% مما يسترعي تطوير برامج الأحزاب السياسية بما يتلائم مع تحقق العدالة بين الجنسين في الوصول الى مواقع صنع القرار ( رغد السراج/٢٠١٢/ ٧) ، وفي البناء الإجتماعي ومكانة المرأة الإجتماعية والسياسية والثقافية(.

**ي: " حقوق المرأة في تقلد مناصب صنع القرار والتمثيل البرلماني "**

بقيت مشاركة المرأة السياسية مقيدة ومحددة حقباً من الزمن رغم إصدار التشريعات والقوانين بشأن حماية المرأة وضمان حقوقها ، الا ان اصرار المرأة ودعم

المؤسسات الديمقراطية والأحزاب السياسية لمشاركة المرأة السياسية ووصولها مناصب صنع القرار في المؤسسات السياسية بنسبة ١٥.٢% في البرلمانات العالمية .الا ان النسبة في الدول العربية والإسلامية ٥.٦% تعد ضئيلة جداً بسبب الموروث الاجتماعي في تهميش دور المرأة مما يسترعي تطوير وتغيير برامج الأحزاب السياسية لصالح المرأة وتقديم الدعم المعنوي لها سياسياً. (Le droit\2009\3)

- **الخاتمة والأستنتاج**

حققت المرأة العراقية وعلى مر السنين اندماجها في الحياة العملية في كافة الميادين صحية وتعليمية والصناعية ،... الخ. وحققت مناصب عليا في مختلف مؤسسات الدولة كالقضاء والصحة والتعليم والصحافة والأعلام ، فضلآ عن المناصب الدبلوماسية في وزارة الخارجية .

وشهدت قوانين وتشريعات الدولة تحولآ ملموساً لصالح المرأة في كافة ميادين الحياة واقرار قانون مناهضة العنف ضد المرأة ، وأقر مشروع حرية المرأة أسوة بالرجل في العقيدة والشعائر الدينية وفي ممارسة العمل وحق تولي القضاء وفي الترشيح والانتخاب ، فبلغت نسبة تمثيل المرأة في البرلمان ٣٠% واستمرت النسبة في تزايد حتى تمكنت من ممارسة دورها السياسي في مواقع صنع القرار والمشاركة في صياغة الدستور العراقي . الا ان المرأة لازالت تعاني التهميش وغياب مساواتها بالرجل في حقوقها الإجتماعية والسياسية والإقتصادية المشروعة وهذا يعمل الى تعطيل مشاركة نصف طاقة المجتمع ويعيق استغلال طاقة المرأة بشكل سليم ولابد من احداث تغيير نوعي في الثقافات القائمة بمختلف مجالات الحياه والقضاء على التمييز ضد المرأة وتكافؤ الفرص بين الجنسين في الإستراتيجيات والأطر التي تعتمدها الدولة والإلتزام

بالإتفاقيات الدولية في رسم السياسات تجاه المرأة والنهوض بواقعها الإقتصادي والإجتماعي والسياسي.

- **قائمة المصـــــادر: List of Sources**

**١- من سورة النساء**

**٢- المصـادر العربية : Arabic Sources**

أ. **الكتـــب Books**

١- أحمد أجاييف (٢٠١٣-ص١٨)،" حقوق المرأة في الأسلام " كتاب مؤسسة عن هنداوي للتعليم والثقافة – مصر-القاهرة، الموقع الألكتروني: https://www.hindawi.org

٢- البستاني، بشرى (٢٠٢٠)، " صورة المرأة في التراث العربي" مكتبة الزمان ، الموقع الألكتروني : https://www.alzaman.com

٣- الرشيد، عبدالله (٢٠٢١)، " المرأة في تراث العرب " كتاب في صحيفة عكاظ – السعودية، الموقع الألكتروني : https://www.okaz.com.sa

٤- السراج، رغد نصيف جاسم(٢٠١٢-ص٧)، " المشاركة السياسية الحزبية للمرآة العراقية بعد ٢٠٠٣ العلمية، بغداد "، ط١، دار الكتب.

٥- زينة أحمد (٢٠٠٠)، " المرأة في التراث العربي " كتاب منشور في دار المناهل – بيروت ، مكتبة النور، ط٢.الموقع الألكتروني-https://www.noor book.com :

**ب. مجلـــــة علمية :**

١- الربيعي، د.خالد وليد (٢٠١٠- ص٩)، " حق اللجوء السياسي في الفقه الإسلامي والقانون الدولي" ، بحث منشور في مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت.

٦- الطنطاوي، أمال (٢٠٠٥-ص٢١)، " العنف الموجه ضد المرأة في مملكة البحرين " ، ( مسح ميداني ) ، مركز البحرين للدراسات والبحوث، ص ٢١.

٧- العبيدي، د. احمد فاضل حسين (٢٠١٣)، " ضمانات مبدأ المساواة في بعض الدساتير العربية" ، منشورات الحلبي الحقوقية، الطبعة الأولى، ص٥٩.

٨- العزاوي، سامي مهدي (٢٠١٢_ص٢٩)، " المرأة العراقية بين المشاركة السياسية والاغتراب السياسي"، ط١، مركز أبحاث الطفولة و الأمومة دمشق.

٩- الفخري عون ، د. رنده (٢٠١٣_ص١٣٨)، " التمييز ضد المرأة في ضوء أبرز المواثيق الدولية " ، دراسة مقارنة، طباعة ونشر وتوزيع مكتبة زين الحقوقية، بيروت لبنان، ص١٣٨-.

١٠- المهاني ، د. عمر فارع (٢٠١١)، " الحقوق السياسية للمرأة في الفقه الإسلامي " ، المكتب الجامعي الحديث، ص٥٩.

١١- رزان صلاح (٢٠٢٠_ص٦)، " أهمية تعليم المرأة ودورها في المجتمع " ، مجلة قلم.

١٢- شرف الدين ، د. فهمية (٢٠٠٢-ص١٢)، " المشاركة السياسية للمرأة العربية، الأهمية والدور" ، نشرة قضايا ، العدد الثاني.

١٣- طلعت رضوان (٢٠١٥)، " المرأة في التراث العربي الأسلامي " ، الموقع الألكتروني : https://www.m.ahewar.org

١٤- فودة، د.عز الدين (١٩٦٤-ص٩٩)، " الضمانات الدولية لحقوق الإنسان " ، بحث منشور في المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلد ٢٠.

١٥- محمود، عبد الغني (١٩٩١)، " حقوق المرأة في القانون الدولي العام والشريعة الاسلامية" ، دار النهضة العربية ، مصر ، ص١٣.

١٦- نوارة حسين (٢٠١٧_ص٣٣)، " حقوق المرأة في الدولة المعاصرة " مجلة جيل حقوق الأنسان، العدد١٧، ص٣٣.

**ج. أطروحـة**

١٧- نعيمة رحماني (٢٠١٠-٢٠١١- ص٥١) " العنف الزوجي الممارس ضد المرأة بتلمسان(محكمة تلمسان نموذجا ١٩٩٥- ٢٠٠٨ ) " ، أطروحة دكتوراه ،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان ، ص ٥١.

**٢- المصادر الأجنبية**

1. MelikOzden, le droit à la sante, une collection du programme Droits Humains du centre Europe-tiers Monde, (CETIM) p4.

2- Le droit à la santé, haut-commissariat des nations unies aux droits de l'homme et l'organisation mondiale de la santé, fiche n° 31, Genève 2009, p 03.

**٣- نشرات المنظمات :**

**١- الأمم المتحدة - اللجنة الاقتصادية والاجتماعية غربي اسيا ، " حقوق المرأة " ورشة عمل أقليمية حول المؤشر المعياري للمرأة والسلام والأمن،**

**الرابط : https://archive.unescwa.org/ar/our-work/ ، ٢٠٢١ .**

٢- الأمم المتحدة- حقوق الإنسان- مكتب المفوض السامي ، " الحماية القانونية لحقوق الإنسان في النزاع المسلح " ( ٢٠١٢) ، ص ٥- 7 .

٣- المادة (١٢) من قانون الجنسية العراقية رقم (٢٦) لسنة ٢٠٠٦.

**Translation of Arabic sources:**

1. Al-Rubaie, Dr.khaled waleed," Political asylum in Islamic jurisprudence and international law, research published in the journal of the college of shariq and Islamic studies, Kuwait university,2010.
2. Al-Bustani,Bushra," The Image pf Women in the Arab Heritage" , Library of Zaman 2020 , https://www.alzaman.com
3. Al-saraj, Raghad Nassif Jassem, " Partisan political participation of Iraqi Women after 2003" , 1st edition, Dar Al-Kutub.
4. Al-Tantawi, Amal," Violence directed against Women in the kingdom of Bahrain", (field survey), Bahrain center for studies and research, 2005.P21.
5. Al-Obaidi, Dr.Ahmed Fadel Hussein," Guarantees of the Equality principle in some Arab constitutions", Al-Halaby publications, 1st Edition, 2013, P59.

6. Al-Azzawi, Sami Mahdi, ""The Iraqi Women between Political participation and political Alienation", 1st Edition, childhood and motherhood research center,Damascus, 2012.
7. Al-Fakhri Aoun, Dr.Randa," The Discrimination against women in the light of the most prominent international conventions", a comparative study, printing publishing ,and distribution of Zain law library, Beirut-lebanon,2013,P138.
8. Al-Mahani, Omar Faraa,"Women's Political rights in Islamic Jurisprudence", Modern university office,2011,P59.
9. Razan Saha'h," The importance of Womens education and their role in society,"Qalam magazine,2020.
10. Sharif El-Din, Dr.Fahmyeh,"The Political participation of Arab Women, Importance, Role" Issues Bulletin, No.2, 2002.
11. Fouda, Dr. Ezz El-Din, "International guarantees of human rights". Research, Published in the Egyptian Journal of international law. 20, 1964.
12. Mahmoud,Abdel-Ghani,"Women's rights in Public international law and Islamic shariq", Dar Al-Nahda Al-Arabiya,Egypt,1991.P13.
13. Naima Rahmani," spousal violence against Women in tlemcen (Tlemcen court of Namunja (1995-2008)", PHD

Thesis, Faculty of Humanities and social sciences, university of Abu Bakr Belay Tlmcen,2010-2011,P51.

14. Nawara Hussin,"Women's Rights in the contemporary state", Journal of Human Rights Generation, No. 17, 2017,P33.

15. Zeina Ahmed," The Womem in the Arab Talks," book is published in Dar Al-Manahil-Beirut. https://www.noor-book.com/

16. Ahmad Ajayev, " Women's Rights in Islam", book by the Hindawi Foundation for Eduction and Culture , Egypt-Cairo,2013,

Publications of Affiliates:

1. United Nations/Economic and social commission for western Asia," Women's rights" regional workshop on the Benchmarking of women, peace and security. Link: https://archire.unescwa.org/ar/our-work ,2021.
2. United Nation/Human rights/office of the high commissioner, " Legal protection of Humman rights in Armed conflict" , 2012. P5-7.
3. Article (12) of the Iraqi Nationlity law NO. (26), 2006.

# فاعلية الخرائط الذهنية الالكترونية في مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ

أ.م. د ندى هاشم عبد الله

قسم العلوم النفسية والتربوية كلية التربية / جامعة القادسية

nada,hasham@qu.edu.iq

الباحثة غفران حبيب نور طاهر المحنة

قسم العلوم النفسية والتربوية كلية التربية / جامعة القادسية

akram.hussein@qu.edu.iq

**الملخص**

**يهدف البحث الى التعرف على:**

فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية:

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على المجموعة الضابطة اللاتي درسن على الطريقة الاعتيادية في اختيار التفكير البصري ، ولتحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة)، إذا يتم اختيار الطالبات بصورة عشوائية، ثم تكافؤ المجموعتين في متغيرات (العمر بالأشهر، الذكاء، درجات الفصل الأول لمادة التاريخ، اختبرا التفكير البصري).وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة، (٣٠) طالبة لكل مجموعة حيث درس طلاب المجموعة التجريبية الفصول (الأول، الثاني، الثالث) من كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي بواقع حصتين اسبوعياً باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ودرسن طالبات المجموعة الضابطة نفس المادة بنفس المكان والمدة الزمنية ولكن بطريقة الاعتيادية.

واستخدمت الباحثتان البرنامج الإحصائي spss وبرنامج Excel لحساب t-test لعينتين مستقلتين معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة الفقرات معامل التمييز. **فاعلية البدائل الخاطئة، ومعامل ألف كرونباخ** واظهرت النتائج:

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

وفي تلك النتائج استنتجت الباحثتان فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، وأوصت الباحث بعدة توصيات منها ادخال استراتيجيات تتضمن الصور والرسوم والمخططات في دليل المدرس.

**الكلمات المفتاحية : الخرائط الذهنية الالكترونية , مهارات التفكير البصري :**

## The effectiveness of electronic mind maps in the visual thinking skills of fifth-grade literary students in history by checking the validity of the following null hypothesis

**Assistant Professor Dr. Nada Hashem Abdullah**
**nada,hasham@qu.edu.iq**
**Ghofran Habib Nour Taher Al-Mihna akram.hussein@qu.edu.iq**

**Abstract**

- There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average grades of the female students of the experimental group who studied on the control group who studied the usual method of choosing visual thinking.

The research sample of 60 female students, (30) of the group, where the students of the experimental group studied the chapters (first, second, third) of the history book for the fifth grade of literature at two sessions per week using electronic mental maps and studied the students of the control group the same subject in the same place and duration but in a normal way.

The researcher used the spss statistical program and excel to calculate t-test for two independent samples of pearson's correlation coefficient, The effectiveness of the wrong alternatives, and the A-Kroneach factor, showed the results:

1. The students of the pilot group who studied using the electronic mental mapping strategy outperformed the students of the control group who studied in the usual way.

In these results, the researcher concluded the effectiveness of the strategy of electronic mental maps in the visual thinking skills of fifth-grade literary students, and recommended several recommendations, including the introduction of strategies that include images, drawings and charts in the teacher's manual, especially electronic mental maps .

**Key words : Electronic mind maps , Visual thinking skills**

**مشكلة البحث:**

واجة نظام التعليم في الآونة الاخيرة الكثير من الانتقادات فيما يخص نظامه السائد وبرامجه المتعددة في الكثير من دول العالم ولاسيما في الوطن العربي وبالأخص العراق , هذا الامر الذي ادى الى كثرة الانتقادات التي وجهت الى المؤسسات التعليمية واتهامها بالتقصير في تعليم الطلبة وكيفية تطوير افكارهم.

حيث ان من المشكلات التي واجهت العملية التدريسية وبالأخص مادة التاريخ وفي هذه المشكلات الاساليب والطرائق التدريسية المعتادة في مدارسنا, التي تعتمد على تحفيظ الطالب الحقائق والمعلومات فيما بينها, وطرائق التدريس الاعتيادية يكون فيها دور المدرس ناقل للمعلومات والمعارف ويكون الطالب فيها متلقي سلبي لها , وهذا يؤدي الى عدم اهتمام الطلاب بالمادة الدراسية وبالتالي يلاحظ تدني في التحصيل والوعي التاريخي لديهم , لذا يستوجب من المدرسين تغيير استراتيجياتهم وطرائقهم في التدريس.

حيث ان ما زالت هنالك بعض المناهج واساليب التقويم التي كانت تفرض على الطلاب ان يؤدي ما يطلب منه في المنهج المقرر وعليه ان يتقبل كل ما يطرح عليه دون ان يكون له دور في نقد او بحث. وان اهمال المؤسسات التعليمية وقلة استخدامها للاستراتيجيات الحديثة في التعليم ادى الى انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلبة و ادى ذلك الى انخفاض المستوى العلمي في المواد الدراسية وعلى الاخص مادة التاريخ.

اذ يعد من المشاكل الرئيسية التي واجهت التعليم هو انخفاض المستوى العلمي الذي اثر بصورة سلبية على الطلبة والاسرة والمجتمع. اذ ان تدريس مادة التاريخ بقي يدرس بصورة تقليدية وهي القاء المدرس للمادة مما يجعل الطالب بموقف سلبي , مما يؤدي الى اثارة الضمير والملل في نفوس الطلاب في المادة وعدم الانتباه, مما يؤدي الى عدم وجود تفاعل بين الطلاب والمدرس مما يجعل الطلبة يعانون من فهم المادة واستيعابها.

**ومن هنا تتجلى مشكلة الدراسة بالسؤال الاتي:**

ما فاعلية التدريس باستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في مهارات التفكير لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ. *

**ثانياً: اهمية البحث Importance of the Research**

اذ يجب ان يكون للتربية الحديثة الدور الفاعل في احداث التطور لأن التربية عملية مخططة مقصودة , تشير الى احداث تغييرات ايجابية في سلوك المتعلم , كما وتهدف التربية الى نقل المعرفة وتطوير القابليات لدى الانسان. **(همستري, ٢٠٠٧, ١٩)**

وتعد المدرسة من المؤسسات التعليمية التربوية المهمة التي انشأها المجتمع لتحقيق اهدافه, فمن الضروري ان تقوم المدرسة باتخاذ اساليب واستخدام طرائق في التربية والتعليم وصفته الفلسفة التربوية والاتجاهات التي تراعي خصائص العصر

---

*** اسماء المدرسين الذين استعانت بهم الباحثتان.**

**١- هدى هاشم عبدالله ٢- سماح محمد ميثم ٣- قصي هادي ذرب ٤- عماد عبد الواحد ٥- فراس طراد**

وتضبط سلوك الفرد وصولاً لتحقيق الاهداف التربوية. **(ابو الضبعات , ٢٠٠٧, ٢٥٢)**

اذ يعد المنهج ذو اهمية كبيرة في التربية التي طورت مفهومها ووظيفتها واهدافها فهو يعتبر الركن الاساس فيها لما له من اهمية وجانب حيوي في العملية التربوية اذ ينمو ويتطور مع تطور الحيلة وتعقيداتها, الامر الذي دعا المهتمين بالتربية الى الاهتمام بالمناهج تخطيطاً, وتنفيذاً, وتنويعاً, وتطويراً, اذ ادى ذلك لتطوير مفهوم المناهج, وتطويره بالشكل الذي يستجيب للمتغيرات والاتجاهات التربوية الحديثة ومواكبة التطور الحاصل في ميادين الحياة في كل جوانبها. **(عطيه, ٢٠١٣, ١٢)**

اذ تسهم المواد الاجتماعية في تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم في شتى المجالات من مهارات التفكير وحل المشكلات وصنع الفرضيات وتصنيف المعلومات والاستماع للرأي الاخر وغيرها من المهارات التي تجعل الطالب قادراً على حل المشكلة التي تواجهه. **(ابو سرحان, ٢٠٠٠, ٣٤)**

كما تمثل مادة التاريخ سجل لحقائق الماضي , كما ويعتبر التاريخ طريقة من طرائق التفكير العلمي في الشؤون الانسانية اذ يقوم على المقارنة والنقد وعدم قبول الاحكام الا بعد ان توزن عقلياً ويتم الربط بين السبب والنتيجة , والبحث عن سبب الحوادث وارجاعها الى دوافعها الاصلية. **(العجرش, ٢٠١٣, ٣٧)**

كما ان استراتيجيات التدريس تبين دور المدرس في عملية التدريس وتعليم الطلاب لأنها سلسلة منظمة يديرها مدرس الصف ويحاول يكمل وسيلة ان يوجد انتباه طلابه اليها ومشاركتهم في فعالياتها, التي تؤدي الى تعليمهم استراتيجيات التدريس

الحديثة الكثيرة والمتنوعة , واستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية احدى هذه الاستراتيجيات. **(يوزان, ٢٠٠٧, ٧)**

اذ ان التفكير البصري عبارة عن منظومة من العمليات التي تساعد الطلبة على قراءة الشكل البصري , حيث يكونون قادرين على تحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل الى لغة لفظية مكتوبة او منظومة , واستخلاص المعلومات منه. **(نائله نجيب, ٢٠٠٦, ٨٨)**

**ومما تقدم فأن أهمية الدراسة تتجلى فيما يأتي: -**

١- ممكن ان تفيد هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتطوير المناهج وطرائق التدريس من حيث اهمية تطبيق استراتيجيات الخرائط الذهنية الالكترونية.

٢- للمرحلة الاعدادية اهمية واضحة , لأنها تعد مرحلة ممهدة للانتقال المرحلة الجامعية , وفيها يتكامل النضج العقلي , والاعتماد على النفس , ويعد الصف الخامس الادبي من المراحل المهمة.

٣- الحاجة لاستخدام استراتيجيات حديثة تتفق وحاجات الطلبة وتثير تفكيرهم ودافعهم المعرفي.

**ثالثاً: هدف البحث The Aims of the Research**

يهدف البحث الحالي التعرف على: (( فاعلية الخرائط الذهنية الالكترونية )) في مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

**رابعاً: فرضية البحث The Hypotheses of the Research**

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاتي درسن مادة التاريخ باستخدام الخرائط الذهنية الالكترونية

ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ في اختبار مهارات التفكير البصري.

**خامساً:- حدود البحث Limitation of the Research**

١- **الحدود المكانية:** المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة الى المديرية العامة لتربية محافظة القادسية.

٢- **الحدود البشرية:** جميع طالبات الصف الخامس الادبي في مدرسة (اعدادية الرباب) وهي احدى المدارس النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة القادسية (المركز).

٣- **الحدود الموضوعية:** (الفصل الاول, الفصل الثاني, الفصل الثالث) من موضوعات كتاب تاريخ اوروبا وامريكا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) ط٦ .

٤- **الحدود الزمانية:** الكورس الاول للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

**سادساً:- مصطلحات البحث Definition of terminologies**

**١- فاعلية Effectiveness**

أ. **(حمادنه وعبيدات, ٢٠١٢)**

بأنها: التأثير الايجابي الناتج عن العمل الذي يؤثر في الاداء او الانتاج الجيد خلال استخدام طرائق تدريس محددة. **(حمادنه وعبيدات, ٢٠١٢, ٦)**

**٢- الخرائط الذهنية الالكترونية Electronic mind mapping**

**أ- (عبد الباسط, ٢٠١٣)**

بأنها: عبارة عن رسوم تخطيطية ابداعية حرة قائمة على برامج كمبيوترية متخصصة تتكون فروع متشعبة من المركز بأستخدام الخطوط والكلمات والرموز والالوان وتمثيل العلاقة بين الافكار والمعلومات وتتطلب التفكير العفوي عن تنفيذها.

**(عبد الباسط,٢٠١٣, ٢٥)**

**٣- مهارات التفكير البصري**

أ- **(الشويكي, ٢٠١٠)**

بأنها: مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التمييز البصري للمعلومات العقلية من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية للوصول الى لغة. **(الشويكي,٢٠١٠, ٣٦)**

**الأطار نظري والدراسات سابقة**

**اولا: مفهوم الخرائط الذهنية الإلكترونية:**

وتعد الخرائط الذهنية الإلكترونية احدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الوسائل الحديثة في التدريس إلا أنها من الأداة الفعالة في توليد الأفكار الجديدة المبدعة الغير مألوفة، كما تساعد على اكتشاف المعرفة وتسريع التعليم بصورة أسرع، كما وان استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية تجعل التعلم اكثر متعة، وإعطاء صور أوسع واشمل عن الموضوع الذي يتم تدرسه، كما توفر إطاراً لعرض المعرفة بشك لبصري واضع ومجتمع. **(عبد الرزاق ، ٢٠١٢: ٦٣)**

**ثانيا: اهم المكونات الأساسية للخرائط الذهنية الإلكترونية:**

١- الأسهم: لتوصيل الأفكار المتناثرة بأجزائها.

٢- الأشكال الهندسية: المستطيل والمربع والمعين والدائرة ... الخ.

٣- الصور: على اعتبار ان الصورة الواحدة تعد بألف كملة.

٤- الألوان: تستعمل كمنشط للذاكرة وعام لمساعد على الأبداع والابتكار.

**(رحاب احمد ،٢٠١٤: ٢١)**

**ثالثاً: اهم مزايا الخرائط الذهنية الإلكترونية:**

١- تجعل الدروس اكثر متعة وابداع وتشويق بالنسبة للمعلم والمتعلم.

٢- تعمل على بث روح التشويق لدى المتعلم وتجعله أكثر تعاوناً واستعداداً لتلقي المعرفة.

٣- لها ميزة تقليل كمية المعلومات الخطية التي يدونها المتعلمون، فهي تمنح المتعلمين فهماً أعمق وأشمل للمعلومات. **(بوزان، ٢٠١٠، ٢٩٧)**

**رابعا : اهم نظريات التي استند عليها الخرائط الذهنية الالكترونية بياجيه (النظرية البنائية):**

كرس بياجيه جهودهُ في دراسة البنى المعرفية (المخططات) واهتم بالتطور العقلي ومراحله، حيث يعتقد بياجيه ان البنى المعرفية لا تنمو إلا إذا باشر المتعلم خيراته التعليمية بنفسه.

**(مرعي، والحيلة، ٢٠٠٩، : ١٦٨)**

حيث ان من أبرز مبادئ (النظرية البنائية) في التعلم ما يلي:

١- ان المتعلم لا يستقبل المعرفة والمعلومات ويتلقاها بشكل سلبي، لكنه بينهما من خلال مشاركتهُ وأنشاطه في عمليتي التعليم والتعلم.

٢- ان المعرفة ليست موجودة بشكل متنقل عن المتعلم، فهي من ابتكاره هو وتكمن في عقله وفي ثم فأن المعرفة تصحيح أساس نظرته الى ما حوله وعلى أساسها يفسر احداث وظواهر هذا العالم.

٣- ان تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادله المعاني معهم يؤدي الى نحو وتعديل في ابنية المعرفة. **(زيتون، ٢٠٠٩: ٣٧٨)**

**خامسا : برامج استعمال الخرائط الذهنية:**

حيث اختارت الباحثتان برنامج ( **IMINDMAP9** ) وهو اصدار حديث يتناسب للتدريس في مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية. **( Frey,2016:23)**

**سادسا: مهارات التفكير البصري:**

١ : **التفكير** : كما ويعد التفكير من العوامل الاساسية في حياة الانسان لأنه يساعده على توجيه الحياة وتقدمها كما يساعد على حل الكثير من المشكلات. **(طارق عبد الرؤوف, ٢٠١٦, ٢٠-٢١)**

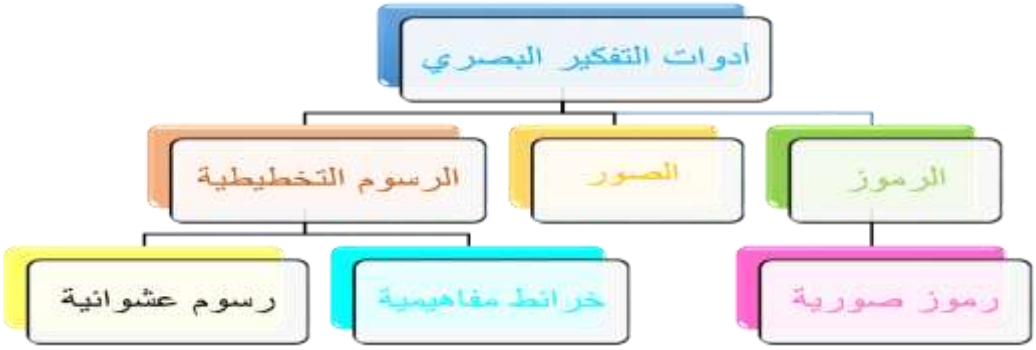
**٢ : للتفكير البصري خصائص منها :**

أ- يستند التفكير الى افضل المعلومات فهو الفاعل الذي يسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.

ب- يأخذ التفكير اشكالاً عديدة في التفكير (البصري، الناقد، المنطقي) وغيرها.

ج- هو سلوك هادف لما يأتي من فراغ. **(العتوم وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٢)**

**٣ : أدوات التفكير البصري** يمكن تمثيل الشكل البصري بأدوات، حيث تندرج تحت كل أداة عدة أدوات فرعية، هذا مما أشار اليه كل من (الغصون ولصاحب ، ٢٠١٢، ٧٩-١٨) وتمهيد (٢٨-٢٠٠٦) و (wileman, 1993) ومن هذه الأدوات هي : ١- الصور ٢- الرموز ٣- الرسوم التخطيطية وتشمل:




**شكل (١)**

**يوضح أدوات التفكير البصري**

**المحور الثاني (الدراسات السابقة )**

**أ- الدراسات السابقة التي تناولت الخرائط الذهنية الالكترونية .**

**جدول (١)**

**يبين الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية الإلكترونية**

| ت | الدراسة ومكانها | المنهج والمرحلة الدراسية | الهدف من الدراسة | ادواتها | العينة | الوسائل الإحصائية | النتائج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الكرعاوي ٢٠١١ العراق | المنهج التجريبي طالبات لصف الأول المتوسط | تهدف الدراسة الى معرفة فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مبادئ الأحياء وتنمية تفكيره الإبداعي | الضبط الجزئي ذي الاختبارين التحصيلي والتقليد الإبداعي | ٤٦ | spss | تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة |

**الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسات الحالية في ما يتعلق بالخرائط الذهنية الإلكترونية:**

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسات الى معرفة تأثير الخرائط الذهنية الإلكترونية اغلبها تأثيراً ايجابياً على المجموعة التجريبية والدراسة الحالية هدفت الى مدى تأثير فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية على الطالبات. اما **حجم العينة:** بلغت عينة الدراسة السابقة ٤٦ اما الدراسة الحالية فبلغت (٦٠). اما **المرحلة الدراسية:** لقد أجريت وطبقت الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة منها ما طبق على مراحل متوسطة مثل دراسة (الكرعاوي، ٢٠١١ ) ،**التصميم التجريبي:** تشابهت لدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام التصميم التجريبي ذو التصنيف الجزئي الذي يحتوي على مجموعتين التجريبية والضابطة. **الوسائل الإحصائية:** استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة متنوعة والدراسة الحالية قد استخدمت ايضاً وسائل إحصائية متنوعة مثل اختبار (T-Test).**اما جنس التجربة:** تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في متغير الجنس اذ اخذت الدراستين الإناث فقط (طالبات فقط)، **النتائج:**

أظهرت الدراسات السابقة ان جميع المتغيرات لها تأثير على المجموعة التجريبية.

**ب: الدراسات التي تناولت مهارات التفكير البصري :**

**جدول (٢)**

**يبين الدراسات المحلية التي تناولت مهارات التفكير البصري**

| ت | الدراسة ومكانها | المنهج والمرحلة الدراسية | الهدف من الدراسة | ادواتها | العينة | الوسائل الإحصائية | النتائج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الخزاعي ٢٠١٢ العراق | المنهج التجريبي للصف الأول | التعرف الى اثر التدريس باستراتيجية المتشابهات على مهارات التفكير البصري والتحصيل في مبادئ الإحصاء لدى طلاب الصف الأول المتوسط | اختبار تحصيلي اختبار مهارات التفكير البصري | ٥١ طالب | اختبار نهائي مقابل ارتباط بيرسون باسيربال كيودر ريتشارد (دسون) | تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة |

**ب- موازنة دراسات التفكير البصري:**

**اهداف الدراسة:** لقد هدفت اغلب الدراسات الى معرفة مدة تأثير متغيرات مستقرة على مهارات التفكير البصري والدراسة الحالية هدفت الى التعرف على مدى فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في مهارات التفكير البصري.**اما حجم العينة:** تفاوت حجم العينة بين الدراسات السابقة حيث بلغت دراسة الخزاعي (٥١) طالب اما الدراسة الحالية فبلغت (٦٠) طالبة.**المرحلة الدراسية:**

طبقت الدراسات السابقة في مراحل دراسية مختلفة حيث كانت دراسة **(الخزاعي، ٢٠١٢)** عى طلاب الصف اول المتوسط اما الدراسة الحالية فقط طبقت على المرحلة الإعدادية.

**التصميم التجريبي:** تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي الذي يحتوي على مجموعتين احدهما تجريبية وأخرى ضابطة.**الوسائل الإحصائية:** استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة ومختلفة وبالإضافة الى الاختبار الثاني (T-test) وان الدراسة الحالية فقد استخدمتا ايضاً الاختبار الثاني (T-test).

**اما جنس التجربة:** اختلفت وتباينت الدراسات السابقة في متغير الجنس حيث اخذت طلاب فقط مثل دراسة **(الخزاعي، ٢٠١٢)**، اما الدراسة الحالية على الطالبات فقط.**النتائج :**لقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة ان جميع المتغيرات المستقلة المستخدمة فيها التأثير على مهرات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

**- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة.**

١- الإفادة من التنظير على متغيرات الدراسة وكذلك من المصادر والوسائل الإحصائية .

٢- الإفادة من اعداد الخطط التدريسية وأدوات البحث وبناءها للمجموعتين التجريبية والضابطة.

## ٣- منهج البحث وإجراءاته ( Research Methodology and Its Procedures )

### أولاً :- منهج البحث ( Research Methodology- Mental)

اعتمدت الباحثتان المنهج التجريبي و هو التفسير المتعمد والمضبوط للشروط المحددة لواقعة او ظاهرة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة عن هذه الواقعة او الظاهرة وتفسيرها, وهو من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة فضلا عن كونه أقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات

التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بيئة التعلم وأنظمته المختلفة. **( العتيبي والهيتي ، ٢٠١١ : ٢٧ )**

**ثانيا:-التصميم التجريبي (Experimental- Design)**

بما أن للبحث الحالي متغيراً مستقلاً وهو ( الخرائط الذهنية الالكترونية) ومتغير تابع وهو ( مهارات التفكير البصري ) لذا اعتمدت الباحثتان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين ( تجريبية وضابطة) ذات الاختبار البعدي للمهارات التفكير البصري وكما موضح بالجدول (٣) . **(داوود وأنور، ١٩٩٠ :٢٥٦ )**

**جدول (٣) التصميم التجريبي للبحث**

| ت | المجموعة | التكافؤ | المتغير المستقل | المتغير التابع | الاختبار البعدي |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | * العمر الزمني بالأشهر<br>*التحصيل الدراسي للوالدين<br>*اختبار القدرات العقلية | الخرائط الذهنية الالكترونية | مهارات التفكير البصري | اختبار مهارات التفكير البصري |
| ٢ | الضابطة | | الطريقة الاعتيادية (التقليدية) | | |

**ثالثا :- مجتمع البحث وعينته (Sample and Population Research)**

من المهام الرئيسية في التجربة تحديد مجتمع البحث والذي يتمثل بجميع مفردات الظاهرة التي تريد دراستها الباحثتان والمتمثلة بجميع الأفراد الذين يكونون مشكلة البحث, وفي ضوء ذلك يتحدد مجتمع البحث الحالي بجميع

طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية الحكومية النهارية للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ والبالغ عددهن (١٣٩٧) طالبة بحسب الإحصائية التي حصلت عليها الباحثتان من المديرية العامة للتربية القادسية (قسم التخطيط التربوي) ذي العدد (٣٠٤) بتاريخ ٢٠٢١/١١/١ ملحق (1-ب )،(2-ج) ،وبناءا على كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة القادسية من كلية التربية / وحدة الدراسات العليا ذي العدد (١٣٣٤٥ ) في ٢٠٢١/١١/١ ملحق (١-أ ) وكما في الجدول(٨ ).

**أ- عينة البحث:-**

يقصد بالعينة (sample) **انموذجا يشكل جانب من وحدات المجتمع المعني بالبحث وممثل له بحيث تحمل صفاته المشتركه . (قندلجي, ١٩٩٢: ١١٢)**

**١- عينة المدارس:**

اختارت الباحثتان اعدادية الرباب للبنات بصورة قصديه لكي تكون ميدانا لإجراء البحث وذلك للأسباب الآتية .

١. تعاون إدارة المدرسة والمدرسات في تسهيل مهمة تجربة البحث.
٢. توفر الشروط المطلوبة من الناحية البحثية مثل وجود أربع شعب للصف الخامس الادبي في المدرسة.
٣. قرب المدرسة من سكن الباحثتان

**٢- عينة الشعب:**

اختارت الباحثتان شعبة ( أ ) بطريقة السحب العشوائي لتمثل المجموعة التجريبية التي سوف تتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل وهو ( الخرائط الذهنية

الالكترونية ) عند تدريسهن مادة تاريخ امريكا واوربا الحديث والمعاصر ومثلت شعبة ( ب ) المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطرائق التقليدية عند تدريسهن مادة تاريخ امريكا واوربا الحديث والمعاصر من دون أي تعريض للمتغير المستقل وقد بلغ عدد طالبات الشعبتين ( ٦٠ ) طالبة بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية و( ٣٠ ) طالبة للمجموعة الضابطة .

**رابعا :- تكافؤ مجموعتي البحث (Eauation Croups Research )**

على الرغم من قيام الباحثتان بأتباع الأسلوب العشوائي في اختيار مجموعتي البحث فقد حرصت قبل البدء بتطبيق تجربتها على أجراء التكافؤ بينهما في بعض المتغيرات التي تعتقد إنها قد تؤثر في نتائج التجربة وهي :-

١. العمر الزمني بالأشهر
٢. التحصيل الدراسي للوالدين
٣. اختبار القدرات العقلية

**٢. صياغة الأهداف السلوكية ( Formulation Of Behavioral Goals )**

اعتمدت الباحثة عدداً من الإجراءات في تحديد الأهداف أو صياغتها بشكلها النهائي وكما يأتي

١.إجراء مراجعة لعدد من الأدبيات التربوية التي تناولت موضوع الأهداف السلوكية , تعريفاً وأهميةً وتصنيفاً وصياغةً لغرض الاطلاع والاستفادة في صياغة الأهداف السلوكية للبحث الحالي .

٢.تحليل محتوى المادة العلمية المقرر تدريسها في مدة التجربة وعلى وفق ذلك تم صياغة (٢١٥) هدفا" سلوكيا" ملحق ( ٥) لغرض الاستفادة منها في الخطط التدريسية و اختبار مهارات التفكير البصري. ونظرا" إلى أن مجتمع الدراسة هن

طالبات الصف الخامس الادبي اعتمدت الباحثة تصنيف بلوم ( Bloom ) المعرفي بمستوياته الستة:- التذكر ، والفهم ، والتطبيق والتحليل ، والتركيب ، والتقويم وقد عرضت هذه الأهداف السلوكية على السادة المحكمين والمتخصصين في مجال طرائق تدريس التاريخ وعلم النفس والقياس والتقويم ، ملحق ( ٦ ) لبيان آرائهم حول دقة صياغتها ومدى ملائمتها لمستوياتها المعرفية ، وبعد الأخذ بنظر الاعتبار لمقترحات وآراء المحكمين و في ضوء استجاباتهم تم اعتماد جميع الأهداف مع إجراء تعديل في صياغة بعض الأهداف وأصبحت بشكلها النهائي (٢١٥) هدفا" سلوكياً كما في ملحق (٥) .

**٣. إعداد الخطط التدريسية ( Preparation Of Teaching Plans)**

أعدت الباحثتان مجموعة من الخطط التدريسية لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة ) في ضوء محتوى المادة العلمية المقرر تدريسيه في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ( ٢٠٢١-٢٠٢٢) و في ضوء الأهداف السلوكية , إذ نظمت الباحثة ( ٤٠ ) خطة تدريسية بواقع (٢٠ ) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية على وفق (الخرائط الذهنية الالكترونية) و(٢٠ ) خطط تدريسية للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية ، عرضت نماذج من الخطط على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال طرائق تدريس التاريخ وعلم النفس والقياس والتقويم ، ملحق (٦) , لبيان آرائهم بشأنها ومدى ملاءمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة . وبعد الأخذ بنظر الاعتبار لمقترحات وآراء المحكمين ، أصبحت الخطط جاهزة بصورتها النهائية ، ملحق ( ٧ ) ، يوضح فيه أنموذجين للخطط الدراسية أحدهما للمجموعة التجريبية والآخرى للمجموعة الضابطة .

**سابعا": إعداد أداة البحث Preparation Tool of the Research**

تطلب البحث الحالي إعداد أداة لقياس المتغيرات التابعة والمتمثلة في اختبار مهارات التفكير البصري ولهذا قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات التفكير البصري. وفيما يأتي توضيح لخطوات بناء الأداة :

**(٩) التجربة الاستطلاعية الأولى :-**

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماتهِ ، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار بشكل كامل . **(شاكر، ٢٠١٣، ١٥٨)**

**١٠) التجربة الاستطلاعية الثانية :-**

لغرض استخراج خصائص الاختبار السايكومترية طُبق الاختبار مرة ثانية على عينة مؤلفة من (١٠٠ ) طالبة من طالبات اعدادية بلقيس للبنات في يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢١/١٢/٢٢ لمشابهتهم للعينة الأساس من حيث موقع المدرسة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالبات , وقد تم إبلاغ الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع واشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق و بالتعاون مع مدرسات المادة في هذه المدرسة.

**عاشرا:- الصيغة النهائية لاختبار مهارات التفكير البصري :**

بعد إتمام العمليات الإحصائية الخاصة باختبار مهارات التفكير البصري ، واطمأنت الباحثة إلى أن اختبار مهارات التفكير البصري يتمتع بقدر كاف من الموضوعية والصدق و الثبات و التمييز فيما يحقق للاختبار الخصائص التي تؤهله كأداة للبحث العلمي مما يمكن الاعتماد على نتائجه التي ستتبعها فيما بعد ، أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتكون من (٣٠) فقرة ملحق ( ١٢ ) وكان لمهارة القراءة البصرية ( ٥ ) فقرات ومهارة التميز البصري ( ٥) فقرات ومهارة ادراك العلاقات المكانية ( ٥ )فقرات

ومهارة تفسير المعلومات ( ٥) فقرات ومهارة تحليل المعلومات ( ٥) فقرات ومهارة استنتاج المعنى ( ٥) فقرات ،وبالتالي اصبح اعلى درجة للاختبار (٣٠ درجة ) واقل درجة (صفر) كما موضح في ملحق رقم ( ١٢) وبذلك أصبح اختبار مهارات التفكير البصري جاهزاً للتطبيق على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) .

**احدى عشر:- إجراءات تطبيق التجربة Experiment application procedure**

**١. الاتفاق مع ادارة المدرسة :.**

**٢.المباشرة بتطبيق التجربة :** باشرت الباحثة بتطبيق التجربة لطالبة المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الاثنين المواقف ٢٠٢١/١١/١ وطبقت الباحثة بنفسها التجربة بمساعدة مدرسة المادة ، أما التدريس الفعلي لمجموعتي البحث فقد بدأ يوم الاثنين الموافق ٢٠٢١/١١/٧ .

**٣. تدريس مجموعتي البحث :** قامت الباحثتان بنفسها بتدريس مجموعتي البحث، إذ درست المجموعة التجريبية بالخطط التدريسية التي أعدتها الباحثة على وفق ( الخرائط الذهنية الالكترونية ) ,أما المجموعة الضابطة فقد درست على وفق الطريقة الاعتيادية , وبواقع ( حصتين اسبوعيا ) " لكل مجموعة ، ولم تسمح الباحثة للطالبات بالانتقال بين المجموعتين أثناء مدة التجربة ، كما لم تسمح لأي منهن بالحضور مع غير مجموعتها.

**٥.** انتهى التدريس في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٢/١/١٨ وهو موعد نهاية إجراء التجربة في اعدادية الرباب للبنات ، ومن ثم تم إجراء تطبيق اختبار مهارات التفكير البصري .

**اثنى عشر :- تطبيق أداة البحث The application of the two search tools**

**أ- تطبيق اختبار مهارات التفكير البصري**

أخبرت الباحثة الطالبات بعد الانتهاء من تدريس موضوع التجربة , بأن هناك اختباراً سيجرى لهن في الأسبوع المقبل ، وطبق الاختبار على مجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة) في نفس القاعة وفي وقت واحد وذلك في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٢/١/١١ , و بإشراف الباحثة نفسها وزيارة احد الأساتذة باختصاص طرائق التدريس بعد أن هيأت قاعة الاختبار وبمساعدة كادر المدرسة (من أجل المحافظة على سلامة التجربة ) ، وبهذا حصلت الباحثة على درجات الطالبات لمجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة ) في اختبار مهارات التفكير البصري ، ملحق ( ١٥) .

**ثلاثة عشر:- الوسائل الإحصائية Statistical methods**

استخدمت الباحثتان في هذا البحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ـ 10 SPSS وبرنامج Microsoft Office Excel 2003 , سواء في إجراءاته أم في تحليل نتائجه ,حيث استخدمت :-

١- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (عدس، ١٩٩٧: ٦٨)**

٢- مربع كأي ( كا$^{٢}$ ) Chi – Squre :

٣- معامل السهولة والصعوبة :

٤- معامل تميز الفقرة :

٥- معامل ارتباط بيرسون ( Person)

٦- معادلة بوينت باسيريال : **(عودة والخليلي, ١٩٩٨: ١٥٤)**

٧- معادلة سبيرمان – براون (ملحم,٢٠٠٥ :٢٦٤)

**أولا :عرض النتائج وتفسيرها ( Results Preview)**

**⁂ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى :**

تنص الفرضية الصفرية الأولى على أنه (لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق الخرائط الذهنية الالكترونية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير البصري .

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية هذه قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (T– Test ) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري البعدي ملحق ( ١٥ ) وكما في جدول ( ٤ ) .

**جدول (٤ )**

**نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التفكير البصري ألبعدي**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٠ | 23.17867 | 2.901644 | ٥٨ | ٤.٧٥٥١ | ٢ | داله |
| الضابطة | ٣٠ | 18.34643 | 4.751285 | | | | |

**ثانيا :- تفسير النتائج ( Exploration of the results)**

**يمكن تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بالأتي:-**

أسفرت النتائج عن رفض الفرضية الصفرية الأولى ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق ألخرائط الذهنية الالكترونية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار اختبار مهارات التفكير البصري ألبعدي .

وترى الباحثة أن هذه النتائج تعود الى أن استخدام الخرائط الذهنية الكترونية وذلك لما احتوته من الوسائل (الوان وصور ورموز وروابط ) مما جعل شكلها جذابا ومريح للنظر ولا تقتصر فقط على اظهر الحقائق وانما تبين العلاقات بين هذه الحقائق مع عدم وجود قيود على الافكار وذلك لانها تشجع على الابداع واضافة الافكار الجديدة ، بانها تعتمد على استخدام الوظائف العقلية لجانبي الدماغ والتي كان لها تاثير اكبر على مستويات الفهم والتطبيق والتحليل وترى الباحثتان ان استخدام الخرائط الذهنية الكترونية وتوظيف الالوان والصور البصرية والخطوط والرسومات للتعبير عن المحتوى وتسلسل الافكار والاحداث وبطها المعلومات والتواريخ مع بعضها بحروف وكلمات وارقام مدعمه بالأمثلة والصور مع كل حدث تاريخي مما يؤدي الى تحسين التفكير المنظم وحفظ المعلومات لمدة اطول ، وانها تعزز من اغلب العمليات العقلية العليا وخصوصا عملتي الحفظ والتذكر والفهم والتحليل والتركيب والابداع وتعمل بشكل شجري وليس خطي وتوجه الطالبات الى ضرورة استكمال النقص في المعرفة وان استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية عبر الويب وما تبعها من اسئلة ومناقشة قد ساهمت في تهيأت مناخ تعليمي ساعد على تنمية المهارات التفكير البصري لدى

طالبات الصف الخامس الادبي من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الاراء واعطاء التلاميذ الفرصة للتعبير عن ارائهم .

والخرائط الذهنية الالكترونية عبر الويب ساعدت الطالبات على جمع وتنظيم وتخزين المعلومات التاريخية وتحديد مصادرها وتمحيصها مما يكسب الطالبات مهارة التعلم الذاتي وهذا ساعد على تحويل الدوافع للتعلم من دوافع خارجية الى دوافع وحوافز داخلية .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ( **مصطفى لفتة ماضي ٢٠١٦.** ) , التي أسفرت عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على الخرائط الذهنية الكترونية على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير البصري .

كما ويمكن تفسير هذه النتائج الى ان الخرائط الذهنية الالكترونية وفرت معلومات ومصادر مختلفة وصور متعددة ورسومات ساعدت في زيادة مهارات التفكير البصري لدى الطالبات حيث اتضح مما سبق ان التفكير البصري قدرة عقلية مركبة تتكون من ست قدرات بصرية فرعية فقد يستخدم الفرد قدرة بصرية واحدة ، او اكثر في الموقف البصري الواحد ، فمثلا القدرة على قراءة الصورة وتفسيرها لفهم معناها يتطلب تحليل الصورة الى عناصرها ، وهو ما يعني القدرة على التحليل البصري ، ثم وصف كل عنصر بالصورة او المقارنة بين عناصر الصورة الواحدة وهو ما يعني القدرة على التمييز البصري ، ثم استخلاص المعلومات عن طريق تحويل المعلومات البصرية الى معلومات لفظية وهو ما يعني على القدرة على الترجمة البصرية لذك ان البصر من الحواس المهمة لدى الانسان فقد اكدت دراسات عديدة ان الناس يتذكرون بنسبة (١٠%) فقط مما يسمعونهم وبنسبة (٣٠%) فقط مما يقرئونه ، في حين يصل ما

يتذكرونه من خلال الرؤية الى (٨٠%) ، أي ان ما يراه الانسان يكون اكثر استمرارية في الذاكرة اكثر مما يقرأ او يسمعه ولهذا تعد حاسة البصر من اهم الحواس ومن خلال ما سبق يمكن تقديم الدرس بعروض توضيحية من خلال الاجهزة المحوسبة تعطي الطالبات المجموعة التجريبية مدي اوسع في التفكير والتفاعل والمشاركة لأنه سمح لهن بتعدد الانشطة وكذلك وفرت جهد للمدرسة والطالبات وجعلهن نشطات داخل الدرس .

**ثالثاً: الاستنتاجات :**

**ويمكن أن تستنتج الباحثتان من خلال تطبيق التجربة والنتائج التوصل الى :**

١- فعالية الخرائط الذهنية الكترونية في مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ .

٢- حققت المجموعة التجريبية التي درست على وفق الخرائط الذهنية الالكترونية نتائج إيجابية في تطوير وزيادة فاعلية التعلم في مهارات التفكير البصري .

**رابعاً: التوصيات :**

**في ضوء نتائج البحث توصي الباحثان بما يأتي :**

١- ان ادخال استراتيجيات تتضمن الصور والرسم والمخططات في دليل المدرس وخاصة الخرائط الذهنية الالكترونية لغرض اعتمادها كواحدة من التدريس المهمة في مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية

٢- ضرورة توفير أجهزة الحاسوب من قبل وزارة التربية والتعليم وتدريب المدرسين على استخدام برامج الخرائط الذهنية الالكترونية عن طريق هذه الأجهزة في التدريس في جميع مدارس العراق .

**خامساً: المقترحات :**

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية:

١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتنمية بعض المهارات التاريخية ومهارات الأدلة والشواهد التاريخية التفكير البصري (مهارة القراءة البصرية ومهارة التمييز البصري ومهارة تفسير المعلومات ومهارة تحليل المعلومات .....)

٢- اجراء دراسة مماثلة للخرائط الذهنية الالكترونية باستخدام أجهزة الحاسوب في تدريس مادة التاريخ ولمراحل دراسية أخرى او تأخذ في الحسبان متغير الجنس .

**المصادر العربية والاجنبية**


**١- القرآن الكريم:**

٢- ابو الضبعات, زكريا إسماعيل (٢٠٠٧م): **المناهج أسسها ومكوناتها**, عمان, دار الفكر ناشرون وموزعون.

٣- ابو سرحان, عطية عودة (٢٠٠٠م): **دراسات في أساليب التربية الاجتماعية**, دار الخليج للنشر, عمان, الأردن.

٤- بوزان, توني (٢٠١٠م): **خريطة العقل المريض**, مكتبة جرير.

٥- بوزان, توني (٢٠١٧م): استخدم عقلك, دار البيان للطباعة والنشر والتوزيع, بيروت, لبنان.

٦- بوزان (٢٠١٧م): **استخدام عقلك**, ط١, السعودية, ترجمة مكتبة جرير.

٧- حمادنه, محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات (٢٠١٢م): **مفاهيم التدريس في العصر الحديث**, اربد, عالم الكتب الحديث.

٨- رحاب احمد نصر (٢٠١٤م): **فعالية تدريس العلوم وفق لاستراتيجيتي خرائط التفكير والخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل وبناء اثر التعلم وبعض**

**وعادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعيا**, مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية, العدد٢١.

٩- زيتون حسن حسين (٢٠٠٩م), **استراتيجيات التدريس رؤيا معاصرة لطرق التعليم والتعلم**, عالم الكتب للنشر والتوزيع, القاهرة.

١٠- الشوبكي, فداء (٢٠١٠م): **اثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في الفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر**, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الاسلامية

١١- طارق عبد الرؤف (٢٠١٦م): **الذكاءات المتعددة**, دار اليازوري العلمية, القاهرة.

١٢- عبد الباسط, حسن محمد (٢٠١٣م): **الخرائط الذهنية الرقمية وانشطة استخدامها في التعليم والتعلم**, مجلة التعليم الالكتروني, العدد (١٢), جامعة المنصورة.

١٣- عبد الرزاق والسعيد (٢٠١٢م): **الخرائط الذهنية الإلكترونية التعليمية**, مجلة التعليم الالكتروني, العدد٩, جامعة المنصورة.

١٤- العتوم, عدنان يوسف واخرون (٢٠٠٩م): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية, عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٥- العتوم, عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٩م): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية**, ط١, دار الميسرة للنشر, عمان, الاردن.

١٦- العجرش, حيدر حاتم فالح (٢٠١٣م): **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس تاريخ العراق**, مؤسسة الصادق الثقافية, بابل, العراق.

١٧- عطية, محسن علي (٢٠١٣م): **التعلم أنماط ونماذج حديثة**, دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٨- مرعي, احمد, الحيلة, محمد محمود (٢٠٠٩م): **المناهج التربوية الحديثة**, عمان, الأردن, دار المسيرة للنشر والطباعة.

١٩- مصطفى لفتة ماضي العبادي (٢٠١٦م): **فاعلية الخرائط الذهنية الالكترونية باستخدام الصبورة الذكية في تحصيل مادة الفيزياء والادراك البنائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط**, كلية التربية, جامعة القادسية.

٢٠- ملحم, سامي محمد: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**, ط١, دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الاردن, ٢٠٠٥.

٢١- همسري, عمر احمد (٢٠٠٧م): **مدخل الى التدريس**, ط٢, دار الصفاء, عمان.

**المصادر الأجنبية:**

٢٢- Frey .chuck . (2016) .the essential guide to getting strted with mind mapping softmave .e.book : maind map pings soft wareblog .com

# الادارة المالية في الدولة الإسلامية

اعداد الباحث : أشراف

قاسم صادق ابراهيم أ.م. د. منذر عبيس متعب

كلية الامام الكاظم عليه السلام: قسم الشريعة

البريد الالكتروني\ qasmalsadq@gmail.com

**الملخص**

إن الانتكاسات التي أصبحت تلازم الاقتصاديات المعاصرة أو ضحت بما لا يدعو إلى الشك إلى ضرورة البحث عن مبادئ و أسس أخرى تكون أكثر عدلا و إنصافا ، ومن هذا البحث سوف نتطرق إلى أهم مبادئ وخصائص, للكشف عن مكونات الموارد المالية للدولة الاسلامية, ومن هنا فإن الحديث عن الموارد المالية العامة في الفقه الاقتصادي الإسلامي يتضمن أمورا عدة، أهمها: الزكاة، والجزية، والخراج، والعشور, والاراضي .

ويهدف هذا البحث الى ابراز كيفية معالجة عجز الموازنة في الاقتصاد الاسلامية, وتوضيح اهم الفروقات عناصر الموازنة العامة واساليب تمويل عجز الموازنة من خلال صيغ التمويل الاسلامي .

وقسمت البحث الى مقدمة وثلاثة مباحث وكل مبحث ثلاثة مطالب وثم النتائج .

اما المبحث الاول: النظام المالي للدولة الاسلامية. واما المبحث الثاني: الانفاق المالي للدولة الإسلامية. والمبحث الثالث: العجز المالي في الدولة الإسلامية ومعالجاته, ومن ثم ابرز نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: النظام المالي, الانفاق في الدولة , عجز الموازنة

## (Financial Management in the Islamic State)

**College: Imam Al-Kadhim, peace be upon him: Department of Sharia**

**Student preparation:** **supervision**

**Qassem Sadiq Ibrahim** **Asst. Dr.. Munther Obeis tired**

**Email\ qasmalsadq@gmail.com**

**Abstract**

The setbacks that have become accompanying contemporary economies, or sacrificed beyond doubt, to the necessity of searching for principles

And other foundations that are more just and equitable, and from this research we will touch on the most important principles and characteristics, to reveal the components of the financial resources of the Islamic state, and from here the talk about financial resources.

The general public in Islamic economic jurisprudence includes several matters, the most important of which are: zakat, tribute, tax, tithe, and land.

This research aims to highlight how to address the budget deficit in the Islamic economy, and to clarify the most important differences between the elements of the general budget and the methods of financing the budget deficit through Islamic financing formulas.

The first topic: the financial system of the Islamic state. As for the second topic: the financial spending of the Islamic state. And the third topic: the financial deficit in the Islamic state and its treatments, and then the most prominent results of the research.

Keywords: the financial system, spending in the state, the budget deficit.

## المقدمة

الحمد الله رب العالمين الملك الحق والحاكم العدل، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين محمد المصطفى صلى الله عليه وآلة وسلم، وعلى أهل بيته الطيبين الطاهرين المعصومين.

لا يقتصر الشرع الإسلامي الحنيف على النواحي العقادية والعبادية والخلقية بل هو منهاج حياة يشمل النشاط السياسية والإداري والاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ، وإذا كان عبادة الله تعالى هي الهدف الشريعة الإسلامية فإن اعمار الأرض وإقامة مجتمع الأتقياء القوى المعتمد على ذاته هو الهدف النظام الاقتصادي الإسلامي .

النظام المالي في الإسلام نظام ينظم الايرادات المالية للدولة الاسلامية, وصرفها على وجوه استحقاقها التي تقع على عاتق الدولة الإسلامية تجاه رعاياها وتجاه حفظ النظام ودوام الدولة ، على ان تراعي الضوابط الشرعية في العدالة والانصاف في الايراد والتوزيع وجبر العجز. سيعرض البحث في هذا المبحث النظم الإسلامية لادارة موارد الدولة من خلال عرض نظام توفير الإيرادات ونظام توزيعها ونظام معالجة العجز بين الإيرادات والانفاف ، في مباحث ثلاث .

**اهمية البحث:**

يعتبر البحث مهم وذلك من عدة أوجه منها أنه يساهم في اثراء المكتبة الاقتصادية بمعلومات قد تكون غير متوفرة في مراجع أخرى هذا من جهة ومن جهة أخرى قلة من يتطرق إلى هذا الموضوع.

**أسباب اختيار الموضوع :**

إن أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع محل الدراسة هي :

١- الحرص على تفعيل التراث الإسلامي في المجال المالي لإبراز أهم مزاياه.

٢- باتباع النظام الإسلامي يتم تحقيق الازدهار الاقتصادي دون الأخذ بمبادئ الغرب ونظرياته.

**أهداف البحث :**

يرمي هذا البحث الى تحقيق جملة من الأهداف أهمها :

١- التعرف على مختلف أنواع الموارد والنفقات التي شرعها الإسلام .

٢- تحديد معالم النظام المالي والإقتصادي في الإسلام .

٣- مدى مساهمة تكامل النظامين المالي والإقتصادي الإسلامي في دفع عملية التنمية.

**الدراسات السابقة:**

١- د. خولة شردود (تمويل عجز الموازنة العامة ما بين الاقتصاد الوضعي والاسلامي), مجلة المشكلة الاقتصادية والتنمية, مجلد(١) العدد(١) ٢٠٢١.

٢- د. محمد عثمان شبر, كتاب (المعاملات المالية المعاصرة في الفقه الاسلامي)٢٠٠٧م .

٣- د. قويدري محمد( اساسيات صيغ التمويل الاسلامي المطبقة في الاقتصاد الاسلامي), مجلة الحقوق والعلوم الانسانية, العدد٣٢,

## المبحث الاول

## النظام المالي للدولة الاسلامية

ويعرف تعرف النظام المالي الإسلامي : ( بأنه مجموعة من الأحكام الشرعية التي وردت في القرآن الكريم و السنة النبوية ما يتعلق بالأموال و كيفية الحصول عليها و كيفية التصرف فيها أي: بالمالية العامة و كيفية جباية الإيرادات العامة من مصادرها المختلفة و المتعددة، و كيف يتم إنفاقها وفقا لأحكام الشريعة الإسلامية) (الكفراوي, ١٤٢٤هـ,١٥).

**المطلب الاول:**

**الموارد المالية للدولة الإسلامية:**

تعتبر الموارد والنفقات العامة المقومات الاساسية لأعداد الموازنة العامة للدولة ولقد اهتم التشريع الاسلامي في تنمية هذه الموارد لتحقيق الاستقرار الاقتصادي وتحقيق العدالة الاجتماعية للمجتمع الاسلامي .

سيتناول البحث في هذا المطلب بيان مصادر تمويل الدولة الإسلامية في ضوء نصوص الشريعة الإسلامية واحكامها من خلال بيان اهم مصادر التمويل وهي الزكاة والخمس والخراج والجزية وبعض الموقوفات.

**اولا, الزكاة:**

مال الزكاة احد انواع الاموال التي توضع في بيت المال وتختلف عن سائر الانواع من الاموال من ناحية جبايتها، لا تجبي الا من اموال المسلمين وهي ليست ضريبة عامة وانما هي عبادة من العبادات وتعتبر ركنا من اركان الاسلام .

فهي أحد الأركان التي بني عليها الاسلام، ووجوبها من ضروريات الدين ومنكرها مع العلم بها كافر، بل في جملة من الاخبار إن مانع الزكاة كافر(الخرساني, ١٤٢٨هـ,٣٢٩\٢).

**أ- مفهوم الزكاة:**

**الزكاة في اللغة:** هي التطهير(الطباطبائي, ١٤١٧هـ,٩\١١٥), وهي النمو الحاصل عن بركة الله تعالى ويعتبر ذلك بالأمور الدنيوية والاخروية يقال زكا الزرع يزكو إذا حصل منه نمو وبركة. وقوله: ﴿أيها أزكى طعاما﴾ (الكهف:١٩). إشارة إلى ما يكون حلالا لا يستوخم عقباه، ومنه الزكاة لما يخرج الانسان من حق الله تعالى إلى الفقراء وتسميته بذلك لما يكون فيها من رجاء البركة أو لتزكية النفس أي تنميتها بالخيرات والبركات أولهما جميعا فإن الخيرين موجودان فيها, وقرن الله تعالى الزكاة بالصلاة في القرآن بقوله: ﴿وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة﴾(البقرة:٤٣), وبزكاء النفس وطهارتها يصير الانسان بحيث يستحق في الدنيا الأوصاف المحمودة، وفى الآخرة الاجر والمثوبة(الاصفهاني, ١٤١٢هـ,٢١٣).

**اما في الاصطلاح:**

عرفها الشيخ المنتظري: بانه: (قدر مخصوص يطلب إخراجه من المال بشروط خاصة )(المنتضري,١٣٨٠هـ,٤٤٣).

**ب- مصرف الزكاة:**

حددت الشريعة الإسلامية موارد صرف الزكاة بنص القران الكريم ومنحت ولي الامر سلطة التنظيم المالي؛ فقد جاء في القران الكريم تحديد مصارف الزكاة بثمانية موارد, في قوله تعالى : ﴿ إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ

قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾(التوبة:٦٠), وهذا تحديد قاطع لأوجه صرف الزكاة .

**ثانيا, الخمس:**

كما ان الشريعة المباركة تكفلت بضمان الحد الأدنى لحاجة الفقراء من خلال تشريع الزكاة فانها تبنت توفير الأموال اللازمة لاستمرا الدولة وأداء وظائفها لطبيعية ، فقد شرعت ضريبة الخمس العبادية وبنص القران الكريم عليها .

وتبرز أهمية الخمس في النظام المالي الإسلامي في مقدار ونوع الأموال التي يتعلق بها الخمس ، فان تنوعها واتساع دائرتها يبين أهمية الخمس والدور الذي يقوم به في تحسين الأوضاع الاقتصادية للجماعة المؤمنة وتحقيقا للعدالة الاجتماعية في المجتمع الإسلامي.

**أ- مفهوم الخمس:**

**الخمس في اللغة** :(هو واحد من خمسة وبلحاظ النسب يكون عشرين بالمائة يقال: خمست المال اخذت خمسه وخمست الشيء بالتثقيل جعلته اخماسا خمسة وخمست القوم اذا صرت خامسهم)(الزبيدي,١٤١٤هـ,١١٦\٢١٠).

**اما في الاصطلاح** : فقد عرفه الشيخ الانصاري بانه : (اسم لحق في المال، يجب للحجة (عليه السلام) وقبيله)(الانصاري,١٤١٥هـ, ٢١).

وقد عرفه السيد محمد سعيد الحكيم بتعريف مطول مبينا وجوه صرف الخمس، قائلا: (الخمس وهو حق فرضه الله تعالى له، ولرسوله الأمين ( **صلى الله عليه وآله وسلم)**، ولآله الطاهرين عليهم السلام، ولبني هاشم، عشيرته الأقربين عوضا عما منعهم منه من صدقات الناس وأوساخهم)(الحكيم, ١٤١٥هـ, ١\٣٩٩) ، وأضاف بعد بيان معنى الخمس موضحا فضله والحكمة من تشريعه ، بقوله : ( كرامة لهم، ورفعا

لشأنهم، وتشريفا لمقامهم، وحفظا لحق رسول الله صلى الله عليه واله فيهم, فعلى المؤمنين أعزهم الله تعالى الاهتمام بأداء هذا الحق، كي لا يعدوا في عداد الظالمين لأهله المعتدين عليهم)(الحكيم,١٤١٥هـ, ٣٩٩\١١).

واستدل على كلامه بما رواه الكليني عن، الحسين بن محمد بن عامر بإسناده رفعه قال: قال أبو عبد الله عليه السلام: من زعم أن الامام يحتاج إلى ما في أيدي الناس فهو كافر، إنما الناس يحتاجون أن يقبل منهم الامام، قال الله عز وجل: (خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها )(الكليني, ١٣٦٧هـ, ٥٣٧\١١), فعن محمد بن يحيى، عن أحمد بن يحيى، عن أحمد بن محمد، عن ابن فضال، عن ابن بكير قال: سمعت أبا عبد الله عليه السلام يقول: إني لآخذ من أحدكم الدرهم وإني لمن أكثر أهل المدينة مالا ما أريد بذلك إلا أن تطهروا)(الكليني,١٣٦٧هـ, ٥٣٨\١١)

**ب موارد صرف الخمس:**

يقسم الخمس بنص آية الخمس على ستة أقسام قال تعالى : ﴿واعلموا إنما غنمتم فان لله خمسه وللرسول ولذي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل﴾(الانفال:٤١)

وتوضح هذه الآية ويقول فقهاء الامامية وهو أن الخمس يقسم على ستة أسهم: فسهم لله، وسهم للرسول، وهذان السهمان مع سهم ذي القربى للإمام القائم مقام الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، وسهم ليتامى آل محمد، وسهم لمساكينهم، وسهم لأبناء سبيلهم، لا يشركهم في ذلك غيرهم، لأن الله سبحانه حرم عليهم الصدقات، لكونها أوساخ الناس، وعوضهم من ذلك الخمس(الطبرسي, ١٤١٥هـ, ٤٦٨\٤) فعن يحيى بن يحيى وأبو بكر بن أبي شيبة وزهير بن حرب جميعا عن وكيع عن شعبة بهذا الاسناد

قال رسول الله صلى الله عليه واله( انا لا تحل لنا الصدقة)(النيسابوري, ١٤٣٥هـ, ١١٧\٣).

**ثالثا, الخراج:**

يعد الخراج في النظام الاقتصادي الإسلامي من المسائل التي حازت على قدر كبير من الاهتمام، إذ وضعت لها تشريعات خاصة تنظم عملها, ويعتبر أحد مصادر الدخل الدائم للدولة.

**أ- مفهوم الخراج :**

**الخراج:** هو( أجرة على الأرض التي فتحها المسلمون سواء بالقتال أو بالصلح(التبريزي, ١٣٧٧هـ, ٥٤٢\١)ويعتبر الخراج ما جُعل على الأرض المفتوحة عنوة من الدرهم والدينار ونحوهما من النقود، وما يأخذه السلطان كأجرة على تلك الأراضي باسم الخراج، فإنها تصرف في مصالح وخدمة المسلمين(النراقي, ١٤١٨هـ, ٢٠١\١٤),

قال الماوردي في الباب الثالث عشر من الأحكام السلطانية:

(الجزية والخراج حقان أوصل الله سبحانه وتعالى المسلمين إليهما من المشركين، يجتمعان من ثلاثة أوجه ويفترقان من ثلاثة أوجه، ثم تتفرع أحكامهما: فأما الأوجه التي يجتمعان فيها: فأحدها: أن كل واحد منهما مأخوذ عن مشرك صغارا له وذلة. والثاني: أنهما مالا فيء يصرفان في أهل الفيء. والثالث: أنهما يجبان بحلول الحول ولا يستحقان قبله.

وأما الأوجه التي يفترقان فيها: فأحدها: أن الجزية نص، وأن الخراج اجتهاد. الثاني: أن أقل الجزية مقدر بالشرع وأكثرها مقدر بالاجتهاد، والخراج أقله أكثره مقدر بالاجتهاد. والثالث: أن الجزية تؤخذ مع بقاء الكفر وتسقط بحدوث الإسلام، والخراج يؤخذ مع الكفر والإسلام(الماروردي, ١٣٨٦هـ, ١٤٢\١).

**رابعا, الموقوفات العامة:**

تعتبر الأوقاف أحد مصادر العام للدولة الإسلامية وهي تعتبر أحد الدعائم الاقتصادية المهمة في الاقتصاد الإسلامي والتي تساهم بصورة فعالة في إعادة توزيع الثروة وعدم تراكمها، وكذلك في تنظيم صرف الأموال وتوجيهها نحو خدمة المصالح العامة للمجتمع ، وبالأخص فيما يتعلق برعاية الفقراء والمحتاجين والعاجزين والضعفاء.

**مفهوم الوقف :**

أ–الوقف في اللغة: قال الفيروز آبادي في القاموس المحيط :(الحَبْسُ: المَنْعُ،.. والحبس كلُّ شيءٍ وقَفَهُ صاحِبُهُ من نَخْلٍ أو كَرْمٍ أو غيرِها يُحَبَّسُ أصْلُهُ، وتُسَبَّلُ غَلَّتُهُ... قال: وتَحبيسُ الشيءِ: أن يُبَقَّى أصْلُهُ، ويُجْعَلَ ثَمَرُهُ في سَبيلِ اللهِ)(الفيروز ابادي, ١٤٢٦هـ, ٥٣٧).

**ب–الوقف اصطلاحا:** (هو تحبيس الأصل وتسبيل المنفعة)(الطوسي,ب ت, ٢٨٦١٣).

وقسّم الفقهاء الوقف باعتبار الموقوف عليه على قسمين:

**الوقف الخاصّ:** وهو ما كان وقفاً على شخص أو أشخاص كالوقف على أولاده وذرّيته.

والوقف العام : وهو ما كان على جهة ومصلحة عامة كالمساجد والقناطر والخانات، أو على عنوان عام كالفقراء والأيتام ونحوهما (الخميني, ١٣٩٠هـ, ٧٠١٢),

والوقف على المصالح العامة: قال الفقهاء: يجوز الوقف على المصالح العامة للمسلمين؛ نظراً إلى أنّ الوقف في الحقيقة على المسلمين، وحينئذٍ فيكون المال الموقوف داخلاً في حيازة الدولة و بيت مال المسلمين(النجفي, ١٣٩٤هـ, ٣٠١٢٨).

**خامسا, العشور:**

ضريبة تجارية يخضع لها الذميون والمستأمنون، فهي بالنسبة إلى الذمِّي تفرض على أمواله المعدَّة للتجارة، إذا انتقل من بلد إلى بلد داخل الدولة الإسلامية، ومقدارها نصف العشر. وهي بالنسبة للمستأمن – وهو غير المسلم إذا دخل إلى دار الإسلام بأمان– تفرض على ما يدخل به من مالٍ للتجارة إلى إقليم دار الإسلام، مقدارها عُشْر ما يدخل به من مالٍ، كقاعدة عامَّة، وإن كان من الجائز أن يقلَّ عن هذا المقدار أو يزيد تبعًا لقاعدة المعاملة بالمثل، بمعنى أنَّ دولة المستأمن إذا أخذت من تجار دار الإسلام إذا دخلوا أراضيها ضريبة أكثر من العشر أو أقلّ، فإن الدولة الإسلامية تعامل رعايا هذه الدولة بالمثل، فتستوفي من أموالهم التجارية نفس هذه الضريبة(زيدان, ١٤٢١هـ, ٢٦٥), ويعرف العشور في الاصطلاح نوعان أحدهما: عشور الزكاة وهي ما يؤخذ في زكاة الزروع والثمار على ما يعرف في بابه , والثاني: ما يفرض على الكفار في أموالهم المعدة للتجارة اذا انتقوا بها من بلد الى بلد في دار الاسلام وسميت بذلك لكون المأخوذ عشرا أو مضافا الى العشر كنصف العشر(الموسوعة الفقهية الكويتية, ١٤٠٤هـ, ١٥\١٥٦).

**المطلب الثاني:**

**اولا, الأراضي:**

تعتبر الأراضي من أهم موارد الدولة الإسلامية لما لها من دور في توفير الأموال بشكل دائم كونها مصدر انتاجي لا يستغنى عنه ، وتقسم الموارد من الأراضي تبعا لنوع الأرض على أنواع :

**الأول : الأرض التي أصبحت إسلامية بالفتح هي :**

وهي كلّ أرض دخلت دار الإسلام نتيجة للجهاد في سبيل الدعوة، كأراضي العراق ومصر وإيران وسورية وتصنف حسب طبيعة الاستملاك الى ثلاثة اصناف:

**أ . الأرض العامرة بشرياً وقت الفتح :**

إذا كانت الأرض عامرة بشرياً وقت اندماجها في تأريخ الإسلام ، وداخلة في حيازة الإنسان ونطاق استثماره فهي ملك عام للمسلمين جميعاً ، من وُجِد منهم ومن يُوجد ، أي : أنّ الأمة الإسلامية بامتدادها التأريخي هي التي تملك هذه الأرض ، دون أيّ امتياز لمسلمٍ على آخر في هذه الملكية العامة . ولا يسمح للفرد بتملّك رقبة الأرض ملكية خاصة(الصدر, ١٤٠٨هـ, ٢٨٩).

**ب: الأرض المَيتَة حال الفتح :**

قال السيد الصدر : (وإذا لم تكن الأرض عامرة حين دخولها في الإسلام لا بشرياً ولا طبيعياً فهي ملك للإمام . وهذا ما نصطلح عليه باسم : ملكية الدولة , وليست داخلة ضمن نطاق الملكية الخاصة , فالأرض العامرة حال الفتح تعتبر حين ضمها إلى حوزة الإسلام ملكاً عامّاً للأمة ، والأرض المَيتَة تعتبر حين دخولها في دار الإسلام ملكاً للدولة)(الصدر, ١٤٠٨هـ, ٤٣٥),

كما جاء في كتاب الأموال : (أنّ عادي الأرض هي كلّ أرض كان لها ساكن في آباد الدهر ، فلم يبقَ منها أنيس ، فصار حكمها إلى الإمام وكذلك كلّ أرض مَوَات لم يحيها أحد ، ولم يملكها مسلم ولا معاهد)(ابي عبيد, ١٤٠٩هـ, ٣٥٤).

**ج . الأرض العامرة طبيعياً حال الفتح :**

أنّ الأراضي العامرة طبيعياً . بما فيها الأراضي العامرة طبيعياً حال الفتح . كالغابات وأمثالها فهم يرون أنّها ملك للإمام(النجفي, ١٣٩٤هـ, ١٩\٣٨).

**الثاني: الأرض المسلمة بالدعوة :**

قال السيد الصدر:( هي كلّ أرض دخل أهلها في الإسلام ، واستجابوا للدعوة دون أن يخوضوا معركة مسلّحة ضدّها كأرض المدينة المنوّرة ، وإندونيسيا ، وعدّة نقاط متفرّقة في العالم الإسلامي . أمّا المَوَات من الأرض المسلمة بالدعوة فهي كالمَوَات من أراضي الفتح، يطبّق عليها مبدأ ملكية الدولة ، وجميع الأحكام التي مرّت بنا في مَوَات الفتح؛ لأنّ الأرض المَيتَة بشكلٍ عامّ تعتبر من الأنفال ، والأنفال مِلك الدولة)(الصدر, ١٤٠٨هـ, ٤٤٩).

**الثالث: أرض الصلح :**

قال السيد الشهيد الصدر( هي الأرض التي هجم عليها المسلمون لفتحها فلم يسلم أهلها، ولا قاوموا الدعوة بشكل مسلّح ، وإنّما ظلّوا على دينهم ، ورضوا أن يعيشوا في كنف الدولة الإسلامية مسالمين)(الصدر, ١٤٠٨هـ, ٤٥٠),

وأضاف : (فالأرض تصبح أرض صلح في العرف الفقهي ، ويجب تطبيق ما تمّ عليه الصلح بشأنها، فإذا كان عقد الصلح ينصّ على أنّ الأرض لأهلها فهي على هذا الأساس تعتبر مِلكاً لهم، وليس لمجموع الأمّة حقّ فيها ، وإذا تمّ الصلح على تملّك الأمّة للأرض مِلكية عامة وجب التقيّد بذلك ، وخضعت الأرض لمبدأ الملكية العامة وفرض عليها الخَراج)(الصدر, ١٤٠٨هـ, ٥٢٦)

**الرابع: أراضي أخرى للدولة :**

قال السيد الصدر: (وتوجد أنواع أخرى من الأرض تخضع لمبدأ ملكية الدولة، كالأراضي التي سلّمها أهلها للدولة الإسلامية دون هجوم من المسلمين تسليماً ابتدائياً. فإنّ هذه الأراضي من الأنفال التي تختص بها الدولة، أو النبيّ (صلى الله عليه وآله) والإمام بتعبير آخر(الصدر, ١٤٠٨هـ, ٥٢٧),

وقال الماوردي : (أنّ هذه الأراضي التي يتمّ انجلاء الكفّار عنها خوفاً ، تصير بالاستيلاء عليها وقفاً ,وهذا يعني دخولها في نطاق الملكية العامة)(الماروديِ, ١٣٨٦هـ, ١٣٧\٢).

**ثانيا, الجزية:**

عرفها العلامة الحلي بقوله : (الجزية: هي المال المأخوذ من أهل الكتاب لإقامتهم بدار الإسلام، في كل عام)(العلامة الحلي, ١٤٢٣هـ, ٢٧٥\٩),

وبين حكمها بقوله : (وهي واجبة بالنص والإجماع)(الحلي, ١٤٢٣هـ, ٢٧٥) ، مستدلا بقوله تعالى: (حتى يعطوا الجزية)(التوبة: ٢٩)

وأوضح الشيخ حسين علي منتظري معنى الجزية واسبابها بقوله : (وتعتبر الجزية ضريبة تؤخذ من أهل الكتاب عوضا عن الكف عنهم وعن حرماتهم ومشاعرهم والحماية لهم وتمتعهم بمزايا الدولة الإسلامية، وأن يعامل كل واحد منهم كمواطن مسلم إذا التزموا بشرائط الذمة، وليست مفروضة بداعي العقوبة والإهانة والتذليل، نعم يلازم قبولها نوعا من التسليم والانقياد، وهذا شأن كل ضريبة، ولا غنى للحكومات عن الأموال والضرائب)(المنتظري,١٣٨٠هـ, ٥٤٢)

وقال الشيخ المفيد: (وجعلها تعالى حقنا لدمائهم ومنعا من استرقاقهم ووقاية لما عداها من أموالهم )(المفيد, ١٤١٠هـ, ٤٤).

**ثالثا، الموارد الاخرى:**

ومن موارد الدولة من الاموال التي ليس لها مالك معين، مثل ميراث من لا وارث له من المسلمين , وما يفرض الامام في اموال الاغنياء عند الضرورة لصرفه على شؤون الدولة والرعية الضرورية عند عدم وجود المال لسد حاجات المحتاجين – وهو

ما سنبحثه في مسألة عجز ميزانية الدولة- وغيرها من مصادر التمويل(زيدان,١٤٢١هـ, ٢٥٨)

وقال الشيخ الطوسي : (ميراث من لا وارث له ولا مولى نعمة لإمام المسلمين، سواء كان مسلما أو ذميا)(الطوسي, ١٤١١هـ, ٢٥١\٢).

وبين العلامة الحلي ان ميراث من لا وارث له من الانفال وعليه اجماع علماء الامامية ، قائلا : ( ومن الأنفال ميراث من لا وارث له، ذهب علماؤنا أجمع إلى أنه يكون للإمام خاصة ينقل إلى بيت ماله... )(العلامة الحلي,١٤١٢هـ, ٥٥٣\١١),

واستدل بالإضافة الى الاجماع بالروايات الشريفة قائلا : (ويدل على الحكم مضافا إلى كونه إجماعيا أخبار كثيرة نذكر بعضها:

١ – صحيحة محمد بن مسلم، عن أبي جعفر (عليه السلام)، قال: ( من مات وليس له وارث من قرابته ولا مولى عتاقه قد ضمن جريرته فما له من الأنفال )(العاملي, ١٤١٤هـ, ٥٤٧\١٧).

## المبحث الثاني

## الانفاق المالي للدولة الإسلامية

### المطلب الاول:

### نظام التوزيع (الانفاق المالي) في الدولة الإسلامية:

اعتمدت الدولة الإسلامية على نظام بيت المال وهو ما يعني الخزينة العامة في عصرنا الحالي , سيتناول البحث في هذا المطلب بيان وجوه الصرف من بيت المال بما يسمى الموازنة العامة في الدولة المعاصرة .

**اولا, تعريف بيت المال:**

لغة: البيت: (أصله مأوى الإنسان بالليل، ويطلق على المسكن والدار والملجأ، وبيت المال: خزينة المال، وهو المكان الذي يحفظ فيه المال)(الشرتوني, ١٣٠٦هـ, ٦٩١).

اصطلاحا: استعمل ( بيت المال ) عند الفقهاء في معنيين:

الأول : (المكان الذي تحفظ فيه الأموال العامة المنقولة، وتصرف لإدارة شؤون الدولة، من خمس الغنائم والفيء والزكاة والخراج والجزية، وغيرها مما هو بيد الحاكم)(الاشتاني, ١٤٠٤هـ, ٢٥).

الثاني : (الجهة التي تملك المال العام من قبيل مصالح عامة المسلمين)(الطوسي, ب ت,١٤٦١),

وعرفه اخر بقوله: (بيت المال هو المؤسسة التي تُشرف على ما يَرِدُ من الأموال وما يخرج منها في أوجه النفقات المختلفة؛ لتكون تحت يد الخليفة أو الوالي، يضعها فيما أمر الله به أن تُوضع بما يُصلح شئون الأمة في السلم والحرب)(منير عبد القادر, ٢٠٠٧م, ٤٧).

**ثانيا ، تأسيس بيت المال :**

اسس المسلمون بيت المال منذ عهد النبي ( **صلى الله عليه وآله وسلم**) فقد كان النبي يعين أمراء وعمال الأقاليم وكانت مهمة كل أمير أن يقوم بجمع الصدقات والجزية وأخماس الغنائم والخراج، وكان رسول الله يرسل عاملاً مختصا بالنواحي المالية، وكانت مهمته بجمع مستحقات الدولة من الأموال (الخراج، والجزية، والعشور، والصدقات) ويدفعها إلى بيت مال المسلمين، كما فعل رسول الله مع معاذ بن جبل

حينما بعثه إلى اليمن لقبض الصدقات من عمالها ومع أبي عبيدة بن الجراح حينما أرسله إلى البحرين ليأتيه بجزيتها... (ابي عبيد, ١٤٠٩هـ, ٤١),

وكان أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام يقسم أموال بيت المال كل جمعة حتى لا يبقي فيه شيئًا خوفًا من فتنة المال على الراعي والرعية ولذلك دخل بيت المال ذات مرة: فوجد الذهب والفضة، فقال: يا صفراء اصفري، ويا بيضاء ابيضي، وغرِي غيري، لا حاجة لي فيك(الناصري, ١٤١٨هـ, ١١٢\١).

**ثالثا, اقسام بيت المال:**

**القسم الاول:** الأموال العامة المشتركة بين جميع المسلمين من دون اختصاص بطائفة خاصة، وهذا ما يسمى ببيت مال المسلمين العام.

**القسم الثاني:** الأموال المختصة بطائفة خاصة، كسهم الفقراء من الزكاة، وسهم السادة الفقراء من الخمس، وهذا أيضا يسمى ببيت مال المسلمين الخاص.

إنَّ المالك لهذان القسمان (بيت مال المسلمين)، فهو عامة المسلمين(الصدر, ١٤٠٨هـ, ٤٣٧).

**رابعا, طبيعة النفقة العامة:**

أن الإنفاق العام في الفقه الإسلامي يهدف إلى نشر العدالة الاجتماعية وحفظ الدولة والمساهمة في نشر الدعوة إلى الله تعالى والتمكين لها والدفاع عنها، ثم إقامة مجتمع إسلامي يتميز بالعدل والرخاء، وتشيع فيه روح التكافل والتضامن والإحسان فيما بين أفراده من جهة وبين الأفراد والدولة من جهة ثانية.

وإن التوزيع المطلوب لبيت المال من وجهة نظر الإسلام يستند على ركيزتين أساسيتين هما:

**١ – رعاية العدالة في التقسيم:**

للعدالة الاقتصادية في توزيع الثروات العامة معياران أصليان في الإسلام:

أحدهما: أولوية الضمان الاجتماعي، والاهتمام بالطبقات الاجتماعية الضعيفة والمحرومة، والسعي في التوسعة عليهم.

والآخر: رعاية المساواة في الحقوق المتكافئة.

ذكر الفقهاء تبعاً للروايات الشريفة أنّه ينبغي التسوية بين المسلمين في قسمة الغنيمة وبيت المال، وأنّهم كالأولاد في الميراث لا يفضّل أحد منهم لفضله وصلاحه على ضعيف منقوص(النجفي, ١٣٩٤هـ, ١٥\٣٧٢-٣٧٣), روي عن حفص بن غياث، قال: سمعت أبا عبد اللّه عليه السلام يقول: وسئل عن قسم بيت المال، فقال: أهل الإسلام هم أبناء الإسلام أُسوّي بينهم في العطاء، وفضائلهم بينهم وبين اللّه، أجعلهم كبني رجل واحد لا يفضُل أحد منهم لفضله وصلاحه في الميراث على آخر ضعيف منقوص، قال عليه السلام: وهذا هو فعل رسول اللّه صلى الله عليه وآله وسلم في بدو أمره ...(الحر العاملي,١٤١٤هـ, ١٥\١٠٦)

**٢ - عدم حبس الحقوق العامة:**

الإسراع في الإنفاق، واجتناب حبس الحقوق العامة، فمع تأكيد الإسلام على لزوم الاعتدال في الإنفاق والتخطيط له، والإنفاق بمقدار، نجده ذم بشدة حبس الحقوق العامة بلا مسوغ، وأوصى بالإسراع في إنفاقه(الريشهري, ١٤٢٥هـ, ١٤\٢٠٣).

**خامسا, وظائف الامام في سياسة الدولة الاقتصادية و المالية:**

من وظائف الامام وهو الحاكم لدولة المسلمين في تنظيم الحياة الاقتصادية وتوزيع الأموال :

١- **الحث على العمل:** عن الإمام علي (عليه السلام):( إن الأشياء لما ازدوجت ازدوج الكسل والعجز، فنتجا بينهما الفقر)( الكليني,١٣٦٧هـ ٥\٨٦),

٢-**عمارة البلاد:** قال الإمام علي (عليه السلام) في عهده إلى مالك الأشتر: (هذا ما أمر به عبد الله علي أمير المؤمنين مالك بن الحارث الأشتر في عهده إليه، حين ولاه مصر: جباية خراجها، وجهاد عدوها، واستصلاح أهلها، وعمارة بلادها) (الحراني, ١٤٠٤هـ, ١٢٦),

٣- **مراقبة السوق:** قال الإمام الباقر عليه السلام: كان أمير المؤمنين عليه السلام بالكوفة عندكم يغتدي كل يوم بكرة من القصر، فيطوف في أسواق الكوفة سوقا سوقا ومعه الدرة على عاتقه، وكان لها طرفان، وكانت تسمى: السبيبة، فيقف على أهل كل سوق، فينادي: يا معشر التجار، اتقوا الله عز وجل, فإذا سمعوا صوته عليه السلام ألقوا ما بأيديهم، وأرعوا إليه بقلوبهم، وسمعوا بآذانهم. فيقول (عليه السلام): قدموا الاستخارة، وتبركوا بالسهولة، واقتربوا من المبتاعين، وتزينوا بالحلم، وتناهوا عن اليمين، وجانبوا الكذب، وتجافوا عن الظلم، وأنصفوا المظلومين، ولا تقربوا الربا، وأوفوا الكيل والميزان، ولا تبخسوا الناس أشياءهم، ولا تعثوا في الأرض مفسدين. فيطوف (عليه السلام) في جميع أسواق الكوفة، ثم يرجع فيقعد للناس(الكليني,١٣٦٧هـ, ١٥١\٥).

٤-**منع الاحتكار:** عن الإمام علي (عليه السلام) من كتابه إلى رفاعة: إنه عن الحكرة، فمن ركب النهي فأوجعه، ثم عاقبه بإظهار ما احتكر(القاضي النعمان, ١٣٧٩هـ, ٣٦\٢).

**٥-عدم التأخير في توزيع أموال العامة:**

جاء في أنساب الأشراف عن أبي صالح السمان: (رأيت عليا دخل بيت المال، فرأى فيه مالا، فقال: هذا هاهنا والناس يحتاجون فأمر به فقسم بين الناس، فأمر بالبيت فكنس، فنضح، وصلى فيه) (البلاذري, ١٤١٧هـ, ٣٧١\٢).

٦-**توزيع أموال العامة بالسوية** : جاء في الأمالي للطوسي عن إبراهيم بن صالح الأنماطي رفعه: لما أصبح علي (عليه السلام) بعد البيعة، دخل بيت المال، فدعا بمال كان قد اجتمع، فقسمه ثلاثة دنانير ثلاثة دنانير بين من حضر من الناس كلهم. فقام سهل بن حنيف، فقال: يا أمير المؤمنين، قد أعتقت هذا الغلام! فأعطاه ثلاثة دنانير؛ مثل ما أعطى سهل ابن حنيف(الطوسي, ١٤١٤هـ, ٦٨٦).

٧- **تأمين الحاجات الضرورية للجميع**: قال الإمام علي(عليه السلام): إن الله سبحانه فرض في أموال الأغنياء أقوات الفقراء، فما جاع فقير إلا بما متع به غني؛ والله تعالى سائلهم عن ذلك(نهج البلاغة, ١١\٣٦٧).

٨-**النهي عن الجود بأموال العامة:** جاء في دعائم الإسلام: إنه -عليا (عليه السلام)- جلس يقسم مالا بين المسلمين، فوقف به شيخ كبير فقال: يا أمير المؤمنين، إني شيخ كبير كما ترى، وأنا مكاتب ، فأعني من هذا المال. فقال: والله، ما هو بكد يدي ولا تراثي من الوالد، ولكنها أمانة أرعيتها فأنا أؤديها إلى أهلها، ولكن اجلس. فجلس والناس حول أمير المؤمنين، فنظر إليهم فقال: رحم الله من أعان شيخا كبيرا مثقلا! فجعل الناس يعطونه(القاضي النعمان,١٣٧٩هـ, ٢\٣١١)

٩- **التقشف والاحتياط في النفقة من بيت المال:** كما عن الإمام علي (عليه السلام) في كتابه إلى عماله (أدقوا أقلامكم، وقاربوا بين سطوركم، واحذفوا عني فضولكم، واقصدوا قصد المعاني، وإياكم والإكثار؛ فإن أموال المسلمين لا تحتمل الإضرار) (المجلسي, ١٤٠٣هـ, ٤١\١٠٥).

١٠- **الإسراع في صرف أعطيات الناس، وعدم تأخير مستحقات الأفراد من بيت المال:** حتى ولو لأجل التدبير؛ فتلك كانت سنة النبي صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين من بعده)(ابن زنجويه, ١٤٠٦هـ, ٢\٥٦٣).

**المطلب الثاني:**

**وجوه صرف المال العام:**

**الوجه الأول , نفقات المصالح العامة في الاسلام:**

كانت حكومة الرسول محمد صلى الله عليه واله تستمد سلطتها من النبوة والقائم بأمرها النبي محمد صلى الله عليه واله فكان يقود الجيوش ويفصل الخصومات ويجبي الاموال اما باقي الامور التي لم يتعرض لها القران كان النبي صلى الله عليه واله يستشير كبار المهاجرين والانصار وانشأ الرسول صلى الله عليه واله مجلسا للشورى وكان اختيارهم مناصفة بين الانصار والمهاجرين وقد قسمت رقعة الدولة الاسلامية الى ولايات في كل ولاية عمال ولم يكن لهؤلاء العمال مخصصات ثابتة او نظام معين يحدد ارزاقهم كل شهر او كل عام وانما كان ذلك بحسب الظروف والاحوال , وتكاليف المعارك الحربية ومرتبات الجند في الاسلام تحتاج الى اسلحة والى خيل وأبل والسيوف ودروع وكل هذا يحتاج الى المال ولقد امر الله تعالى بالجهاد المالي والبدني في ايات كثيرة .والانفاق على مرافق الشرطة في الاسلام والمقصود بالشرطة الجند الذين يكلفهم الرسول او الخليفة في حفظ الامن والنظام, والانفاق في نشاء مقر للدولة بمعنى لابد للدولة الجديد من اتخاذ مقر لها للعبادة ولتصريف امور المسلمين وكما خصص الرسول محمد صلى الله عليه واله جزء من المسجد لسكنى بعض المسلمين الذين لاسكن لهم(قطب ابراهيم,١٩٩٦م, ١٥٣).

**الوجه الثاني , وجوه صرف موارد الزكاة:**

الأصناف الثمانية المذكورة في سورة التوبة، قال تعالى: (انما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله وابن

السبيل فريضة من الله والله عليم حكيم)(التوبة: ٦٠), فهذه الاصناف الثمانية هي المستحقة للصدقات.

**الوجه الثالث , عطاءات بيت المال لعموم المسلمين:**

فإن لكل مسلم حقاً فيما أفاءه الله على بيت مال المسلمين، وقد استدل عمر بما نزل في سورة الحشر إلى قوله تعالى: (والذين جاءوا من بعدهم) على أن الآيات محيطة بالمسلمين جميعاً لذلك قال: "ما أحد من المسلمين إلا له في هذا المال حق(ابي عبيد,١٤٠٩هـ, ٢٧٣).

**الوجه الرابع, رواتب وأجور موظفي الدولة وقضاء احتياجاتهم:**

ذكر الفقهاء أنه يجوز أخذ الرزق من بيت المال للكاتب والمترجم ومعلّم القرآن والآداب والمدرس وصاحب الديوان – الذي بيده ضبط القضاة والجند وأرزاقهم ونحوها من المصالح – والكيّال والوزّان ووالي بيت المال – الذي يحفظه ويضبطه ويعطي منه ما يؤمر به ونحوه – والعدل المرصد للشهادة؛ لأنّ ذلك كلّه من المصالح(الفاضل الهندي, ١٤٢٤هـ, ٢٥\١٠), بل مصرفه كل مصلحة من مصالح الإسلام ليس لها جهة غيره أو قصرت جهتها عنها(الشهيد الثاني, ١٤٠٦هـ, ٧١\٣).

وقال حميد بن زنجويه : ( كانت رواتب الولاة والقضاة وعمال الخراج وغيرهم من بيت مال المسلمين، بل وقضاء حوائجهم الضرورية، فلم تكن له امرأة فليتزوج امرأة، ومن لم يكن له مسكن فليتخذِ مسكنا له)(بن زنجويه, ١٤٠٦هـ, ٥٥٣\١).

**الوجه الخامس, رعاية الحالات الخاصة:**

كافتداء أسرى المسلمين، وقضاء ديون المدينين، وإعالة من لا عائل له، وتزويج من لا يستطيع الزواج، وغير ذلك، عن ابن عباس قال: سمعت عمر حين طُعِن يقول:

"واعلموا أن فِكاك كل أسير من المسلمين من بيت مال المسلمين(بن زنجويه, ١٤٠٦هـ, ٦٧٣).

**المبحث الثالث:**

**العجز المالي في الدولة الإسلامية ومعالجاته:**

بينا في المطالب السابقة وظيفة الامام في الصرف على وجوه متعددة أساسية تعتمد عليها مصلحة الدولة وعموم المسلمين، وبينا مصادر تمويل بيت مال الامام للصرف على هذه الوجوه ؛ ويحصل ان الإيرادات دون الانفاق مما يتسبب بما يسمى في عصرنا الحالي بعجز الموازنة ؛ سيتولى البحث في هذا المطلب بيان سبل معالجة العجز في النظام المالي الاسلامي.

**المطلب الاول :**

**مفهوم العجز المالي في الدولة الاسلامية:**

وهو زيادة النفقات عن الإيرادات في موازنة الدولة العامة، بحيث لا تستطيع الإيرادات مجاراة الزيادة المضطرة في النفقات العامة، فالنفقات هي التي تحدد غالبا حجم العجز وطبيعته(حسين راتب, ١٩٩٩م, ٩٢).

**اولا, اسباب العجز المالي للدولة:**

يرجع العجز المالي إلى سببين رئيسيين هما :

أ- **زيادة النفقات :**

إن النفقات تميل غالبا إلى زيادة في مختلف دول العالم، وسبب هذا التزايد في النفقات هو تطور الحاجات العامة ونمو وظائف الدولة(حسين راتب, ١٩٩٩م, ٩٢), ويجد المتتبع بطرق الإنفاق الحكومي ان زيادة النفقات ترجع لأحد الأسباب التالية:

• الزيادة الطبيعية في عدد السكان: وما يترتب على ذلك من مسؤوليات على الدولة تجاه المجتمع من توفير الحاجات الأساسية للمواطنين وإقامة المشاريع والمرافق العامة من طرق ومدارس ومستشفيات وكفالة الصحة والتعليم وما يتطلبه ذلك من زيادة في الإنفاق من سنة لأخرى (حسين راتب, ١٩٩٩م, ٩٢),

• زيادة نفقات الخدمة المدنية وخصوصا بند الرواتب والأجور .

• زيادة الأعباء الدفاعية والأمنية بسبب الحروب والتهديدات الخارجية وما يصاحب ذلك من الارتفاع المتواصل في تكاليف التسليح ويتعد... ذلك حتى بعد الحروب حيث تزداد النفقات بسبب إعادة التعمير بعد الحرب(حسين راتب, ١٩٩٩م, ٩٢),

• تزايد أعباء خدمة الدين العام الداخلي والخارجي المستخدم لتمويل العجز في الموازنة فان كثرة الاقتراض وتراكم الديون العام غير محتملة .

• الظروف الطارئة كالكوارث الطبيعية من فيضانات و زلازل وغير ذلك مما يتطلب زيادة في النفقات لإعانة المتضررين والمحتاجين(حسين راتب, ١٩٩٩م, ٩٢).

**ب- قلة الإيرادات :**

والسبب الثاني من أسباب العجز في الموازنة هو قلة الإيرادات وانخفاضها ، وقد يحصل ذلك نتيجة حالة غير متوقعة ومن هذه الحالات التي ينجم عنها قلة الإيرادات مثل انخفاض حصيلة الضريبة وخصوصا في حالات الركود الاقتصادي وعدم كفاءة وفعالية الجهات المسؤولة عن جمع وتحصيل المال العام(حسين راتب, ١٩٩٩م, ٩٧).

**المطلب الثاني:**

**معالجة العجز المالي للدولة:**

حث الاسلام على الكثير من المعالجات لسد العجز وتوفير المال في الطرق المشروعة ومن اهم المبادئ التي يقوم عليها التمويل الاسلامي هو الابتعاد عن الربا في كل المعاملات ، وشرع عدة وسائل لذلك، نستعرض بعض من المعالجات ومنها :

**أ- المضاربة :**

من الضرب في الأرض، لضرب العامل فيها للتجارة، وابتغاء الربح بطلب صاحب المال، فكان الضرب مسبب عنهما(النجفي, ١٣٩٤هـ, ٣٣٩\٢٦).

**١- مفهوم المضاربة:**

وهي من المعاملات الشرعية التي تعالج نقص الأموال لتيسير الأمور الاقتصادية للفرد والجماعة ، وقد عرفها السيد الروحاني بقوله : (تسمى قراضا عند أهل الحجاز، (وهي) عبارة عن أن يدفع الانسان مالا إلى غيره ليعمل فيه بحصة من ربحه)(روحاني, ١٤١٤هـ, ٢٧٢\١٩), وعرفها السيد المصطفوي بقوله : (او هي تكون التجارة المشتركة بين صاحب المال والعامل فيتحقق التوافق بينهما على أن يكون رأس المال على المالك والعمل على العامل، ويكون الربح مشتركاً بينهما بحسب الاتفاق في العقد)(المصطفوي, ١٤٢٣هـ, ٢٣٥),

وهي احدى ادوات الاستثمار في المصارف الإسلامية المعاصرة والتي تجمع اصحاب المال واصحاب الخبرات بحيث يقدم الطرف الاول المال والطرف الثاني يقدم خبرته في العمل، وذلك لغرض تحقيق, الربح بين المالك والعامل فلو شرطا جزء منه لأجنبي عنهما لم يصح , الا ان يشترط عليه عمل متعلق بالتجارة(المشكيني, ١٤٠٩هـ, ١٦).

**مشروعية المضاربة:**

المضاربة مشروعة إجماعا ونصا، قال صاحب الجواهر: (المشهور، بل المجمع عليه مشروعية المضاربة )(النجفي, ١٣٩٤هـ, ٣٦٤\٢٦) ، واستدل على قوله بالكتاب الكريم والسنة المطهرة بقوله : ( المدلول عليها بقوله تعالى : ( إِلا أَنْ تَكون تِجارة عن تَراض )(النساء:٢٩)

واستدل من السنة المطهرة بما رواه محمد بن يعقوب ، عن علي بن إبراهيم ، عن أبيه ، عن أبي بصير . يعني المرادي . قال : سألت أبا عبدالله ( عليه السلام ) عن الرجل يقول للرجل : ابتاع لك متاعا والربح بيني وبينك ؟ قال : لا بأس)( الكليني, ١٣٦٧هـ, ٢٤٠\٥), ويشترط في عقد المضاربة ما يشترط في العقود العامّة، وهي:الإيجاب والقبول و البلوغ – العقل– الاختيار ، وعدم الحجر وغيرها(النجفي, ١٣٩٤هـ, ٢٤٠).

**٢– شروط مال المضاربة :**

١– يكون رأس المال عينا فلا تصح بالدين، اذا كان له على العامل دين لا يصح جعله قراضا، واذا كان له دين على أحد لم يجز أن يجعله مضاربة.

٢– يكون من الأثمان أي الذهب والفضة المسكوكين بسكة المعاملة وان يكون درهما أو دينارا.

٣– يكون المال معلوما قدرا ووصفا، ولا تكفي فيه المشاهدة(روحاني,١٤١٤هـ ٢٧٩\١٩),

ويمكن للدولة الإسلامية أن تقوم ممثلة بمؤسساتها العامة بدور المضارب باعتبارها شخصية معنوية، بإنشاء عقد تجارة يكون رأس مالها من الاول و العمل من الثاني بشروط، و يحددان حصة كل منهما من الربح بنسبة مئوية، و غالبا يكون إنشاء هذا

العقد بين المالك و العامل مباشرة(الفياض,١٤٢٦هـ, ٢٧٨\١), وبناءا على ما ذكره الفقهاء من وجوب كون رأس المال المضارب معلوما، (ولا يعتبر في مال المضاربة ان يكون من الدنانير والدراهم التي هي عبارة عن الذهب والفضة المسكوكين بسكة المعاملة بل تصح بجميع النقود وان كانت ورقية)(الحكيم,١٤١٥هـ, ١٦٢\٢).

**ثانيا, الشركة:**

تعتبر الشركة احد من اهم صيغ موارد التمويل في المصارف الاسلامية لاعتبارها الصيغة الاستثمارية الاساسية المجسدة لأهداف ومبادئ الاقتصاد الاسلامي .

**١- مفهوم الشركة:**

عرفها الكركي بانها: (اجتماع حقوق الملاك، في الشئ الواحد على سبيل الشياع)(الكركي, ١٤١٠هـ, ٧\٨),

وعرفها السيد محمد سعيد الحكيم بقوله (وهي اشتراك اكثر من من شخص في ملكية مال واحد بان يكون ملكا للكل بنحو الاشاعة)(الحكيم,١٤١٥هـ, ١٨٧\٢),

ويشترط في عقد الشركة: البلوغ، والعقل، والاختيار، وعدم الحجر. فلا يصح شركة الصبي والمجنون والمكره، والسفيه الذي يصرف أمواله في غير موقعه(الخوئي, ١٤٣١, ٢٤٤),

قال الشيخ الطوسي: (الشركة لا تكون إلا في الاموال، ولا تصح بالابدان والاعمال)(الطوسي, ٤٢٦).

**٢-دليل مشروعيته:**

لقد دل على مشروعية الشركة أدلة، ومنها:

ما ورد في دعائم الاسلام ( رويا عن جعفر بن محمد عن أبيه عن آبائه عليه السلام أن رسول الله صلى الله عليه وآله أجاز الشركة في الرباع والأرضين وأشرك

رسول الله صلى الله عليه وآله عليا عليه السلام في هديه، وإذا أراد رجلان أن يشتركا في الأموال، فأخرج كل منهما مالا مثل مال صاحبه دنانير أو دراهم ثم خلطا ذلك حتى يصير مالا واحدا لا يتميز بعضها عن بعض على أن يبيعا ويشتريا ما رأياه من أنواع التجارات فما كان في ذلك من فضل كان بينهما، وما كان من وضيعة كان عليهما بالسواء. فهذه شركة صحيحة لا اختلاف علمناه فيها وليس لأحدهما أن يبيع ويشتري إلا مع صاحبه، إلا أن يجعل له ذلك )(القاضي النعمان, ١٣٧٩هـ, ٨٥\٢),

وما رُوي عن أبي عبد اللّه عليه السلام: «ان أمير المؤمنين عليه السلام كره مشاركة اليهودي والنصراني والمجوسي إلا أن تكون تجارة حاضرة لا يغيب عنها المسلم(العاملي, ١٤١٤هـ, ١٧٦\١٣).

**٢- اقسام الشركة:**

١-بكون الشي واحد لاثنين او ازيد حقا وملكا.

٢-العقد الذي ينشأ به التشريك في المال على سبيل الشياع فيه وتسمى الشركة العقدية الشركة العقدية مفادها التشريك بين الشريكين في ماليهما لا معنى لها لان ظاهرهم الاجماع على اعتبار الامتزاج بين المالين قبل العقد او حاله او بعده, لا معنى لأنشاء التشريك بالعقد لان الامتزاج بنفسه يقتضي ذلك فاذا انكر بعضهم كون الشركة من العقود(روحاني, ١٤١٤هـ, ٢٥٢\١٩).

**٤-اركانها ثلاثة:**

١-العاقدان: ويشترط فيهما أهلية التوكيل والتوكل.

٢-الصيغة: وهي ما يدل على الاذن في التصرف ويكفي قولهما اشتركنا.

٣-المال: وهو كل ما يرتفع الامتياز مع مزجه سواء كان اثمانا او عروضا(الكركي, ١٤١٠هـ, ١٢\٨).

**ثالثا, المزارعة:**

**١- مفهوم المزارعة:**

من أدوات الشرعية الإسلامية المربحة والنافعة للمجتمع الإسلامي : عقد المزارعة التي شرّعها الإسلام كأسلوب لتنظيم شركة معينة بين صاحب الأرض والزارع يتعهد بموجبه الزارع بزرع الأرض ويقاسم صاحب الأرض الناتج الذي يسفر عنه العمل ويحدد نصيب كل منهما بنسبة مئويّة من مجموع الناتج ، ونحن بدورنا نحث الدولة الإسلامية إلى دخول هذا المجال الاستثماري لتتحصل الربح وتعرف بانها:

( وهو إعطاء الأرض إلى أجل، محروس من الزيادة والنقصان، ببعض ما يخرج منها مشاعا، وسواء كان من أحدهما الأرض والبذر، ومن الآخر العمل، أو من أحدهما الأرض، ومن الآخر العمل والبذر)(ابن ادريس الحلي, ١٤١٠هـ, ٢\٤٤١),

ولقد اشترط الفقهاء لصحة المزارعة مجموعة من الشروط لابدَّ من توفرها لصحتها، وهي:

أ-الإيجاب والقبول، ويكفي فيهما كل لفظ دال عليهما - مثل زارعتك أو سلّمت إليك الارض لتزرعها على كذا(الايرواني, ١٤٣٥هـ, ٢\١٣٥-١٣٦),

ب-ان يكون كل من المالك والزارع بالغا عاقلا مختارا وليس بمحجور عليه لسفه أو فلس(الخوئي, ١٤٢٤هـ, ٢\١٠٤)

ج-أن يكون الناتج مشتركا بين المالك والزارع، وليس خاصا بأحدهما، وإلا لم تصح المعاملة مزارعة(التبريزي, ١٤٢٧هـ, ٢\١١٥).

**٢-مشروعية المزارعة:**

عن الحلبي عن ابا عبدالله عليه السلام قال (لا تقبل الارض بحنطة مسماة ولكن بالنصف والثلث والربع والخمس لا باس , وقال لا باس بالمزارعة بالثلث والربع والخمس(الطوسي,١٣٦٥ هـ, ١٩٧\٧)

ويعتبر عقد المزارعة من العقود اللازمة ولا ينفسخ إلّا برضا الطرفين نعم، لو اشترط في ضمن العقد استحقاق المالك أو الزارع أو كليهما للفسخ جاز الفسخ حسب الشرط، وكذا لو خولف بعض الشروط المأخوذة فيه من أحدهما على الآخر(السستاني, ١٤١٤هـ, ٣٤١)

**رابعا, المرابحة:**

تمثل المرابحة صيغة من صيغ التمويل والاستثمار الإسلامي التي لا يمكن التقليل من شأنها أو تجاهلها، وتقوم هذه الصيغة التمويلية على أحد الأشكال المشروعة للبيوع في الفقه الإسلامي، وهو بيع المرابحة، وسوف نتناول هذه الصيغة التمويلية من خلال تعريف المرابحة، و المرابحة للآمر بالشراء.

**اولا, مفهوم المرابحة:**

المرابحة لغة : مفاعلة من الربح، وهو النماء(ابن منظور, ١٤٠٥هـ,٤٤٣\٢)

المرابحة اصطلاحا: هي أن يذكر البائع للمشتري الثمن الذي اشترى به السلعة ويشترط عليه ربحا ما للدينار أو الدرهم(القرطبي, ١٤١٩هـ, ١٧٢\٢).

**ثانيا, أنواع المرابحة:**

تنقسم المرابحة إلى نوعين هما(خوجة, ١٤١٩هـ, ٤١).

١-المرابحة العادية: وهي التي تتكون من طرفين هما البائع والمشتري، ويمتهن فيها البائع التجارة فيشتري السلعة دون الحاجة إلى الاعتماد على وعد مسبق بشرائها، ثم

يعرضها بعد ذلك للبيع مرابحة بالثمن وربح يتفق عليه مع المشتري، وتسمى كذلك المرابحة الفقهية، والمرابحة البسيطة.

٢-بيع المرابحة المصرفية: وهي التي تتكون من ثلاثة أطراف البنك والبائع والمشتري, والبنك باعتباره تاجرا وسيطا بين البائع الاول والمشتري، والبنك الا يشتري السلع هنا إلا بعد تحديد المشتري لرغباته ووجود وعد مسبق بالشراء، وتسمى أيضا المرابحة المركبة، وبيع المرابحة للآمر بالشراء.

**ثالثا, مشروعية المرابحة:**

قال تعالى: ( واحل الله البيع وحرم الربا)

ووجه الدلالة في الاية بقول القرطبي: (هذا من عموم القرآن، والالف والالم للجنس لا للعهد، إذ لم يتقدم بيع مذكور يرجع إليه. فالعموم يدل على إباحة البيوع في الجملة ولتفصيل ما لم يخصه دليل)(القرطبي, ١٣٨٤هـ, ٣٥٦\٣-٣٥٧).

**خامسا: الضرائب المجعولة:**

وهي الضرائب التي يجعلها ولي الأمر لمصالح وقتية وزمنية يراها، وتعتبر الضرائب في الوقت المعاصر من الايرادات لدولة والتي تستخدم حصيلتها لتمويل النفقات العامة للدولة والتي تشمل الصحة والتعليم وانشاء الطرق والجسور وانشاء محطات الكهرباء والمياه.

**١- مفهوم الضرائب في اللغة والاصطلاح :**

الضريبة في اللغة : عرفت بانها( مشتقة من الفعل ضرب، وهي ما يفرض على الملك والعمل والدخل للدولة، وتختلف القوانين والاحوال)( الزبيدي, ١٤١٤هـ, ٢٢١\١٥),

جاء في لسان العرب: (والضرِيبة: واحدة الضرائب التي تؤخذ في الارصاد والجزية ونحوها, ومنه ضريبة العبد: وهي غلته)(ابن منظور, ١٤٠٥هـ, ٥٥٠\١),

الضريبة في الاصطلاح: قال السيد تقي الطباطبائي القمي : (الضرائب المجعولة: وهي الضرائب التي يجعلها ولي الأمر لمصالح وقتية وزمنية يراها، كما جعل الإمام أمير المؤمنين عليه السلام على الفرس والبرذون، وهي تتبع مقدار ما يراه ولي الأمر من حاجة ومقدار بلحاظ الكم والكيف والوقت والمكان، بمقتضى ولايته على النفوس والأموال)(الطباطبائي, ١٤١٤هـ, ٤٦٩\٢),

وعرفها الغزالي بأنها: (ما يوظفه الامام على الاغنياء بما يراه كافيا عند خلو بيت المال من المال)(الغزالي, ١٩٣١م, ٢٣٦).

**٢- النظام الضريبي في الفكر المالي الاسلامي:**

نظرا لاختفاء بعض انواع الضرائب الاسلامية في العصر الحديث مثل الجزية والخراج والعشور وذلك بسبب ما تعرض له المجتمع الاسلامي من احداث شملت الاستعمار, والتغير في الاوضاع الاقتصادية, و لكثرة نفقات الدولة الأخرى كبناء الجسور، والتعليم والصحة ، وغير ذلك من واجبات الدولة تجاه الفرد والمجتمع، كان لابد من توفير مصدر مالي غير الزكاة لتغطية هذه النفقات وغيرها، وفي أيامنا المعاصرة ازدادت حاجات الدولة وتشعبت نفقاتها، مما يجعل فرض الضرائب لتوفير المصلحة للمسلمين، وتحقيق الدولة لأهدافها، ومد خزانتها بالمال للإنفاق العام، وذلك بالقدر الذي يتلاءم مع مصلحة المسلمين وفق قواعد الشريعة الاسلامي. فعلى والي المسلمين في كل عصر ومكان ملاحظة ثروات الناس والاحتياجات الموجودة في عصره ومقر حكمه، ووضع الضرائب بحسبهما وتتصبغ هذه قهرا بصبغة الزكاة. وهكذا كانت الزكاة المشرعة في الشرائع السابقة أيضا لا محالة فكانت مناسبة للثروات والحاجات(المنتظري, ١٤١٢هـ, ٣٠١٤),

فالتشريع الضريبي، إذن، يؤدي دوراً مزدوجاً في حياة الأمة، فهو من جانب يؤدي إلى توفير المال الكافي لحاجات الفئات الفقيرة في المجتمع وإدارة المرافق الاجتماعية، ومن جانب آخر يهدف إلى القضاء على التورّم المالي في طبقات أُخرى من المجتمع(الاصفي,ب ت, ٢٢)

وقال السيد علي الخامنئي: (لا يجوز لأحد من الأشخاص والشركات والمؤسسات الأهلية أو الحكومية الامتناع عن تطبيق مقررات حكومة الجمهورية الاسلامية وعن دفع الرسوم والضرائب وسائر الحقوق القانونية للدولة الاسلامية(الخامنئي,١٤٢٠هـ, ٣٣٥\١٢).

**النتائج**

١- النظام المالي في الإسلام نظام ينظم الايرادات المالية للدولة الاسلامية, وصرفها على وجوه استحقاقها التي تقع على عاتق الدولة الإسلامية تجاه رعاياها وتجاه حفظ النظام ودوام الدولة.

٢- تعتبر الأراضي من أهم موارد الدولة الإسلامية لما لها من دور في توفير الأموال بشكل دائم كونها مصدر انتاجي لا يستغنى عنه.

٣- بيت المال المكان الذي تحفظ فيه الأموال العامة المنقولة، وتصرف لإدارة شؤون الدولة.

٤- اسس المسلمون بيت المال منذ عهد النبي ( صلى الله عليه وآله وسلم) فقد كان النبي يعين أمراء وعمال الأقاليم وكانت مهمة كل أمير أن يقوم بجمع الصدقات والجزية وأخماس الغنائم والخراج.

٥- أن الإنفاق العام في الفقه الإسلامي يهدف إلى نشر العدالة الاجتماعية وحفظ الدولة والمساهمة في نشر الدعوة إلى الله تعالى والتمكين لها والدفاع عنها

٦- حث الاسلام على الكثير من المعالجات لسد العجز وتوفير المال في الطرق المشروعة ومن اهم المبادئ التي يقوم عليها التمويل الاسلامي هو الابتعاد عن الربا في كل المعاملات.

٧- إن النفقات تميل غالبا إلى زيادة في مختلف دول العالم، وسبب هذا التزايد في النفقات هو تطور الحاجات العامة ونمو وظائف الدولة.

**المصادر**

* القران الكريم

١. الكفراوي عوف محمد، النظام المالي الإسلامي(دراسة مقارنة)، الناشر: مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ط:٢, ١٤٢٤هـ.

٢. الخرساني حسين الوحيد(معاصر), منهاج الصالحين , الناشر: مدرسة الامام باقر العلوم, ط:٦, ١٤٢٨هـ.

٣. الطباطبائي محمد حسين(ت:١٤٠٢هـ), تفسير الميزان, الناشر: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات, بيروت, ١٤١٧هـ.

٤. الراغب الاصفهاني أبى القاسم الحسين بن محمد (ت:٥٠٢هـ), مفردات غريب القران, المحقق: صفوان عدنان الداودي, الناشر: دار القلم, دمشق, الطبعة الاولى, ١٤١٢هـ.

٥. الشيخ المنتظري(معاصر), نظام الحكم في الإسلام, الطبعة الاولى, ١٣٨٠هـ.

٦. الزبيدي محمد بن عبد الرزاق المرتضى(ت: ١٢٠٥هـ), تاج العروس, تحقيق: علي شيري, الناشر : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, لبنان, الطبعة الاولى, ١٤١٤هـ.

٧. الشيخ الأنصاري(ت:١٢٨١هـ), كتاب الخمس, تحقيق تراث الشيخ الأعظم, المؤتمر العالمي بمناسبة الذكرى المئوية الثانية لميلاد الشيخ الأنصاري, قم, الطبعة الاولى, ١٤١٥هـ.

٨. الحكيم محمد سعيد(ت: ١٤٤٢هـ) منهاج الصالحين, الناشر: دار الصفوة, بيروت, الطبعة: الاولى, ١٤١٥هـ .

٩. الكليني محمد بن يعقوب بن إسحاق(ت:٣٢٩هـ), الكافي, تحقيق علي أكبر الغفاري, الناشر: دار الكتب الاسلامية, ط:٣, ١٣٦٧هـ .

١٠. الطبرسي أبو علي الفضل بن الحسن(ت:٥٤٨هـ), تفسير مجمع البيان, تحقيق وتعليق : لجنة من العلماء والمحققين الأخصائيين، الناشر: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات الأولى: ١٤١٥ – ١٩٩٥ م ، – بيروت – لبنان تقديم : السيد محسن الأمين العاملي .

١١. مسلم النيسابوري(ت:٢٦١هـ), صحيح مسلم, الناشر: دار التأصيل, الطبعة:الاولى, ١٤٣٥هـ .

١٢. التبريزي محمد على التوحيدي, مصباح الفقاهة: تقرير أبحاث السيد أبو القاسم الموسوي الخوئي (قدس سره), الناشر: مكتبة الداوري, قم , الطبعة الاولى, ١٣٧٧هـ ١: ٥٤٢.

١٣. ينظر: النراقي(ت:١٢٤٤هـ)، مستند الشيعة, تحقيق: مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث, الناشر: مؤسسة آل البيت عليهم السلام, الطبعة الاولى, ١٤١٨هـ.

١٤. الماوردي علي بن محمد(ت:٤٥٠هـ), الأحكام السلطانية والولايات الدينية, الناشر: دار التعاون للنشر والتوزيع, ط٢, ١٣٨٦هـ.

١٥. الفيروز آبادى محمد بن يعقوب (ت:٨١٧هـ), القاموس المحيط, الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت, ط٨, ١٤٢٦هـ .

١٦. الشيخ الطوسي(ت:٤٦٠هـ), المبسوط, تحقيق: محمد الباقر البهبودي, الناشر: المكتبة المرتضوية, الطبعة الاولى, ب ت.

١٧. الخميني(ت: ١٣٩٠هـ)، تحرير الوسيلة, الناشر: مطبعة الآداب, النجف الأشرف, ط٢, ١٣٩٠هـ.

١٨. النجفي محمد حسن (ت:١٢٦٦هـ), جواهر الكلام, الناشر: دار الكتب الإسلامية, ايران, ط: ٦, ١٣٩٤هـ.

١٩. عبد الكريم زيدان(معاصر), أصول الدعوة, الناشر: مؤسسة الرسالة, ط٩, ١٤٢١هـ.

٢٠. الكتاب: الموسوعة الفقهية الكويتية صادر عن: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية, الناشر: دار السلاسل ,الكويت, ط٢, ١٤٠٤هـ .

٢١. السيد الصدر(ت:١٤٠٠هـ), اقتصادنا, الناشر: دار التعارف للمطبوعات, بيروت, ط٢٠, ١٤٠٨هـ.

٢٢. ابي عبيد القاسم بن سلام(ت:٨٣٨هـ), الأموال, الناشر: دار الشروق, بيروت, الطبعة الاولى, ١٤٠٩هـ , الحديث ٦٩٢ .

٢٣. العلامة الحلي, الحسن بن يوسف بن المطهر(ت:٧٢٦هـ), تذكرة الفقهاء, الناشر: مؤسسة آل البيت عليهم السلام لأحياء التراث, الطبعة الاولى, ١٤٢٣هـ.

٢٥. الشيخ المفيد أبي عبد الله محمد بن النعمان (ت:٤١٣هـ), المقنعة, تحقيق: مؤسسة النشر الإسلامي, الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي, قم, ط٢, ١٤١٠هـ.

٢٦. الشيخ الطوسي ابي جعفر محمد بن الحسن(ت:٤٦٠هـ), الخلاف, تحقيق: السيد علي الخراساني والسيد جواد الشهرستاني, الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي, قم, الطبعة: الاولى, ت:١٤١١هـ.

٢٧. العلامة الحلي( ت:٧٢٦), المنتهى المطلب, الناشر: مجمع البحوث الإسلامية، إيران, الطبعة: الأولى,١٤١٢هـ .

٢٨. العاملي محمد بن الحسن( ت:١١٠٤هـ),الوسائل, الناشر: مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث, ط٢, ١٤١٤هـ .

٢٩. الشرتوني سعيد الخوري، أقرب المعارف, الناشر: مطبعة مرسلي اليسوعية، ١٣٠٦هـ.

٣٠. الآشتياني محمد حسن (ت: ١٣١٩هـ)، القضاء, الناشر: دار الهجرة, إيران, ط٢, ١٤٠٤هـ: ٢٥.

٣١. الأيرواني(معاصر)، دروس تمهيدية في الفقه الاستدلالي على المذهب الجعفري, الناشر: مؤسسة التاريخ العربي, بيروت, ط٢, ١٤٣٥هـ .

٣٢. منير حسن عبد القادر: مؤسسة بيت المال في صدر الإسلام :رسالة ماجستير, فلسطين, ٢٠٠٧ , ٤٧.

٣٣. الناصري شهاب الدين أبو العباس(ت:١٣١٥هـ), الاستقصاء, المحقق: جعفر الناصري, الناشر: دار البيضاء, ط:٢, ١٤١٨هـ .

٣٤. محمد الريشهري , موسوعة الإمام علي بن أبي طالب (ع) في الكتاب والسنة والتاريخ, تحقيق: مركز بحوث دار الحديث وبمساعدة : السيد محمد كاظم الطباطبائي ، السيد محمود الطباطبائي, الناشر: دار الحديث, قم, ط٢, ١٤٢٥هـ .

٣٥. بن شعبة الحرانى, تحف العقول, تحقيق: علي اكبر الغفاري, الناشر: مؤسسة النشر الاسلامي, قم, ط٢, ١٤٠٤ هـ.

٣٦. القاضي النعمان المغربي(ت:٣٦٣هـ), دعائم الإسلام, تحقيق: آصف بن علي أصغر فيضي,الناشر: دار المعارف, مصر, ط٢, ١٣٧٩هـ .

٣٧. البلاذري احمد بن يحيى(ت:٢٧٩هـ), أنساب الأشراف, الناشر: دار الفكر, بيروت, الطبعة الاولى, ١٤١٧هـ .

٣٨. الشيخ الطوسي(ت:٤٦٠), الأمالي, الناشر: مؤسسة البعثة للطباعة والنشر والتوزيع دار الثقافة, الطبعة الأولى: ١٤١٤هـ .

٣٩. نهج البلاغة، الحكمة : ٣٢٨, ١: ٣٦٧.

٤٠. العلامة المجلسي(ت: ١١١١هـ), بحار الأنوار, الناشر: دار إحياء التراث العربي, بيروت, ط٣, ١٤٠٣هـ.

٤١. حميد ابن زنجويه(ت:٢٥١هـ), الأموال, تحقيق, شاكر ذيب فياض, الناشر: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات, الطبعة الاولى, ١٤٠٦هـ .

٤٢. ينظر: قطب ابراهيم محمد , النظم المالية في الاسلام, الناشر: الهيئية المصرية العامة للكتاب, ط٤, ١٩٩٦م .

٤٣. ينظر : الفاضل الهندي، كشف اللثام، الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي, الطبعة: الأولى, ١٤٢٤هـ .

٤٤. ينظر : الشهيد الثاني(ت:٩٦٦هـ)، الروضة البهية, الناشر: مركز بحوث الحج والعمرة, طهران, الطبعة الاولى, ١٤٠٦هـ .

٤٥. ينظر : حسين راتب يوسف ريان, عجز الموازنة وعلاجه في الفقه الاسلامي, الناشر: دار النفائس, الاردن, ١٩٩٩م.

٤٦. روحاني محمد صادق(معاصر), فقه الصادق, الناشر: مؤسسة دار الكتاب، قم, ط٣, ١٤١٤هـ .

٤٧. المصطفوي محمد كاظم(ت:١٤١٥هـ), فقه المعاملات, الناشر: مؤسسة النشر الاسلامي, الطبعة: الاولى, ١٤٢٣هـ .

٤٨. ينظر: علي المشكيني(ت:١٤٢٨هـ), كتاب المضاربة والشركة من العروة الوثقى, الناشر: دفتر نشر الهادي, الطبعة الاولى, ١٤٠٩هـ.

٤٩. ينظر: الشيخ محمد إسحاق الفياض , المسائل المستحدثة, الناشر: موسسة مرحوم محمد رفيع حسين معرفي, الكويت, الطبعة الاولى, ١٤٢٦هـ.

٥٠. الكركي علي بن الحسين(ت:١٩٤٠هـ), جامع المقاصد في شرح القواعد, الناشر: مؤسسة اهل البيت عليهم السلام, الطبعة الاولى, قم, ١٤١٠هـ.

٥١. السيد الخوئي, المسائل المنتخبة, الناشر: مؤسسة الخوئي الإسلامية, ط١٧, ١٤٣١هـ.

٥٢. الشيخ الطوسي(ت:٤٦٠هـ), النهاية, الناشر: انتشارات قدس محمدي , قم, .

٥٣. ابن ادريس الحلي، السرائر, الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي, ط٢, ١٤١٠هـ.

٥٤. الخوئي أبو القاسم(ت:١٤١٣هـ), منهاج الصالحين, الناشر: مؤسسة الخوئي الإسلامية, ط٣٢, ١٤٢٤هـ.

٥٥. التبريزي، منهاج الصالحين, الناشر: مدين, ايران, ١٤٢٧هـ ٢: ١١٥.

٥٦. الطوسي، تهذيب الأحكام, تحقيق: : السيد حسن الموسوي الخرسان, الناشر: دار الكتب الاسلامية, ايران, ط٤, ١٣٦٥هـ .

٥٦. السيد السيستاني, المسائل المنتخبة, الناشر: مكتب السيد السيستاني, قم, ط٣, ١٤١٤هـ.

٥٧. القرطبي محمد بن أحمد(ت:٥٩٥هـ), بداية المجتهد, تحقيق خالد العطار, الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, بيروت, ١٤١٥هـ.

٥٨. ينظر: عز الدين خوجة، الدليل الشرعي للمرابحة، الناشر: مجموعة دله البركة، ط١ ،١٤١٩ هـ – ١٩٩٨ م.

٥٩. القرطبي، الجامع ألحكام القرآن, الناشر: دار الكتب, القاهرة, ط٢، ١٣٨٤هـ.

٦٠. ابن منظور(ت: ٧١١هـ), لسان العرب, الناشر: نشر أدب الحوزة , قم, الطبعة الاولى , ١٤٠٥هـ.

٦١. القمي تقي الطباطبائي(ت:١٤٣٧هـ)، عمدة المطالب في التعليق على المكاسب, الناشر: انتشارات محلاتي, الطبعة الاولى, ١٤١٤هـ .

٦٢. أبو حامد محمد الغزالي، شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، تحقيق حمد الكبيسي، الناشر مطبعة الرشاد، بغداد، ١٩٣١م.

٦٣. الشيخ المنتظري, دراسات في ولاية الفقيه وفقه الدولة الإسلامية, الناشر: الدار الاسلامية, الطبعة الاولى, ١٤١٢هـ .

٦٤. محمَد مهدي الآصفي, النِظام المَالي وتداول الثّروة في الإسْلام: ٢٢.

٦٥. السيد علي الخامنئي أجوبة الاستفتاءات, الناشر: الدار الاسلامية, لبنان, الطبعة الاولى, ١٤٢٠هـ .

# الشفاء في القرآن الكريم والسُنّة النبوية

م. هـــدى سليم رسول

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية/ قسم التربية الاسلامية

Huda71.ieq@yahoo.com

**الملخص**

الشفاء سنة إلاهية، إذ لكل داء دواء. القرآن الكريم هو شفاء لأمراضنا النفسية والروحية والسلوكية. والشفاء بمفهومه القرآني والنبوي لم يكن مقتصرًا على الشفاء ذو البعد الواحد من الأبعاد البشرية. والشفاء القرآني لا يتوقف عند زمن معين. وقد اجتمعت أغلب المذاهب والفرق الإسلامية على مفاهيم الشفاء القرآني والنبوي. علمًا أن الشفاء في مرويات السُنّة النبوية لا يتعاكس مع مفهوم الشفاء في القرآن الكريم.

**الكلمات المفتاحية: (الشفاء، الداء، الدواء، القرآن الكريم، السُنّة النبوية).**

## Healing in the Holy Quran and the Sunnah

**Eng. Hoda Selim Rasoul**

Mustansiriya University / College of Basic Education / Department of Islamic Education

Huda71.ieq@yahoo.com

**Abstract**

Healing is a divine year, as every disease has a cure. The Noble Qur'an is a cure for our psychological, spiritual and behavioral ailments. Healing, in its Qur'anic and Prophetic sense, was not limited to one-dimensional healing from the human dimensions. And Quranic healing does not stop at a specific time. Most Islamic sects and sects agreed on the concepts of Quranic and Prophetic healing. Note that healing in the Sunnah of the Prophet does not contradict the concept of healing in the Noble Qur'an.

**Keywords: (healing, disease, medicine, the Noble Qur'an, the Sunnah of the Prophet).**

**المقدمة:**

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله حمد الشاكرين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد (صلى الله عليه وآله)، وعلى آله الطيبين الطاهرين

أما بعد...

أن القرآن الكريم شفاء لكل داء، وأن الله تعالى جعل في آيات كتابه لغة عجيبة تفهمها الخلايا، ولذلك قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ}[1]، فهذه الآية تدل على أن الله قد أودع في آياته حياة لنا، فالخلية المصابة والمتضررة، والتي أصبحت خاملة ومصابة بالأمراض، فإن كلام الله تعالى إذا وقع عليها تنشَّطت وعادت إليها الحياة من جديد، وأصبحت أكثر قدرة على مقاومة الأمراض، ولذلك فإن تلاوة آيات محددة على أمراض محددة تؤثر على هذه الأمراض وتشفيها بإذن الله تعالى.

ولذلك فإن القرآن العزيز فيه شفاء لجميع الأمراض، مهما كان نوعها، سواء كانت أمراضًا نفسية أو جسدية أو غير ذلك. وفي كل آية قرآنية أودع الله تعالى لغة خفية تؤثر على المرض فتذهبه بإذن الله تعالى، وهذه النتيجة مؤكدة، ولكننا نجهل هذه اللغة الشفائية التي أودعها الله في آيات كتابه العزيز، فعلينا أن نوقن بأننا سنُشفى بإذن الله تعالى، واليقين بالشفاء يمثل نصف الشفاء أو أكثر.

إن كل إنسان معرض إلى الابتلاء بالمرض، ولكن الله عزَّ وجلَّ جعل لكل داء دواء، ولعل من أهم مسببات الشفاء من المرض هو الدعاء لله سبحانه وتعالى، بعد الأخذ بالأسباب، إذ يقول تعالى في كتابه الكريم: {وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ}[2]. وهناك الكثير من الأدعية في القرآن الكريم والسُنّة النبوية الشريفة للشفاء من المرض. وقد

وردت لفظة الشفاء في العديد من الآيات القرآنية، كما ورد ذكرها في السُنّة النبوية على لسان أشرف الخلق النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم).

من هنا جاء اختيار موضوع البحث: (الشفاء في القرآن الكريم والسُنّة النبوية)، لما لهذا الموضوع من أهمية في الدراسات القرآنية؛ فالمعاني التي جاءت عليها لفظ (الشفاء) في القرآن الكريم، وورودها في أحاديث الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآله وسلم) في مواضع عدّة، يتبين لنا سعة دلالته ومفهومها وأهميتها.

اقتضت خطة البحث أن يكون من: (مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة). تناول المبحث الأول منه موضوع: الشفاء لغةً واصطلاحًا. أما المبحث الثاني فتناول موضوع: مفهوم الشفاء في القرآن الكريم، وتناول الموضوعان الآتيين: الموارد القرآنية للفظة الشفاء، ومفهوم الشفاء في الآيات القرآنية. وتناول المبحث الثالث موضوع: مفهوم الشفاء في السُنّة النبوية، وشمل: الأحاديث النبوية الواردة فيها لفظة الشفاء، وشرح الأحاديث الواردة فيها لفظة الشفاء. أما المبحث الرابع والأخير فتناول موضوع: موازنة بين دلالة مفهوم الشفاء في القرآن والسُنّة النبوية، وشمل موضوع: موازنة دلالة مفهوم الشفاء في القرآن الكريم، موازنة دلالة مفهوم الشفاء في السُنّة النبوية. ثم جاءت الخاتمة: وفيها خلاصة البحث، وأهم ما توصل إليه من نتائج.

وقد اعتمد البحث على العديد من المصادر التي أثرت موضوع بحثنا، ويمكن الرجوع اليها والاطلاع عليها في قائمة المصادر والمراجع.

ختاماً أدعو الله تعالى أن أكون قد وفقت في جهدي المتواضع هذا، وليكون اضافة جديدة في المجال العلمي، ومنه العون والتوفيق.

## المبحث الأول

## الشفاء لغةً واصطلاحًا

**أولًا: الشفاء في اللغة:**

وردت لفظة الشفاء في العديد من المعاجم اللغوية، ومنها ما ذكره الفراهيدي (ت ١٧٥ هـ) في المعنى اللغوي لكلمة الشفاء: "الشفاءُ: معروف، وهو ما يبرئ من السقّم، شفاه الله يشفيه شفاء، واستشفى فلانٌ، إذا طلب الشَّفاء... وأشفيت فلانًا إذا وهبت له شفاءً. وقيل شفيته بمعنى: أشفيته في هبة الشفاء... وشفاء العيّ: السؤال. وإلا شفى: العشب، الجمعُ: الأشافي"(٣).

ووافق الأزهري (ت ٣٧٠ هـ) ما ذهب إليه الفراهيدي في بيان معنى الشفاء، وأضاف قليلًا بقوله: "الشفاء معروف، هو ما يبرئ من السقم... أشفى إذا سار في شفا القمر، وهو آخر الليل، وأشفى إذا أشرف على وصية أو وديعة، وأشفى زيد عمرًا إذا وصف له دواء يكون شفاؤه فيه، وأشفى إذا أعطى شيئًا ما، وشفا كل شيء حرفه... وأشفى فلان على الهلكة أي أشرف عليها"(٤).

وذهب ابن فارس (ت ٣٩٥ هـ) إلى معنى الشفاء بقوله: "شفى: الشين والفاء والحرف المعتل يدل على الاشراف على الشيء. يقال أشفى على الشيء إذا أشرف عليه، وشفى كل شيء حرفه. ويقال أشفى المريض على الموت. وما بقي منه إلا شفى، أي قليل"(٥).

وقال ابن الأثير (ت ٦٠٦ هـ) في معنى الشفاء لغةً: "أن يشفى، يعنى يشرف على الزنا ولا يواقعه، فأقام الاسم وهو الشفى مقام المصدر الحقيقي، وهو الاشفاء على الشيء، وحرف كل شيء شفاه. ومنه حديث على (نازل بشفى جرف هار) أي جانبه، ومنه حديث (فأشفوا على المرج) أي أشرفوا عليه، ولا يكاد يقال أشفى إلا في الشر"(٦).

واتفق ابن منظور (ت ٧١١ هـ) مع ابن فارس وابن الأثير في معنى الشفاء هو الاشراف على الشيء، وزاد عليه قائلًا: "الشّفى: حرمت كل شيء... وأشفى على الشيء أشرف عليه، ويقال أشفى على الهلاك إذا أشرف عليه... وشفيت الشمس تشفو: قاربت على الغروب، وشفى الهلال: طلع، وشفى الشخص: ظهر... يُشّفى يعني يُشْرف على الزنا ولا يواقعه، فأقام الاسم وهو شخص مقام المصدر الحقيقي، وهو الاشفاء على الشيء... والشفاء هو الاشراف على الدنيا"(٧).

وبهذا يتفق الفراهيدي والأزهري وابن منظور على ان معنى الشفاء هو ما يبرئ من السقم. أما ابن فارس وابن الأثير فقد بيّنا معنى الشفاء هو الاشراف على الشيء، وقد وافقه في هذا المعنى ابن منظور. ويبدو إن هناك اختلاف في تناول معنى الشفاء، وإن تم الاتفاق على المعنى الرئيس وهو ما يبرئ السقم.

**ثانيًا: الشفاء في الاصطلاح:**

أتفق عدد من علماء اللغة على معنى الشفاء اصطلاحًا، فعرفها الراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢ هـ) قائلًا: "شَفَا البئر وغيرها حرفه ويضرب به المثل في القرب من الهلاك، قال تعالى: {عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ}(٨)، و{عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ}(٩)... واشفى فلان على الهلاك أي حصل على شفاءُ، ومنه استعير ما بقى من كذا إلا شفي: أي قليل كَشفُّ البئر. وتَثْنيية شفَّ شَفَوَان وجَمْعهُ اشفاهُ. والشفاء من المرض موافاةُ شِفَاءِ السَّلامة ومارسْها للبُرْءِ. قال في صفة العسل: {فِيهِ شِفَاءٌ لِّلنَّاسِ}(١٠)"(١١).

وعند ابن منظور: ((الشفاء الذي تضمنه القرآن عام لشفاء القلوب، ولشفاء الأبدان من آلامها وأسقامها))(١٢).

والشفاء عند الفيروزآبادي (ت ٨١٧ هـ): "شفا البئر: طرفه، ويضرب به المثل في القُرب من الهلاك، واشفى فلان على الهلاك، أي حصل على شفاهُ. قال تعالى: {وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْها}(١٣). ومنه استعير: ما بقي من كذا إلا شَفَا، أي قليل كشف البئر، وهما شفوان، والجمع اشفاء. والشفاء من المرض: موافاة شفا السلامة، وصار اسم للبرُء. قال تعالى: {وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ}(١٤)... واشفاه: وهب له ما يشفيه. ومواعظهُ لقلوب الأولياء أشفاءٍ في أكياد الأعداء وأَشَافٍ الأولى جمع الشفاء والثاني جمع الأشفى"(١٥).

وذكر الجرجاني (ت ٨١٦ هـ) معنى الشفاء بقوله: "رجوع الاخلاط إلى الاعتدال"(١٦).

وعرفها فخر الدين الطريحي (ت ١٠٨٥ هـ) بقوله: "اشفى على شيء أي اشرف عليه. واستشفى الرجل طلب الشفاء... وفيه ((عليكم بالشفاء من العسل والقرآن)) جعل الشفاء حقيقيًا وغير حقيقي. و((شفيَّة)) بالضم والتصغير: بئر بمكة"(١٧).

إذن يمكن ملاحظة الاتفاق في معنى الشفاء في الاصطلاح، إذ اتفق الراغب الأصفهاني والفيروزآبادي والطريحي على إن معنى الشفاء هو: شفا البرء حرفه، ويضرب به المثل في القرب من الهلاك، وقيل إن الشفاء صار اسمًا للبرء. وقد أضاف الطريحي معنى آخر للشفاء بقوله: اشفى على الشيء أي أشرف عليه، وقد خالف برأيه هذا الرأيين السابقين للأصفهاني والفيروزآبادي.

## المبحث الثاني

## مفهوم الشفاء في القرآن الكريم

لآيات القرآن وسوره خصائص شفائية لما يعاني الإنسان من أمراض مجتمع أخذ دواء دائه من القرآن الكريم، لا بُدّ أن يستشفي مما أصابه من أمراض جسدية وروحية. ولعل أجلى دليل على ذلك، هو عودة الناس إلى قرآنهم ودينهم، وتوجههم ما يكون أكثر عندما يكونوا أصفى روحانية، وأقرب من الله تعالى، والمريض غالبًا وهو في هذه المحنة بحاجة إلى الله عزَّ وجلَّ ويكون أكثر خضوعًا[١٨].

**أولًا: الموارد القرآنية للفظة الشفاء:**

وردت لفظة الشفاء في الكثير من الآيات القرآنية، ومنها:

١. قال تعالى: {قَٰتِلُوهُمْ يُعَذِّبْهُمُ ٱللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْزِهِمْ وَيَنصُرْكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَشْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُّؤْمِنِينَ}[١٩].

٢. قال تعالى: {ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}[٢٠].

٣. قال تعالى: {وَنُنزِلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ}[٢١].

٤. قال تعالى: {وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ}[٢٢].

٥. قال تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ}[٢٣].

٦. قال تعالى: {وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ}[٢٤].

**ثانيًا: مفهوم الشفاء في الآيات القرآنية:**

يُعَدّ القرآن الكريم دستور المسلمين الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه، ولم يغادر صغيرة ولا كبيرة إلا أشار إليها، فعودتنا إليه هو شفاء للصدور.

١. **قال تعالى: {قَٰتِلُوهُمْ يُعَذِّبْهُمُ ٱللَّهُ بِأَيْدِيكُمْ وَيُخْزِهِمْ وَيَنصُرْكُمْ عَلَيْهِمْ وَيَشْفِ صُدُورَ قَوْمٍ مُّؤْمِنِينَ}**[٢٥]. ذكر الطبري (ت ٣١٠ هـ) تأويل معنى الشفاء في الآية الكريمة: "ويبرئ داء صدور قوم مؤمنين بالله ورسوله بقتل هؤلاء المشركين بأيديكم واذلالكم وقهركم إياهم، وذلك الداء ما كان في قلوبهم عليهم من الموجدة بما كانوا ينالونهم به من الأذى والمكروه... وقيل: إن الله عنى بقوله: (ويشف صدور قوم مؤمنين): صدورَ خزاعة حلفاءِ رسول الله (ص)، وذلك أن قريشًا نقضوا العهد بينهم وبين رسول الله (ص) بمعونتهم بكرًا عليهم"[٢٦]. وأضاف الزمخشري (ت ٥٣٨ هـ) قائلًا: "هم بطون من اليمن وسبأ قدموا إلى مكة فأسلموا فلقوا من أهلها أذى شديد، فبعثوا إلى الرسول (ص) يشكون إليه، فقال: أبشروا فإن الفرج قريب"[٢٧].

٢. **قال تعالى: {ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}**[٢٨]. فَسّرَ الطبري معنى الشفاء في الآية الكريمة بقوله: "اختلف أهل التأويل فيما عادت إليه الفقهاء التي في قوله فيه. قال بعضهم عادت على القرآن وهو المراد بها أي في القرآن شفاء، وقال آخرون بل أريد بها العسل أي يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس. ففيه شفاء كما قال الله تعالى من الأدواء، وقيل: فيه شفاءان: العسل شفاء من كل داء، والقرآن شفاء لما في الصدور، وأرجح هذه الأقوال هو العسل"[٢٩]. واتفق معه الزمخشري في تفسير الآية، وأضاف قائلًا: "شراب يريد العسل، لأنه مما يشرب مختلف ألوانه، منه أبيض وأسود وأصفر

وأحمر، فيه شفاء للناس، لأنه من جلة الأشفية والأدوية المشهورة النافعة... كما أن كل داء كذلك، وتنكيره أما لتعظيم الشفاء الذي فيه أو لأن فيه بعض الشفاء، وكلاهما محتمل"[٣٠]. وكذلك اتفق الطبرسي (ت ٥٤٨ هـ) على ما جاء به الطبري بأن (الهاء) في قوله تعالى (فيه شفاء للناس) قيل يعود إلى الشراب، وهو العسل، وقيل يعود إلى القرآن، وأضاف قائلًا: "وقيل معناه في شفاء للأوجاع التي شفاءها فيه، وقيل أن الهاء فيه راجعة إلى القرآن أي القرآن فيه شفاء للناس أي ما فيه من الحلال والحرام والأحكام، والأول قول أكثر المفسرين وهو الأقوى، إذ لم يسبق للقرآن ذكر، وفي النحل والعسل وجوه من الاعتبار منها اختصاصه بخروج العسل من فيه، ومنها جعل الشفاء، ومن موضع السم فأن النحل يلسع"[٣١]. وبيّن ابن كثير (ت٧٤٤ هـ) معنى الشفاء في هذا الآية الكريمة: "الشفاء أي في العسل شفاء للناس أي من أدواء تعرض لهم"[٣٢]. وقال الطباطبائي (ت ١٤١٢ هـ): "هو أنه ما يخرج من بطونها أي بطون النحل وهو العسل مختلف الوانه بالبياض والصفرة والحمرة الناصعة وما يميل إلى السواد، فيه شفاء للناس في غالب الأمراض"[٣٣].

٣. **قال تعالى: {وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ}**[٣٤]. فسر الطبري معنى الشفاء في الآية الكريمة بقوله: "وننزل عليك يا محمد من القرآن ما هو شفاء يستشفى به من الجهل والضلالة، ويبصر به من العمى من المؤمنين، ورحمة لهم دون الكافرين به"[٣٥]. وأضاف الزمخشري قائلًا: "أي: كل شيء ينزل من القرآن فهو شفاء للمؤمنين، يزدادون به إيمانًا، ويصلحون به دينهم، فموقفه منهم موقف الشفاء من المرضى. وعن النبي (ص): من لم يستشفي بالقرآن فلا شفاه الله"[٣٦]. وأضاف الطبرسي: "ووجه الشفاء فيه من وجوه منها، ما فيه من البيان الذي يزيل عمى الجهل وحيرة الشك، ومنها ما فيه من النظم والتأليف والفصاحة البالغة حد

الأعجاز الذي يدل على صدق النبي (ص)، فهو في هذه الجهة شفاء من الجهل الشك والعمى في الدين، ويكون شفاء للقلوب، ومنها أنه يتبرك به وبقراءته ويستعان به على دفع الملل والأسقام، ويدفع الله به كثيرًا من المكاره والمضار... فهو شفاء للناس في دنياهم وآخرتهم ورحمة للمؤمنين، أي نعمة لهم، وخصهم بذلك لأنهم المنتفعون به"[٣٧]. وذكر القرطبي (٦٧١ هـ): "ونزل ما فيه شفاء من القرآن وفي الخير لمن لم يشف بالقرآن فلا شفاء الله، وأنظر بعض المتأولين أن تكون (من) للتبضيع، لأنه يحفظ أن يلزمه أن بحقه لا شفاء فيه"[٣٨]. وقال الطباطبائي: "وننزل إليك أمرًا يشفي أمراض القلوب ويزيلها ويعيد لها الصحة والاستقامة، فتتمتع من نعمة السعادة والكرامة"[٣٩].

٤. **قال تعالى: {وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ}**[٤٠]. جاء تأويل الآية الكريمة عند الطبري بقوله: "أي إن ربي إذا أسقم جسمي واعتل فهو يبرئه ويعافيه"[٤١]. أما قول الزمخشري في هذه الآية: "إنما قال ومرضت دون أمرضني، لأن كثير من أسباب المرض يحدث بتفريط من الإنسان في مطاعمه ومشاربه، وغير ذلك"[٤٢]. وقول الطبرسي في تفسير هذه الآية: "معناه إنه يرزقني ما أتغذى به، ويفعل ما يصح بدني"[٤٣]. ولم يبتعد الطباطبائي على ما جاء به المفسرين في معنى الآية: "توطئة وتمهيد لذكر الشفاء، فالكلام في معنى يطعمني ويسقيني ويشفيني، ولذا أنسب المرض إلى نفسه لئلا يختل المراد بذكر ما هو سلب النعمة من النعم، وأما قول القائل: إنما نسب المرض إلى نفسه مع كونه من الله للتأديب"[٤٤].

٥. **قال تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ}**[٤٥]. فسر الطبري معنى الشفاء في هذه الآية قائلًا: "يقول: ودواء لما في الصدور من الجهل يشفي بها الله جهل الجاهلين، ويبرئ به

دائهم، ويهدي به من خلقه من أراد هدايته به"[٤٦]. وقال الزمخشري مفسرًا: "فقد بيّن إن معنى الشفاء هنا (شفاء) هو الداء لما في صدوركم من العقائد الفاسدة، ودعاء إلى الحق والرحمة ممن آمن به منكم"[٤٧]. ووافق الطبرسي ما جاء به الطبري في أن الشفاء كالدواء لإزالة الداء، فداء الجهل أضر من داء البدن، وعلاجه أعسر[٤٨]. وقال القرطبي: "أي شفاء من الشك والنفاق والخلاف والشقاق... أي شفاء من الشبهة والشكوك، وهو إزالة من الرجس والدنس"[٤٩]. ولم يبتعد الطباطبائي عن ما جاء به المفسرين ببيان معنى الشفاء في هذه الآية، وأضاف قائلًا: "الصدر خزانة لما في القلب من أسرار، والصفات الروحية التي في باطن الإنسان من فضائل ورذائل، وفي الفضائل صحة القلب واستقامة، وفي الرذائل سقمه ومرضه، والرذيلة داء يقال: شفيت صدري بكذا، إذا ذهب ما في صدره من ضيق وحرج. ويقال: شفيت قلبي، فشفاء الصدور، وشفاء ما في الصدور كناية على الذهاب ما فيها من الصفات الروحية الخبيثة التي تجلب إلى الإنسان، وتنقص عيشته السعيدة، وتحرمه خير الدنيا والآخرة"[٥٠].

٦. **قال تعالى: {وَلَوْ جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا أَعْجَمِيًّا لَقَالُوا لَوْلَا فُصِّلَتْ آيَاتُهُ أَأَعْجَمِيٌّ وَعَرَبِيٌّ قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ}**[٥١]. معنى الشفاء في هذه الآية عند الطبري تعني: "الشفاء من الجهل، وكذلك قيل الشفاء يعني القرآن"[٥٢]. أما قول الزمخشري في معنى الشفاء في هذا الموضع من الآية: " القرآن: هو إرشاد إلى الحق، وشفاء لما في الصدور من الظن والشك"[٥٣]. وقال الطبرسي: "إن القرآن للذين آمنوا شفاء من الأوجاع، وقيل: وشفاء للقلوب من كل شكل وريبة وشبهة"[٥٤]. أما قول الرازي (ت ٦٠٦ هـ) في هذه الآية: "فأن هذا القرآن يكون من الحق هدى وشفاء. أما كونه

هدى فأنه دليل على الخيرات، ويرشد إلى كل السعادات، وأمما كونه شفاء فإنه إذا أمكنه الاهتداء فقد حصل الهدى، فلذلك الهدى شفاء له من مرض الكفر والجهل"[٥٥]. وبيّن القرطبي معنى الشفاء في الآية قائلًا: "القرآن هدى وشفاء لكل من آمن به من الشك والريب والأوجاع"[٥٦]. وفسّر ابن كثير قائلًا: "معنى الشفاء هذا القرآن لمن آمن به، وشفاء لما في الصدور من الشكوك والريب"[٥٧].

## المبحث الثالث

## مفهوم الشفاء في السُنّة النبوية

**أولًا: الأحاديث النبوية الواردة فيها لفظة الشفاء:**

وردت لفظة الشفاء في العديد من الأحاديث النبوية الشريفة، وجاء منها:

١. قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «في الحَبّة السوداء شفاء من كل داء، إلا من السَّام (أي الموت)»[٥٨].

٢. قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): « الكمْأةُ من المنِّ، وماؤها شفاء للعين»[٥٩].

٣. قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «قتلوه قتلهم الله، ألم يكن شفاء العيِّ[٦٠] السُّؤالُ»[٦١].

٤. قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «يا عباد الله تداوا، فإن الله لم يضع داء إلا وضع له شفاء أو دواء، إلا داء واحد هو الهرم»[٦٢].

٥. قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «القرآن مأدبة الله، فاقبلوا من مأدبته ما استطعتم، إن هذا القرآن هو حبل الله، وهو النور المبين، والشفاء النافع»[٦٣].

**ثانيًا: شرح الأحاديث الواردة فيها لفظة الشفاء:**

١. **قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «في الحَبّة السوداء شفاء من كل داء، إلا من السَّام»**. ومعناه أنها شفاء من أكثر الأمراض، إلا السام أي الموت فليس له دواء. فقد أمر النبي بالتَّداوي؛ فإنّه سبب من أسباب الشفاء، ونبَّه على بعضِ أنواع الأدوية التي ثبت نفعها. وفي هذا الحديثِ يخبر التابعي خالد بن سعد –وهو مولى الصحابي أبي مسعود البدري الأنصاري–: أنهم خرجوا في سفر، وكان معهم الصحابي غالب بن أَبْجر، فمرض غالب في الطريق، فأتوا به المدينةَ وهو مريض، فزاره في مرضه ابن أبي عتيق، وهو عبد الله بن محمد بن عبد الرحمن بن أبي بكر الصديق، فأوصاهم أن يلزموا الحبة السوداء وأن يداووه بها، والمراد بها: حبة البركة، وقيل: هي الكمون الأخضر، وقيل: حبة الخردل، وقيل غير ذلك(٦٤).

٢. **قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): « الكمْأةُ من المنِّ، وماؤها شفاء للعين»**. هذا الحديث متفق على صحته، ورواه مسلم عن ابن أبي عمر، عن سفيان، وقوله: "من المنِّ"، قيل: معناه أنه شيء ينبته الله من غير سعي أحد، ولا مؤنة بمنزلة المن الذي كان ينزل على بني إسرائيل، وقوله: "وماؤها شفاء للعين"، قيل: معناه أن ماءها يخلط بالأدوية فينفع، ليس معناه أن يقطر ماؤها بحتًا في العين، وروي عن أبي هريرة قال: أخذت ثلاثة أكمؤ، أو خمسًا، أو سبعًا، فعصرتهن، فجعلت ماءهن في قارورة كحلت به جارية لي فبرأت(٦٥).

٣. **قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «قتلوه قتلهم الله، ألم يكن شفاء العيِّ السُّؤالُ»**. يحكي جابر بن عبد الله الأنصاري فيقول: خرجنا في سفر فأصاب رجلًا منّا حجر فشجَّه في رأسه، ثم احتلم، فسأل أصحابهُ، فقال هل تجدون لي رخصة في التَّيمُّم، فقالوا ما نجد لك رخصة، وأنت تقدر على الماء، فاغتسل، فمات، فلما

قدمنا على النبي أُخْبِرَ بذلك، فقال: قتلوه قتلهم الله ألا سألوا إذ لم يعلموا، فإنما شفاء العيِّ السؤال، إنما كان يكفيه أن يتيمَّم ويعصر –أو يعصب شَكَّ موسى– علَى جرحه خرقة، ثمَّ يمسح عليها ويغسل سائر جسده(٦٦).

٤. **قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «يا عباد الله تداوا، فإن الله لم يضع داء إلا وضع له شفاء أو دواء، إلا داء واحد هو الهرم»**. في هذا الحديثِ يقول أُسامة بن شريك: شهدت الأعراب يسألون النبي: أعلينا حرج في كذا؟ أعلينا حرج في كذا؟ فقال لهم: عباد الله وضع الله الحرج إلَّا من اقترض من عرض أخيه شيئًا فذاك الّذي حُرِجَ، فقالوا: يا رسول الله هل علينا جناح أن لا نتداوى، قال: تداووا عباد الله فإن الله سبحانه لم يضع داء إلّا وضعَ معه شفاءً، إلّا الهرم، قالوا: يا رسول الله ما خير ما أعطي العبد، قال: خُلُقٌ حسنٌ(٦٧).

٥. **قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): «القرآن مأدبة الله، فاقبلوا من مأدبته ما استطعتم، إن هذا القرآن هو حبل الله، وهو النور المبين، والشفاء النافع»**. روى هذا الحديث عبد الله بن مسعود، وهو حديث طويل، عن النبي قال: ((إن هذا القرآن مأدبة الله، فتعلموا من مأدبته ما استطعتم، إن هذا القرآن حبل الله, وهو النور المبين، والشفاء النافع, عصمة لمن تمسك به، ونجاة لمن تبعه، لا يعوج فيقوم، ولا يزيغ فيستعتب، ولا تنقضي عجائبه، ولا يخلق عن كثرة الرد، فاتلوه فإن الله يأجركم على تلاوته بكل حرف عشر حسنات، أما أني لا أقول: ألم حرف, ولكن ألف حرف، ولام حرف، وميم حرف))(٦٨). وما جاء في الحديث بأن ((القرآن شفاء نافع))، فالقرآن الكريم هو الشفاء النافع، وكيف لا والله عزَّ وجلَّ يقول في حقه: {وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ}(٦٩)، إنه شفاء لما في الصدور، وهو شفاء مادي ومعنوي، فالقرآن أرقى أنواع الذكر، والله تبارك وتعالى

يقول: {أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ}[٧٠]، وكيف لا يكون مفعول القرآن كذلك على أنفس المؤمنين وهو الذي تتصدع الجبال لو أنزل عليها.

## المبحث الرابع

## موازنة بين دلالة مفهوم الشفاء في القرآن والسُنّة النبوية

### أولًا: موازنة دلالة مفهوم الشفاء في القرآن الكريم:

قال الله عزَّ وجلَّ: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ}[٧١]. والموعظة هي ما جاء في القرآن الكريم من الزواجر عن الفواحش والإنذار عن الأعمال الموجبة لسخط الله تعالى المقتضية لعقابه، وهي الأمر والنهي بأسلوب الترغيب والترهيب لما في الصدور من أمراض: الشبه، والشكوك، والشهوات، وإزالة ما فيها من رجس ودنس. فالقرآن الكريم فيه الترغيب والترهيب، والوعد والوعيد، وهذا يوجب للعبد الرغبة والرهبة، وإذا وجدت فيه الرغبة في الخير، والرهبة عن الشر، ونمتا على تكرر ما يرد إليها من معاني القرآن، أوجب ذلك تقديم مراد الله على مراد النفس، وصار ما يرضي الله أحب إلى العبد من شهوة النفس. وكذلك ما فيه من البراهين والأدلة التي صرفها الله غاية التصريف، وبيّنها أحسن بيان مما يزيل الشبه القادحة في الحق، ويصل به القلب إلى أعلى درجات اليقين، وإذا صلح القلب من مرضه تبعته الجوارح كلها، فأنها تصلح بصلاحه، وتفسد بفساده، وهذا القرآن هدى ورحمة للمؤمنين، وإنما هذه الهداية والرحمة للمؤمنين المصدقين الموقنين، كما قال تعالى: {قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ}[٧٢].

وللقرآن الكريم أوصاف مبثوثة فيه، تدل على فضله وعظمته ونفعه للناس، لو أخذوا بما فيه، ومن أوصافه أنه شفاء، وقد تكرر هذا الوصف في مواضع ثلاثة من الكتاب، فالموضع الأول قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ}(٧٣)، والموضع الثاني قوله تعالى: {وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ}(٧٤)، والموضع الثالث قوله عزَّ وجلَّ: {قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ}(٧٥). ولم يُحصر في الآيات الثلاث الشفاء في مجال معين، بل جاء نكرة في سياق الإثبات؛ ليعم جميع أنواع الشفاء، وفي كل المجالات، إلا أن في أحدى الآيات ذُكر أنه شفاء لما في الصدور، والمقصود به شفاء للقلوب، وأعصى الأمراض وأشدها فتكًا هي أمراض القلوب؛ ذلك أن القلوب هي مستودع العلوم والأفكار والأخلاق، وهي نوعان: قلوب عامرة بالإيمان مليئة بأنوار العلم والهدى، وقلوب خالية من الإيمان، خاوية من معارف الوحي، فهي قلوب ميتة، وموتها له سببان: الجهل والاستكبار. فأما الجهل فإنه يحول بين القلوب وبين الإيمان والنور، فإذا أزيل جهلها ربت بالإيمان، واستنارت بالقرآن(٧٦).

**ثانيًا: موازنة دلالة مفهوم الشفاء في السُنّة النبوية:**

قد بيّن الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآل وسلم) أن الشفاء قد يكون كاملًا، وهذا ما كان يدعو به ويأمر المريض عليه، فقد دعا فقال: «اللهم رب الناس مذهب البأس، أشف، أنت الشافي، لا شافي إلا أنت، شفاء لا يغادر سقمًا»(٧٧). أي شفاء كاملًا لا يترك ولا يخلف مرضًا، ولكن قد يكون وقد لا يكون، فقد مات الرسول متأثرًا بسم الشاة التي قدمتها لهم زينب اليهودية بعد فتح خيبر، والذي بقي يعمل في جسده لمدة ثلاث

سنوات إلى أن مات بهذا السم، وكان يقول (صلى الله عليه وآل وسلم) لزوجه عائشة: «يا عائشة ما زال أجد ألم الطعام الذي أكلت بخيبر، فهذا أوان وجدت انقطاع أبهري من ذلك السم»[٧٨].

روي عن النبي (صلى الله عليه وآل وسلم): «كان يعوّذ بعض أهله يمسح بيده اليمنى ويقول: اللهم رب الناس، أذهب البأس واشفه وأنت الشافي، لا شفاء إلا شفاؤك، شفاء لا يغادر سقمًا»[٧٩]. فالله تعالى هو الشافي من الأمراض والعلل والشكوك، وشفاؤه شفاءان أو نوعان: الأول– الشفاء المعنوي الروحي: وهو الشفاء من علل القلوب[٨٠]. والثاني– الشفاء المادي: وهو الشفاء من علل الأبدان. وقد ذكر عزَّ وجلَّ هذين النوعين في كتابه، وبيّن ذلك الرسول في سنته، فقال: «ما أنزل الله داء إلا أنزل له شفاء. شفاء الله للأرواح والأبدان»[٨١].

والقرآن الكريم كما أنه شفاء للأرواح، فهو شفاء لعلل الأبدان، فعن أم المؤمنين عائشة: ((كان النبي إذا أشتكى يقرأ على نفسه المعوذات وينفث، فلما اشتد وجعه كنت أقرأ عليه وأمسح عنه بيده رجاء بركتها))[٨٢]. ومن المعلوم أن بعض الكلام له خواص ومنافع مجربة، فما الظن بكلام رب العالمين الذي فضله على كل كلام كفضل الله على خلقه، الذي هو الشفاء التام، والعصمة النافعة، والنور الهادي، والرحمة العامة، الذي لو أنزل على جبل لتصدع من عظمته وجلالته[٨٣].

وفي قاوله تعالى: {وَنُنزِلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ}[٨٤]، هو لبيان الجنس لا للتبعيض، وهذا هو أصح القولين، وعلى هذا فالقرآن فيه شفاء لأرواح المؤمنين، وشفاء لأجسادهم. قال رسول الله (صلى الله عليه وآل وسلم): «شفاء أمتي في ثلاث: كية من نار، أو آية من كتاب الله، أو جرعة من عسل»[٨٥]، وقال (صلى الله عليه وآل وسلم) أيضًا: «لا شفاء للقلوب أعظم أثرًا من شفاء القرآن، ولا مواعظ

أبلغ من مواعظه، ولا تذكير أقوى من تذكيره، ومن أكتفى بغير القرآن ضل، ومن لم يوعظ بالقرآن فلا واعظ له». قال أبو نصر علي بن سعيد الرملي (ت ٢١٦ هـ): ((أتينا الفضيل بن عياض رحمه الله بمكة، فسألناه أن يملي علينا، فقال: ضيعتم الكتاب وطلبتم كلام فضيل وابن عيينة؟ ولو تفرغتم لكتاب الله تعالى لوجدتم فيه شفاء لما تريدون))(٨٦).

- **الخاتمة وعرض الاستنتاجات:**

للقرآن أوصاف مبثوثة فيه تدل على فضله وعظمته ونفعه للناس، لو أخذوا بما فيه، ومن أوصافه أنه شفاء، وقد تكرر هذا الوصف في مواضع ثلاثة من كتاب الله تعالى، فالموضع الأول: قال تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ}، والموضع الثاني قوله عزَّ وجلَّ: {وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ}، والموضع الثالث قوله سبحانه: {قُلْ هُوَ لِلَّذِينَ آمَنُوا هُدًى وَشِفَاءٌ وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ}.

ولم يُحصر في الآيات الثلاث الشفاء في مجال معين، بل جاء نكرة في سياق الإثبات؛ ليعم جميع أنواع الشفاء، وفي كل المجالات، إلا أنه في أحدى الآيات ذُكر أنه شفاء لما في الصدور، والمقصود به شفاء للقلوب، وأعصى الأمراض، وأشدها فتكًا هي أمراض القلوب؛ ذلك أن القلوب هي مستودع العلوم والأفكار والأخلاق، وهي نوعان: قلوب عامرة بالإيمان، مليئة بأنوار العلم والهدى، وهي القلوب الحية، وقلوب خالية من الإيمان، خاوية من معارف الوحي، فهي قلوب ميتة، وموتها له سببان: الجهل والاستكبار، فأما الجهل فإنه يحول بين القلوب وبين الإيمان والنور، فإذا أزيل

جهلها ربت بالإيمان، واستنارت بالقرآن، وهذا حال أغلب الكفار، وقال تعالى فيهم: {بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ الْحَقَّ فَهُمْ مُعْرِضُونَ}.

ويبين أن الشفاء لا يراد منه فقط المتعلق بذات الإنسان، المتعلق بالمنحى المادي والمعنوي، وإنما هو وحدة معالجة (القرآن) لجميع الأمور الحياتية المتعلقة بالإنسان، سواء اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو غيرها.

والشفاء سنة إلاهية، إذ لكل داء دواء. القرآن الكريم هو شفاء لأمراضنا النفسية والروحية والسلوكية. والشفاء بمفهومه القرآني والنبوي لم يكن مقتصرًا على الشفاء ذو البعد الواحد من الأبعاد البشرية، فالشفاء القرآني يسقي الظمأ الداخلي للإنسان، وهذا يعني أنه لا يتوقف عند زمن معين. وقد اجتمعت أغلب المذاهب والفرق الإسلامية على مفاهيم الشفاء القرآني والنبوي. علمًا أن الشفاء في مرويات السُنّة النبوية لا يتعاكس مع مفهوم الشفاء في القرآن الكريم.

**الهوامش:**

---

(١) الأنفال: الآية ٢٤.

(٢) الشعراء: الآية ٨٠.

(٣) كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، باقري، قم، ١٤١٤هـ: ٢/ ٩٣٠.

(٤) تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري (ت ٣٧٠هـ)، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١: ٢/ ١٩٠٢.

(٥) معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا (ت ٣٩٥هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م: ٣/ ١٩٩.

(٦) النهاية في غريب الحديث، المبارك بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (ت ٦٠٦هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي وحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م: ٢/ ٤٨٩.

(٧) لسان العرب، محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور (ت ٧١١ هـ)، ط ٣، دار صادر، بيروت، ١٣٧٥هـ/ ١٩٥٦م: ٧/ ١٥٨- ١٥٩.

(٨) التوبة: الآية ١٠٩.

(٩) آل عمران: الآية ١٠٣.

(١٠) النحل: الآية ٦٩.

(١١) المفردات في غريب القرآن، الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (ت ٥٠٢هـ)، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، بيروت، ١٤١٢هـ، ص ٦٦.

(١٢) لسان العرب، ابن منظور: ١٤/ ٤٣٦.

(١٣) آل عمران: الآية ١٠٣.

(١٤) الشعراء: الآية ٨٠.

(١٥) بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت ٨١٧هـ)، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي، ط ٣، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٩٩٦: ٣/ ٣٣٠.

(١٦) التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ)، تحقيق: جماعة من العلماء ، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص ١٤٠.

(١٧) مجمع البحرين، فخر الدين الطريحي (ت ١٠٨٥هـ)، تحقيق: سيد أحمد الحسيني، المكتبة المرتضوية لإحياء الآثار الجعفرية، طهران، ١٩٩٨: ١/ ٢٤٧.

(١٨) الاستشفاء بالقرآن: الشفاء بالسور والآيات والأعمال القرآنية، موسى مرتضى الحسني، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ٢٠٠٥، ص ٣٨.

(١٩) التوبة: الآية ١٤.

(٢٠) النحل: الآية ٦٩.

(٢١) الإسراء: الآية ٨٢.

(٢٢) الشعراء: الآية ٨٠.

(٢٣) يونس: الآية ٥٧.

(٢٤) فصلت: الآية ٤٤.

(٢٥) التوبة: الآية ١٤.

(٢٦) جامع البيان في تفسير القرآن (تفسير الطبري)، محمد بن جرير بن يزيد الطبري (ت ٣١٠هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م: ١٠/ ١١٧.

(٢٧) الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر بن محمد الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، ط ٣، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٧هـ: ٢/ ١٧٨.

(٢٨) النحل: الآية ٦٩.

(٢٩) جامع البيان، المصدر السابق: ١٤/ ١٨٤- ١٨٥.

(٣٠) الكشاف، المصدر السابق: ٢/ ٤١٨.

(٣١) مجمع البيان في تفسير القرآن، الفضل بن الحسن الطبرسي (ت ٥٤٨هـ)، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر، بيروت، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م: ٦/ ٤٨٢.

(٣٢) مختصر تفسير ابن كثير، تحقيق: محمد علي الصابوني، ط ٧، دار القرآن الكريم، بيروت، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨١م: ١/ ٢٦٧.

(٣٣) الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٤١٧هـ: ١٢/ ٢٤٠.

(٣٤) الإسراء: الآية ٨٢.

(٣٥) جامع البيان، المصدر السابق: ١٥/ ١٩٠.

(٣٦) الكشاف، المصدر السابق: ٢/ ٦٦٢.

(٣٧) مجمع البيان، المصدر السابق: ٦/ ٥٦٣.

(٣٨) الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي (ت ٦٧١هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط ٢، دار الكتب المصرية ، القاهرة، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م: ١٠/ ٢٠٥.

(٣٩) الميزان، المصدر السابق: ١٣/ ١٤٨.

(٤٠) الشعراء: الآية ٨٠.

(٤١) جامع البيان، المصدر السابق: ٩/ ١٠٥.

(٤٢) الكشاف، المصدر السابق: ٣/ ٣١٠.

(٤٣) مجمع البيان، المصدر السابق: ٢٠/ ٢٥٠.

(٤٤) الميزان، المصدر السابق: ١٥/ ٢٢٧.

(٤٥) يونس: الآية ٥٧.

(٤٦) جامع البيان، المصدر السابق: ١١/ ١٦١.

(٤٧) الكشاف، المصدر السابق: ٢/ ٣٤٠.

(٤٨) مجمع البيان، المصدر السابق: ٥/ ١٥٠.

(٤٩) الجامع لأحكام القرآن، المصدر السابق: ٨/ ٢٢٥- ٢٢٦.

(٥٠) الميزان، المصدر السابق: ١٠/ ٦١- ٦٢.

(٥١) فصلت: الآية ٤٤.

(٥٢) جامع البيان، المصدر السابق: ٢٤/ ١٥٩.

(٥٣) الكشاف، المصدر السابق: ٤/ ١٢٧.

(٥٤) مجمع البيان، المصدر السابق: ٩/ ٢٢.

(٥٥) مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ)، ط ٣، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢٠هـ: ١٤/ ١١٦.

(٥٦) الجامع لأحكام القرآن، المصدر السابق: ١٥/ ٢٤٠- ٢٤١.

(٥٧) مختصر تفسير ابن كثير، المصدر السابق: ٣/ ٢١٥.

(٥٨) مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني (ت ٢٤١هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م: ٢/ ٥١٠ (برقم ٧٢٨٧)؛ سنن الترمذي (الجامع المختصر من السنن عن رسول الله ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل)، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت ٢٧٩هـ)، تحقيق: عبد الوهاب اللطيف، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣: ٣/ ٢٦٠ برقم (٢٠٤١).

(٥٩) صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح المختصر من أُمور رسول الله صلى الله عليه وسلّم وسننه وأيامه)، محمد بن إسماعيل البخاري (ت ٢٥٦ هـ)، تحقيق: مصطفى ديب البغا، بيروت: دار ابن كثير، ١٤٠٨ هـ/ ١٩٨٧م: ٥/ ١٩٧ (برقم ٥٣٨١ )؛ صحيح مسلم (المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم)، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت): ٩/ ١٢٤.

(٦٠) العيِّ (بالكسر والتشديد): العجز والجهل والتحير وعدم الاهتداء لوجه المراد.

(٦١) مسند ابن حنبل، المصدر السابق: ١/ ٣٣٠؛ أصول الكافي، محمد بن يعقوب بن إسحاق الكليني (ت ٣٢٩هـ)، منشورات الفجر، بيروت، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م: ٣/ ٦٨؛ سنن ابن ماجه، ابن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد

القزويني (ت ٢٧٣هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، (د.ت): ١/ ١٨٩؛ سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي السِّجِسْتاني (ت ٢٧٥هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، (د.ت): ١/ ٨٥؛ السنن الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي الخراساني البيهقي (ت ٤٥٨هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط ٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م: ١/ ٢٢٧.

(٦٢) سنن الترمذي، المصدر السابق: ٣/ ٢٥٨ برقم (٢٠٣٨)؛ بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، محمد باقر المجلسي (ت ١١١١هـ)، ط ٢، بيروت: مؤسسة الوفاء، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣: ٥٩/ ٧٦.

(٦٣) المستدرك على الصحيحين، محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه النيسابوري المعروف بابن البيع (ت ٤٠٥هـ)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م: ٢/ ٢٥٧ (برقم ٢٠٨٤)؛ كتاب الأمالي وهي المعروفة بالأمالي الخميسية، يحيى بن الحسين بن إسماعيل الجرجاني (ت ٤٩٩هـ)، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت): ١/ ١٥٦ (برقم ٥٧٦)؛ مجمع البيان، المصدر السابق:١/ ١٦؛ بحار الأنوار، المصدر السابق: ٨٩/ ٣١.

(٦٤) مسند الإمام أحمد بن حنبل، المصدر السابق: ٢/ ٥١٠ (برقم ٧٢٨٧)؛ سنن الترمذي، المصدر السابق: ٣/ ٢٦٠ برقم (٢٠٤١).

[٦٥] صحيح البخاري، المصدر السابق: ٥/ ١٩٧ (برقم ٥٣٨١ )؛ صحيح مسلم، المصدر السابق: ٩/ ١٢٤.

[٦٦] مسند ابن حنبل، المصدر السابق: ١/ ٣٣٠؛ أصول الكافي، المصدر السابق: ٣/ ٦٨؛ سنن ابن ماجه، المصدر السابق: ١/ ١٨٩؛ سنن أبي داود، المصدر السابق: ١/ ٨٥؛ السنن الكبرى، المصدر السابق: ١/ ٢٢٧.

[٦٧] سنن الترمذي، المصدر السابق: ٣/ ٢٥٨ برقم (٢٠٣٨)؛ بحار الأنوار، المصدر السابق: ٥٩/ ٧٦.

[٦٨] المستدرك على الصحيحين، المصدر السابق: ٢/ ٢٥٧ (برقم ٢٠٨٤)؛ كتاب الأمالي، المصدر السابق: ١/ ١٥٦ (برقم ٥٧٦)؛ مجمع البيان، المصدر السابق:١/ ١٦؛ بحار الأنوار، المصدر السابق: ٨٩/ ٣١.

[٦٩] الإسراء: الآية ٨٢.

[٧٠] الرعد: الآية ٢٨.

[٧١] يونس: الآية ٥٧.

[٧٢] فصلت: الآية ٤٤.

[٧٣] يونس: الآية ٥٧.

[٧٤] الإسراء: الآية ٨٢.

[٧٥] فصلت: الآية ٤٤.

[٧٦] الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ناصر مكارم الشيرازي، مؤسسة البعثة للطباعة، بيروت، ١٩٩٨: ٤/ ٤٦٧.

(٧٧) تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، محمد بن حسن الحر العاملي (ت ١١٠٤هـ)، ط ٥، دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٨٣: ٤/ ٤٦.

(٧٨) كيف كان القرآن شفاء لأمراض الإنسان، عمر سليمان الأشقر، مؤسسة المعارف، بيروت، ٢٠٠٨، ص ٥٤.

(٧٩) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت ٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط ٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م: ٣/ ٣١٢.

(٨٠) الاستشفاء بالقرآن، المصدر السابق، ص ٤٩.

(٨١) سنن الترمذي، المصدر السابق: ٣/ ٢٥٨. للتفاصيل ينظر: الشفاء الروحي والجسمي في القرآن، عبد اللطيف البغدادي، الدار الإسلامية، بيروت، ٢٠٠٣.

(٨٢) دور القرآن في شفاء الجسم السقيم، علي رضا نصر آبادي، دار الهادي للطباعة، بيروت، ٢٠٠٧.

(٨٣) مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت ٦٦٦هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط ٥، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، ص ٣٥٦.

(٨٤) الإسراء: الآية ٨٢.

(٨٥) تفصيل وسائل الشيعة، المصدر السابق: ٤/ ٣٥٦.

(٨٦) الاستشفاء بالقرآن، المصدر السابق، ص ٥٩.

## • قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

١. الاستشفاء بالقرآن: الشفاء بالسور والآيات والأعمال القرآنية، موسى مرتضى الحسني، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ٢٠٠٥.

٢. أصول الكافي، محمد بن يعقوب بن إسحاق الكليني (ت ٣٢٩هـ)، منشورات الفجر، بيروت، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

٣. الأمثل في تفسير كتاب الله المنزل، ناصر مكارم الشيرازي، مؤسسة البعثة للطباعة، بيروت، ١٩٩٨.

٤. بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، محمد باقر المجلسي (ت ١١١١هـ)، ط ٢، بيروت: مؤسسة الوفاء، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

٥. بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت ٨١٧هـ)، تحقيق: محمد علي النجار وعبد العليم الطحاوي، ط ٣، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٩٩٦.

٦. التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ)، تحقيق: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

٧. تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، محمد بن حسن الحر العاملي (ت ١١٠٤هـ)، ط ٥، دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٨٣.

٨. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري (ت ٣٧٠هـ)، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١.

٩. جامع البيان في تفسير القرآن (تفسير الطبري)، محمد بن جرير بن يزيد الطبري (ت ٣١٠هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م.

١٠. الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي (ت ٦٧١هـ)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط ٢، دار الكتب المصرية ، القاهرة، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م.

١١. دور القرآن في شفاء الجسم السقيم، علي رضا نصر آبادي، دار الهادي للطباعة، بيروت، ٢٠٠٧.

١٢. سنن ابن ماجه، ابن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت ٢٧٣هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، (د.ت).

١٣. سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي السِّجِسْتاني (ت ٢٧٥هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، (د.ت).

١٤. سنن الترمذي (الجامع المختصر من السنن عن رسول الله ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل)، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت ٢٧٩هـ)، تحقيق: عبد الوهاب اللطيف، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

١٥. السنن الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي الخراساني البيهقي (ت ٤٥٨هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط ٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

١٦. الشفاء الروحي والجسمي في القرآن، عبد اللطيف البغدادي، الدار الإسلامية، بيروت، ٢٠٠٣.

١٧. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت ٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط ٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

١٨. صحيح البخاري (الجامع المسند الصحيح المختصر من أُمور رسول الله صلى الله عليه وسلّم وسننه وأيامه)، محمد بن إسماعيل البخاري (ت ٢٥٦ هـ)، تحقيق: مصطفى ديب البغا، بيروت: دار ابن كثير، ١٤٠٨ هـ/ ١٩٨٧م.

١٩. صحيح مسلم (المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم)، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).

٢٠. كتاب الأمالي وهي المعروفة بالأمالي الخميسية، يحيى بن الحسين بن إسماعيل الجرجاني (ت ٤٩٩هـ)، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).

٢١. كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ)، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، باقري، قم، ١٤١٤هـ.

٢٢. الكشاف عن حقائق وغوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر بن محمد الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، ط ٣، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٧هـ.

٢٣. كيف كان القرآن شفاء لأمراض الإنسان، عمر سليمان الأشقر، مؤسسة المعارف، بيروت، ٢٠٠٨.

٢٤. لسان العرب، محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور (ت ٧١١ هـ)، ط ٣، دار صادر، بيروت، ١٣٧٥هـ/ ١٩٥٦م.

٢٥. مجمع البحرين، فخر الدين الطريحي (ت ١٠٨٥هـ)، تحقيق: سيد أحمد الحسيني، المكتبة المرتضوية لإحياء الآثار الجعفرية، طهران، ١٩٩٨.

٢٦. مجمع البيان في تفسير القرآن، الفضل بن الحسن الطبرسي (ت ٥٤٨هـ)، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر، بيروت، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.
٢٧. مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي (ت ٦٦٦هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط ٥، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.
٢٨. مختصر تفسير ابن كثير، تحقيق: محمد علي الصابوني، ط ٧، دار القرآن الكريم، بيروت، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨١م.
٢٩. المستدرك على الصحيحين، محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه النيسابوري المعروف بابن البيع (ت ٤٠٥هـ)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.
٣٠. مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني (ت ٢٤١هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.
٣١. معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا (ت ٣٩٥هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.
٣٢. مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ)، ط ٣، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢٠هـ.
٣٣. المفردات في غريب القرآن، الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (ت ٥٠٢هـ)، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، بيروت، ١٤١٢هـ.
٣٤. الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٤١٧هـ.

٣٥. النهاية في غريب الحديث، المبارك بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (ت ٦٠٦هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي وحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

- **Sources**

- The Holy Quran.

1. A Dictionary of Language Measures, Ahmed bin Faris bin Zakaria (d. 395 AH), investigation: Abd Al-Salam Muhammad Harun, Dar al-Jeel, Beirut, 1420 AH/ 1999 AD.
2. Al-Amthal fi Tafsir Al-Kitab Allah Al-Manzil, Nasir Makarim Al-Shirazi, Al-Mismah Foundation for Printing, Beirut, 1998.
3. Aljamie li'ahkam alquran (tafsir alqurtibii), Muhammad bin Ahmed bin Abi Bakr Al-Qurtubi (d. 671 AH), investigation: Ahmed Al-Baradouni and Ibrahim Atfayesh, 2nd edition, Dar Al-Kutub Al-Masryah, Cairo, 1384 AH/ 1964 AD.
4. Alkashaf ean haqayiq waghawamid altanzil waeuyun al'aqawil fi wujuh altaawila, Mahmoud bin Omar bin Muhammad Al-Zamakhshari (d. 538 AH), 3rd Edition, Dar Al-Kitab Al-Arabi, Beirut, 1407 AH.
5. Al-Mizan in the Interpretation of the Qur'an, Muhammad Husayn Al-Tabataba'i, Al-Alamy Foundation for Publications, Beirut, 1417 AH.

6. Al-Mustadrak ealaa alsahihayni, Muhammad bin Abdullah bin Muhammad bin Hamdawayh Al-Naysaburi, known as Ibn Al-Baya' (d. 405 AH), investigation: Mustafa Abdel Qader Atta, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, 1411 AH/ 1990 AD.
7. Al-Sahih Taj Al-Lughah and Sahih Al-Arabiya, Ismail bin Hammad Al-Gawhari Al-Farabi (d. 393 AH), investigation: Ahmed Abdel Ghafour Attar, 4th edition, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut, 1407 AH/ 1987 AD.
8. Al-Sunan Al-Kubra, Ahmed bin Al-Hussein bin Ali Al-Khorasani Al-Bayhaqi (d. 458 AH), investigation: Muhammad Abdul Qadir Atta, 3rd edition, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1424 AH/ 2003 AD.
9. Altaerifati, Ali bin Muhammad bin Ali Al-Zain Al-Sharif Al-Jarjani (d. 816 AH), investigation: a group of scholars, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, 1403 AH/ 1983 AD.
10. Basayir dhawi altamyiz fi litayif alkutaab aleaziza, Muhammad bin Yaqoub Al-Fayrouzabadi (d. 817 AH), investigation: Muhammad Ali Al-Najjar and Abdel Alim Al-Tahawi, 3rd edition, the Supreme Council for Islamic Affairs, Cairo, 1996.
11. Bihar al-Anwar al-Jami'a, the news of the pure imams, Muhammad Baqir Al-Majlisi (d. 1111 AH), 2nd edition, Beirut: Al-Wafa Foundation, 1403 AH/ 1983 AD.

12. Healing with the Qur'an: Healing with Surahs, Verses and Qur'anic Works, Musa Murtada Al-Hasani, Al-Alamy Publications Foundation, Beirut, 2005.
13. How the Qur'an was a cure for human diseases, Omar Suleiman Al-Ashqar, Al-Maaref Foundation, Beirut, 2008.
14. Jami' al-Bayan fi Tafsir al-Qur'an (Tafsir al-Tabari), Muhammad bin Jarir bin Yazid Al-Tabari (d. 310 AH), investigation: Ahmed Muhammad Shaker, Al-Resala Foundation, Beirut, 1420 AH/ 2000 AD.
15. Kitab al-Amali, which is known as al-Amali al-Khamisiyya, Yahya bin Al-Husayn bin Ismail Al-Jarjani (d. 499 AH), investigation: Muhammad Hassan Muhammad Hassan Ismail, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, (No print date).
16. Lisan al-Arab, Muhammad bin Makram Al-Ansari Ibn Manzur (d. 711 AH), 3rd edition, Dar Sader, Beirut, 1375 AH/ 1956 AD.
17. Mafatih alghayb 'aw altafsir alkabira, Muhammad bin Omar bin Al-Hassan bin Al-Hussein Al-Taimi Al-Razi, nicknamed Fakhr Al-Din Al-Razi (d. 606 AH), 3rd edition, House of Revival of Arab Heritage, Beirut, 1420 AH.
18. Majmae albahrayni, Fakhr Al-Din Al-Tarihi (d. 1085 AH), investigation: Sayed Ahmed Al-Husseini, Al-Murtazavia Library for the Revival of Ja`fari Antiquities, Tehran, 1998.

19. Majmae albayan fi tafsir alqurani, Al-Fadl bin Al-Hasan Al-Tabarsi (d. 548 AH), Dar Al-Ulum for Investigation, Printing and Publishing, Beirut, 1426 AH/ 2005 AD.
20. Mukhtar Al-Sahah, Muhammad bin Abi Bakr bin Abdul Qadir Al-Razi (d. 666 AH), investigation: Youssef Sheikh Muhammad, 5th edition, Al-Asriya Library, Beirut, 1420 AH/ 1999 AD.
21. Mukhtasar tafsir abn kathirin, investigation: Muhammad Ali Al-Sabouni, 7th edition, House of the Noble Qur'an, Beirut, 1402 AH/ 1981 AD.
22. Musnad of Imam Ahmad bin Hanbal, Ahmad bin Muhammad bin Hanbal Al-Shaibani (d. 241 AH), investigation: Shuaib Al-Arnaout and others, Al-Resala Foundation, Beirut, 1421 AH/ 2001 AD.
23. Osoul al-Kafi, Muhammad bin Yaqoub bin Ishaq al-Kulayni (d. 329 AH), Al-Fajr Publications, Beirut, 1428 AH/ 2007 AD.
24. Sahih al-Bukhari (The Collected, the Sahih al-Musnad al-Mukhtasar from the affairs of the Messenger of God, may God's prayers and peace be upon him, his Sunnah and his days), Muhammad bin Ismail Al-Bukhari (d. 256 AH), investigation: Mustafa Dib Al-Bagha, Beirut: Dar Ibn Kathir, 1408 AH/1987 AD.

25. Sahih Muslim (The Sahih Al-Musnad Brief Transfer of Justice from Justice to the Messenger of God, may God's prayers and peace be upon him), Muslim ibn Al-Hajjaj Al-Qushayri Al-Nisaburi (d. 261 AH), investigation: Muhammad Fouad Abd Al-Baqi, House of Revival of Arab Heritage, Beirut, (No print date).
26. Spiritual and Physical Healing in the Qur'an, Abdul Latif Al-Baghdadi, Islamic House, Beirut, 2003.
27. Sunan Abi Dawood, Abu Dawood Suleiman bin Al-Ash'ath bin Ishaq Al-Azdi Al-Sijistani (d. 275 AH), investigation: Muhammad Muhi Al-Din Abdul Hamid, Al-Asriya Library, Beirut, (No print date).
28. Sunan Al-Tirmidhi (The abbreviated collection of Sunan from the Messenger of God and the knowledge of the correct and the effect and what is to be done), Muhammad bin Issa bin Surat Al-Tirmidhi (d. 279 AH), investigation: Abdul Wahhab Al-Latif, Beirut: Dar Al-Fikr, 1403 AH / 1983 AD.
29. Sunan Ibn Majah, Ibn Majah Abu Abdullah Muhammad Ibn Yazid al-Qazwini (died 273 AH), investigation: Muhammad Fouad Abd Al-Baqi, House of Revival of Arabic Books, Cairo, (No print date).

30. Tafsil wasayil alshiyeat 'iilaa tahsil masayil alsharieati, Muhammad bin Hassan Al-Hur Al-Amili (d. 1104 AH), 5th edition, Heritage Revival House, Beirut, 1983.
31. Tahadhib allughati, Muhammad bin Ahmed bin Al-Azhari (d. 370 AH), investigation: Muhammad Awad Mereb, House of Revival of Arab Heritage, Beirut, 2001.
32. The Book of Al-Ain, Al-Khalil bin Ahmad Al-Farahidi (died 175 AH), investigated by: Mahdi Al-Makhzoumi and Ibrahim Al-Samarrai, Bagheri, Qom, 1414 AH.
33. The End in Gharib Hadith, Al-Mubarak bin Muhammad bin Abdul Karim Al-Shaibani Al-Jazari Ibn Al-Atheer (d. 606 AH), investigation: Taher Ahmed Al-Zawi and Hamoud Muhammad Al-Tanahi, The Scientific Library, Beirut, 1399 AH/ 1979 AD.
34. The role of the Qur'an in healing the sick body, Ali Reza Nasrabadi, Dar Al-Hadi for printing, Beirut, 2007.
35. Vocabulary in the Stranger of the Qur'an, Al-Hussein bin Muhammad known as Al-Ragheb Al-Isfahani (d. 502 AH), investigation: Safwan Adnan Al-Daoudi, Dar Al-Qalam, Beirut, 1412 AH.

# استراتيجيتي التفكير حول التفكير والمتشابهات

أ.م.د. زينة عبد الامير حسن
قسم اللغة العربية
الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية

م. د. فينوس ميثم علي
قسم التاريخ
الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية

**الملخص :**

إنَّ النظرة التربوية الحديثة تركز في المتعلم وتَعدُّهُ محور العملية التربوية والتعليمية على خلاف ما كانت عليه هذه النظرة قبل القرن العشرين، التي كانت تَعِدُّ المدرس يمثل الدور الإيجابي في العملية التربوية من طريق عرضه وإلقائه المعلومات والمعارف للطلبة، ودور الطلبة كان يقتصر على الاستماع والحفظ ،وبذلك يمكن وصف المدرس بمذيع الإخبار الذي ينقلها إلى المشاهدين من

أصبحت التربية الحديثة تهتم بتدريب المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير، ليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم الواقعية، ويعد التفكير من أبرز الصفات التي اتصف بها البشر عن غيرهم من مخلوقات الله، وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الإنسان بدونها. كما أنه يعد من أكثر الأهداف العصرية إلحاحاً ، نظراً للتطور المعرفي الهائل الذي يشهده هذا القرن ولازدياد المشكلات التي يبحث لها عن حلول. ولأن الإنسان يحتاج إلى التفكير في جميع مراحل عمره لتدبير شؤون حياته، فإن المؤسسات التعليمية مسؤولة عن تنميته وتطويره. وبالنسبة لنا نحن المسلمين فقد حث القرآن الكريم الناس على التفكير في ملكوت الله، وجعل التفكر من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة، ويصفهم القرآن الكريم دائماً بأنهم يتفكرون في خلق السموات والأرض.

و تعددت تعريفات التفكير فمنهم من يرى أنه: العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة ، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو العناصر فى الموقف المراد حله ، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج ، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة ، وبين العام والخاص ، وبين شيء معلوم وآخر مجهول. أما معناه الخاص فيقتصر

على حل المشكلات حلا ذهنيًا عن طريق الرموز ، أي حل المشكلات بالذهن لا بالفعل وعرف أيضا أنه : القدرة على التحليل والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استنباط أو استدلال سليم وحكم سديد .

**الكلمات المفتاحية** : استراتيجية ، تفكير ، متشابهات

## Thinking Strategies About Thinking and Similarities

**Asst.Prof.Dr. Zeina Abdel Amir Hassan**
**Department of Arabic Language**
**University of Al-Mustansiriyah**
**College of Basic Education**

**Asst.Dr. Venus Maytham Ali**
**Department of History**
**University of Al-Mustansiriyah**
**College of Basic Education**

**Abstract :**

The modern educational view focuses on the learner and considers him the center of the educational process, unlike this view before the twentieth century, which considered the teacher to represent the positive role in the educational process by presenting and delivering information and knowledge to students, and the students' role was limited to listening and memorizing, and thus A teacher can be described as a newscaster who delivers it to viewers from

Modern education has become concerned with training learners to practice thinking skills, so that they are able to adapt to the requirements of their real lives. Thinking is one of the most prominent characteristics that characterize humans from other creatures of God, and it is one of the important needs without which human life cannot be upright. It is also considered one of the most urgent modern goals, given the tremendous cognitive development witnessed in this century and the increase in problems for which it seeks solutions. And because a person needs to think at all stages of his life to manage his life affairs, educational institutions are responsible for his development and development. As for us Muslims, the Noble Qur'an urged people to think about the kingdom of God, and made contemplation one of the distinguishing features of people with sound minds, and the Noble Qur'an always describes them as contemplating the creation of the heavens and the earth.

There are many definitions of thinking, some of them see it as: the process by which the mind organizes its experiences in a new way to solve a specific problem, so that this process includes the realization of new relationships between the subjects or elements in the situation to be resolved, such as realizing the relationship between premises and results, and realizing the relationship between cause and effect. And between the general and the particular, and between something known and another unknown. As for its specific meaning, it is limited to solving problems mentally by means of symbols, that is, solving problems with the mind, not with the act. It was also known as: the ability to analyze, criticize, and reach results based on sound deduction or inference and sound judgment.

**Keyword** : Strategy, Thinking, Similarities

**أولا: استراتيجية أسئلة التفكير حول التفكير**

ان هذا النوع من الأسئلة يرمي الى دفع الطالب الى ان يفكر بكيفية تفكيره وهذا ما يطلق عليه التفكير فيما وراء المعرفة او ما فوق التفكير المعرفي.

ان استراتيجية التفكير بالاسئلة هي احدى الاستراتيجيات الصفية التي تعد من اكثر الاستراتيجيات استعمالا في التدريس غير ان هذه الاستراتيجية تشدد على مهارات التفكير حول التفكير وهي مبنية على أساس ان الجهود المبذولة لتعلم التفكير الناقد ومهارات التفكير العامة لا تكفي من دون مهارات التفكير فيما وراء المعرفة التي أشار اليها ذوقان وأبو السميد (٢٠٠٣) وصنفها على الشكل الاتي:

أولا: مهارة التخطيط والتفكير وتشمل على:

- مهارة تحديد الأهداف التي يسعى المفكر الوصول اليها وادراك أهميتها.
- مهارة اختيار الاستراتيجية الملائمة للتفكير في ضوء الأهداف التي حددت.
- مهارة الوعي بخطوات العمل وحل المشكلة (موضوع التفكير).

- مهارة تحديد الصعوبات المتوقعة وكيفية التصدي لها.
- مهارة التنبؤ بما سيحدث لاحقا.
- مهارة الوعي بالنتائج المترتبة على اتخاذ القرار والخيارات مسبقا.




ثانيا: مهارة ضبط التفكير و مراقبته وتشمل على:

- الوعي بالهدف والتوجيه نحو طوال عملية التفكير.
- تحديد توقيتات زمنية لبلوغ الأهداف.
- الوعي ببداية كل خطوة من خطوات التفكير والوعي بنهايتها قبل الانتقال الى الخطوة التي تليها.




ثالثا: مهارة تقييم نتائج التفكير وتشتمل على:

- مهارة تقييم ما تحقق من الأهداف.
- مهارة تقييم خطة التفكير التي تم اختيارها والعمل بموجبها.
- مهارة تقييم الحلول والنتائج التي نجمت عن عملية التفكير.

وخلاصة القول ان مهارات ما فوق المعرفة تعني وعي المفكر بعملية التفكير الذي يتضمن وعيه بالطريقة التي فكر بها واجراءاتها وما يحصل عنده في اثناء عملية التفكير في البحث عن الحلول ووعيه بالنتائج التي توصل اليها. (عطية :٢٠٠٦, ٢١٤-٢١٥)

ان اعتماد هذه الاستراتيجية في التدريس يعني التشديد على أسئلة ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ وقبل الحديث عن الأسئلة المثيرة للتفكير والتدريب على الوعي بالتفكير لابد من اللقاء نظرة عامة عن الأسئلة في التدريس.




**الأسئلة الصفية**

**الغرض من طرح الأسئلة الصفية**

ان الغرض من الأسئلة التي يطرحها المدرس في الصف يمكن ايجازها بالاتي:

١. التهيئة الذهنية وتحفيز الطلبة نحو التعلم والاندماج مع الدرس.
٢. قياس الخبرات السابقة والتأسيس عليها.
٣. حفز الطلبة على المشاركة والتفاعل مع الموقف التعليمي.
٤. تنشيط التدريس ورفع حيوية الطلبة.
٥. قياس مستوى التقدم الحاصل في عملية التعلم.

٦. حفز الطلبة على التفكير وتوليد الأفكار من خلال البحث والاستقصاء والتجريب.
٧. تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.
٨. تقويم مدى فعالية طرائق التدريس.
٩. تفسير المعلومات والبيانات المطروحة.
١٠. الكشف عن بعض المشكلات الشخصية لدى الطلبة.
١١. لفت انتباه الطلبة على المفاهيم والعناصر المهمة في الدرس.

**انواع الأسئلة الصفية وتصنيفاتها:**

صنفت الأسئلة الصفية تصنيفات عديدة تعددت واختلفت باختلاف الأساس الذي قام عليه التصنيف فمنهم من صنفها تبعا لاغراضها, ومنهم من صنفها على أساس اجابتها, ومنهم من صنفها على أساس مستويات الادراك العقلي التي تقيسها وهكذا تعددت التصنيفات ونذكر منها ما يأتي:

**أولا: تصنيف بلوم:**

إن تصنيف بلوم لأهداف المستوى المعرفي يتضمن ست مستويات متدرجة من البسيط إلى المعقد وبما أن الأسئلة وظيفتها الأساسية قياس تحقق الأهداف فهذا التصنيف للأسئلة يعتمد على تصنيف بلوم للأهداف وهو كما يلي:

أ- مستوى التذكر: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على استرجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تعلمها مثل ما اسم أقرب النجوم إلينا؟

ب- مستوى الفهم: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على التفسير والتعبير عن معلوماته بلغته الخاصة ويترجم المعلومات إلى رموز ويقارن بين المعلومات ويلخصها مثل: ما المقصود بعلم الفلك؟

ت- مستوى التطبيق: وتقيس القدرة على تطبيق المعلومات أو المجردات في حل المشكلات من خلال تطبيق المفاهيم والمبادئ السابقة التي تم تعلمها في مواقف جديدة مثل: يزداد طول نبات الذرة بمعدل ٢ سم في اليوم، كم يوما يلزم له ليصبح طوله ١٦ سم؟

ث- مستوى التحليل: تقيس القدرة على تميز الأجزاء المكونة لجسم أو مشكلة أو فكرة وإظهار العلاقات بينها مثل: ارسم البيانات التجريبية الآتية حول العلاقة بين شدة التيار الكهربائي المار في سلك وسمك هذا السلك ثم بين ماذا تستنتج منها؟

ج- مستوى التركيب: وهي تقيس القدرة على العناصر، أو الأشياء أو الأجزاء معا لتشكيل الكل وهي تشجع التفكير الإبداعي لدى التلاميذ مثل: اقتراح طريقة لمعالجة النفايات.

ح- مستوى التقويم: وهي تتضمن جميع المستويات السابقة وتهدف إلى قياس القدرة على إصدار الأحكام وتقدير القيمة أو الفكرة أو المشكلة، مثل: ما أهمية استخدام الطاقة الشمسية في حياتنا من وجهة نظرك؟

**ثانيا: تصنيف اميدون وهنتر**

أولا: تصنيف ( أميدون وهنتر) .

- أسئلة ضيقة : تتطلب استدعاء معلومات من الذاكرة . ( تذكر ومعرفة ) .

- أسئلة عريضة ( مفتوحة ) : تتطلب . للإجابة عنها مهارات , تفكيرية مختلفة ، ( تحليل . تركيب . استنتاج . تقويم)

**ثالثا: صنفت الأسئلة على أساس اغراضها ونوع التفكير الى:**

- أسئلة الإجراءات الإدارية: وهي الأسئلة التي يكون الغرض منها توجيه المتعلمين واخضاعهم لمتطلبات النظام الصفي نحو: هل يمكن ان تتنبه يا زيد؟
- الأسئلة الضيقة: وهي اسئلة التفكير البسيط نحو : من الخليفة الثاني؟
- أسئلة التفكير المحدود : وهي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها قليلا من التفكير ويتعامل فيها المتعلم ومعارف محدودة وتضم عمليات الترجمة والتفسير والتطبيق نحو: ما معنى الجملة التامة؟
- أسئلة التفكير المتشعب: وهي الأسئلة التي تتطلب اعمال الفكر وتوليد الأفكار لان الإجابة عنها تتخطى حدود المعرفة المتوافرة لدى المتعلم من خلال خبراته السابقة ومن امثلتها: ما الذي يحصل لو نضبت الثروة النفطية في دول الخليج؟
- الأسئلة الإجرائية: وهي تلك الأسئلة التي تتطلب إجراءات عملية نحو: اجر تجربة تثبت ان المعادن تتمدد بالحرارة.
- الأسئلة التقويمية: هي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها اصدار احكام حول موضوع او موقف او ظاهرة وابداء الراي القائم على الموازنة وتقدير الأشياء في ضوء معايير سبق للمتعلم ان اكتسبها في تعلمه السابق.

وهناك من قسم الأسئلة بشكل عام الى نوعين:

- الأسئلة التعليمية: وتضم جميع الأسئلة التي تشدد على التعلم, وفعاليته واكتساب المعارف او تنمية القدرات والمهارات, ولا يترتب عليها شعور الطلبة

بالخوف والقلق كالأسئلة التي تقدم في اثناء التعلم لغرض زيادة التحصيل المعرفي والمهاري, وهي أسئلة يمكن تعديلها تبعا لحاجات المتعلمين ومستوياتهم.

- الأسئلة التقييمية: وهي الأسئلة التي يقصد بها اختبار الطلبة وتقييمهم والتحقق من فاعلية طريقة التدريس , والتأكد من اكتساب المعارف, وغالبا ما تقدم في نهاية الدرس, وتتخذ صيغة واحدة موحدة لجميع الطلاب ولا تراعي الفروق الفردية.

**رابعا: تصنيف الأسئلة على أساس نوع الإجابة**

- أسئلة مغلقة: وتتضمن الأسئلة ذات الإجابة المحددة مثل نعم, او لا او الإجابة بكلمة او جملة.
- أسئلة مفتوحه: وتتضمن الأسئلة ذات الإجابة الحرة والتي تتسم بالسعة والاختلاف بين المجيبين.
- أسئلة سابرة: تتضمن الأسئلة التي يراد منها التعمق في الإجابة والحصول على معلومات إضافية نحو: ما سبب الحرب الطائفية في العراق؟ فاذا أجاب الطالب : الاحتلال يقول المدرس وماذا بعد؟ وماذا بعد؟ فيزيد الطالب : القاعدة والمليشيات وهكذا.

وقد اطلق عليها الأسئلة السابرة لان الغرض منها سبر معلومات الطالب بقصد الحصول على معلومات متكاملة حول الموضوع.

- أسئلة ساحبة: وهي الأسئلة التي يراد بها استكمال النقص في إجابة الطالب كان يسال المدرس: مم تتكون النبته؟ فيجيب الطالب من الساق والأوراق فيسال المدرس هل هذه فقط أجزاء النبته؟ بقصد سحب الإجابة لاكمال النقص.

- أسئلة موجهة: هي الأسئلة التي يراد منها توجيه الطالب نحو إجابة معينة وبذلك تختلف عن الأسئلة الساحبة نحو: اليس لإيران مصلحة فيما حصل في العراق؟
- أسئلة معادة: وهي الأسئلة التي يستقبلها المعلم من الطالب ويعيد توجيهها الى الطلبة الاخرين.
- أسئلة حوارية جدلية: هي الأسئلة التي يراد منها تعرف الآراء المتقاطعة وغالبا ما تستخدم عندما يراد بيان السلبيات والايجابيات في الموضوع المطروح للمناقشة .
- أسئلة الاختيار المحدد: هي الأسئلة التي يراد بها اختيار بديل محدد من بدائل عديدة.
- أسئلة الاثبات او الفحص: هي الأسئلة التي يراد بها اثبات الراي او صحة الإجابة.
- أسئلة سريعة الطلقات: هي مجموعة أسئلة مثيرة متلاحقة تطلق دون توقف بين سؤال واخر.

**الأسئلة المثيرة للتفكير**

بما اننا بصدد الحديث عن الأسئلة التي تثير التفكير حول التفكير لا بد من معرفة المقصود بالسؤال المثير للتفكير. ان السؤال المثير للتفكير هو السؤال الذي يرتبط بإحدى مهارات التفكير العليا وهي التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم, ويصفها بعض المربين بانها الأسئلة التي لا توجد لها إجابة جاهزة صحيحة لدى المتعلمين, او التي يمكن ان تكون لها اكثر من إجابة بحسب خبرات المتعلمين وطريقة تفكيرهم في الإجابة عنها, وان إجاباتها تعكس خبرة المجيب وقدرته على البحث وتنظيم اجابته واكتشافه

العلاقات والروابط بين المعلومات التي قدمت له. وعلى أساس مهارات التفكير العليا صنفت الأسئلة المثيرة للتفكير الى:

- أسئلة التطبيق.
- أسئلة التحليل.
- أسئلة التركيب.
- أسئلة التقويم.

ومن الأسئلة المثيرة للتفكير أسئلة لماذا, ولماذا, وكيف, واي وتعد اكثر الأسئلة تعلقا بمهارات التفكير العليا.

اما أسئلة لماذا فهي غالبا ما ترتبط بحل المشكلات و اتخاذ القرارات, وادراك العلاقات بين الأشياء, فهي تتناول العلاقة بين المتغيرات كالعلاقة بين الأسباب والنتائج والعلاقة بين الكل والجزء.

اما أسئلة كيف فهي ترتبط بمهارة التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم فهي تنمي القدرة على العمل والتحسين والتطوير وهي في الغالب أسئلة إبداعية .

اما أسئلة أي فترتبط بمهارات الاختيار والتركيب وإصدار الاحكام, وحل المشكلات بموجبها يوضع الطالب امام مواقف متعددة يلزمه اتخاذ الموقف الصحيح.

وفي ضوء ما تقدم فان الأسئلة التي تشدد عليها استراتيجية التفكير حول التفكير هي تلك الأسئلة التي تقتضي اجابتها اكتساب مهارات التفكير العليا التي تتصل بالتحليل والتركيب والتقويم فظلا عن مهارات التطبيق.

وعلى أساس مهارات التفكير العليا صنفت الأسئلة المثيرة للتفكير الى:




**خصائص السؤال الجيد**

١. ان يكون هادفا.
٢. ان يكون مصوغا بلغة سليمة صياغة واضحة.
٣. ان يكون مميزا بين المستويات المختلفة للطلبة .
٤. ان لا تكون اجابته بنعم او لا.

اما طرح الأسئلة من المدرس فينبغي ان يراعي الاتي:

١. ان يحسن المدرس توقيت طرح السؤال.
٢. الوضوح واللباقة في طرح السؤال.
٣. ان يوجه السؤال للجميع ثم يتم اختيار المجيب.
٤. مراعاة الفروق الفردية.

(عطية: ٢٠٠٩, ٢٢٤-٢٢٦)

**ثانيا: استراتيجية التدريس بالتشبيه**

**مقدمة :-**

وردت المتشابهات في القران الكريم كثيرا كأسلوب تعليمي وتقريبي للاذهان، فالخالق عزّ وجّلْ عندما خاطب الناس عامة والفئة المؤمنة على وجه الخصوص استخدم التشبيه في مواقع كثيرة لتقريب المعنى ولتَرغِيبِ خلقه في فعل الخير والابتعاد عن فعل الشر، واحد الأمثلة على ذلك قوله تعالى: " **مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ**"، (سورة البقرة، الاية ٢٦١)

إذ شبه (عزَ و جل) المؤمن الذي يعمل عملاً حسناً و يفعل حسنة واحدة فأنه يكسب سبعمائة حسنة بالرجل الذي يزرع حبة فتنتج سبعمائة حبة ، لأن الله (سبحانه و تعالى) يضاعف العمل الصالح و يزيد حسنات من عمله ، و كثيرٌ من الآيات الأخرى أكدت على التشبيه .

وحاش لله أن تكون هذه أنموذج المتشابهات قد جاءت بلا فائدة, وحاش لله أن تكون صوراً بلاغية للتحسين اللفظي فقط, وإنما جاءت لحكمة عظيمة وهي تحقيق الهدف الأكبر من المتشابهات عموماً ومن المتشابهات القرآنية خصوصاً وهو الوصول إلى عقل المتلقي وقلبه لإقناعه بالأمر المراد طرحه والحقيقة المراد إثباتها .

**إستراتيجية المتشابهات**

تقوم استراتيجية المتشابهات على أفكار النظرية البنائية التي تؤكد على الدور النشط للطالب في بنائه للمعرفة من خلال خبراته السابقة ، لذا فالمتشابهات تعد استراتيجية يستخدمها المدرسون للربط بين الخبرات السابقة للطلبة و الخبرات الجديدة و محاولة إيجاد علاقة بين موضوعين غير متشابهين يعرف الطالب إحداهما و لا يعرف

الآخر فيحاول إيجاد الصفات المشتركة و غير المشتركة بين الموضوعين (عبيدات و سهيلة ، ٢٠٠٧ : ١٥١) .

و تمثل المتشابهات اداة فعالة في تسهيل عملية بناء المعرفة التي يقوم الطالب بها على قاعدة من المفاهيم التي يعرفها المتمثلة في بنيته المعرفية ( زيتون، كمال , ٢٠٠٤ : ٢٥٥) .

و يعتمد التدريس باستراتيجية المتشابهات على الأثارة العشوائية و توليد الأفكار الجديدة و تقوم على اساس الإفادة من المعلومات الموجودة في البنى المعرفية لدى الطلبة في التعلم الجديد من خلال اكتشاف علاقات بين المعرفة السابقة و الخبرة الجديدة التي لا توجد بينها و بين الخبرة السابقة علاقة ظاهرة و إنما تكتشف بالتفكير في البحث عن علاقة بين المشبه (موضوع الدرس) و المشبه به (المعروف من قبل الطالب) (عطية , ٢٠٠٩ : ٢١١) .

و تتطلب استراتيجية المتشابهات من الطالب أن يندمج مع الفكرة أو الشيء المراد دراسته و تفحصه و بذلك يشعر أنه و المشكلة أو الفكرة شيء واحد و أنه جزء من المشكلة و قد يكون التشبيه بشخص أو حيوان أو نبات أو جماد .
(عفانة و يوسف , ٢٠٠٩ : ٢١٨)

أما المدرس فعليه أن يعمل مشابهة بين الموضوع الجديد الذي يراد تعلمه و بين شيء أو مفهوم معروف للطلبة من دون أن تكون بين المشبه والمشبه به علاقة ظاهرة معروفة (وجه الشبه) ( عطية ، ٢٠٠٩ : ٢١١ ) .

**عناصر المتشابهات**

**حدد ( زيتون , ٢٠٠٣) أربعة عناصر رئيسية للمتشابهات وهي :**

* **المشبه:** ويقصد به في مجال التدريس نقطة المحتوى المطلوب إيضاحها وعادةً ماتكون صعبة الفهم ,وقد تكون هذه النقطة مفهوماً مثل مفهوم (العين , الذرة) أو مبدأ أو إجراء أو قانوناً او نظرية .

***المشبه به :** و يقصد به الشيء (المألوف) الذي يستخدم لتوضيح المشبه أي يستخدم لإيضاح نقطة المحتوى محل التدريس للطلبة ، و مثال على ذلك (المشبه به) آلة التصوير الفوتوغرافي التي تستخدم لإيضاح ( المشبه ) العين مثلاً.

***سمات التشابه:** ويقصد بها الخصائص المشتركة بين المشبه و المشبه به (كما في حالة العين و آلة التصوير).

* **سمات الاختلاف :** يقصد بها أوجه الاختلاف أو الخصائص المغايرة بين المشبه والمشبه به .

(زيتون , ٢٠٠٣ : ٥٥ – ٥٦)

و عناصر المتشابهات تظهر في المثال الاتي : تشبيه العين بآلة التصوير

| المشبه ( العين ) | المشبه به ( آلة التصوير ) |
|---|---|
| **أوجه الشبه :** | |
| ١.مكونة من عدة تراكيب و منها العدسة | ١.مكونة من عدة تراكيب و منها العدسة |
| ٢.تقوم بعملية الابصار و رؤية كل شيء حولنا | ٢.تقوم بتصوير كل شيء حولنا |
| ٣.تقوم عدسة العين بتجميع و التقاط الصور فيحدث الابصار | ٣.تقوم عدسة الة التصوير بالتقاط الصور |
| **أوجه الاختلاف :** | |
| ١.من خلق الله | ١.من صنع الانسان |
| ٢.تعد جزء حي | ٢.تعد جزء غير حي |
| ٣.تعد جزء من كل كائن و لا تحمل بذاتها. | ٣.تعد جزء مستقل و تحمل بذاتها. |

**مظاهر عملية التشبيه:-**

للتشبيه مظاهر متعددة هي:

١. **تشبيه في المظهر الخارجي،** كالشكل واللون والحجم .

مثال: ( وجهها جميل كالبدر).

٢. **تشبيه في البناء والتركيب،** ويتمثل في الهيكل الداخلي.

مثال: (دخل الولد المنزل)، (أكلت البنت الطعام )، جملتان مفيدتان متشابهتان في البناء من فعل وفاعل ومفعول به.

٣. **تشبيه في الوظيفة،**

مثال: تشابه عمل الحاسوب ووظيفة الدماغ البشري في تخزين المعلومات بحيث يحتاج لمدخلات وعمليات ومخرجات.

٤. **تشبيه في الحواس** ،كالذوق والشم واللمس والسمع والبصر.

مثال: (عنبٌ حلوٌ كالعسل)، ( صوتهُ مزعجٌ كالرعدِ )،( بَصرُها كزرقاءِ اليمامةِ ).

(دروزة ، ٢٠٠٠: ٢٣٨)

**أهداف استخدام أنموذج المتشابهات**

تسعى أنموذج المتشابهات الى تحقيق عدد من الأهداف منها :

- تنمي لدي الطلاب بعض الذكاءات مثل البصري المكاني, وذلك عند استخدام أنموذج المتشابهات الصورية, كما تنتمي عند الطلاب الذكاء اللغوي و المنطقي الرياضي .
- تنمي العمليات العقلية لدى الطلاب, لأن الطالب يسعى الى توظيف شيء معلوم ومألوف أو خصائصه الى شيء فيه نوع من الصعوبة والتجريد( المشبه).
- تجعل التعلم ممتعاً من خلال إثارة الطلبة في البحث عن تشبيهات وإيجاد علاقات بينها.

- تثبت المعلومات القديمة وتعطي الطلبة الفرصة لمراجعتها واختبار مدى صلاحيتها وتطوير معلوماتهم عنها.
- تعتبر من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد والتفكير الابداعي.

( أمبو سعيدي ٢٠٠٥ : ٥٦٨ ) (عبيدات و ابو السميد، ٢٠٠٠: ١٥٢)

أهداف استخدام أنموذج المتشابهات




**أنواع المتشابهات:-**

اختلفت الآراء حول تحديد أنواع المتشابهات حيث حدد (زيتون،٢٠٠٤) انواع المتشابهات بالآتي:

١. **التشبيهات المركبة:**

إذ يستخدم المدرس تشبيهات متنوعة مألوفة لدى المتعلم وذلك لتفسير مفاهيم غير مألوفة. مثال : تشبيه مرض الايدز بالبرد الشائع ، وتوضيح كيفية انتقال الفايروس.

**٢.السرد القصصي :**

يستخدم المدرس مجالاً واحداً مألوفاً لشرح مفاهيم عدة من مجال آخر غير مألوف. مثال: تشبيه درس عن الجاذبية الأرضية بقصة إسحاق نيوتن مع شجرة التفاح.

**٣.التشبيهات الخارجية (بعيدة المركز) :**

وهي تشبيه عرضي او ثانوي يظهر كفكر طارئ. مثال: تشبيه الحبل ألشوكي بكابل التلفون ، وتوضيح التركيب والوظيفة.

**٤.التشبيهات الاجرائية :**

وهي خطوات اجرائية يقوم بها المدرس للوصول الى المعرفة العلمية.

**٥. التشبيه البسيط :**

يستخدم المدرس مجالاً واحداً مألوفاً لتفسير مفهوم غير مألوف أي ان المتشابهة هي الهدف بدون تفسيرات إضافية. مثال: مشابهة النظام الكيميائي عندما يصل إلى حالة الاتزان الكيميائي كموت الملك في الشطرنج نهاية لعبة الشطرنج. (زيتون، ٢٠٠٤: ٢٦٠-٢٦١)

أما (امبوسعيدي والبلوشي ، ٢٠١٠) فقد صنفا المتشابهات الى نوعين هما:

**١.المتشابهات اللفظية** :ويقصد بها استخدام الكلمات كتشبيه.

مثال: تشبيه النساء بالقوارير، تشبيه الوقت بالسيف.

**٢.المتشابهات المصورة** : يقصد بها استخدام الصور للتشبيه، فهي تساعد المتعلم على التخيل لما في ذاكرته من خلال الصور او الرسوم التخطيطية على السبورة. (امبوسعيدي والبلوشي،٢٠١٠: ٥٦٨)

**دور المدرس وفق إستراتيجية المتشابهات:-**

إن استخدام المتشابهات في مجموعة من الأفراد يحتاج إلى قائد، ويقوم المدرس بدور القائد بالنسبة لطلابه، ويتحدد دور المدرس في إستراتيجية المتشابهات بالآتي:

١. إعطاء الفرصة للطلبة لاقتراح تشبيهات للظاهرة او المفهوم العلمي، لان ذلك سيساعدهم في فهم أفضل للمفهوم العلمي مقارنة بما يقدمه المدرس من اقتراحات.

٢. التنويع بين التشبيهات اللفظية والتشبيهات الصورية.

٣. توظيف الرسومات التوضيحية والنماذج المادية في التشبيهات قدر الإمكان ومتى ما كان مناسباً. (امبوسعيدي والبلوشي، ٢٠١٠: ٥٧٥)

٤. يمكن للمدرس أن يقدم أنموذجاً للتشبيه لتعريف الطلبة بالفكرة الأساسية ثم يطلب منهم ايجاد التشبيهات الملائمة.

٥. يوجه المدرس الطلبة ألاّ يبتعدوا كثيراً في تشبيهاتهم، حيث قد يلجأ الطلبة الى تشبيهات ساخرة او يتعسفون في ايجاد علاقات قسرية بين موضوع الدرس والتشبيه المستخدم.

٦. يوجه المدرس الطلبة على أنّ وجود أوجه للشبه لا يعني التطابق بين موضوع الدرس والمَجاز المستخدم فتبقى هناك فروق هامة وخصائص هامة فردية لكل من موضوع الدرس والتشبيه المستخدم. (عبيدات و ابو السميد، ٢٠٠٧: ١٥٥)

## خطوات التدريس باستراتيجية المتشابهات

اختلفت خطوات التدريس بالمتشابهات باختلاف آراء الباحثين و مجالاتهم و نذكر منها :

خطوات المتشابهات حسب رأي ( عفانة و يوسف ، ٢٠٠٩ ) فهي :

١. تقديم المفهوم المراد تعلمه للطلبة .
٢. تقديم المشبه به الملائم للمفهوم .
٣. تحديد الصفات المشتركة و غير المشتركة بين المفهوم و المشبه به .
٤. عمل مقارنات بين المفهوم و المشبه به في ضوء الصفات المشتركة .
٥. عمل ملخص لما درس .

( عفانة و يوسف ، ٢٠٠٩ ، ٢٢٠ )



- أما (القطراوي ، ٢٠١٠) فقد حدد الخطوات التالية :

١- طرح المفهوم المراد تعلمه .

٢- تقديم المتشابهة الملائمة له .

٣- تحديد الخصائص المشتركة .

٤- تحديد الخصائص المختلفة .

(القطراوي ، ٢٠١٠ : ٢٤)

**أ نموذج التدريس بالمتشابهات :**

يتكون هذا النموذج من ست خطوات يتبعها المدرس في عملية المتشابهات Rule and Rust , 2001 , فهناك طرف مشبه أو ما يطلق عليه الهدف , وطرف مشبه به , يتشابهان في بعض الخصائص , وأيضاً يختلفان في بعض الخصائص .

ويتكون النموذج من ست خطوات هي :-

١. تقديم المشبه.
٢. تقديم المشبه به .
٣. تحديد الخصائص المشتركة بينهما .
٤. رسم المتشابهات .
٥. تحديد حدود التشبيه .
٦. الوصول إلى الخلاصة .

**١- تقديم الهدف أو المشبه**

يقوم المدرس بتقديم المفهوم أو ما يعرف بالهدف للطلاب من خلال طرائق التدريس المختلفة مثل المناقشة أو عرض صورة أو قراءة مقالة معينة .

**٢- تقديم المفهوم المشبه به ومراجعته :**

يقوم المدرس في هذه الخطوة بتقديم المشبه به للطلاب , وهنا يناقش المدرس الطلاب في ذلك , أو يترك لهم أنفسهم اختيار الشيء الذي يمكن تشبيه به . هذا الشي أما أن يكون ماديا أو صورة معينة, ويفضل بعض التربويين أن يكون المشبه به أشياء مادية محسوسة يحضرها المدرس معه إلى غرفة الصف, وذلك لأن الأشياء المحسوسة يستطيع الطالب أن يتحسسها ويعرف صفاتها بشكل أفضل , وبالتالي ربط معلوماته الجديدة بالمعلومات السابقة , يتكون جلد الوطواط من شعر وألياف تعمل على عزل الحرارة يمكن أن يشبه الطالب ذلك بقمصان الصوف التي تتكون من ألياف تعمل على عزل الحرارة عن جسم الإنسان ويمكن للمدرس أن يقوم بعمل بطاقات بذلك في الوجه الأول من الجزء الخاص بالمشبه وعلى ظهر البطاقة من الجزء الخاص بالمشبه به .

**٣- تحديد الخصائص المشتركة بين المشبه والمشبه به :**

يقوم المدرس في هذه الخطوة بعمل المقارنة بين المشبه والمشبه به في الخصائص التي يشتركان فيها , ويتم ذلك من خلال المناقشات التي تتم بين المدرس وطلابه وهنا لا بد من اشتراك الطلاب في ذلك , وإلا فلن تكون هناك أهمية تذكر لاستخدام المتشابهات . وتأتي المشاركة من خلال إعطاء الطلاب بأنفسهم المشبه به ,

وقيام المدرس بمناقشة ذلك معهم . وقد يكون هناك نوع من التشابه المتشعب , أي قيام المعلم بتشبيه كل جزء من أجزاء المفهوم بأشياء مشابهة .

ففي مثال الوطواط السابق , يمكن أن يقوم المدرس بتشبيه أجزاء الوطواط المختلف ,مثل الأجنحة ,و القلب , والذيل , ... الخ بأشياء مشابهة لها .

**٤- رسم المتشابهات**

وفي هذه الخطوة يقوم المدرس مع الطلاب بعمل مخطط أو رسم توضح أوجه الشبه بين المشبه والمشبه به , وليس هناك نمط واحد لذلك , فقد يقوم المدرس مع الطلابه برسم جدول يوضح ذلك أو قد يكون على شكل رسم معين يقوم به الطلاب . وهنا يعتمد على مدى قدرة المدرس على تنمية ذلك عند الطلاب.

وكلما كان توضيح المتشابهات على شكل رسوم معينة كلما كان أبلغ على توضيح الارتباط بين المشبه والمشبه به .

**٥- تحديد حدود المتشابهات**

وهنا يبدأ المدرس مع الطلاب ليوضح لهم أنه بالرغم من أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة بين المشبه والمشبه به هناك مجموعة من الاختلافات بينهما.

ويمكن أن ينطلق المدرس من مبدأ وهو أنه لولا تلك الاختلافات لكان المشبه والمشبه به شيئاً واحداً . ففي حالة مقارنة جلد الوطواط مثلاً بقفازات لعبة البيسبول مصنوعة من مطاط وهي مادة غير حية , يمكن أن توضح تلك الاختلافات في شكل جدول أو رسم معين كما يمكن للمدرس أن يدمج التشابه والاختلاف بين المشبه والمشبه به في جدول واحد.

**٦- الوصول إلى الخلاصة :**

يتوصل المدرس في النهاية مع الطلاب إلى خلاصة من كل ما عرض , وعلى المدرس أن يتأكد من أنه لا يوجد فهم خاطأ حدث لدى الطلاب , وذلك عن طريق الأسئلة الختامية التي يطرحها على الطلاب .

(أمبو سعيدي والبلوشي ، ٢٠٠٩ : ٥٧١ – ٥٧٢)

**إنموذج خطة تدريسية وفق استراتيجية المتشابهات**

**المادة :علم الأحياء** **الصف والشعبة:الثاني متوسط (أ)**

**الموضوع : تصنيف الكائنات الحية** **اليوم :**

**الزمن : ٤٥ دقيقة** **التاريخ : / /**

**الأهداف الخاصة:**

تزويد الطلبة بمعلومات أساسية عن (علم التصنيف ، مكتشفيه ، أهميته ، طرائقه) وتدريب الطلبة على دقة الملاحظة لمعرفة اوجه التشابه والاختلاف وتدريبهن على مهارة الاستنتاج وتشجيع الطلبة على تعظيم قدرة الخالق على خلقه للكائنات الحية وتثمين دور العلماء في تقسيم وتصنيف الاحياء.

**الاهداف السلوكية :**

***المجال المعرفي:**

يتوقع في نهاية الدرس أن يكون الطلبة قادرة على أن :

١. يعرف علم التصنيف .

٢. يذكر أسم العالم الذي وضع أسس علم التصنيف الحديث.

٣.يعدد طرائق تصنيف الكائنات الحية.

٤. يوضح أهمية التصنيف بالنسبة لدراسة الكائنات الحية .

٥. يعرف بأسلوبها الخاص التصنيف الاصطناعي.

***المجال المهاري :**

١. تدريب الطلبة على مهارة الاستنتاج.

٢. تدريب الطلبة على دقة الملاحظة لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين المشبه والمشبه به.

***المجال الوجداني :**

١. تقديرعظمة الخالق على خلقه للكائنات الحية بأشكال وأحجام وأنواع مختلفة .

٢. تثمين دور العلماء وجهودهم في دراسة وتقسيم وتصنيف الكائنات الحية .

٣. تنمية روح التعاون بين الطلبة و حب الاستطلاع العلمي لديهن .

***الوسائل التعليمية**

الملخص السبوري ، لوحات توضيحية توضح المراتب التصنيفية ومثال مشابه لها ، نموذج يوضح التسمية الثنائية .

***سير الدرس (٣٠ دقيقة )**

**مراحل التعلم وفق استراتيجية المتشابهات :**

١.تحديد خلفية المتعلمات عن المفهوم المستهدف من خلال طرح الاسئلة ومناقشة الطلبة فيما يلي:

- هل جميع الكائنات الحية من نوع واحد ؟

- جميع الكائنات الحية تنتمي الى بيئة واحدة أم لا ؟

- أتتشابه الكائنات الحية في تركيبها وصفاتها ؟

٢.تقديم المفهوم المستهدف (تصنيف الكائنات الحية )

ومن خلال مناقشة الاسئلة مع الطلبة وجد أن الكائنات الحية ليست من نوع واحد وانما متنوعة ومختلفة في انواعها واجناسها ولكل كائن حي مكان مناسب يعيش ويتكاثر فيه وبيئة مناسبة ينتمي اليها لذلك تختلف الاحياء في اماكن وجودها فمنها مايعيش على اليابسة مثل انواع من الاشجار والشجيرات والاعشاب وحيوانات المزارع والغابات أو في الماء مثل النباتات المائية والحيوانات المائية من الاسماك والحيتان او تكون منها طائرة مثل انواع الطيور المختلفة والحشرات . و جميع الكائنات الحية الموجودة حولنا من نباتات و حيوانات هي من خلق الله ( سبحانه وتعالى ) فعلينا أن نعظم خلقه لهذه الكائنات التي سخرها للأنسان لغرض الإفادة منها و أن لكل كائن حي تركيبه الخاص به وصفاته والتي تختلف عن بقية الكائنات .

**س** : لذلك وجد علم جديد يختص بدراسة تصنيف الكائنات الحية.ماهو ؟

٣.تقديم المتشابه : حيث تقدم المدرسة المفهوم المتشابه بطرح سؤال :

- ماذا يشبه تصنيف الكائنات الحية ؟

وكالاتي :

١. أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم والمشابه من خلال :(تقوم بها الطلبة )

| تصنيف الكائنات الحية | الهوية الشخصية |
| --- | --- |
| **أوجه الشبه :** | |
| ١. تعطي أسماً علمياً واحداً لكل كائن | ١.تعطي أسماً واحداً لكل شخص |
| ٢. توضح نوع كل كائن حي | ٢. توضح جنس الشخص (ذكر أم أنثى ) |
| ٣. توضح العائلة التي تنتمي اليها مجموعة من الكائنات | ٣. توضح أسم العائلة اوالعشيرة التي ينتمي اليها كل شخص |
| ٤.تعطي أهمية كل كائن ومعرفة اضراره | ٤. توضح أعمار الافراد من سنة الولادة حتى الممات |
| ٥. معرفة مكان كل كائن حي في البيئة | ٥. معرفة مكان كل شخص من أي محافظة وأي مدينة |

| أوجه الاختلاف : | |
|---|---|
| ١.وضعت من قبل العلماء | ١.وضعت من قبل أهل الخبرة في الدولة |
| ٢.تعتبر علماً خاصاً يختص بتقسيم وتصنيف الاحياء | ٢.تعتبر وثيقة تعريفية لشخصية كل فرد |
| ٣.تشمل جميع الكائنات الحية | ٣.لكل شخص هوية خاصة به وليس جميع الاشخاص بهوية واحدة |
| ٤.تظهر أهميتها للنباتات والحيوانات فقط . | ٤.تظهر أهميتها للإنسان فقط . |

***الملخص**

من خلال دراستنا لمفهوم تصنيف الكائنات الحية لاحظنا أول من قام بوضع أسس التصنيف الحديث هو العالم (كارل لينيوس) وعلم التصنيف يدرس العلاقات التطورية بين الكائنات من حيث التشابه والاختلاف وأنه يحدد نوع وجنس كل كائن ويحدد له أسماً علمياً خاص به ويعمل على توحيد الاسماء العلمية للكائنات ومعرفة فوائدها وأضرارها .(كتابة ماموجود على السبورة في الدفتر).

***التقويم (١٠دقائق )**

- ماذا يقصد بعلم التصنيف ؟
- ماهي أسس علم التصنيف الحديث ؟
- ما أهمية التصنيف بالنسبة لدراسة الكائنات الحية ؟

***الواجب البيتي**

– تحضير الموضوع القادم من (تقسيم عالم الاحياء ص١٣ الى عالم البدائيات ص٢١ مداخل).

– رسم مخطط المراتب التصنيفية في الدفتر .

***المصادر**

***مصادر الطالب :** سلمان ،شهاب أحمد وآخرون ( ٢٠١٠ ) : "**علم الاحياء للصف الثاني المتوسط** " ،ط١ ،وزارة التربية ، بغداد .

**المصادر**

**القران الكريم**

١- امبو سعيدي, عبد الله, استخدام التشبيهات في تدريس العلوم كإستراتيجية للتغير ألمفهومي, ورقة عمل قدمت في ندوة التربية العلمية الأولى , تدريس العلوم في التعليم قبل الجامعي , ثورة المعلومات وضمان الجودة, كلية التربية بعبري, وزارة التعليم العالي , عمان,٢٠٠٥.

٢- أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠١٠)، طرائق تدريس العلوم– مفاهيم وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

٣- الامام, محمد صالح (٢٠١٠), قضايا واراء في التربية الخاصة, دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان .

٤- دروزة ، أفنان نظير (٢٠٠٠ ) : " النظرية في التدريس وترجمتها عملياً " ، ط١ ، دار الشروق ، عمان .

٥- سعادة, احمد جودت (٢٠٠٨), **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين**, دار الشروق, عمان .

٦- زيتون ، حسن حسين ( ٢٠٠٣ ) : " **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم و التعليم** " ، ط١ ، عالم الكتب .

٧- زيتون, وكمال(٢٠٠٤ ) : " تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية " ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨- طافش، محمود, تعليم التفكير, (٢٠٠٧). www.MEGS.com:// http

٩- عبيدات ، ذوقان و سهيلة أبو السميد ( ٢٠٠٧ ) : " **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين** " ، ط١ ، دار الفكر ، عمان .

١٠-عبيدات ذوقان, وسهيلة ابو السميد (٢٠٠٧)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين . دليل المعلم والمشرف التربوي، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون،، عمّان، الاردن.

١١-عطية, محسن علي( ٢٠٠٩ ) : " المناهج الحديثة وطرائق التدريس " ، دار المناهج ، عمان .

١٢-عطية, محسن علي, (٢٠٠٩) , الجودة الشاملة في التدريس, دار المسيرة, عمان الأردن.

١٣-عفانة ، عزو إسماعيل و يوسف إبراهيم الجيش ( ٢٠٠٩ ) : " التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين " ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان .

١٤-القطراوي ، عبد العزيز جميل عبد الوهاب ( ٢٠١٠ ) : " أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، كلية التربية ، غزة .

# نماذج من المسائل الفقهية في الاحول الشخصية في كتاب الفقه على المذاهب الخمسة للشيخ مغنية انموذجاً

الإمام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الإسلامية الجامعة

الشريعة (الفقه واصوله). بغداد

الباحث الأشراف

رغد صبيح علوف أ.م. د حيدر عيسى حيدر

raghad_sh@alkadhum-col.edu.iq

**الملخص:**

الحمد لله على كل نعمه، والصلاة والسلام على خاتم أنبيائه، وعلى آلة وصحبه وأوليائه.

أما بعد، فإن الشريعة الإسلامية شريعةٌ خالدةٌ ربط الله بها سعادة الإنسان في حياته وبعد مماته، ومن رحمته بعباده أن جعل في أصول الشريعة قواعدَ كليّةٍ بها تسهل على المجتهدين معرفة أحكام كل ما يستجد من الحياة، ولاسيما أن الدين الإسلامي صالحٌ لكل زمانٍ ومكانٍ. ومن فضائل رب العالمين أن المسلمين لم يعجزهم أن يجدوا في شريعتهم لكل جزئيةٍ أو حادثةٍ تستجد حكماً يفهم من كتاب الله تعالى، أو من سنة( رسوله صلى الله عليه وآلة وسلم) أو يستنبط من بطريق التأمل من روح الشريعة، كيف لا وكتاب الله العزيز قد تضمن حكماً لكل حالةٍ ظهرت، أو ستظهر في المستقبل القريب أو البعيد يتوصل إليه العلماء من أهل الفقه المختصون بدراسة أصول الأحكام الشرعية وقواعدها الكلية.

فالإسلام لم يسد باب الاجتهاد؛ لأن الاجتهاد معناه انطلاق العقل، والدين لا ينفك عن العقل، فهو الوسيلة في استنتاج الفروع عن الأصول، وفي استخراج الأحكام الموافقة لمنطق الشرع والواقع، وقد أدى الاجتهاد إلى وجود اختلافاتٍ بين علماء الفرق والمذاهب الإسلامية في مسائل فقهية سطرت لأجلها كتبٌ كثيرةٌ عند كل مذهبٍ.

ويمكن عرض أوجه الاختلاف في المسائل المختارة من خلال اعتماد كتاب (الفقه على المذاهب الخمسة) الشيخ محمد جواد مغنية، فهذا البحث يحمل في جعبته جملةً من الأسئلة التي يحاول إثارتها نحو: ما أكثر المسائل التي اختلفت المذاهب فيها؟ وما رأي كل مذهبٍ في هذه المسائل؟ ومن أكثر

المذاهب اعتدالاً وعقلانيةً في اجتهاده في إصدار الأحكام الفقهية على المسائل الخلافية بين المذاهب.

الكلمات المفتاحية:-(الشريعة ، الفقه، العقد ، الزواج ، الطلاق، المذاهب الخمسة)

(Samples of Jurisprudence Issues in Personal Status in the Book of Jurisprudence on the Five Schools of Thought by Sheikh Mughniyeh as a model

College: Imam Al-Kadhim (peace be upon him) for the University's Islamic Sciences

**researcher** **Supervising**

Raghad Sobeih ALof Dr. Haider Issa Haider

Section: Sharia (Jurisprudence and its Principles). Baghdad

raghad_sh@alkadhum-col.edu.iq

**Abstract:**

**In the name of Allah the Merciful**

Praise be to God for all his blessings, and prayers and peace be upon the Seal of His Prophets, and upon his family, companions and friends.

As for what follows, Islamic Sharia is an eternal law with which God has linked the happiness of man in his life and after his death, and from his mercy to his servants is that he made in the principles of Sharia universal rules by which it is easy for the mujtahids to know the provisions of everything that is new in life, especially that the Islamic religion is valid for every time and place. Among the virtues of the Lord of the worlds is that the Muslims were not unable to find in their Sharia for every particular part or event a new ruling that could be understood from the Book of God Almighty, or from the Sunnah (His Messenger, may God's prayers and peace be upon him and his family), or deduced by means of meditation from the spirit of the Sharia. It includes a ruling for each case that has appeared, or will appear in the near or

distant future, which scholars from the people of jurisprudence who specialize in studying the origins of legal rulings and their universal rules will reach.

Islam did not block the door of ijtihad; Because ijtihad means the release of reason, and religion is inseparable from reason, as it is the means in deducing branches from origins, and in extracting rulings that agree with the logic of Sharia and reality.

The differences in the selected issues can be presented through the adoption of the book (Fiqh on the Five Schools) of Sheikh Muhammad Jawad Mughniyeh. What is the opinion of each sect on these issues? He is one of the most moderate and rational schools of thought in his ijtihad in issuing jurisprudential rulings on controversial issues between schools.

**key words:** Islamic Law- jurisprudence- Contract- marriage- divorce- The five madhhabs

**المبحث الأول: أحكام الزواج عند المذاهب الخمسة**

**المطلب الاول: حقيقة الزواج**

**اولاً- الزواج في اللغة والاصطلاح :-**

١- الزواج لغة: - وهو (تزاوج القوم وازدوجوا: تزوج بعضهم بعضا، صحت في ازدوجوا لكونها في معنى تزاوجوا. وامرأة مزواج: كثيرة التزوج والتزاوج، قال: والمزاوجة والازدواج، بمعنى. وازدوج الكلام وتزاوج: أشبه بعضه بعضا في السجع أو الوزن، أو كان لإحدى القضيتين تعلق بالأخرى. وزوج الشيء بالشيء، وزوجه إليه: قرنه. وفي التنزيل: وزوجناهم بحور عين) (ابن منظور (ت: ٧١١هـ) ١٤١٤هـ، ٢٩٣/٢).

٢- الزواج اصطلاحاً: - هو ( عقد بين الرَّجل والمرأة وأساسه حِل الاستمتاع بينهما، شريطةَ أن تكون المرأة أجنبية ،أي ليست من محارم الرَّجل، كالنَّسب أو الرِّضاع او غيرهما، وتجدر الإشارة إلى أن عقد هو بمثابة ملك خاص للزَّوج، أي لا يجوز للمرأة أن تتزوَّج بأكثر من رجل) ( الزُّحَيْلِيّ، ٩/٦٥٣٤).

**وعرفه الإيرواني:**- هو( عقد يؤدي إلى إنشاء علقة زوجية خاصة) (الإيروائي ٢٠١٤، ٢/ ٢٩٠).

يعد الزواج هو أسمى علاقات الكون فهو أساس بناء المجتمع وتكاثر النسل فإن صلحت اللبنة الأولى صلح المجتمع بأثره، ويعد سبب للقضاء على الفحشاء وان اي مجتمع اذا لم يكن للزواج فيه قيمة أو اعتبار شاعت فيه الفحشاء والتسع نطاقها ، كما أنه إتباع لأمر الله عز وجل في إعمار الأرض فالزواج هو الاستقرار والأمان وسر الراحة والهدوء ودافع الاستمرار الحياة ، بمنظار شخصي الى الزواج بوصفه علاقة شخصية أو اتحاد بين رجل وامرأة، يهدف اتحادهما الى تحقيق ذاتيهما، فهو علاقة شخصية تتضمن اندماج الزوجين في وحدة اجتماعية واحدة بهدف تحقيق الإشباع والأهداف المشتركة فيما بينهم ، فمن يريد الزواج عليه أن يتعلم آداب وأحكام الزواج حتى يعرف ما له وما عليه، كما جاء في قوله تعالى ((وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)) [سورة الروم: الاية٢٤]. وجه الدلالة من قوله تعالى اي خلق سبحانه النساء وجهزهن بما يوجب أن يسكن إليهن الرجال وجعل بينهم مودة ورحمة، فاجتذبن الرجال بالجمال والدلال والمودة والرحمة فالنساء هن الركن الأول والعامل الجوهري للاجتماع الإنساني (الطباطبائي ١٩٩٧، ٤/ ٢١٦). وهنا ما جعل الإسلام الاجتماع المنزلي وهو الازدواج هو الأصل في هذا الباب ولعل لهذا السبب يعتبر الإسلام الزواج

نصف الدين كما جاء في الحديث النبوي ((من تزوج فقد أحرز نصف دينه فليتق الله في النصف الآخر)) (الكليني (٣٢٩هـ)، ٩/ ٣٢٩). والزواج يعد سبب آخر للعفة والطهارة وهو سد باب النظر المحرم وبالنتيجة صيانة الإنسان من الانحراف، قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ((يا معشر الشباب من استطاع منكم الباه فليتزوج فإنه أغض للبصر واحصن للفرج)) (البخاري ١٩٩٣، ٧ /٣).

**ثانياً- مسألة عقد الزواج والإشهاد عليه: -**

١- صيغة [*] (الغرناطي (ت ٧٤١هـ) ١٤٣٤هـ، ١/ ١٣١). عقد* ( الحنفي، ١/ ٣٢٦) الزواج: - ويقول الشيخ مغنية في تعرضه للمسألة: إذ قال يشترط في أهلية الزواج العقل والبلوغ ولا يصح العقد إلا مع الولي، وأيضاً خلو الزوجين من المحرمات السببية والنسبية الأولى هي سبعة أصناف التي تشمل التحريم المؤبد.. وقال اتفقوا على أن النساء اللاتي يحرمن من النسب مع الأم ..وتشمل الجدات لأب أو لام، البنات وتشمل بنات لابن والبنت وان نزلن، الأخوات لاب أو لام، العمات وتشمل عمات الآباء والأجداد ، الخالات وتشمل الآباء والأجداد ، بنات الأخ وان نزلن، بنات الأخت وأن نزلن ،ثم قال أما أصناف المحرمات بالسبب التي اتفقوا عليها فهي: الأولى المصاهرة هي علاقة بين رجل والمرأة تستلزم تحريم الزواج وتشمل الحالات منها زوجة الأب تحرم على الابن ، وأيضاً زوجة الابن تحرم على الأب، اتفقوا على أن زوجة تحرم أيضاً ، اتفقوا على بنت زوجة لا تحرم على العاقد (مغنية ٢٠٠٨، ٣٠٧) وهذه المحرمات التي تكون مانعة الزواج بين الطرفين، واتفقوا فقهاء المذاهب على وجوب

* فهي: ما تقتضي الايجاب والقبول كلفظ التزويج والتمليك ويجري مجراهما البيع والهبة وغيرها من صيغ العقود، ويلزم فيها الفور من الطرفين.

* وهو: التزام المتعاقدين وتعهدهما أمرا هو عبارة عن الإيجاب والقبول.

التعيين في الزواج فلا يصح القول زوجت أحد هذين الرجلين، ولا زوجتك إحدى هاتين البنتين وأيضاً وجوب الرضا والاختيار وعدم انعقاد الزواج مع الإكراه إلا الحنفية (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ٧ /١٨٢) (الدمشقي ١٩٦٦، ٥/ ٨٩)، قالوا يصح العقد بالإكراه، وأتفق فقهاء المذاهب على أنّ الزواج بالعقد المشتمل على الإيجاب والقبول، من المخطوبة الخاطب، أو من ينوب عنهما كالوكيل أو الولي، ولا يتمّ بمجرّد المراضاة ،واتّفقوا أيضاً على أنّ العقد يصحّ إذ وقع بلفظ زوّجت أو أنكحت من المخطوبة أو من ينوب عنها، وقبلت أو رضيت من الخطب، أو من ينوب عنه. وأتفق فقهاء المذاهب على أن العقد يتم بغير العربية مع لعجز عنها، وأيضاً على أن الزواج لا يصح إلا في حضور لشهود عند فقهاء الجمهور (أمين أفندي (ت ١٣٥٣هـ) ١٩٩١، ٢/ ٢٣٣). ماعدا الأمامية إذ قالوا يستحب الأشهاد على العقد (مغنية ٢٠٠٨، ٢٨٩).

ثم يقول مغنية وقد اختلف الفقهاء في صحة العقد إذا لم يقع بصيغة الماضي، آو وقع بألفاظ غير مستقرة من مادتي النكاح والزواج كالبيع والهبه والإجارة وغيرها من الألفاظ (مغنية ٢٠٠٨، ٢٩٣).

وقال الإمامية (المحقق الحلي، ٢/ ٤٩٩) (اليزدي ١٤١٧هـ، ٢ ٥٠٢):- يشترط في النكاح الصيغة بمعنى الإيجاب والقبول اللفظيين، فلا يكفي التراضي الباطني ولا "الإيجاب والقبول" الفعليين، وأن يكون الإيجاب بلفظ زوجتُ وأنكحتُ ، بصيغة الماضي ولا ينعقد الزواج بغيرها ، ولا بغير مادة الزواج والنكاح ، لأنّهما يدلان على المقصود بدلالة الوضع ( الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ) ١٩٨٣م، ١٠٤).ولأنّ صيغة الماضي تفيد الجزم ، وقد نص القرآن عليهما ((فَلَمَّا قضى زَيْدٌ مِّنْهَا وَطَرًا ))[سورة الأحزاب: الاية٣٧]. (( أُرِيدُ أَنْ أُنكِحَكَ )) ، والأصالة بقاء التحريم في غير مورد الإجماع

والاتفاق. وقالوا: – يجوز في القبول (قبلت) أو (رضيت)بصيغة الماضي (مغنية ٢٠٠٨، ٢٩٤).

إذ قال الحنفية (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ٢/ ٢٣٠).:– ينعقد الزواج عند الحنفية بكل لفظ يدل على التمليك ،كلفظ البيع والهبة الإباحة والعطاء والإحلال إن كان العقد مصحوباً بالقرينة الدالة على الزواج ولا ينعقد بلفظ العارية والإجارة، لأنّهما لا يفيدان الدوام ،واستدلوا على ذلك بما جاء في صحيح مسلم :– ((عن مِن أنّ امرأة جاءت إلى النبي وقالت له :– يا رسول الله ، جئت لأهب لك نفسي ، فطأطأ النبي رأسه ولَم يجبها ، فقال بعض مَن حضر : إن لَم يكن لك بها حاجة فزوجنيها :– فقال له " هل عندك مِن شيء " قال :– لا والله .فقال له :– "ماذا معك مِن القرآن "قال:– كذا :فقال النبي:– لقد ملكتها بما معك مِن القرآن)) (النيسابوري (ت: ٢٦١ هـ) ١٩٥٥ م، ٢/ ١٠٤٠).

قال المالكية (ابن رشد الحفيد (ت ٥٩٥هـ) ٢٠٠٤ م، ٣ /٣٢) والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ٧/ ٢١٠):– ينعقد الزواج عندها بلفظ التزويج والنكاح ، وينعقد عندهم أيضاً بلفظ الهبة فقط بشرط أن يكون مقروناً بذكر الصداق ، ولا ينعقد بلفظ والإجارة والتمليك وغيره :–واستدلوا على ذلك بقوله تعالى ((وَامْرَأَةً مُّؤْمِنَةً إِن وَهَبَتْ نَفْسَهَا لِلنَّبِيِّ إِنْ أَرَادَ النَّبِيُّ أَن يَسْتَنكِحَهَا خَالِصَةً لَّكَ مِن دُونِ الْمُؤْمِنِينَ)) [سورة الأحزاب، الآية: ٥٠]. وجه الدلالة في قوله تعالى بأن:–( الرسول( صلى الله عليه وسلم) قال كان يجب عليه إعطاء المهر أولا، وذلك لأن المرأة لها الامتناع إلى أن تأخذ مهرها والنبي عليه السلام ما كان يستوفي ما لا يجب له، والوطء قبل إيتاء الصداق غير مستحق وإن كان كان حلالا لنا وكيف والنبي عليه السلام إذا طلب شيئا حرم الامتناع عن المطلوب والظاهر أن الطالب في المرة الأولى، إنما يكون هو الرجل

لحياء المرأة فلو طلب النبي عليه السلام من المرأة التمكين قبل المهر للزم أن يجب وأن لا يجب وهذا محال ولا كذلك أحدنا) (الرازي (ت: ٦٠٦هـ) ١٤٢٠هـ، ٢٥/ ٢٢٠).

اما الشافعية :-لا ينعقد الزواج عندهم بصيغة المضارع، وإنما لا بد عندهم من لفظ بصيغة الماضي مشتق من النكاح والزواج ، بأن يقول الزوج:-" تزوجت أو نكحت أو قبلت نكاحها أو تزويجها" (الشافعي (ت: ٦٢٦هـ) ١٩٩٧، ٧/ ٤٩٢).

**اختلف فقهاء المذاهب في حكم تقدم القبول*** (المحقق الحلي، ٢ /٥٢٨) **على الإيجاب** ( ابن نجيم المصري (ت ٩٧٠هـ)، ٣/ ١٤٤).

قالوا:-اشتراط الفور في العقد وهو ان يقع القبول عقيب الإيجاب وهو ما ذهب اليه الإمامية (العلامة الحلي (ت: ٧٢٦هـ)، ٢/ ٥٨٣) (الشهيد الثاني (ت: ٩٦٦هـ) بلا تاريخ، ٧/ ٩٤) والشافعية (الخن (ت ١٤٢٩هـ)، البغا و الشربجي ١٩٩٢، ٤/ ٥٥) والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ٧/ ٨٠) فلا يجوز عندهم تقدم الإيجاب على القبول

وعند الحنفية (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ٢/ ٢٣٢):- لا يُشترط الفور، ويعدون القبول هو ما يذكره الطرف الثاني في العقد يدل على رضاه، أو بما أوجبه الطرف الأول، فهم يعتبرون أن الكلام الذي يصدر أولاً هو الإيجاب – والكلام الذي يصدر ثانياً هو القبول ، فلو أرسل رجل إلى امرأة كتاباً يخطبها فيه وهو غائب ، فأحضرت شهوداً وقرأتْ عليهم الكتاب وقالت ( زوجته نفسي )، يتم الزواج.

قال المالكية (الطرابلسي (ت٩٥٤هـ) ١٩٩٢، ٣/ ٤٢٢): – لا يضر الفاصل اليسير بين القبول والإيجاب، كما إذا فصل بخطبة يسيرة وغيرها.

* هو: اللفظ الدال على رضا بذلك الايجاب :كقوله قبلت النكاح.

ذهب الحنفية (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ٢٣١/١):- يجوز التعبير عن عقد الزواج بأي لغة عربية كانت أو غيرها، سواء كان العاقدان قادرين على لغة عربية أو عاجزين عنها، وأيضاً يصح عندهم العقد بالكتابة اذا لم يكن الخاطب والمخطوبة في نفس المكان، واتفقوا أيضاً على أن الأخرس يكتفى بالإشارة الدالة على عقد الزواج إذا كانت إشارته معلومة أون لم يتقن الكتابة ، وأن احسن الإشارة والكتابة فالأولى الجمع بينهما في الزواج ، ودليلهم على ذلك:- أن الزواج ليس أمرا تعبديا-.محضا بحيث تشترط فيه لغة بعينها أو صيغ بعينها، بل هو كسائر العقود، أن المقصود من الصيغة هو التعبير الواضح

اتفق فقهاء المذاهب على صحة استعمال اللغة العربية للتعبير عن الإيجاب والقبول واختلفوا في غيرها من اللغات مع العجز عنها والقدرة عليها ، واختلفوا أيضاً في صحة العقد بالكتابة .لصريح عن إرادة العاقدين، وذلك يصح بأي لغة كانت.

وأما الأمامية (المحقق الحلي، ٤٩٩/٢) والشافعية (الخن (ت ١٤٢٩هـ)، البغا و الشربجي ١٩٩٢، ٥٦/٤) والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ٧٩/٧):- فالذي يعرف لغة العربية أن يعقد بالعربية ولا يجوز في غيرها ، أما من لا يتقن العربية ، فيصح منه عقد النكاح بلسانه لأنه عاجز عما سواه فسقط عنه" كالأخرس" ويحتاج أن تكون بمعناهما الخاص، بحيث يشتمل على معنى اللفظ العربي ، ذا كان أحد المتعاقدين يتقن العربية دون الآخر أتى الذي يتقن العربية بها والآخر يأتي بلسانه. فإن كان أحدهما لا يتقن لسان الآخر ، احتاج أن يعلم أن اللفظة التي أتى بها صاحبه لفظة النكاح ،وقالوا أيضا لا يصح العقد بالكتابة. ودليلهم على ذلك قالوا :- ان الزواج من ناحية العبادات فهو أشبه بالصلاة ، فكما أنها الصلاة لا تصح بغير العربية للقادر

عليها ،انه عدول عن لفظ الزواج أو النكاح مع القدرة عليهما، وهما اللفظان اللذان يصح بهما عقد الزواج.

وعند المالكية (سيد سابق (ت ١٤٢٠هـ) ١٩٧٧، ٣٧/٢):- يصح التعبير عن عقد الزواج بأي لغة عربية كانت، ولا ينعقد الزواج بكتابة في حضور أو غيبة ، لأن الكتابة كناية، فلو قال:- الولي لغائب:- زوجتك ابنتي، أو قال: -زوجتها من فلان، ثم كتب، فبلغه الخبر، فقال: قبلت، لم يصح عقد الزواج عندهم

وهكذا يتبين لنا في حكم هذه المسألة أن الأمامية ومنهم الشيخ مغنيه والشافعية الحنابلة من أكثر المذاهب اتفقوا على صحة العقد باللغة العربية ولا يجوز في غيرها ومن لا يعرف العربية فيصح عندهم بلسانه وتسقط عن الأخرس، أما الحنفية والمالكية يصح عندهم عقد الزواج بأي لغة عربية كانت.

٢- مسألة الإشهاد (البهوتي (١٠٥١هـ) ١٤٣٨هـ، ٤٧٣/١). على الزواج: ويقول الشيخ مغنية عند تعرضه المسألة:- أن ما ذهب إليه فقهاء الشافعية والحنفية والحنابلة أتفقوا على أن الزواج لا ينعقد إلا بشهود، أما أبو حنيفة اكتفى بحضور رجلين أو رجل وامرأتين ولا يشترط العدالة في الشهود وأيضاً لا تصح عندهم شهادة النساء منفردات على عقد الزواج ،وقال المالكية لا تجب الشهادة عند عقد إنما تجب عند الدخول ، ويحضر الشاهدين عند الدخول ، فإذا دخل دون شهود وجب فسخ العقد ،والامامية يستحب الأشهاد على عقد الزواج ولا يجب عندهم (مغنية ٢٠٠٨، ٢٩٦).

فذهب الأمامية (الشهيد الثاني (ت: ٩٦٦هـ)، ٢٦١/١٤):- إلى عدم اشتراط الشهادة على الزواج وأنه مستحب ، وليس واجباً ، وذلك لعدم وجود دليل من القرآن الكريم والسنة النبوية عندهم على وجوب الشهادة على عقد الزواج ، في حين تحدث القرآن الكريم عن الأشهاد على البيع في قوله تعالى:-(( وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ ۚ)) [سورة البقرة،

الاية: ٢٨٢)، ثم تحدث القرآن الكريم عن الأشهاد على الدين في قوله تعالى ((اسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ ۖ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ)) [سورة البقرة، الآية: ٢٨٢]. ثم تحدث على الأشهاد على الطلاق في قوله تعالى:-(( وَأَشْهِدُوا ذَوَيْ عَدْلٍ مِّنكُمْ وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ ۚ))[سورة الطلاق، الاية٢].ولم يذكر القرآن الكريم الأشهاد على عقد النكاح...أما في السنة لم يثبت عندهم حديث من السنة النبوية بوجوب الإشهاد على عقد النكاح ،بل وردت أحاديث عن الأئمة (عليهم السلام) بعدم اشتراط الأشهاد على عقد الزواج... عن الإمام موسى الكاظم (عليه السلام) أنّه قال لأبي يوسف القاضي :- (( إن الله تعالى أمر في .كتابه .بالطلاق، وأكد فيه شاهدين، ولم يرض بهما إلّا عدلين ،وأمر في كتابه .بالتزوج.، فأهمله بلا شهود، فأثبتم شاهدين فيما أهمل ،وأبطلتم الشاهدين فيما أكد)) (الكليني (٣٢٩هـ)، ٣٨٧/٥).

والمذاهب الأربعة الحنفية (السرخسي (ت٤٨٣هـ)، ١٦/٥).والمالكية (الاصبحي (ت١٧٩هـ) ١٩٩٤، ٢٥/٤). والشافعية (العمراني (ت: ٥٥٨هـ) ٢٠٠٠، ٢٢٢/٩). والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ٢٤٣/١٠):- على أن الزواج لا ينعقد إلا بشهود ، ويرون أن الشهادة على عقد الزواج أمراً لازماً لصحته، ولا يصح عقد الزواج بدونها، أما أبو حنيفة اكتفى بحضور رجلين أو رجل وامرأتين ولا يشترط العدالة في الشهود وأيضاً لا تصح عندهم شهادة النساء منفردات على عقد الزواج ،وقال المالكية لا تجب الشهادة عند عقد إنما تجب عند الدخول ، ويحضر الشاهدين عند الدخول ، فإذا دخل دون شهود وجب فسخ العقد :-ودليلهم على ذلك من السنة النبوية عن رسول الله ، كما روت عنه عائشة أنه قال:-((لا نكا ح إلا بولي وشاهدي عدل)) (البيهقي (ت٤٨٥هـ) ١٩٨٩، ٢٠/٣).

وتبين من ذلك :- إنّ الإشهاد على الزواج لم يكن واجباً لدى الأمامية ومنهم الشيخ مغنيه فقد اتفق مع فقهاء الإمامية في هذه المسألة وخالف جمهور السنة، في قولهم يجب الإشهاد عند عقد النكاح ولم يشترطون عند الطلاق

**المبحث الثاني : أحكام الطلاق والوصية عند المذاهب الخمسة**

**المطلب الاول: حقيقة الطلاق**

وتتجلى أهمية الموضوع في كونه يتعلق الأمر في استمرارية مؤسسة الأسرة المسلمة ، وما تلعبه من أدوار المهمة في تنشئة الأطفال وتربيتهم ، والطلاق يلعب دوراً مهماً في تفرق شملها ، فإن الأصل في العلاقات الزوجية تبنى على وجه الدوام ، لأن الزواج شرعه الله من أجل مصلحة ، ولكن قد تنقلب المصلحة إلى مفسدة ،يجب التصدي لها من خلال إبعادها ، ولا سبيل إلى ذلك إلا الطلاق الذي جوز الله تعالى رحمةً منه على عباده، وقد ثبت في الشريعة الإسلامية ، إنه من أبغض الأشياء عند الله تعالى، قال محمد (صلى الله عليه وآله):- ((ما من شيء أحب إلى الله عز وجل من بيت يعمر بالنكاح وما من شيء أبغض إلى الله عز وجل من بيت يخرب في الإسلام بالفرقة)) (الكليني (٣٢٩هـ)، ٣٢٨/٥). وقد أجمعت المذاهب الخمسة على مشروعية الطلاق، ولكن اختلفوا في بعض المسائل المرتبطة بها من مثل ما سيأتي

**اولاً- الطلاق في اللغة والاصطلاح :-**

١-الطلاق لغةً:- (يقال أطلق الناقة من عِقَالها وطلّقها فطَلَقَت، وناقةٌ طَلْقٌ وطُلُقٌ: لا عقال عليها، ويقال الطليق، الأسير الذي أطلق عنه إسارُهُ، وخُلّيَ سبيله، وطلاق المرأة، بينونتها عن زوجها) (ابن منظور (ت: ٧١١هـ) ١٤١٤هـ، ٢٢٦/١٠) .

٢-الطلاق اصطلاحاً:- بالشرع (هو رفع القيد الثابت شرعاً بالنكاح) ( الزُّحَيْلِيّ، ٣١٥٢/٤).

وعرفه ايضاً:-هو(إزالة قيد النكاح بغير عوض بصيغة طالق.) (الاصفهاني (ت٥٠٢هـ) ١٤١٢هـ، ٥٢٢).

**ثانياً – مسألة صيغة الطلاق والمطلقة ثلاثا**

١- صيغة الطلاق:- وقال الشيخ مغنية عند تعرضه المسألة الطلاق: يقول يتشرط في صحة الطلاق أمور منها صيغة الطلاق والإشهاد عند الأمامية ،و البلوغ فلا يصح طلاق الصبي، والعقل ، فلا يصح طلاق المجنون ، والاختيار فلا يصح طلاق المكره بالاتفاق، والقصد فلا يصح طلاق بدون نية ،وغيرها من أمور أخرى التي تتعلق بالمطلق ، ثم قال فالطلاق يتم بالعربية وغيرها، ولكنهم اختلفوا في الصيغ التي يقبل بها هذا الطلاق (مغنية ٢٠٠٨، ٤٠٩).

فقد اتفقت المذاهب الأربعة -(الحنفية (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ٩١/٦). والشافعية ( النووي (ت ٦٧٦هـ)، ٩٦/١٧). والمالكية (ابن رشد الحفيد (ت ٥٩٥هـ) ٢٠٠٤ م، ٩٥/٣). والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ١١٣/٣) على أن ركن الطلاق هو الصيغة الدالة على ماهيته، وأن لفظ الطلاق إما أن يكون صريحاً أو كنايةً؛ فالطلاق الصريح عندهم هو:- "اللفظ الذي غلب استعماله للطلاق، وهو وإن كان كنايةً في أصله، فقد صار من الألفاظ الصريحة لغلبة استعماله بين الناس، وأمثال اللفظ الصريح قول الرجل: أنت طالقٌ، ومطلقةٌ، وطلقتك، وأنت حرامٌ أو حرمتك أو محرمةٌ". أما الكناية في الطلاق:- "فهي عندهم ما دل على ماهية الطلاق لفظاً أو كتابةً لا فعلاً، أي لا يقع الطلاق عندهم بالأفعال نحو:- إرسال الزوج زوجتها إلى بيت أبيها، وإرسال متاعها ومؤخر صداقها من دون أن يتلفظ بالطلاق، كما أنهم عدّوا الكلام النفسي بالطلاق لا يدخل في صيغة الطلاق المقبولة، إلا أن بعض المالكية قالوا بوقوع الطلاق بالكلام النفسي ( الزُّحَيْلِيّ، ٢٥٧/٤)".

أما في الإشارة بالطلاق، إذ قال الحنفية (السرخسي (ت٤٨٣هـ)، ١٤٣/٦):- إنها لا تقوم مقام النطق من السليم الذي يمكنه النطق، وقبلوا من الأخرس إشارة مفهومةً يعرف بها طلاقه، إذا لم يكن يعرف الكتابة، فالكتابة عندهم تقوم مقام اللفظ والنطق .

وقال الشافعية ( النووي (ت ٦٧٦هـ)، ١١٩/١٧):- الإشارة لا يقع بها الطلاق من القادر على الكلام، أما الأخرس فتقبل منه إشارته المفهومة ولو كان يعرف الكتابة، ذهب الى ذلك الحنفية (السرخسي (ت٤٨٣هـ)، ١٤٣/٦) والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ٤٨٥/٧).

بينما نجد أن المالكية (الصاوي المالكي (ت ١٢٤١هـ)، ٥١٣/١). خالفوا ذلك، فقبلوا الإشارة المفهومة الدالة على الطلاق من السليم

في حين نجد أن الأمامية قد اختلفوا في حكم الصيغة عن المذاهب الأربعة اختلافاً كبيراً. وقالوا:- لا يقع الطلاق إلا بصيغةٍ خاصةٍ عندهم، وهي:- ( أنتِ طالقٌ، أو هي طالقٌ، فلو قال: الطالق أو المطلقة أو طُلّقت أو الطلاق، وما إلى ذلك لم يكن شيئاً، حتى لو نوى الطلاق، لأن هيئة "طالق "لم تتحقق، وإن تحققت المادة، فالشرط في الصيغة أن تكون واضحةً وفصيحةً غير ملحونةٍ ولا مصحفه، فضلاً عن ذلك تكون مجردة عن كل قيد حتى لو كان معلوم التحقق- مثل- اذا طلعت الشمس) (مغنية ٢٠٠٨، ٥٨٤/٢).

وقالوا أيضاً:- لا يقع الطلاق بالكتابة من الحاضر وهو قادر على التلفظ ولا بالإشارة إلا من الأخرس العاجز عن النطق، صح الطلاق، لا يقع بغير العربية مع القدرة على التلفظ بها، وكذلك لا يقع الطلاق باليمين والحلف ، ولا بالعهد النذر، ولا بشيء إلا بلفظ "طالق" مع شاهدين عدلين وتحقق الشروط (الجواهري (ت: ١٢٦٦هـ) ١٣٦٨هـ، ٥٧/٢٢).

ودليلهم على ذلك عن الامام عن أبي عبد الله (عليه السلام) – قال :-(( الطلاق أن يقول لها: اعتدى أو يقول لها: -أنت (طالق ) (الطوسي، ٢٧٧/٣) وفي الكافي عن الحسن بن سماعة -ليس الطلاق إلا كما روى بكير بن أعين أن يقول لها وهي طاهر من غير جماع أنت طالق، ويشهد شاهدين عدلين، وكل ما سوى ذلك فهو ملغي)) (الكليني (٣٢٩هـ)، ٦٩/٦).

تبين من ذلك أن الأمامية ضيقوا دائرة الطلاق إلى أقصى الحدود، وفرضوا قيوداً صارمةً على المطلق والمطلقة في الصيغة، وذلك حرصاً منهم على تماسك الأسرة وتلاحمها، وحفظ ما في الزواج من عصمةٍ ومودةٍ ورحمةٍ، وعدم استسهال الإقدام عليه، اما المذاهب الاربعة فقد جعلوا دائرة الطلاق واسعة ويدل عليها كل لفظ

٢- **المطلقة ثلاثاً :- يقول الشيخ مغنية في مقدمة المسألة:-** اتفق المذاهب على من طلق زوجته (ثلاثاً) فلا تحل لهُ حتى تنكح زوجاً آخر غيره، نكاحاً صحيحاً ،ويدخل بها المحلّل حقيقة (مغنية ٢٠٠٨, ٤١٣). ودليلهم على ذلك قوله تعالى((فَإِن طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِن بَعْدُ حتى تَنكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ )) [سورة البقرة، الاية: ٢٣٠]. وجه دلالة في قوله تعالى:- غيره فإن طلقها فلا جناح عليهما أن يتراجعا إن ظنا أن يقيما حدود الله وتلك حدود الله، يبينها لقوم يعلمون سبب النزول جاءت امرأة إلى النبي (صلى الله عل يه واله وسلم)- ((وقالت:- كنت عند ابن عمي -رفاعة-فطلقني ثلاثا، فتزوجت بعده عبد الرحمن بن الزبير، ولكنه أيضا طلقني قبل أن يمسني، فهل لي أن أعود إلى زوجي الأول؟؟؟ فقال النبي ؟(صلى الله عليه واله وسلم):- لا، حتى يذوق عسيلتك، وتذوقي عسيلته ؟ أي حتى يتم النكاح مع الزوج الثاني )) (القرطبي(ت: ٥٢٠هـ) ١٩٨٨) (الشيرازي، ١٩٤/٢).

ثم قال الشيخ مغنية :-وأشترط الأمامية (المحقق الحلي، ٥٩٢/٣). والمالكية (الاصبحي (ت١٧٩هـ) ١٩٩٤، ٢٠٨/٢).على أن يكون المحلّل بالغا، وأكتفى الحنفية (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ١٨٨/٣) – والشافعية (الشافعي، ٢٦٥/٥). – والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ٥١٨/٧). بأن يكون المحلل قادراً على الجماع، وان كان دون البلوغ.

وأيضاً ذهب الأمامية (المحقق الحلي، ٥٢٦/٢) والحنفية (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ١٨٧/٣). الى القول باشتراط :- (التحليل أثناء العقد ، كما لو قال المحلل :- "تزوجتكِ على أن أحلّلكِ لمطلقكِ" ( يبطل الشرط) –(ويصح العقد).

بينما المذهب الحنفي (الكاساني (ت ٥٨٧هـ) ١٩٨٦م، ٣٣١/٢). قالوا:- "إذا خافت المرأة أن لا يطلقها المحلّل فيمكنها " أن تقول لهُ::-" زوجتكَ نفسي على أن يكون أمر طلاقي بيدي " فيقول لها المحلل:- (رضيت هذا الشرط) حين أذن يصح العقد ويكون لها الحق في تطليق نفسها متى ما أرادت ، أما إذا قال المحلل- لها هو :- "تزوجتكِ على أن يكون أمركِ بيدكِ " فأن النكاح يصح ويلغى الشرط الذي بينهم.

وقال الشافعية (ابو بكر (ت: ١٣٠٢هـ) ١٩٩٧، ٣٣١/٣) والمالكية (القرطبي(ت: ٥٢٠هـ) ١٩٨٨، ٣٧٤/٥) والحنابلة (البغدادي (٤٢٢هـ) ٢٠٠٤، ١٢٤/١):- يبطل العقد اذا اشترط التحليل فيه على ان يقول لها في العقد :-" تزوجتكِ على أن أحلّلكِ لمطلقكِ" وقال المالكية، والحنابلة، لو قصد المحلل التحليل ولم يتلفظ به (يبطل العقد) واشترط المالكية (الاصبحي (ت١٧٩هـ) ١٩٩٤، ٣٥٤/٢)أن يطأها الزوج الثاني هو (المحلل) ،وطئ احلالاً، وان تكون خالية من النفاس والحيض ،وان لا يكونا الرجل والمرأة صائمين. ومهما يكن فمتى تزوجت بآخر وفارقها زوجها " بطلاق او وفاة " وانقضت عدتها جاز الرجل الاول أن يعقد عليها ، فإن عادَ وطلق ثلاثاً فلا تحل له

حتى تنكح غيره ، وهكذا تحرم بعد كل طلاق ثالث وتحلّ بنكاح المحلّل، ولكن الأمامية (الكليني (٣٢٩هـ)، ١٨١/٢٢). قالوا:- اذا طلقت المرأة تسع مرات للعدة، وتزوجت مرتين فأنها تحرم عليه إلى الأبد

وتبين لنا في حكم هذه المسألة أن المذاهب الخمسة اتفقوا على من طلق زوجته ثلاثا لا تحل حتى تنكح زوجا غيره، وأن يكون المحلل بالغا عند الأمامية والمالكية أما الشافعية والحنفية والحنابلة يصح النكاح عندهم من كان دون سن البلوغ بشرط أن يكون قادراً على الجماع .

**المطلب الثاني: احكام الوصايا عند المذاهب الخمسة**

**أولا: حقيقة الوصية**

تعتبر الوصية في الإسلام من الأمور التي تختص بالمسلم فهي تمليك مضاف إلى ما بعد الموت عن طريق التبرع سواء كان ذلك في المنافع أو الأعيان، وتدل الآيات الكريمة على مشروعية الوصية في الإسلام وهي من نعم الله على عباده، حينما جعل للمسلم نصيباً من ماله يفرضه قبل حضور الموت في أعمال البر والخير وغيرها قوله تعالى في توزيع التركة والميراث :-((كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ)) [سورة البقرة: الاية٨٨]. وجه الدلالة في قوله تعالى اي فُرض عليكم أيها المؤمنون، الوصية، إذا حضر أحدكم الموتُ إن تَرَك خَيرًا، والخير، المال للوالدين والأقربين الذين لا يرثونه، بالمعروف: وهو مَا أذن الله فيه وأجازه في الوصية (ابن كثير (ت: ٧٧٤هـ)، ٦٨/٣).

**ثانياً –الوصية لغةً واصطلاحاً.**

١– الوصية في لغة:– هي (الاسمُ مِن أَوْصى يُوصي إيصاءً، وسُمِّيت وَصيَّةً؛ لاتِّصالِها بأمرِ الميِّتِ. وأوصَى لفُلانٍ بكذا، أي: جعَلَ له ذلك مِن مالِه) (ابن منظور (ت: ٧١١هـ) ١٤١٤هـ، ٢٠٩/٤).

٢– اصطلاحاً:– وعرفها الرملي:–(بأنها تبرع بحق مضاف ولو تقديراً لما بعد الموت (حمزة (ت: ١٠٠٤هـ) ١٩٨٤، ٤٠/٦).

وقال الحلي:–( هي تمليك العين أو المنفعة بعد الوفاة، وأطلق على هذا التصرف الوصية، لأن الموصي يصل تصرفه بعد الموت بما قبله، وهي مشروعة بالنص والإجماع) (يوسف ١٤٢٠).

٣– موقف الشيخ مغنيه من الوصية :– إذ قال عند تعرضه الوصايا يقول– أجمع العلماء على صحة الوصية وجوازها في الشريعة الإسلامية وهي تمليك عين أو منفعة مضاف إلى ما بعد الموت بطريق تبرع ،وتصح الوصية في حالة الصحة والسلامة من الأمراض أو في مرض الموت وغيره، وقال يشترط في الوصية أركان أربعة الصيغة ، الموصي ، والموصي له ، والموصى به ، ويشترط أيضاً البلوغ والعقل والاختيار في الوصية، ولكن المذاهب الخمسة اتفقوا على بعض المسائل واختلفوا في بعض الآخر ومن المسائل التي اختلف العلماء في صحة وصية المجنون والصبي المميز، فما هو حكمها عند المذاهب الخمسة (مغنية ٢٠٠٨، ٤٦٢).

٤–وصية المجنون والصبي المميز

قال الحنفية (الرومي (ت:٧٨٦هـ)، ٤٣٠/١٠):– إنه يشترط في الموصي أن يكون أهلاً للتمليك؛ أي أن يكون بالغاً عاقلاً؛ فلا تصح وصية المجنون سواءٌ أسبقت الوصية جنونه بستة أشهر، ثم مات مجنوناً أم وصى وهو مجنونٌ، ثم أفاق من جنونه ومات،

كما لا تصح عندهم وصية الصبي المميز إلا في شيءٍ واحدٍ، وهو الوصية بتجهيزه ودفنه، ودليلهم على ذلك. عن يعقوب ابن إبراهيم قال: حدثنا حماد عن إبراهيم عن الأسود عن عائشةَ رَضِيَ اللهُ عنها، قالت : قال رَسولُ اللهِ( صلَّى اللهُ عليه وسلَّم):- ((رُفِعَ القَلَمُ عن ثَلاثٍ: عن النَّائِمِ حتى يَستيقِظَ، وعن الصَّغيرِ حتى يَكبَرَ، وعن المَجنونِ حتى يَعقِلَ أو يُفيق)) (النسائي (ت:٣٠٣هـ) ٢٠٠١، ٢٦٥/٥).

أما المالكية (المالكي (ت: ١٢٩٩هـ)، ٥٠٤/٩). فاشترطوا في الموصي شرطان، أولهما:- أن يكون حراً، فلا تصح وصية الرقيق ولو بشائبة رقٍ، وثانيهما: أن يكون مميزاً فلا تصح وصية المجنون والصغير والسكران إذا فقدوا التمييز وقت الإيصاء، فالبلوغ عندهم على خلاف الحنفية ليس شرطاً .

فالصبي المميز تجوز وصيته عند المالكية (المالكي (ت: ١٢٩٩هـ)، ٥٠٤/٩) والشافعية (الماوردي ١٩٩٩، ١٨٩/٨) والحنابلة ان أتم عشر سنين لآن الخليفة عمر أمر بجوازها، ودليلهم على ذلك عن عبدِ اللهِ بنِ أبي بَكرٍ ، عن أبيهِ ،أنَّ عَمرَو بنَ سُلَيمٍ الزُّرَقيَّ أخبرَه، أنَّه قِيل لعُمرَ بنِ الخطَّابِ::-((إنَّ هاهنا غُلامًا يَفاعًا لم يَحتلِمْ مِن غسَّانَ، وَوارِثُه بالشامِ، وهو ذو مالٍ، وليس له هاهنا إلَّا ابنةُ عمٍّ له. قال عُمرُ بنُ الخطَّابِ: فلْيُوصِ لها- قال: فأَوصى لها بمالٍ يقال له: بِئرُ جُشَمَ، قال عَمرُو بنُ سُليمٍ: فبِيعَ ذلك المالُ بثلاثينَ ألْفَ دِرهمٍ. وابنةُ عمِّه التي أَوصى لها هي أمُّ عمرِو بنِ سُليمٍ الزُّرَقيِّ)) (البيهقي (ت٤٨٥هـ) ١٩٨٩، ٣٧٤/٢). ولكنها عند الحنفية لا تجوز إلا إذا أوصى بتجهيزه ودفنه، ومعلومٌ أن هذا لا يحتاج إلى وصيةٍ.

أما موقف فقهاء الأمامية (المحقق الحلي بلا تاريخ، ٤٧٠/٢) من الوصية قالوا لا تصح وصية المجنون ولا الصبي مالم يبلغ عشر سنين فإن بلغها وصيته جائزه في وجوه المعروف

ومن الواضح وصية الصبي المميز وصدقته في وجوه الخير جائزه شرط ان يبلغ عشر سنين كما ورد في لروايات ومنها ما رواية الامام جعفر ابن محمد(عليه السلام)–قال:– ((اذا بلغ الغلام عشر سنين جازت وصية)) (الكليني (٣٢٩هـ)، ٢٤٢/٢).

اما فقهاء الامامية (الحسيني ١٤٤٣، ٢٨٥/٢) والمالكية (انس، ٧٦١/٢) والشافعية (النووي ١٤١٢، ٩/٥) والحنابلة (ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ) ١٩٩٧، ٥٢٩/٦) فقد جعلوا الوصية لا تبطل بعروض الجنون وان دام حتى الممات لان العوارض اللاحقة لا تبطل التصرفات السابقة

وتبين لنا ان الإمامية: في حكم هذه المسألة أجازوا الوصية في الصبي المميز ان بلغ عشر سنين، فجوزوا أيضاً المالكية والحنابلة الشافعية وصية الصبي المميز، ولكنها عند الحنفية لا تجوز الوصية إلا من أوصى بدفنه.

المراجع


١. أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت: ٢٦١ هـ). "صحيح مسلم." تحرير محمد فؤاد عبد الباقي. مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة– دار إحياء التراث العربي ببيروت، ١٩٥٥ م.

٢. أبو العباس أحمد محمد الخلوتي الصاوي المالكي (ت ١٢٤١هـ). "بلغة السالك لأقرب المسالك." دار المعارف، بلا تاريخ.

٣. أبو الفداء إسماعيل عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي ابن كثير (ت: ٧٧٤هـ). "تفسير القرآن العظيم." تحرير مصطفى السيد محمد، محمد رشاد و علي احمد عبد الباقي. مؤسسة قرطبة، بلا تاريخ.

٤. زين الدين بن علي العاملي الشهيد الثاني (ت: ٩٦٦هـ). "مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام." بلا تاريخ.

٥. علاء الدين أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي الكاساني (ت ٥٨٧هـ). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. المجلد الثانية. دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

٦. وَهْبَة بن مصطفى الزُّحَيْلِيّ. *الفِقْهُ الإسلامِيُّ وأدِلَّتُهُ*. المجلد ٤. دمشق- سوريا: دار الفكر، بلا تاريخ.

٧. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الحنفي الدمشقي. *رد المحتار على الدر المختار*. المجلد ط٢. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر (وصورتها دار الفكر - بيروت)، ١٩٦٦.

٨. ابو الحسن علي ابن محمد ابن حبيب (ت: ٤٥٠هـ) الماوردي. *الحاوي الكبير*. المجلد ط١، تحرير علي محمد معوض و عادل أحمد عبد الموجود. بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩.

٩. ابو الحسين يحيى ابي الخير بن سالم اليمني الشافعي العمراني (ت: ٥٥٨هـ). *البيان في مذهب الإمام الشافعي*. المجلد ط١، تحرير قاسم محمد النوري. جدة: دار المنهاج، ٢٠٠٠.

١٠. ابو القاسم الحسين محمد الاصفهاني (ت٥٠٢هـ). *المفردات في غريب القران*. المجلد ط١، تحرير صفوان عدنان الداودي. دمشق- بيروت: دار القلم- الدار الشامية، ١٤١٢هـ.

١١. ابو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن المحقق الحلي. "شرائع الاسلام في مسائل الحلال والحرام." دار القارئ، بلا تاريخ.

١٢. أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي (ت ٧٤١هـ). *القوانين الفقهية*. المجلد ط١. دار الكتب العلمية، ١٤٣٤هـ.

١٣. ابو الوليد محمد احمد القرطبي(ت: ٥٢٠هـ). "جامع لأحكام القران." لبنان –بيروت: دار الغرب الاسلامي ، ١٩٨٨.

١٤. أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي ابن رشد الحفيد (ت ٥٩٥هـ). "بداية المجتهد ونهاية المقتصد." القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠٤ م.

١٥. ابو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق الرازي الكليني (٣٢٩هـ). "الكافي." قسم احياء التراث– مركز بحوث دار الحديث، بلا تاريخ.

١٦. أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت ٦٧٦هـ). "المجموع شرح المهذب." دار الفكر، بلا تاريخ.

١٧. ابو عبد الرحمن احمد شعيب النسائي (ت:٣٠٣هـ). "السنن الكبرى." تحرير شعيب الارناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١.

١٨. ابو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري . "صحيح البخاري." تحرير مصطفى ديب البغا. دمشق– سوريا: دار ابن كثير، ١٩٩٣.

١٩. ابو عبد الله محمد محمد ابن الحسن (ت:١٨٩هـ) الشيباني. *الاصل المعروف بالمبسوط*. المجلد ط١، تحرير ابو الوفا الافغاني. دار القران والعلوم الإسلامية، ١٩٨١.

٢٠. ابو قاسم عبد الكريم الشافعي (ت: ٦٢٦هـ). *العزيز شرح الوجيز*. المجلد ط١، تحرير علي محمد عوض و عادل احمد. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧.

٢١. ابو محمد عبد البغدادي (٤٢٢هـ). *التلقين في الفقه المالكي*. المجلد ط١، تحرير ابو اويس محمد. دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤.

٢٢. احمد الحسين بن علي بن موسى الحسروجردي البيهقي (ت٤٨٥هـ). *السنن الصغير للبيهقي*. المجلد ط١، تحرير عبد المعطي امين قلعجي. كراتشي- باكستان: جامعة الدراسات الاسلامية، ١٩٨٩.

٢٣. الحسن ابن يوسف بن المطهر العلامة الحلي (ت: ٧٢٦هـ). "تذكرة الفقهاء." مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، بلا تاريخ.

٢٤. الطوسي. "الاستبصار." بلا تاريخ.

٢٥. العلامة الحلي، الحسن بن يوسف. *تحرير الاحكام*. المجلد ط١، تحرير ابراهيم هادي. دار المعارف، ١٤٢٠.

٢٦. النووي. "روضة الطالبين." تحرير زهير الشاويش. بيروت- دمشق: المكتب الاسلامي، ١٤١٢.

٢٧. باقر الإيروائي. *دروس تمهيدية في الفقه الاستدلالي على المذاهب*. المجلد ط٢. مؤسسة التاريخ للطباعة والنشر، ٢٠١٤.

٢٨. زين الدين ابراهيم بن محمد ابن نجيم المصري (ت ٩٧٠هـ). *البحر الرائق في شرح كنز الدقائق*. المجلد ط٢. دار الكتاب الاسلامي، بلا تاريخ.

٢٩. سيد سابق (ت ١٤٢٠هـ). "فقه السنة." بيروت- لبنان: دار الكتاب العربي، ١٩٧٧.

٣٠. شمس الدين ابو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي (ت٩٥٤هـ). *مواهب الجليل في شرح مختصر الخليل*. المجلد ط٣. دار الفكر، ١٩٩٢.

٣١. شمس الدين محمد حمزة (ت: ١٠٠٤هـ). "نهاية المحتاج الى شرح المنهاج." بيروت- لبنان: دار الفكر، ١٩٨٤.

٣٢. علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ). *كتاب التعريفات*. المجلد ط١. بيروت –لبنان: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م.

٣٣. علي حيدر خواجه أمين أفندي (ت ١٣٥٣هـ). *درر الحكام في شرح مجلة الأحكام*. المجلد ط١، ترجمة فهمي الحسيني. دار الجيل، ١٩٩١.

٣٤. علي السيستاني الحسيني. *منهاج الصالحين*. المجلد ط١. مدينة العلم، ١٤٤٣.

٣٥. فخر الدين الرازي (ت: ٦٠٦هـ). *التفسير الكبير*. المجلد ط٣. بيروت –لبنان: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ.

٣٦. مالك ابن انس. "الموطأ." بلا تاريخ.

٣٧. مالك انس بن مالك بن عامر المدني الاصبحي (ت١٧٩هـ). "المدونة." دار الكتب العلمية، ١٩٩٤.

٣٨. محمد ادريس الشافعي. "الام." بلا تاريخ.

٣٩. محمد بن مكرم بن علي ابن منظور (ت: ٧١١هـ). *لسان العرب*. المجلد ط٣. بيروت– لبنا: دار صادر، ١٤١٤هـ.

٤٠. محمد حسن الجواهري (ت: ١٢٦٦هـ). "جواهر الكلام." طهران: دار الكتب الاسلامية، ١٣٦٨هـ.

٤١. محمد محمد الرومي (ت:٧٨٦هـ). "العناية شرح الهداية." دار الفكر، بلا تاريخ.

٤٢. محمد ابو بكر (ت: ١٣٠٢هـ). "إعانة الطالبين." دار الفكر، ١٩٩٧.

٤٣. محمد احمد المالكي (ت: ١٢٩٩هـ). "منح الجليل شرخ مختصر الخليل." بيروت: دار الفكر، بلا تاريخ.

٤٤. محمد احمد بن ابي سهل السرخسي (ت٤٨٣هـ). "المبسوط." مصر: مطبعة دار السعادة، بلا تاريخ.

٤٥. محمد جواد مغنية. "الفقه على المذاهب الخمس." بيروت– لبنان: دار التيار الجديد – دار الجواد، ٢٠٠٨.

٤٦. محمد حسين الطباطبائي. *الميزان في تفسير الميزان*. المجلد الطبعة الاولى المحقق. بيروت– لبنان: مؤسسة الأعلمي، ١٩٩٧.

٤٧. محمد كاظم اليزدي. *العروة الوثقى*. المجلد ط١. مؤسسة النشر الاسلامي، ١٤١٧هـ.

٤٨. مصطفى الخن (ت ١٤٢٩هـ)، مصطفى البغا، و علي الشربجي. *الفقه المنهجي على مذهب الإمام الشافعي*. المجلد ط٤. دمشق: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٢.

٤٩. منصور بن يونس البهوتي (١٠٥١هـ). *الروض المربع بشرح زاد المستقنع مختصر المقنع*. المجلد ط١، تحرير خالد بن علي المشيفع، عبد العزيز بن عدنان العيدان و انس عادل اليتامى. الكويت: دار ركائز للنشر والتوزيع، ١٤٣٨هـ.

٥٠. منلا خسرو الحنفي. "درر الحكام شرح غرر الأحكام." دار إحياء الكتب العربية، بلا تاريخ.

٥١. موفق الدين ابو محمد عبد الله بن محمد الجماعيلي الدمشقي الصالحي الحنبلي ابن قدامة المقدسي (٦٢٠هـ). *المغني*. المجلد ط٣، تحرير عبد الله بن عبد المحسن تركي– عبد الفتح محمد الحلو. الرياض– المملكة العربية السعودية: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والوزيع، ١٩٩٧.

٥٢. ناصر مكارم الشيرازي. "الامثل في تفسير كتاب الله المنزل." دار احياء التراث العربي، بلا تاريخ.

# التفكير ما بعد الاساسي المعقد وعلاقته بالحماية الذاتية لدى طلبه الجامعة

الأستاذ المساعد الدكتورة

ارتقاء يحيى حافظ الكفائي

جامعة القادسية – كلية التربية

Ertiqaa.alkefaai@qu.edu.iq

**الملخص**

**استهدف البحث الحالي تعرف الى:**

١. التفكير ما بعد الاساسي المعقد لدى طلبة الجامعة.

٢. الفروق في التفكير ما بعد الاساسي المعقد لدى طلبة الجامعة تبعآ لمتغيري الجنس ( ذكور – اناث ) والتخصص ( علمي –انساني ).

٣. الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

٤. الفروق في الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة تبعآ لمتغيري الجنس ( ذكور – اناث ) والتخصص ( علمي – انساني).

٥. العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الأساسي المعقد والحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

٦. الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة تبعآ لمتغيري الجنس ( ذكور – اناث ) والتخصص ( علمي – انساني ).

ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس للتفكير ما بعد الاساسي المعقد اعتماداً على نظرية جان سينوت(Jan–sinnott,1998 ) وتألف المقياس من (٣٩) فقرة بصورته النهائية ،توزعت على ثلاث مجالات هي (الوعي بوجهات النظر المتعددة في حل التناقضات ،التقييم الذاتي، السياق الاجتماعي) وتبني مقياس الحماية الذاتية اعتماداً على نظرية موراي (Murray,2002) والمعرب من قبل( بهية،٢٠١٩) وتألف المقياس من (٤٤) فقرة توزعت على ثلاث مجالات هي (المواقف المحرجة، تجنب ظروف التصغير ، اللامبالاة من الاخرين ).

وبعد التحقق من دلالات صدقهما، وثباتهما تم التطبيق على عينة البحث النهائية البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة، اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي وعلى اساس التوزيع المتناسب وفقاً لمتغيرات (الجنس- التخصص) وباستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-26) توصل البحث للنتائج الأتية:

١. يتمتع طلبة الجامعة بالتفكير ما بعد الاساسي المعقد.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في التفكير ما بعد الاساسي المعقد تبعاً لمتغير التخصيص ولصالح العلمي ، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس .
٣. يتمتع طلبة الجامعة بالحماية الذاتية.
٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في الحماية الذاتية يعود لمتغير تفاعل(الجنس مع التخصص).
٥. توجد علاقة ارتباطية دالة بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية ، والعلاقة بينهما طردية موجبة.
٦. توجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وخلص البحث الى جملة من التوصيات و المقترحات في ضوء ما اشارت اليه نتائجه .

**الكلمات المفتاحية:** التفكير ما بعد الاساسي المعقد – الحماية الذاتية – طلبة الجامعة

# The Complex post-basic thinking and its relationship to self-protection in university students

**Assist prof Dr.**
**Ertiqaa Yahia Hafidh Al-Kefay**
**University of Al-Qadisiyah – College of Education**
Ertiqaa.alkefaai@qu.edu.iq

**Abstract**

**The current research aimed to know:**

1. Complex post-basic thinking among university students.
2. Self-protection for university students.
3. The correlation between complex post-basic thinking and self-protection among university students.
4. The differences in the correlation between complex post-basic thinking and self-protection among university students according to the gender variable (male - female) and specialization (scientific - human).

To achieve the objectives of the research, the researcher built a scale for complex post-basic thinking based on the theory of Jean-Sinnott (Jan-sinnott, 1998). (Social context) and the adoption of the self-protection scale based on Murray's theory, expressed by (Bahia, 2019). The scale consisted of (44) items distributed over three areas (embarrassing situations, avoiding the conditions of minimization, indifference from others.(

After verifying the indications of their sincerity and stability, the application is applied to the final research sample of (400) male and female students, who were tested using the stratified random method and on the basis of proportional distribution according to the variables (gender-specialty) and using the statistical package for social sciences (spss). The research reached the following results:

1. Complex post-basic thinking among university students.
2. The differences in complex post-basic thinking among university students according to the variables (male - female) and specialization (scientific – human).
3. Self-protection for university students.
4. Differences in self-protection among university students according to gender (male - female) and specialization (scientific - human) variables.

5. The correlation between complex post-basic thinking and self-protection among university students.
6. The differences in the correlation between complex post-basic thinking and self-protection among university students according to the variables of gender (male - female) and specialization (scientific - human).

**Keywords**: complex post-basic thinking - self-protection - university student

**مشكلة البحث**

يعيش الانسان اليوم في عالم تزدحم فيه المعلومات في ظل ما وصل اليه من تقدم تقني وثروة معرفية اخذت في الازدياد وادخلت المجتمعات في تحديات ثقافية واجتماعية واقتصادية كبيرة وعليه تفترض الباحثة بان هذه التحديات وما رافقها من ازمات تركت أثاراً سلبية على تفكير طلبة الجامعة وادت الى ظهور اعراض سلوكية خطيرة مثل القلق والتوتر وتفشي مظاهر الانحراف الاخلاقي وسلوك اجتماعي غير سوي وهذا انعكس بدوره على تحصيلهم الاكاديمي ودافعيتهم للعمل

وقد اصبح اكثر الطلبة لا يتمتع بقدر عالي من التفكير الايجابي والعميق ولا يمتلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة وهذا ما ايدته دراسة (Maslach,1982) بان الطالب الذي لا يستطيع التفكير بمرونة وايجابية وليس لديه حلول متعددة للمشكلات لا يمتلك التفكير ما بعد الاساسي المعقد (عبد العزيز،٢٠١٠: ٩٥)

وتباينت الدراسات في ذلك فنجد ان دراسة (Collins,2003) اظهرت نتائجها بان طلبة الجامعة يتمتعون بالتفكير ما بعد الاساسي المعقد(Collins,2003:113).

علاوة على ذلك قد يسعى الفرد للبحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق اسلوب الشخص الفريد في الحياة ، واذا لم تتحقق فان ذاته تحاول خلقها ، فالفرد ضمن معيار القبول الاجتماعي يرغب في الحفاظ على حماية ذاته ولكن اذا شعر بتدني

قبوله اجتماعياً فقد يبدا بالانسحاب الاجتماعي حماية لذاته او يبدا باتخاذ سلوك اخر يظهر به بشكل لائق ( Dieter zapf,2001,545)

وفي حال ان الفرد لم يتخذ سلوك الحماية الذاتية فانهُ قد يدخل في حالة صراع داخلي مع ذاته ويؤدي به الى الاحباط والتوتر( شلتتر،١٩٨٣، ٢٧١).

وعلية فالحماية الذاتية تبدو استجابة انفعالية لخطر يكون موجهاً الى المكونات الاساسية للشخصية (Jersial,2010,175).

وهذا ما ايدته دراسة (Alicke,sedikides,2009 ) بان الحماية الذاتية مهمة لمقاومة الضغوط والانهاك النفسي (Alicke&sedikides,2009,201 ) .

وربما يكون الطالب الذي لا يمتلك القدرة على ربط الحقائق الشخصية الخاصة به ، والمفاهيم الذاتية للأخرين والحقائق المتعددة الاخرى من اجل الحصول على تفتح عقلي وتعزيز الفهم حول الظروف المحيطة به او المشكلة الحالية واستخدامها في مجالات الحياة المختلفة لا يمتلك المركزية في التحكم بالحماية الذاتية.

ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالاجابة على السؤال الأتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة؟

**اهمية البحث**

يعد طلبة الجامعة هم العنصر الاساس في البناء و التقدم لدى المجتمع, لذا لابد من تطوير قدراتهم العلمية وتوجيهها التوجيه العلمي الصحيح بهدف اعدادهم لمواكبة تطورات العصر، كونهم الفئة القادرة على ادارة مفاصل الدولة بكل مجالاتها، وهذا يتطلب شخصية يتسم تفكيرها بمرونة مع الموقف المتناقضة.

ان تعليم مهارات التفكير مابعد الاساس المعقد للطلبة يمنحهم احساس بالسيطرة الواعية على اتفكيرهم عندما يقترن مع تحسين مستوى التحصيل الناجم بفعل هذا التفكير، والذي ينمي لدى الطلبة الشعور بالثقة بالنفس (Ross,2006,90).وهذا ماتوصل اليه سينوت (Sinnott,1991) عن وجود علاقة موجبة بين مفهومي التفكير مابعد الاسس المعقد و الثقة بالنفس (Sinnott,1991:169).

و اوضح اليس (Ellis,1997) بان سبب اضطرابات الفرد ليست الاحداث نفسها بل بتفكيره بهذه الاحداث ، فالانفعالات لا تنشأ من استجابات الفرد لظروف البيئة التي يعيش فيها بل من افكاره نحو البيئة (Ellis,1997:20).

و اظهرت نتائج دراسة فيشر وبيدل (Bidell & Fisher,1992) ان الافراد الذين يمتلكون التفكير مابعد الاساس المعقد يكون ادائهم العلمي عالي ، واستنتاجاتهم دقيقة وموضوعية كونه يساعدهم على دمج الافكار و المشاعر وربطها باليات الدفاع واستراتيجيات المواجهة وبالتالي تحقيق صفاء الذهن , (Bidell & Fisher .1992:317)

ويرى روجرز ( Rogers ) ان التفكير ما بعد الاساس المعقد يعمل على تقوية العلاقات الاجتماعية و السلوك التوافقي , ويجعل الفرد قادرا على التعامل مع المواقف الصعبة و الازمات بمرونة ومهارة عالية (Lemieux,2001:36).

ان محور الاهتمام بالتفكير ما بعد الاساسي المعقد يرتبط بكيفية جعل المتعلم قادرا على ان يفكر بنفسه في وضع الحلول المتعددة في حل المشكلة بدلا من اعطاء اجابات جاهزة ، فهذا النوع من التفكير يجعل الفرد يقيم الحقائق و ينقلها الى مجالات الحياة المختلفة (Sinnott & Berlantsin , 2006:381).

ان طلبة المرحلة الجامعية هم بحاجة للتفكير ما بعد الاساس المعقد للتغلب على العوائق التي تعترضهم في الحياة الاجتماعية و التعليمية و لاستقراء الحقائق العلمية التي يتلقونها (Endel , 2000:377).

ويكاد جميع المنظرون في علم النفس بصورة عامة ، وعلماء النفس المعرفي بصورة خاصة ان الافراد في مرحلة التفكير ما بعد الاساس المعقد يكونوا اكثر قدرة من غيرهم على الوعي بالتناقضات وبذلك يصبح الفرد مدركا لعملية التعلم ، فالذين يتسموا بهذا التفكير يكونوا أشخاصا متوافقين ومثيرين للاهتمام ، ويدركون الامور من وجهات نظر متعددة (Arslon & Ari,2012:16).

ومن خلال تفاعل الفرد مع البيئة نجده في حاجة دائمة الى عملية موائمة مستمر بين مكوناته الذاتية والظروف الخارجية من اجل حماية ذاته وصولا الى التوافق مع المجتمع المحيط به ، لذا فأن الحماية الذاتية تؤدي به الى الاحساس بالرضا (Reasones, 2003:5).

و يرى Fromm ان ثقافة المجتمع تؤدي دورا أساسيا في تحديد مستوى الحماية الذاتية عند الفرد ، فتعزيز الذات واحترامها وحمايتها من التهديد ينمي الحاجة الى الحب و الانتماء والنجاح (Michael,2015:56).

وتتسم الحماية الذاتية في الحفاظ على الصحة النفسية و الجسمية ، تعد في مقدمة الطريق الى مقاومة الضغوط النفسية ، لكونها تحافظ على الاداء الجيد وتزيد من الانتاجية في العمل (King,1991:762).

وهذا ما توصلت اليه دارسة (Kobasa,1982) بأن الحماية الذاتية تحافظ على الصحة النفسية ، و الابتعاد عن الارهاق و المرض و مواجهة الاحداث الحياتية الضاغطة ( بلوم و حنصالي ، 201:2013).

و اشار (Hanton) بأن الفرد الذي يتمتع بالحماية الذاتية يقيم الاحداث بموضوعية و يستخدم استراتيجيات المواجهة بفاعلية (عباس ، 233:2010).

"ان كل فرد يظهر بعض المستويات من الحماية الذاتية ، ويعتمد ذلك على الموقف و الوقت الذي يمر به الفرد ، ويمكن ان يكون ذلك الاختلاف راجع الى الطريقة و الممارسة التي تعلمها ، والتي تؤثر على نوع خبراته وما ينعكس في النهاية على شخصيته، و بذلك فأن الحماية الذاتية تعد مصدرا مهما لتماسك الشخصية عند الفرد" (Daryl & Tongeren , 2009:78).

**اهداف البحث : Research Aims**

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

١. التفكير ما بعد الاساسي المعقد لدى طلبة الجامعة.
٢. الفروق في التفكير ما بعد الاساسي المعقد لدى طلبة الجامعة .
٣. الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.
٤. الفروق في الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

٥. العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد و الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

٦. الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد و الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

**حدود البحث : the Research limits**

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية لكلا الجنسين (ذكور –اناث ) وللتخصص (علمي – انساني) الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

**تحديد المصطلحات**

**اولا :- التفكير ما بعد الاساسي المعقد Complex post-basic thought عرفه كل من :**

**١- سينوت ( Sinnott،1998).**

هو نوع من انواع التفكير الذي ينمو في مرحلة البلوغ عن طريق تفاعل الفرد مع اقرانه ، ويتضمن قدرة الفرد في التحول المستمر بين التفكير المجرد و التفكير العملي مع الاخذ بنظر الاعتبار متطلبات الواقع الذي يعيش فيه ، القدرة على تحديد السببية ، الحلول المتعددة للمشكلات والوعي بالتناقض (Sinnott , 1998 : 11).

**٢- جناينى ( Giannini , 2011).**

قدرة الفرد في التأمل بتجربة انفعالاته الشخصية الداخلية و ادراكه في حين انه قادر على التفكير في عقل اخر. (Giannini ,2011 :363 ).

وقد اعتمدت الباحثة تعريف سينوت (Sinnott, 1998 ) تعريفا نظريا للتفكير ما بعد الاساسي المعقد.

ويقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعد في البحث الحالي .

**ثانيا :- الحماية الذاتية Self –protection عرفها كل من :**

**١- أدلر ( Adler , 1970):**

البحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق اسلوب الشخص الفريد في الحياة و التي ان لم تتحقق فان الذات تحاول خلقها ( Adler , 1970: 167 ).

**٢- موراي ( Murray , 2002):**

الابتعاد عن المواقف المحرجة , تجنب الظروف التي قد تؤدي الى التصغير , والازدراء و السخرية و اللامبالاة من جانب الاخرين ( Murray ,2002: 573).

وقد اعتمدت الباحثة تعريف ( Murray ,2002) تعريفا نظريا للحماية الذاتية و يقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس البحث الحالي .

**اطار نظري ودراسات سابقة**

اولاً: التفكير ما بعد الاساسي المعقد

يعد التفكير ما بعد الاساسي المعقد من المفاهيم التي دخلت حديثا الى علم النفس المعرفي ، والذي بامكانه ان يتطور الى مرحلة أبعد واشد تعقيداً من مرحلة العمليات الصورية المجردة وسوف تتطرق الباحثة الى نظرية سينوت ( sinnott,1998 )

- **نظرية جان سينوت(Jan-sinnott,1998 )**

وضع سينوت نظرية في التفكير ما بعد الاساسي المعقد وضح من خلالها التطور الايجابي عند بعض البالغين في مرحلة نضجهم وتقدمهم في العمر ، وطرح سينوت العديد من البيانات والتي وضح من خلالها التغيرات بعد مرحلة المراهقة ، بما في ذلك التغيرات الادراكية التي تجعل الافراد اكثر حكمة ويسمح لهم بتجربة المزيد من السعادة الشخصية (Sinnott,1994,449 )

اكد سينوت على(نظرية المرحلة المقبلة) والتي هي الخطوة الاخيرة في التطور المنطقي خلال فترات العمر وتمتد من فترة (المراهقة-الى مدى الحياة) ليتخطى بذلك مراحل بياجية التقليدية للتطور المنطقي ، وان الافراد الذين هم في مرحلة التفكير ما بعد الاساسي المعقد غالباً ما يجدون انفسهم يعملون مع العديد من الانظمة المنطقية الرسمية المتناقضة (Sinnott,2003,87)

ويرى سينوت ان التفكير ما بعد الاساسي المعقد يقوم على مبدأ النسبية ومبدأ التناقض ، النسبية ويقصد بها ادراك الافراد بان طبيعة المعرفة او الاشياء ليست حقيقة مطلقة ويمكن ان ننظر اليها من وجهات نظر متعددة ، كما تفترض النسبية بان هناك العديد من الحقائق الذاتية وبالتالي لا يمكن ان تكون هناك حقيقة عالمية ، ومبدأ التناقض يعني به اختيار فكرة واحدة من بين فكرتين متناقضتين مختلفتين في الاتجاه، كأن تكون الفكرة الاولى ايجابية ،والثانية سلبيه وبذلك يصبح الفرد مدركاً لعملية التعلم( Mcbride,1998,22 )

ويشير (سينوت,١٩٩٨) الى ان التفكير ما بعد الاساسي المعقد يتألف من ثلاثة ابعاد هي السياق الاجتماعي ، التقييم الذاتي ، الوعي بوجهات النظر المتعددة في حل التناقضات.

**أ- السياق الاجتماعي social context**

هو الاطار او المحتوى الذي يتم من خلاله ايصال معنى معين وهو يلعب دوراً اساسياً في التغيير والتطور المعرفي في مرحلة البلوغ ، وهذا النوع من التفكير يتم تعزيزه من خلال التفاعلات الاجتماعية ، بحيث يجب التفاوض على حل الخلافات وتكوين صداقات توفر امكانية التفاعلات الاجتماعية المعقدة.

**ب- التقييم الذاتي Self -Evaluation**

هو التعبير عن وعي الفرد بما يجب ان يكون عليه الحكم النهائي على المنطق الذي يلتزم به، وبذلك فهو الاداة التي تساعد في وصف التغييرات الحاصلة في العقول الناضجة من البالغين ، وكبار السن( sinnott,1998,207 )

**ج- الوعي بوجهات النظر المتعددة في حل التناقضات Awaraness of multiple perspectives in resolving contradiction**

ان الوعي بوجهات النظر المتعددة والمتناقضة فيما بينها، يعني عدم اخذ المشكلة او القضية من جانب واحد ،بل النظر اليها من اكثر من جانب مع معرفة سبب المشكلة ، وتقييم كل وجهة نظر وتحديد مدى صلاحيتة ، واولوياته وتوضيح التناقضات المألوفة على مراحل الحياة ، كالمراحل التي تم وصفها من قبل اريكسون (الحميمية مقابل العزلة، والانتاجية مقابل الركود) فالفرد الذي يصل الى مرحلة النزاهة يجب ان يكون قادراً على التعامل مع منطق الذات مقابل الاخرين ، ومنطق العديد من التفسيرات المحتملة لمعنى واحد ، مما يتيح للفرد الفرصة لرؤية عدة خيارات

واختيار المناسب منها، بحيث تمكنه من حل التناقضات بايجابية ، وبطرق جديدة ، ومتنوعة ، فالتفكير ما بعد الاساسي المعقد يصف الطرق الفريدة لتطور الفرد ويجعلنا نفهم الابداعات ، والتي نطلق عليها الهوية فهو يجعل الفرد ذا تفكير مرن ويمتلك اكثر من اسلوب لحل المشكلات ، اضافه الى اجراء التعديلات على ما يقومون به وفقا لوجهات النظر التي يرونها صائبة ومناسبة لهم (Endler,2000:48)

علاوة على ما تقدم يصف سينوت التفكير ما بعد الاساسي المعقد بانه شرط ضروري للأبداع الحقيقي كونه يتصف بالمرونة وبتعدد مسارات التفكير ( Lask,1999:39 )

وتتبنى الباحثة نظرية سينوت(sinnott,1998 ) في تحديد مفهوم التفكير ما بعد الاساسي المعقد وبناء المقياس وكذلك في تفسير النتائج وللأسباب الأتية:

١- يعد جان سينوت اول من استعمل موضوع التفكير ما بعد الاساسي المعقد

٢- تتناسب نظريته مع اهداف وعينه البحث الحالي

٣- تناول جان سينوت في نظريته الاعمار ما بين (٢١سنة- وتستمر مدى الحياة) وهذا يعطي للباحثة مجالاً في البحث

ومن الدراسات التي تناولت التفكير ما بعد الاساسي المعقد دراسة سينوت(sinnott,2005 ) التي هدفت الى التعرف الى تأثير التفكير ما بعد الاساسي المعقد على العمر وعوامل الشخصية ، والخبرة الذاتية لدى طلبة جامعة هارفرد في امريكا تبعا لمتغير الجنس، اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد وبين العوامل الخمس الكبرى في الشخصية في سمه الانفتاح على الخبرات وظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد ومتغير العمر والخبرة الذاتية( sinnott,2005:27 )

في حين توصلت دراسة ارسلان ( Arslan- et.al,2012 ) التي هدفت الى تعرف العلاقة بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد ونمط التعلق لدى طلبة الجامعة ،الى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد ونمط التعلق الأمن ووجود علاقة سالبه بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد ونمط التعلق المضطرب (Arslan- et.al,2012:15 )

اما دراسة بلون وميكلف(Blouin-Mckelvie,2012 ) فقد هدفت الى التعرف على التفكير ما بعد الاساسي المعقد وعلاقته بالأداء الابداعي لدى طلبة قسم الهندسة في جامعة تركيا ،اظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والأداء الابداعي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة وفقا لمعدل العمر وسنوات التعليم(Blouin-Mckelvie,2012,26 )

**ثانيا : الحماية الذاتية Self-Protection**

تستدعى الحماية الذاتية لتحقيق عدد من الاهداف منها:

١- تيسر التفاعل الاجتماعي لتحقيق اهداف الجماعة

٢- تساعد على تقييم الذات والاخرين بصورة مستمرة

٣- تساعد على تحقيق الذات وتخفف وطأة الشعور بالضيق( Gennifer Crocker,2003:37 )

**اما فوائد الحماية الذاتية هي :**

١- حماية الفرد من التوتر الناجم عن الافكار او المشاعر المرفوضة

٢- تساعد الفرد على ايجاد حلول اكثر قبولاً من الناحية الاجتماعية

٣- تفيد الفرد في حماية الذات من التهديد( Hepper,Gramzow,2010,34 )

ويعد مفهوم الحماية الذاتية استجابة لخطر يكون موجهاً الى الشخصية ،وتشمل الاساليب والتدابير التي يتخذها الفرد بغرض الدفاع عن نفسه ومواجهه الخطر والتهديد عند التعرض للاساءة بكافه انواعها (الرفاعي،١٩٨٢، ٢٠٥)

اوضح موراي (Murroy,1988 )ان الاحتياجات تمثل امكانية او استعداد للرد بطريقة معينه في ظل ظروف معينه واضاف ان الدوافع في شخصياتنا هي انعكاس للسلوكيات التي تسيطر عليها الاحتياجات رغم ان بعض الاحتياجات مؤقته ومتغيره ،الا ان هناك احتياجات اخرى اكثر عمقا في طبيعتنا .

ووفقا لموراي فان هذه الحاجات النفسية تعمل في الغالب على مستوى اللاوعي ولكن تلعب دوراً رئيسا في شخصيتنا.

**وقد حدد موراي الاحتياجات بالأتي:**

١- الاحتياجات الاساسية:

هي الاحتياجات التي تستند الى المطالب البيولوجية

٢- الاحتياجات الثانوية:

هي الاحتياجات الضرورية للرفاه النفسي (عبد الرحمن،١٩٩٨, ٣٤٧)

وقد حدد موراي قائمه من الاحتياجات النفسية تضم(٢٤)حاجة وقد اكد بان كل الافراد لديهم هذه الاحتياجات ،لكن كل فرد يميل الى ان يكون في مستوى معين من كل حاجة وتشكل المستويات الفريدة لاحتياجات كل شخص دوراً في تشكيل شخصيته الفردية ، ومن الحاجات التي ذكرها موراي:

احتياجات الطموح التي ترتبط بالحاجة الى الانجاز وغالبا ما يتم التعبير عن الحاجة الى الانجاز من خلال النجاح وتحقيق الاهداف والتغلب على العقبات .

ويتم تلبية الحاجة للاعتراف بمكانه الفرد الاجتماعية ورفع قيمة النسق القيمي ،وتحقيق التماسك والانسجام مع الانساق الاخرى او معارضته ، وقد يهدف الشخص الى تحقيق مكانه مرموقة في المجتمع ولكنه يعجز عن تحقيق النجاح في كل ما يقدم عليه ،فعليه ان يختار بين ما يكره وما يفضل ،وبين ما ينجح وما يفشل فيه، بهدف الوصول الى حماية الذات من الاهانات او النقد ، او تبرير الاخفاق او الفشل (بهية ،٢٠١٩, ٣٧)

**وتتكون الحماية الذاتية بالنسبة لموراي من ثلاثة مجالات هي :**

١- تجنب المواقف الحرجة :

وتعني نزوع الفرد والنأي بنفسه عن كل ما ينغص حياته وتخلق له صراعات واصطدامات مع المحيط.

٢- تجنب ظروف التصغير:

ابتعاد الفرد عن المواقف التي تنتهك ذاته وتجعل منها محل استخفاف وسخرية من قبل الأخرين.

٣- اللامبالاة من الاخرين:

حرص الفرد على ان يكون له مكانه وحضور اجتماعي والابتعاد عن المواقف التي تجلب له الدونية من قبل الاخرين(Murroy,2002,573 ).

وتؤكد نظرية موراي بان الفرد يلجأ لحماية ذاته من التوتر الناجم عن الافكار او المشاعر المرفوضة للبحث عن حلول وسطية للمشكلات الشخصية وتمكينه من التعامل مع المواقف الاجتماعية وتمثل هذه الحلول الطرق البسيطة في مسايرة التوتر وتساعده على ايجاد حلول اكثر قبولاً من الناحية الاجتماعية ، كما وتفيد حماية الذات

من التهديد الخارجي المتمثل في الظروف المحيطة والأسلوب المستخدم في مواجهة المشاكل( Marshall-Brown,2007,35 )

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الحماية الذاتية ،دراسة( McGregor 2005 ) التي هدفت الى الكشف عن بعض مهارات حماية الذات لدى الطلبة المراهقين ، واشارت نتائج الدراسة الى ان المراهقين لديهم الحماية الذاتية متمثلة بالابتعاد عن المصدر المسبب للاساءة والحذر عند التعامل مع الاشخاص الغرباء( McGregor,2005,275 )

**منهجية البحث واجراءاته**

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي اذا يعد منهجاً ملائماً لطبيعية البحث وأهدافه ويسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم ٢٠١٠ : ٣٦٩).

**مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة القادسية البالغ عددهم (١٩٥٧١) طالباً وطالبة بواقع (٨٥١٦) طالب و (١١٠٥٥) طالبة موزعين بحسب التخصص؛ بواقع (١٣٦٠١) طالب و طالبة من التخصص العلمي و (٥٩٧٠) طالب و طالبة من التخصص الإنساني، وكما موضح في جدول (١).

## جدول (1)

### مجتمع البحث موزعا حسب الجنس والتخصص

| التخصص | ت | الكليـــــة | المجموع | | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | الجنس | | |
| | | | ذكور | إناث | |
| العلمي | 1 | علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات | 395 | 430 | 825 |
| | 2 | الهندسة | 521 | 514 | 1035 |
| | 3 | الطب | 508 | 922 | 1430 |
| | 4 | الطب البيطري | 167 | 197 | 364 |
| | 5 | التربية /التخصصات العلمية | 1288 | 1647 | 2935 |
| | 6 | العلوم | 375 | 738 | 1113 |
| | 7 | الزراعة | 220 | 291 | 511 |
| | 8 | الصيدلة | 210 | 468 | 678 |
| | 9 | التمريض | 68 | 339 | 407 |
| | 10 | طب الاسنان | 242 | 422 | 664 |
| | 11 | التربية وعلوم الرياضة | 680 | 229 | 909 |
| | 12 | الإدارة والاقتصاد | 1234 | 1195 | 2429 |
| | 13 | التقانات الاحيائية | 105 | 196 | 301 |
| | | مجموع العلمي | 6013 | 7588 | 13601 |
| الإنساني | 14 | القانون | 523 | 432 | 955 |
| | 15 | التربية/ التخصصات الإنساني | 1123 | 1484 | 2607 |
| | 16 | الفنون الجميلة | 192 | 291 | 483 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 17 | الاثار | 84 | 88 | 172 |
| | 18 | التربية للبنات | 0 | 572 | 572 |
| | 19 | الآداب | 581 | 600 | 1181 |
| | مجموع الإنساني | | 2503 | 3467 | 5970 |
| المجموع الكلي | | | 8516 | 11055 | 19571 |
| | | | 19571 | | |

**عينة البحث:**

بلغت عينة البحث (٤٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وبالأسلوب المتناسب موزعين حسب (الجنس والتخصص)، ويعد هذا الحجم مناسب في ضوء رأي نانلي (Nunnaly) الذي يشير ان عدد افراد عينة التحليل الاحصائي ينبغي ان يكون من خمسة الى عشرة أمثال عدد الفقرات وذلك لتقليل اثر الصدفة (Nunnlay, 1979 :179) والجدول (٢) يوضح ذلك.

**جدول (2)**

**عينة البحث موزعة حسب الجنس والتخصص**

| التخصص | ت | الكليـــــة | المجموع | | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | الجنس | | |
| | | | ذكور | إناث | |
| العلمي | 1 | علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات | 8 | 9 | 17 |
| | 2 | الهندسة | 11 | 10 | 21 |
| | 3 | الطب | 10 | 19 | 29 |
| | 4 | الطب البيطري | 3 | 4 | 7 |
| | 5 | التربية /التخصصات | 26 | 34 | 60 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العلمية | | | |
| | 6 | العلوم | 8 | 15 | 23 |
| | 7 | الزراعة | 4 | 6 | 10 |
| | 8 | الصيدلة | 4 | 10 | 14 |
| | 9 | التمريض | 1 | 7 | 8 |
| | 10 | طب الاسنان | 5 | 9 | 14 |
| | 11 | التربية وعلوم الرياضة | 14 | 5 | 19 |
| | 12 | الإدارة والاقتصاد | 25 | 24 | 50 |
| | 13 | التقانات الاحيائية | 2 | 4 | 6 |
| | مجموع العلمي | | 121 | 156 | 277 |
| الإنساني | 14 | القانون | 11 | 9 | 19 |
| | 15 | التربية/ التخصصات الإنساني | 23 | 30 | 53 |
| | 16 | الفنون الجميلة | 4 | 6 | 10 |
| | 17 | الاثار | 2 | 2 | 3 |
| | 18 | التربية للبنات | 0 | 12 | 12 |
| | 19 | الآداب | 12 | 12 | 24 |
| | مجموع الإنساني | | 52 | 71 | 123 |
| المجموع الكلي | | | 173 | 227 | 400 |
| | | | 400 | | |

**اداتا البحث:** تطلب تحقيق اهداف البحث بناء اداة لقياس التفكير ما بعد الاساسي المعقد و اخرى لقياس الحماية الذاتية.

**مقياس التفكير ما بعد الاساسي المُعقد Thinking of Complex Post-basic**

تعرف انستازي (Anastasi-1976) اداة القياس بأنها طريقة موضوعية و مقننة لقياس عينة من السلوك(Anastasi,1976:196) و بعد اطلاع الباحثة على البحوث و الدراسات السابقة لم تجد مقياس يلائم طبيعة عينة البحث الحالي ويتناول هذا المتغير بجميع مجالاته ، لذا عمدت الباحثة الى بناء اداة يمكن من خلالها قياس التفكير ما بعد الاساسي المعقهد وفق الخطوات التالية :

١. تحديد مفهوم التفكير ما بعد الاساسي المعقد

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات و الدراسات السابقة ، اعتمدت الباحثة على نظرية سينوت (Sinnott,1998)اطارآ نظريآ في بناء المقياس اعتمادآ على تعريف (سينوت) بأنه نوع من انواع التفكير الذي ينمو في مرحلة البلوغ عن طريق تفاعل الفرد مع اقرانة، ويتضمن قدرة الفرد في التحول المستمر بين التفكير المجرد و التفكير العملي مع الاخذ بنظر الاعتبار متطلبات الواقع الذي يعيش فيه، و القدرة على تحديد السببية ، الحلول المتعددة للمشكلات و الوعي بالتناقض (Sinnott,1998:11).

**٢. تحديد مجالات المقياس**

حددت ثلاث مجالات للمقياس استنادا الى نظرية سينوت و هي

أ. الوعي بوجهات النظر المتعددة في حل التناقضات ويقصد به عدم اخذ المشكلة او القضية من جانب واحد بل النظر اليها من اكثر من جانب مع معرفة سبب المشكلة وتقييم كل وجهة نظر وتحديد مدى صلاحيتها.

ب. التقييم الذاتي ويقصد به التعبير عن وعي الفرد بما يجب ان يكون عليه والحكم النهائي على المنطق الذي يلتزم به فهو الأداة الذي تساعد على وصف التغيرات الحاصلة في العقول الناضجة من البالغين وكبار السن.

ج. السياق الاجتماعي ويقصد به الاطار او المحتوى الذي يتم من خلاله إيصال معنى معين وهو يلعب دوراً اساسياً في التغير او التطور المعرفي في مرحلة البلوغ.

**٣. اعداد فقرات المقياس بصياغتها الاولية**

وقد قامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس بواقع (١٣) فقرة لكل مجال اذ بلغ العدد الكلي للفقرات (٣٩) فقرة .

**٤. بدائل الاجابة و تعليمات المقياس**

تم وضع خمسة بدائل (تنطبق علي دائما- تنطبق علي غالبا – تنطبق علي أحيانا – تنطبق علي نادرا – لا تنطبق علي ابدآ) و تؤخذ الفقرات الايجابية التسلسل (٥-٤-٣-٢-١) وتعكس الاوزان للفقرات السلبية (١-٢-٣-٤-٥) و روعي في اعداد تعليمات المقياس ان تكون سهلة الفهم.

**٥. صلاحية فقرات المقياس**

تم عرض فقرات المقياس و تعليماته و بدائله على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بلغ عددهم (٢٦) خبير و بعد استشارتهم قامت الباحثة بحساب قيمة مربع كاي للاستقلالية لكل فقرة من الفقرات و مقارنة القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) و قد اتضح ان جميع الفقرات صالحة مع تعديل الفقرات التي تحتاج الى ذلك.

**٦. التطبيق الاستطلاعي:**

تم تطبيق المقياس بصيغته الأولية على عدد من طلبة الجامعة بلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة لغرض التحقق من وضوح الفقرات والتعليمات والزمن المستغرق للإجابة. و اتضح وضوح الفقرات و التعليمات.

**التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:**

**اولاً: أسلوب المجموعتين الطرفيتين:**

قامت الباحثة بترتيب استجابات افراد عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٤٠٠) استمارة بشكل تنازلي من اعلى قيمة الى اقل قيمة واختيرت منها نسبة (٢٧ %) العليا لتمثل المجموعة العليا وبلغ عددها (١٠٨) في حين كانت المجموعة الدنيا ايضاً بنسبة (٢٧ %) وبلغ عددها (١٠٨) لانهما يوفران مجموعتين على افضل ما يمكن من حجم وتمايز (Anstasia, 1988 : 213) وقد تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا الدنيا لكل فقرة وبعد معالجة البيانات احصائياً انحصرت القيم التائية المحسوبة بين (٢.٧٨ – ١١.٦٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) والبالغة (١.٩٦) لذا فقد أبقت الباحثة على الفقرات جميعها.

**أسلوب الاتساق الداخلي:**

وقد تحقق هذا من خلال الأساليب الاتية: ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه، ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال البيانات التي خضعت للتحليل الإحصائية نفسها وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (٠.١٨٤ – ٠.٦١٤)

وهي جميعها اعلى من القيمة الجدولية الحرجة للارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (٠.٠٩٨).

**ثبات المقياس (Reliability of the Scale)**

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة عشوائية بلغت (٣٠) بعد مدة زمنية بين التطبيقين بلغت (١٤) يوم وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (٠.٨٣)، و هو معامل ثبات جيد يمكن الركون الية بينما استعملت درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي لايجاد معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha وقد بلغت قيمتها المحسوبة (٠.٨٦) وهو معامل ثبات جيد في العلوم التربوية والنفسية.

**وصف المقياس بصيغته النهائية**

يتكون مقياس التفكير ما بعد الاساسي المعقد بصيغته النهائية من (٣٩) فقرة موزعة على مجالاته الثلاثة و تبلغ اعلى درجة كلية محتملة للمقايس (١٩٥) درجة و ادنى درجة (٣٩) و الوسط الفرضي (١١٧) درجة.

**المؤشرات الإحصائية:**

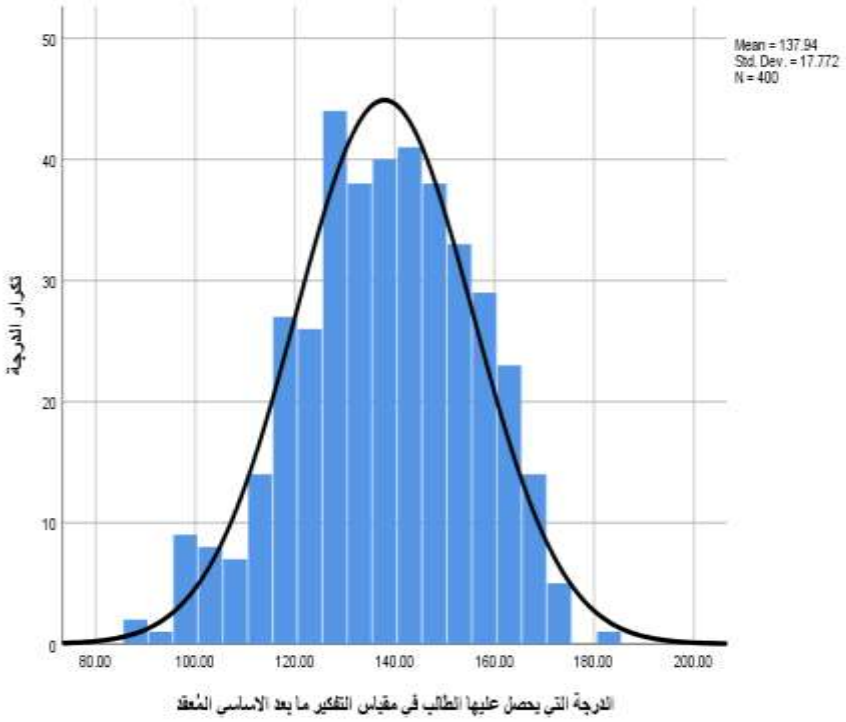
**جدول (3)**

**المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير ما بعد الاساسيي المعقد**

| المؤشر الاحصائي | القيمة |
|---|---|
| المتوسط الحسابي | 137.94 |
| الانحراف المعياري | 17.77 |
| الوسيط | 138 |
| المنوال | 130 |

| | |
|---|---|
| عدد الفقرات | 39 |
| المتوسط الفرضي | 117 |
| أعلى درجة فعلية تم الحصول عليها | 182 |
| أقل درجة فعلية تم الحصول عليها | 88 |
| المدى | 94 |
| الالتواء Skewness | 0.233- |
| خطأ الالتواء | 0.122 |
| التفرطح Kurtosis | 0.341- |
| خطأ التفرطح | 0.243 |

والشكل (١) يوضح توزيع درجات افراد عينة البحث في مقياس التفكير ما بعد الاساسيي المعقد:




**الشكل (1)**

**توزيع درجات افراد عينة البحث على مقياس التفكير ما بعد الاساسي المعقد (وهو يقترب من التوزيع الطبيعي)**

**مقياس الحماية الذاتية: self- production**

بعد اطلاع الباحثة على ما تيسر من البحوث و الدراسات السابقة تمكنت من الحصول على مقياس مناسب لقياس الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة، فقد تبنت مقياس موراي (Murray:2002) و المعرب من قبل (بهية : ٢٠١٩).

و قد وجدت الباحثة انه بالإمكان تطبيقه على عينة من طلبة جامعة القادسية للأسباب الاتية

أ. يتلاءم المقياس مع عينة البحث الحالي (طلبة الجامعة)

ب. لكونه يتسق مع الاطار النظري للحماية الذاتية

ج. نظرا لحداثة المقياس اذ تم تعريبه في (٢٠١٩)

**١. تحديد مفهوم الحماية الذاتية**

اعتمدت الباحثة على نظرية موراي (Murray:2002) أطارا نظريا و الذي عرفه بأنه الابتعاد عن المواقف المحرجة و تجنب الظروف التي قد تؤدي الى التصغير ، الازدراء و السخرية و اللامبالاة من جانب الاخرين(Murray,2002:573).

**٢- تحديد مجالات المقياس :**

**وقد بين موراي ان الحماية الذاتية تتضمن ثلاث مجالات هي:**

أ. المواقف المحرجة: نزوع الفرد والنأي بنفسه عن كل ما ينغص حياته ويخلق له صراعات واصطدامات مع المحيط.

ب. تجنب ظروف التصغير: ابتعاد الفرد عن المواقف التي تنتهك ذاته وتجعل منها محل استخفاف وسخرية من قبل الاخرين.

ج. اللامبالاة من الاخرين: حرص الفرد على ان يكون له مكانه وحضور اجتماعي والابتعاد عن المواقف التي تجلب له الدونية من قبل الاخرين (Alzamili & Mohammed, 2019).

**٣. فقرات المقياس**

المقياس بصيغته النهائية تكون من (٤٤) فقرة

**٤. بدائل الاجابة و تعليمات المقياس**

وضعت خمسة بدائل (تنطبق علي تماما – تنطبق علي كثيرا – تنطبق علي أحيانا – تنطبق علي نادرا – لا تنطبق علي ابدآ) و تأخذ الفقرات الايجابية التسلسل (٥–١) و تعكس الاوزان للفقرات السلبية (١–٥)

**٥. صلاحية فقرات المقياس**

يشير عالما نفس القياس Alen & Yen ان من المهم عرض اي مقياس بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء ، و ذلك من اجل تقييم الدرجة التي يقيس فيها الاختبار ما صمم له من الفقرات التي تشكل بناء المقياس (Alen & Yen,1979:96).

وقد تم عرض فقرات المقياس و تعليماته وبدائله على مجموعة المحكمين ذاتها التي عرض عليها مقياس التفكير ما بعد الاساسي المعقد، و اتضح ان جميع الفقرات كانت صالحة مع تعديل الفقرات التي تحتاج الى ذلك ، ولغرض التعرف على مدى وضوح فقرا ت المقياس و تعليماته ، طبقت الباحثة المقياس على العينة الاستطلاعية ذاتها التي طبق عليها مقياس التفكير ما بعد الاساسي المعقد و اتضح وضوح الفقرات و التعليمات.

**التحليل الاحصائي للفقرات:**

**اولاً: أسلوب المجموعتين الطرفيتين:**

قامت الباحثة بترتيب استجابات افراد عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٤٠٠) استمارة بشكل تنازلي من اعلى قيمة الى اقل قيمة واختيرت منها نسبة (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا وبلغ عددها (١٠٨) في حين كانت المجموعة الدنيا ايضاً بنسبة (٢٧ %) وبلغ عددها (١٠٨) لانهما يوفران مجموعتين على افضل ما يمكن من حجم وتمايز (Anstasia, 1988 : 213) وقد تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين

مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا و الدنيا لكل فقرة وبعد معالجة البيانات احصائياً انحصرت القيم التائية المحسوبة بين (٢.٨٨ – ١٢.٢٥) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) والبالغة (١.٩٦) لذا فقد أبقت الباحثة على الفقرات جميعها (Al-Khattat, Habeeb, & Mohammed, 2019).

**أسلوب الاتساق الداخلي:**

وقد تحقق هذا من خلال الأساليب الاتية: ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه، ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال البيانات التي خضعت للتحليل الإحصائي نفسها وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (٠.١٩٣ – ٠.٧١٨) وهي جميعها اعلى من القيمة الجدولية الحرجة للارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (٠.٠٩٨).

الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة عشوائية بلغت (٣٠) بعد مدة زمنية بين التطبيقين بلغت (١٤) يوم وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات (٠.٨٦)، بينما استعملت درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي لإيجاد معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha وقد بلغت قيمتها المحسوبة (٠.٨٩) وهو معامل ثبات جيد في العلوم التربوية والنفسية.

**وصف مقياس الحماية الذاتية بصيغته النهائية**

يتكون مقياس الحماية الذاتية بصيغته النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على مجالاته الثلاثة و تبلغ اعلى درجة للمقياس (٢٢٠) و ادنى درجة (٤٤) و الوسط الفرضي للمقياس هو (١٣٢).

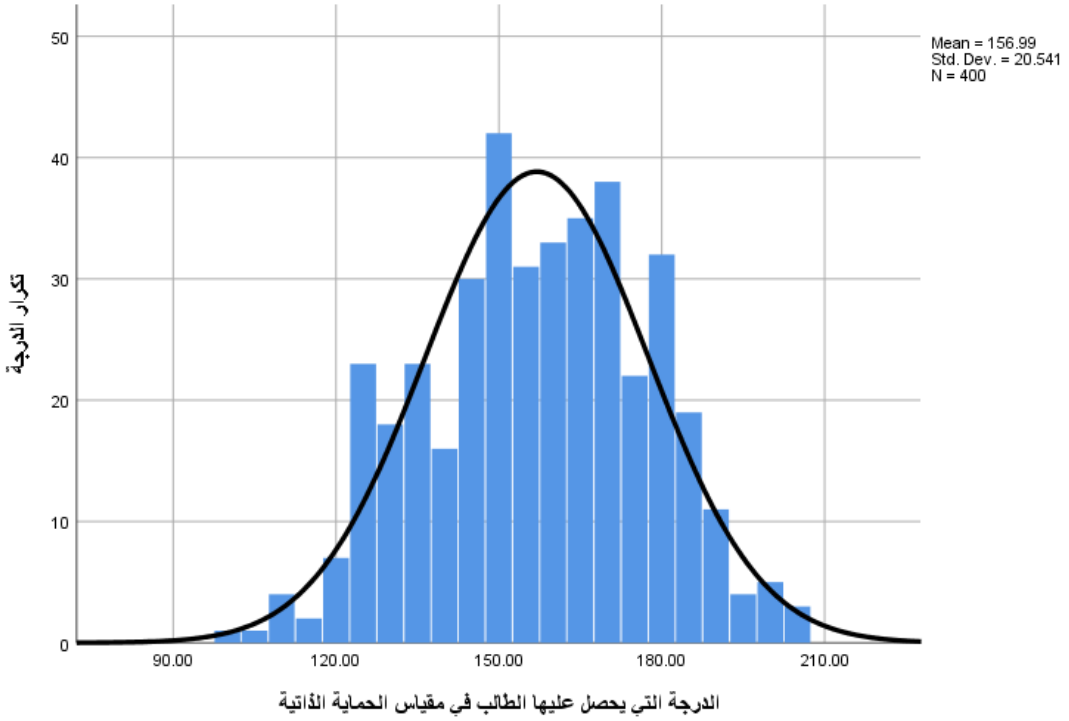
**المؤشرات الإحصائية:**

جدول (4)

**المؤشرات الإحصائية لمقياس الحماية الذاتية**

| المؤشر الاحصائي | القيمة |
|---|---|
| المتوسط الحسابي | 156.98 |
| الانحراف المعياري | 20.54 |
| الوسيط | 158 |
| المنوال | 144 |
| عدد الفقرات | 44 |
| المتوسط الفرضي | 132 |
| أعلى درجة فعلية تم الحصول عليها | 204 |
| أقل درجة فعلية تم الحصول عليها | 100 |
| المدى | 104 |
| الالتواء Skewness | 0.121- |
| خطأ الالتواء | 0.122 |
| التفرطح Kurtosis | 0.519- |
| خطأ التفرطح | 0.243 |

والشكل (2) يوضح توزيع درجات افراد عينة البحث في مقياس الحماية الذاتية:




**الشكل (2)**

**توزيع درجات افراد عينة البحث على مقياس الحماية الذاتية (وهو يقترب من التوزيع الطبيعي)**

**التطبيق النهائي**

بعد ان تم بناء مقياس التفكير ما بعد الاساسي المعقد و تبني مقياس الحماية الذاتية و التأكد من خصائصهما السايكومترية ، و بهدف تحقيق اهداف البحث الحالي طبقت الباحثة المقياسين معا على عينة التطبيق النهائي.

وبما انه لم تسقط اي فقرة من فقرا ت المقياسين ، فقد اعتمدت الباحثة عينة التحليل الاحصائي نفسها عينة للتطبيق النهائي و البالغ عددها (٤٠٠) طالب و طالبة من طلبة جامعة القادسية و ذلك للمدة الواقعة بين (٢٠٢١/٢/١٠) الى (٢٠٢١/٣/١٢).

**الوسائل الاحصائية**

- مربع كاي (كا$^{2}$Chi-squar ) لمعرفة دلالة الفرق بين الموافقين و غير الموافقين من المحكمين.
- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الاتساق الداخلي و الثبات بطريقة اعادة الاختبار لمقياسي البحث.
- معادلة الفاكرون باخ (Coefficient alph) لاستخراج ثبات اداتي البحث.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس البحث.
- الاختبار التائي لعينة واحدة : لمعرفة دلالة الفروق بين الوسط الحسابي و الوسط الفرضي لدرجات افراد العينة النهاية.
- تحليل التباين الثنائي : لمعرفة دلالة الفروق لمقياسي البحث تبعا لمتغيري البحث.
- الاختبار الزائي لحساب الفروق في العلاقة بين متغيري البحث.

**عرض النتائج و تفسيرها**

سيتم عرض النتائج و فقآ للأهداف و كما يأتي

**الهدف الأول: التعرف على التفكير ما بعد الاساسي المعقد لدى طلبة الجامعة.**

" لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس التفكير ما بعد الاساس المعقد على عينة البحث النهائية التي بلغت (٤٠٠) طالب و طالبة و اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة بلغ (١٣٧.٩٤) درجة و انحراف معياري قدرة (١٧.٧٧) و بلغ المتوسط الفرضي (١١٧) درجة و لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) وبينت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٣.٥٦٩ ) و هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) لذلك تكون دالة احصائيآ عند مستوى دلالة (٠ز٠٥) و درجة حرية (٣٩٩) الجدول (٥) يوضح ذلك.

**جدول (5)**

**نتائج الاختبار التائي لمقياس التفكير ما بعد الاساسي المعقد.**

| المجموعة | العدد | المتوسط الفرضي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طلبة الجامعة | 400 | 117 | 137.94 | 17.77 | 23.569 | 1.96 | دالة |

يتضح من الجدول (٥) ان طلبة جامعة القادسية يتمتعون بالتفكير ما بعد الاساسي المعقد ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية (Sinnott,1998) بان التفكير ما بعد الاساسي المعقد هو مرحلة متقدمة من مراحل النمو المعرفي للإنسان و

الطالب الجامعي هو في مرحلة تكون فيها قدراته العقلية قادرة على التصدي و المواجهة الايجابية لتحديات الحياة وتناقضاتها فهو يتلقى تعليما اكاديميا متطورا يزيد من قدرته على توجيه الانتباه فيجعله يركز على الصفات الجوهرية و النقاط الاساسية و بالتالي يستند في تفكيره الى الحكمة و المنطق وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Arslan,2012) وبذلك توسعت افاقهم المعرفية و ازدادت حتى اصبحوا يتمتعوا بالقابلية الذهنية المرنة التي تمكنهم من استيعاب ما يجري في البيئة من تغيرات متلاحقة (معرفية – اجتماعية – ثقافية)

**الهدف الثاني: التعرف على الفروق في التفكير ما بعد الاساسي المعقد لدى طلبة الجامعة تبعآ لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) و التخصص ( علمي – انساني ).**

لأجل التعرف على الفروق في التفكير ما بعد الاساسي المعقد تبعا لمتغيري الجنس ( ذكور – اناث ) و التخصص (علمي – انساني) تم استعمال تحليل التباين الثنائي" وكما مبين في جدول (٦).

**جدول (6)**

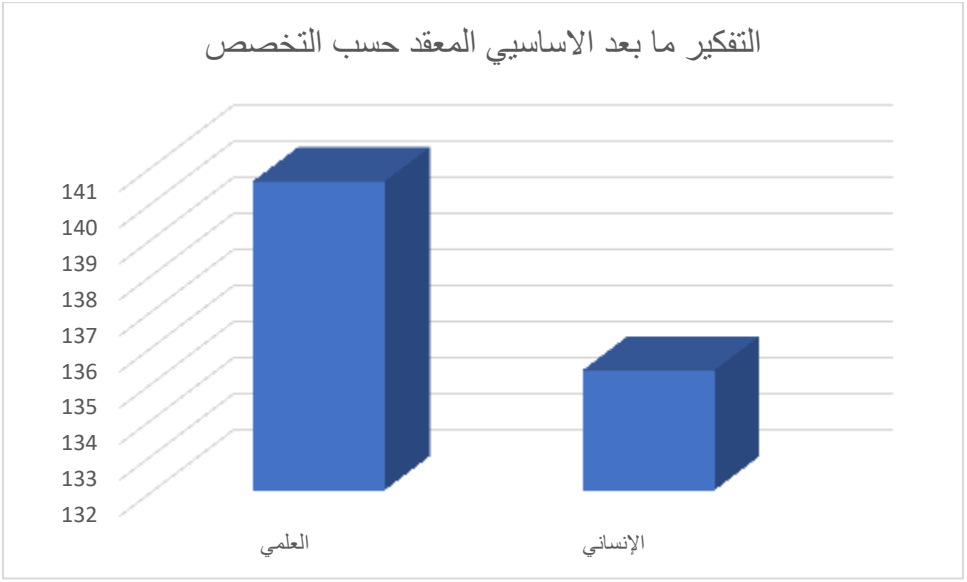
**نتائج تحليل التباين الثاني Two Way ANOVA لدلالة الفروق في التفكير ما بعد الاساسي المعقد حسب الجنس والتخصص**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | Sig. | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 535.923 | 1 | 535.923 | 1.733 | 0.189 | غير دالة |
| التخصص | 2740.523 | 1 | 2740.523 | 8.864 | 0.003 | دالة |
| الجنس*التخصص | 301.023 | 1 | 301.023 | 0.974 | 0.324 | غير دالة |
| Error | 122438.210 | 396 | 309.187 | | | |
| Total | 7737269.000 | 400 | | | | |
| Corrected Total | 126015.678 | 399 | | | | |

**من ملاحظة الجدول (٦) يتبين ان:**

**الجنس:** ظهرت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (١.٧٣٣) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١ – ٣٩٩) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عائدة لمتغير الجنس.

التخصص: ظهرت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص (٨.٨٦٤) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١ – ٣٩٩) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عائدة لمتغير التخصص. وبعد الرجوع للمتوسطات الحسابية تبين ان المتوسط الحسابي للتخصص العلمي قد بلغ (١٤٠.٥٦) وهو اكبر من المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني (١٣٥.٣٢٥) مما يعني ان الدلالة لصالح التخصص العلمي وكما موضح في الشكل (٣)




**الشكل (3)**

**التفكير ما بعد الاساسي المعقد لدى طلبة الجامعة حسب متغير التخصص**

وترى الباحثة ان هذه النتائج قد تعود الى طبيعة المناهج الدراسية التي يتلقاها الطلبة في التخصصات العلمية في المرحلة الجامعية و التي تتطب تفكير يتسم بالتنظيم الذاتي و المرونة العقلية وان يعي وجهات النظر المتعددة لحل التناقضات، وهذه تعد نتيجة متوقعة ان يكون هناك تأثير كبير للتخصص العلمي في تنمية التفكير مابعد الاساسي المعقد.

**تفاعل الجنس مع التخصص:** ظهرت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير تفاعل الجنس مع التخصص (٠.٩٧٤) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١ – ٣٩٩) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عائدة لمتغير تفاعل الجنس مع التخصص.

**الهدف الثالث: التعرف على الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.**

تحقيقاً لهذا الهدف تم تطبيق مقياس الحماية الذاتية على عينة البحث التي بلغت ٤٠٠ طالب و طالبة و اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة قد بلغ (١٥٦.٩٨) درجة و بانحراف معياري مقداره (٢٠,٥٤) درجة في حين بلغ الوسط الفرضي (١٣٢) درجة و لمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي و الوسط الفرضي استعمل الاختيار التائي لعينة واحدة (t–test) و تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٤.٣٣) و هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) و الجدول (٧) يوضح ذلك.

**جدول (7)**

**نتائج الاختبار التائي لمقياس الحماية الذاتية**

| المجموعة | العدد | المتوسط الفرضي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طلبة الجامعة | 400 | 132 | 156.89 | 20.54 | 24.33 | 1.96 | دالة |

وهذا يشير الى ان طلبة الجامعة لديهم حماية ذاتية ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة المرحلة الجامعية يتأثرون بما يجري حولهم من تغيرات وهم يتعرضون الى ضغوط و مشكلات تهدد المكونات الاساسية لشخصياتهم وهذا يمكن ان يعوقهم عن ادائهم ودافعيتهم للدراسة فالحماية الذاتية تمكنهم من مواجهة الضغوط الاجتماعية و الضغوط الناتجة عن تحصيلهم الدراسي خوفا من التقييمات السلبية و يؤكد موراي (Murray,2002) على اهمية الحاجات النفسية و تحقيقها كونها تؤدي الى اكتساب الفرد مكانة اجتماعية لذا فأن طلبة الجامعة هدفهم من الحماية الذاتية هو الحصول على الاهتمام الاجتماعي و الابتعاد عن السخرية و اللامبالاة من جانب الاخرين (Alzamilia & Mohammedb, 2020).

**الهدف الرابع: التعرف على الفروق في الحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس ( ذكور – اناث ) و التخصص (علمي – انساني).**

**جدول (8)**

**نتائج تحليل التباين الثاني Two Way ANOVA لدلالة الفروق في الحماية الذاتية حسب الجنس والتخصص**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | F | Sig. | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 220.523 | 1 | 220.523 | 0.543 | 0.462 | غير دالة |
| التخصص | 8.703 | 1 | 8.703 | 0.021 | 0.884 | غير دالة |
| الجنس*التخصص | 7233.503 | 1 | 7233.503 | 17.804 | 0.000 | دالة |
| Error | 160892.210 | 396 | 406.293 | | | |
| Total | 10026385.000 | 400 | | | | |
| Corrected Total | 168354.938 | 399 | | | | |

**من ملاحظة الجدول (٨) يتبين ان:**

**الجنس:** "ظهرت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (٠.٥٤٣) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١ – ٣٩٩) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحماية الذاتية عائدة لمتغير الجنس.

**التخصص:** ظهرت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص (٠.٠٢١) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١ – ٣٩٩)

والبالغة (٣.٨٤) مما يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحماية الذاتية عائدة لمتغير التخصص.

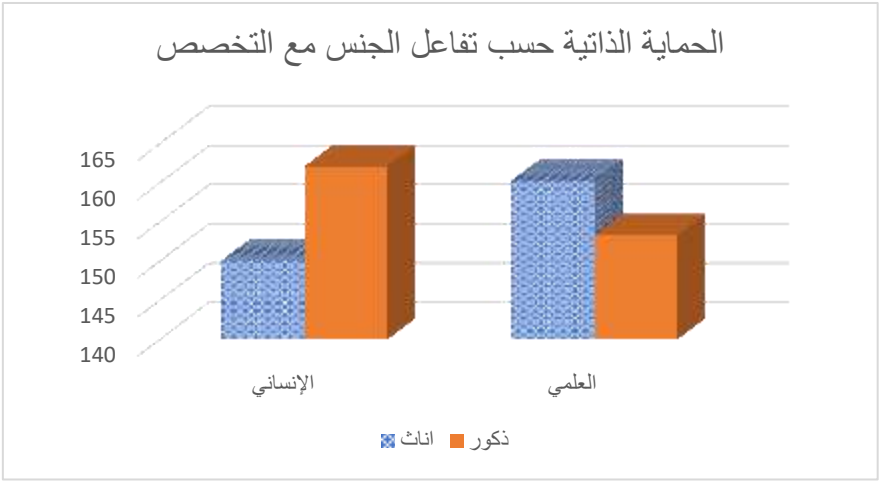
**تفاعل الجنس مع التخصص:** ظهرت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير تفاعل الجنس مع التخصص (١٧.٨٠٤) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١ – ٣٩٩) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحماية الذاتية عائدة لتفاعل متغيرات الجنس مع التخصص. ولمعرفة مصدر الفرق فقد لجأت الباحثة الى الاختبار البعدي (LSD) أقل فرق معنوي Least Significant Difference – LSD" فقد بلغت قيمته المحسوبة (١١.٧٩) فكانت النتائج كما في الجدول (٩) والشكل () يوضحان ذلك.

**الجدول (٩)**

**الحماية الذاتية حسب تفاعلات الجنس مع التخصص بالمقارنة مع LSD**

| | التخصص | | انساني | | علمي | | قيمة LSD |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخصص | | الجنس | اناث | ذكور | اناث | ذكور | |
| | الجنس | المتوسط الحسابي | 150.14 | 162.13 | 160.35 | 153.33 | |
| انساني | اناث | 150.140 | – | -11.99* | -10.21 | -3.19 | 11.79 |
| | ذكور | 162.130 | – | – | 1.78 | 8.80 | |
| علمي | اناث | 160.350 | – | – | – | 7.02 | |
| | ذكور | 153.330 | | | | | |

*** قيمة متوسط الفرق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بالمقارنة مع قيمة LSD**




**الشكل (4)**

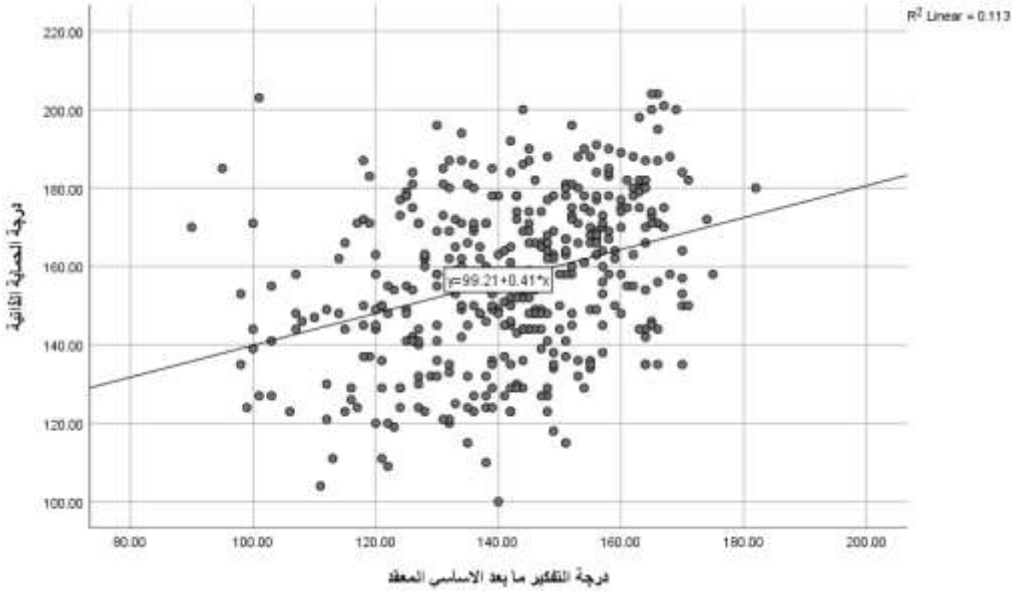
**الحماية الذاتية حسب تفاعل الجنس مع التخصص**

من ملاحظة الجدول (٩) والشكل (٤) يتبين لنا ان الدلالة كانت فقط للذكور من التخصص الإنساني على حساب الاناث من التخصص الإنساني ايضاً، وترى الباحثة ان هذه النتيجة قد تعزى الى الخبرات الحياتية التي يتعرض لها الذكور من التخصص الانساني كونهم يعملون لكسب قوتهم اليومي خارج الجامعة وهم اكثر احتكاكاً بالمجتمع من الاناث لذلك فهم يلجاؤن لحماية ذواتهم من الازدراء او يتجنبوا الظروف التي قد تؤدي بهم الى التصغير اما التفاعلات الباقية فلم تكن دالة إحصائيا.

**الهدف الخامس:** التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الأساسي المعقد والحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فبلغت قيمته المحسوبة (٠.٣٣٦) وعند حساب الدلالة التائية لها تبين انها قد بلغت (٧,١)

وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (١.٩٦) مما يعني ان العلاقة دالة طردية موجبة، والشكل (٥) يوضح ذلك.




**الشكل (5)**

**العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بانه كلما كان التفكير ما بعد الاساسي المعقد عال تكون هناك حمايه ذاتيه عالية , وقد تبدو هذه النتيجة منطقيه , اذ ان الفرد كلما كانت لديه قدره على تحديد السببية وايجاد الحلول المتعددة للمشكلات ويمتلك الوعي الكافي بالتناقضات من حوله ادى ذلك الى تنشيط الدافع لديه ليكون منتبه الى الاخرين ويحمي ذاته لان الواقع الاجتماعي قد يفرض عليهم الالتزام بسلوكيات معينه مثل الابتعاد عن المواقف المحرجة وذلك لحماية ذواتهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سينوت ( Sinnott, 2005 ).

**الهدف السادس:** التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد المعقد والحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات الجنس (ذكور–اناث) والتخصص (انساني – علمي).

لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحثة القيمة الزائية (Z) المحسوبة للعلاقات الارتباطية تبعاً لمتغيرات (الجنس والتخصص) بالاعتماد على الدرجة المعيارية المعُدلة لمعامل الارتباط، وكما مبين في الجدول (١٠) .

**جدول (10)**

**الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد المعقد والحماية الذاتية لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات الجنس (ذكور–اناث) والتخصص (انساني – علمي)**

| | المتغيرات | العدد | معامل ارتباط التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية | الدرجة المعيارية الجدولية لمعامل الارتباط | قيمة z المحسوبة | قيمة z الجدولية | الدلالة (٠,٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الذكور | 174 | 0.395 | 0.418 | 2.27 | 1.96 | دالة لصالح الذكور |
| | الإناث | 226 | 0.175 | 0.177 | | | |
| التخصص | الانساني | 123 | 0.195 | 1.198 | 0.34 | 1.96 | غير دالة |
| | العلمي | 277 | 0.235 | 0.239 | | | |

من ملاحظه الجدول (١٠) يتبين لنا ان الفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية وفقا لمتغير الجنس (ذكور– اناث) دالة احصائيا و لصالح الذكور وهذه النتيجة تشير الى ان علاقه التفكير ما بعد الاساسي

المعقد بالحماية الذاتية تكون اقوى لدى الذكور من الاناث , ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطلبة من الذكور منفتحين في العلاقات الاجتماعية و لديهم اطلاع على خبرات الاخرين اكثر من الاناث وذلك لان اكثرهم يزاول العمل فهو محتك بالمجتمع , فاصبح لديهم قابليه بترفيه حياتهم بأفكار وقيم غير تقليديه , ولديهم تفتح عقلي للحجج والافكار الجديدة و طالب الجامعة يمتلك اكثر من اسلوب لحل المشكلات , كما نراه دائم في البحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق اسلوبه الفريد في الحياة والتي ان لم تتحقق فان الذات تحاول خلقها بالحماية الذاتية , وهذه النتيجة اتفقت مع نظريه موراي (Murray,2002).

اما بالنسبة للفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما بعد الاساسي المعقد والحماية الذاتية بالنسبة للتخصص (علمي – انساني) فكانت غير داله احصائيا .

**التوصيات**

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١- ضرورة العمل على تطوير المناهج العلمية بما يعزز تطوير التفكير ما بعد الاساسي المعقد عند الطلبة.

٢- تصميم برامج تعليميه لتعزيز الحماية الذاتية بحدودها المقبولة عند طلبه الجامعة .

٣- الإفادة من ادوات البحث بدراسات تستهدف عينات اخرى لم يستهدفها البحث الحالي .

**المقترحات**

بناءا على النتائج التي خرج بها البحث تقترح الباحثة الاتي :

١- اجراء دراسات مماثله للبحث الحالي على عينات اخرى من الطلبة ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي

٢- اجراء دراسة تطوريه للتفكير ما بعد الاساسي المعقد في ضوء عدد من المتغيرات مثل المرحلة العمرية , التفكير الاخلاقي , تنظيم الذات .

٣- ايجاد العلاقة بين الحماية الذاتية والصحة النفسية.

المصادر

اولآ : المصادر العربية


١. بلوم ،محمد، وحنصالي، مريامة (٢٠١٣)المقارنة النظرية لأحدى سمات الشخصية المناعية ،مجلة علوم الانسان والمجتمع، جامعة محمد خضير ، الجزائر ص٢١-٣٥.

٢. بهية، شيماء مجيد، الحماية الذاتية وعلاقتها بالازدواجية العاطفية لدى مدرستي المرحلة الاعدادية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،(٢٠١٩)جامعة بابل ،العراق.

٣. الرفاعي ،نعيم(١٩٨٢)الصحة النفسية ،دراسة في سيكولوجية التكيف ، ط٥، دار منشورات دمشق، سوريا.

٤. شلتز ،دوان(١٩٨٣)نظريات الشخصية ،ترجمة ، د.محمد الكربولي ، وعبد الرحمن القيسي ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق.

٥. عباس، مدحت (٢٠١٠)العلاية النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الاعدادية ،مجلة كلية مجلد(١)عدد٢٦، ص٤٥-٦٠، القاهرة ، مصر.

٦. عبد الرحمن ،محمد السيد،(١٩٩٨)نظريات الشخصية ، دار القباء للنشر ، القاهرة ،مصر.

٧. عبد العزيز، مفتاح محمد (٢٠١٠):مقدمة في علم النفس الصحة مفاهيم- نظريات – نماذج –دراسات ، ط١، دار وائل للنشر ،عمان، الاردن.

٨. ملحم ،سامي (٢٠١٠):مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،ط٦،دار المسيرة للنشر ،عمان ،الاردن.

**ثانياً: المصادر الانكليزية**

1. Adler , A ,Social interest pitman ,(1970). Cambridge university press ,New York.
2. Alicke,M,D,sedikides,(2009)self-enhancement and self-protection, what they and what they do, European Review of social psychology20.
3. Anastasia ,A .(1976):psychological Testing . New York , Macmillan publishing co. INC.
4. Arslan ,C ,Ari(2012):An investigation of inter-solving approaches with respect to attachment styles . Kuram ve uygulamada Egitim Bilimleri , 12(1), (pp:15-23).
5. -Arslan ,C ,Ari(2012).An investigation of inter-solving approaches with respect to attachment styles ,kuram ve vyglamada Egitim Bilimleri , 12(1),(pp:15-23).
6. Bidell ,T .R. Fisher, K .W .(1992):Beyond the stage debate : Action , structure and variability in piagetian theory and

research . In R . J . Intellectua development ,New york , cambridge University press.

7. -Blouin ,P.S. Mckelvie,(2012):post formal thinking as a predictor of creativity and of the identification and appreciation of irony and metaphor .North American Journal of psychology ,14(1).
8. Collins ,P.H(2003)"It's all in the family " Intersections of gender ,race and nation .In Narayan s.Harding(Eds) the center : philosophy for a multicultural, postcolonial , and feminist work Bloomington: Indiana University Decentering press . Dٌ s.
9. Daryl ran Tongeren (2009). Two sides to self-protection , self-improvement strivings and feed back from close Relation ships Eliminate Mnemic Neglect pennsylvania state, University Altoona , pennsylvania ,USA.
10. Dieter Zapf,all(2001)Emotion work and job stressors and their effects on burnout , psychology and Health vol16:5.
11. Ellis ,(1997):Rational-Emotive Therapy :The clinical And personality Hypotheses of R. E. T. And other Models of cognitive Behavior Therapy . The counseling psychologists, vol.7No. (1)
12. Endler, N.(2000):The interface between personality and cognition .European Journal of personality, 14(5),(pp:377_389).

13. Giannini , M , Gori, De sanctis ,schuldber , D (2011). Attachment in psychotherapy : psychometric properties . Journal of psychology .
14. Hepper,E,G,GramZow ,R, sedikides,(2010)individual Differencein self-Enhancement and self-protection strategies integrative Analysis, University of southampton.
15. Jennifer ,A. crocker(2003)The self -protective properties of stigma construct American psychologist ,(42).
16. Jersial ,A(2010).The self -protection ,American psychologist ,Newyork.
17. King , L. Emmons ,R(1991) psychological , physical, and nterpersonal correlates of emotinal expressiveness , conflict , and ontrol . European Journal of personality .
18. Marshall ,M .A ,Brown ,S.G(2007).on the psychological benefits of self-enhancement . in chang ,self-criticism and theory research and clinical implication washington ,DC :American psychological Association.
19. -Mc Bride ,L . R.(1998).A comparison frican-Americans and standards average European – Journal of child psychology, vol,22.
20. Mc Gregor ,A.R.(2005)content and structure of the self -concept .In sedikides Eds The self frontiers of social psychology .New York, psychology press.

21. Michael R Ransom (2015).self -Enhancement , self-protection and Ingroup Bias , Fairmont state Universuty.
22. Murray ,S .Rose ,Bellavia ,Holmes,(2002)when rejection stings How self-esteem constrains relation ship-enhancement processes .Journal of personality and social psychology,83.
23. Nunnlay ,J.C.(1979): psychometric to psychological Measurement ,Mc Graw-Hill Book , New York.
24. Reasones ,Robert,(2003). The True meaning of self-Esteem. Available at: htt/ww. Self Esteem nase org/research .shtml .
25. Ross, S. N. (2006): More perspectives , new politics ,new life :How small group used the integral process for working on complex issues .Integral Review (2)journal of Global Education.
26. Sinnott , Berlanstein , (2006): The importance of felling whole : Learning to feel connected community, and adult development , Newyork oxford . press.
27. -Sinnott , cavanaugh , (2003)Bridging paradigms, positive development cognitive aging ,New York.
28. -Sinnott ,D.(1998): The development of logic in adulthood: post formal thought and its applications New York plenum press.

29. Sinnott ,J .D .(1991):adjust men and social cognitive performance in everyday logical problem solvi paper presented at the sixth A dult Development conference ,Boston.

30. Sinnott ,J.D. (2005):The dance of the transforming self ,Both feelings of connection and complex thought are needed for learning .In wolf(Ed)Adulthood , new terrain , new direction , Journal of Adul Development vol .(4)

31. Sinnott ,J.D.(1994):Development and yearning :cognitive aspects of spiritual development . Journal of Adult Development,(1).

# مدلول المواطنة والحقوق في الدولة الإسلامية

**هادي عبد الله باش آغا**

**جامعة بغداد / كلية العلوم الإسلامية**

dr.nasef66@gmail.com

**بإشراف / أ . د. احمد حسوني جاسم**

**الملخص**

تعد المواطنة من القضايا القديمة المتجددة التي ما تلبث أن تفرض نفسها عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية بالمفهوم الإنساني الشامل بصفة خاصة ومشاريع الإصلاح والتطوير بصفة عامة، ولقد احتلت هذه القضية مساحة كبيرة في الدراسات السياسية والاجتماعية والتربوية والشرعية والقانونية، وعقدت من أجلها الندوات والملتقيات الدولية والمحلية، وتعددت أبعاد المواطنة في علاقاتها الممتدة عبر قضايا تتمحور في علاقة الفرد بالمجتمع والدولة خلال أطر قانونية منظمة للحقوق والواجبات، ومبينة مواصفات المواطن وأبعاد المواطنة حسب المنابع الفكرية للدولة ومرجعية نظرياتها السياسية .

وبذلك يتبين أن مفهوم المواطنة لا يمكن فصله عن حقوق الإنسان كانت أفكاره، ونظرا للخلط الكبير وواجباته تجاه الوطن الذي ينتمي إليه أيا في الأفهام لمعنى المواطنة التي لا تتعارض مع الشريعة ؛ بل هي من الأمور المشروعة بدلالات كثيرة من الكتاب والسنة .

**الكلمات المفتاحية** : المواطنة –السياق التاريخي –عناصر وقيم المواطنة .

# Research Title: (The Meaning of Citizenship and Rights in the Islamic State)

**Hadi Abdullah Bash Agha**

**University of Baghdad / College of Islamic Sciences**

**dr.nasef66@gmail.com**

**Under the supervision of / a. Dr.. Ahmed Hassouni Jassim**

## Abstract.

Citizenship is one of the old and renewed issues that soon impose itself when addressing any dimension of development in the comprehensive humanitarian concept in particular and reform and development projects in general. The dimensions of citizenship in its extended relationships through issues centered on the individual's relationship with society and the state through legal frameworks that regulate rights and duties, and outline the citizen's specifications and dimensions of citizenship according to the intellectual sources of the state and the reference of its political theories.

Thus, it becomes clear that the concept of citizenship cannot be separated from human rights, his ideas were, and given the great confusion and duties towards the homeland to which he belongs, i.e. in the understanding of the meaning of citizenship that does not conflict with Sharia; Rather, it is one of the legitimate matters with many indications from the Book and the Sunnah.

**Keywords:** citizenship - historical context - elements and values of citizenship.

خطة البحث : اقتضت طبيعة البحث تقسيمه على مطالب عدة :

المطلب الأول : حقيقة المواطنة .

المطلب الثاني : السياق التاريخي للمواطنة عند الفقهاء .

المطلب الثالث : عناصر وقيم المواطنة .

المطلب الرابع : اقسام المواطنة .

المطلب الخامس : تأصيل مفهوم الوطنية في النصوص القرآنية والروائية .

وانتهى البحث بخاتمة تضمنت اهم النتائج وثبت بالمصادر والمراجع .

**المطلب الأول : حقيقة المواطنة .**

يحظى هذا الموضوع بأهمية متزايدة، خاصة في ظل المشكلات التي تعيشها المجتمعات المعاصرة في مختلف دول العالم، والناجمة ، عن تنوع الأعراق وتعدد الأجناس في المجتمع الواحد، وما يترتب عن ذلك من أسئلة تطرح حول مكانة الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، سواء كان مجتمعه الأصلي أو مجتمعا آخر انتقل إليه لأي سبب من الأسباب، وواجباته تجاه هذا المجتمع والحقوق التي له أن يحظى بها مقابل أدائه لتلك الواجبات، وتطرح المسألة أكثر بالنسبة لغير المسلمين الذين يعيشون في البلدان الإسلامية، وبالنسبة للمسلمين المقيمين في البلدان غير الإسلامية .

أولا : تعريف المواطنة لغة واصطلاحا .

١- تعريف المواطنة لغة :

جذر كلمة المواطنة "وطن"، وهو في المعاجم العربية لا يخرج عنُ المكان الذي ول : "الواِ د فيه الإنسان ونشأ فيه وترعرع، قال ابن فارس والطاء والنون كلمة صحيحة، فالوطن محل الإنسان، وأوطان الغنم مرابضها، ( **بن زكريا القزويني الرازي/ ١٣٩٩هـ / ١٢٠**).

والمواطن تعني: الموافق، المطاوع، وواطنه على الأمر : وافقه عليه، وواطن القوم : عاش معهم في موطن واحد، والوطن : المكان، قال الله تعالى: (( لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ ) **(سورة التوبة/ ٢٥)**. والموطن هو مكان إقامة الإنسان ومقره وإليه انتماؤه، ووطَّن نفسه على الأمر: حملها عليه ومهدها له، واتطن وتوطن البلد: اتخذها وطنا . ومواطنة: مصدر الفعل واطن، بمعنى شارك في المكان إقامة ومولدا؛ لأن الفعل على وزن (فاعل) " **(الشيخ الحملاوي/ ٦)**.

قال الجوهري: الوطن محل الإنسان **(الجوهري /١٤٠٧ هـ /٢)**، أما ابن منظور فقال في تعريف الوطن: موطن الإنسان ومحله **(ابن منظور/ ١٩٥٦/ ١٤٥ )**، وهو ما أكده الفيروز آبادي بأنه: منزل الإقامة **( الفيروز آبادي/ ٢٧٦ )**

ويلاحظ أن التعريف اللغوي يتحدث عن الوطن بلحاظ كونه محلِ وجود الإنسان المواطن، وأنه مولد الإنسان والبلد الذي هو فيها، دون التطرق إلى المواطنة كمفهوم يحمل المعنى الاجتماعي أو الحقوقي أو السياسي للكلمة؛ لذلك فقد خلت قواميس اللغة عن تعريف المواطنة ، ككلمة ذات معنى لغوي .

٢- تعريف المواطنة اصطلاحا :

ترد الوطنية بمعنى حب الوطن( Patriotism) في إشارة واضحة إلى مشاعر الحب والارتباط بالوطن وما ينبثق عنها من استجابات عاطفية، أما المواطنة (Citizenship) ، فهي صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردي الرسي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو لها الجميع وتوحد من أجلها الجهود .

ولقد تعددت تعريفات المواطنة اصطلاحا : اذ عرف قاموس المصطلحات السياسية " المواطنة" بأنها: مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي، وبين مجتمع سياسي (الدولة)، و خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة بالمساواة أمام القانون "الوضعي " في ظل هيمنة الدولة القومية **(غيث / ١٩٩٥م/ ٥٦)**.

وعرّفتها دائرة المعارف البريطانية بأنها: "علاقة بين فرد ودولة كماّ يحددها قانون تلك الدولة ، وبما تتضمنه تلك العلاقات من واجبات وحقوق في تلك الدولة" **(العواّ / ١٩٨٩م/ ٥٠)** .

في حين لم تميز الموسوعة الدولية وموسوعة كولير الأمريكية بين الجنسية والمواطنة فالمواطنة في (الموسوعة الدولية) هي عضوية كاملة في دولة أو بعض وحدات الحكم، وتؤكد الموسوعة أن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي

المناصب العامة وكذلك عليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب والدفاع عن بلدهم، ففي موسوعة (كولير) الأمريكية المواطنة هي: "أكثر أشكال العضوية اكتمالا في جماعة سياسية ما " **(الدجاني / ١٩٩٩م/ ٥)**

وقيل ان " المواطنة بتصور بسيط تتمثل في الحقوق والواجبات التي كفلها دستور الدولة، منها حق المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية، وحق المشاركة تقود إلى إنجاز القرارات الجماعية باتجاه الصالح العام" **( shababadrar.net / ٢٠١٣ )**

لقد أثبت مصطلح المواطنة في سياق نقله إلى اللسان العربي نجاعته في إيصال معنى الانتماء للوطن والعدالة في الحقوق والواجبات لأن استعمالهً كان " بالسعي إلى المساواة والمطالبة بالعدل والإنصاف بالنسبة مقرونا لجميع من يحمل جنسية الدولة .

**المطلب الثاني :السياق التاريخي للمواطنة عند الفقهاء .**

ترسخ هذا المفهوم في نفوس المسلمين جميعا، لأنه شرعهم ودينهم، فرأينا جيل الصحابة، وعصر الخلفاء الراشدين – وبخاصة عمر بن الخطاب رضي الله عنه – يترسخ فيه هذا المعنى ويتأكد، وقد وقف التاريخ وقفات طويلة أمام موقف عمر بن الخطاب من غير المسلمين في عدله ومساواته وإنصافه، من هذه المواقف موقف القبطي الذي تسابق مع ابن عمرو بن العاص والي مصر وسبق القبطي ابن عمرو، فلطم ابن عمرو القبطي وقال له: أنا ابن الأكرمين، فانتظر القبطي إلى موسم الحجيج وذهب إلى عمر بن الخطاب في مكة المكرمة يشكو من ابن والي مصر، فأرسل عمر إلى عمرو وابنه أن يحضرا، وقال للقبطي: اضرب من ضربك، اضرب ابن الأكرمين،

ثم بعدها قال عمر للقبطي: اضرب عمروا على صلعته، قال القبطي: يا أمير المؤمنين إنما ضربت من ضربني، فقال عمر بن الخطاب قولته التي صارت قانونا، وصارت المادة الأولى من مواد مواثيق حقوق الإنسان: متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا **(جول / ٢٠١١ م)**.

ورغم ما حدث لم يسلم القبطي، ولم يقايضه أحد على أخذ الحق له بالإسلام، هذا القبطي الذي كان قبل الإسلام في مصر لا يرفع رأسا أمام البيزنطيين حتى جاء الإسلام وكفل له حق أن يشكو ابن واليه إلى الخليفة ، ثم نرى العدالة الاجتماعية التي يطبقها عمر بن الخطاب مساواة لغير المسلم بالمسلم حين يرى يهوديا يتسول، لأنه لا يملك أن يدفع الجزية فيأمر له بعطاء يصرف له من بيت مال المسلمين، قائلا: والله ما أنصفناه إن أكلنا ، ولما عرض أبو لؤلؤة المجوسي في كلامه ما شبيبته، ولا نرعى شيبته يفصح عن نيته قتل عمر، فاقترح أحد الصحابة سجن أبي لؤلؤة، رفض عمر بن الخطاب هذا الاقتراح لأنه لم يرتكب جرما ، ثم تجلى تطبيق مبدأ المساواة أكثر على يد علماء المسلمين، فرأيناهم يجيزون للمسلم أن يتصدق من ماله على غير المسلم، وأن يعطيه من النذور والكفارات، مستشهدين بآيات من القرآن الكريم، ومنها قوله تعالى : (( وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا )) **(سورة الانسان/** ٨)، وقد كان الاسرى حين اذن من أهل الشرك؛ بل رأينا من أئمة التابعين من أعطى الرهبان من صدقة الفطر، على ما تمثله صدقة الفطر من أهمية كبرى عند المسلم من عدة جهات، أولا: في مرتبطة بفريضتين مهمتين في الإسلام: الزكاة والصوم، فهي مقرونة بشهر رمضان، وهي مطهرة للصائم من اللغو والرفث، ثانيا: أن زكاة المال يجمعها الحاكم أو الدولة لتوزعها على الفقراء، أما صدقة الفطر فالمستحب أن يوزعها

المسلم بنفسه، ثالثا: أن زكاة المال تجب على من ملك نصاب الزكاة وهو مبلغ قلما توفر مع الفقير، أما صدقة الفطر فهي تجب على من يملك قوت يوم وليلة العيد، ومعنى هذا أن عدد معطي زكاة الفطر أكبر من زكاة المال .

**المطلب الثالث : عناصر وقيم المواطنة .**

أولا : عناصر المواطنة **(سراج/ بلا تاريخ)**: تتحدد عناصر المواطنة بالنقاط الاتية :

1 –الانتماء: أي شعور الإنسان بالانتماء إلى مجموعة بشرية ما وفي مكان ما (الوطن) على اختلاف تنوعه العرقي والديني والمذهبي، مما يجعل الإنسان يتمثل ويتبنى ويندمج مع خصوصيات وقيم هده المجموعة .

٢– الحقوق: التمتع بحقوق المواطنة الخاصة والعامة كالحق في الأمن والسلامة والصحة والتعليم والعمل والخدمات الأساسية العمومية وحرية التنقل والتعبير والمشاركة السياسية .

٣–الواجبات: كاحترام النظام العام والحفاظ على الممتلكات العمومية والدفاع عن الوطن والتكافل والوحدة مع المواطنين والمساهمة في بناء و ازدهار الوطن .

٤–المشاركة في الفضاء العام: المشاركة في اتخاذ القرارات السياسية (الانتخاب والترشيح) وتدبير المؤسسات العمومية والمشاركة في كل ما يهم تدبير ومصير الوطن

ثانيا : قيم المواطنة **(الزحيلي / ٢٠٠٦م )**:

أولا – قيمة المساواة : التي تنعكس في العديد من الحقوق مثل حق التعليم، والعمل، والجنسية، والمعاملة المتساوية أمام القانون والقضاء، واللجوء إلى الأساليب والأدوات

القانونية لمواجهة موظفي الحكومة بما في هذا اللجوء إلى القضاء، والمعرفة والإلمام بتاريخ الوطن ومشاكله، والحصول على المعلومات التي تساعد على هذا.

ثانيا – قيمة الحرية : التي تنعكس في العديد من الحقوق مثل حرية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية، وحرية التنقل داخل الوطن، وحق الحديث والمناقشة بحرية مع الآخرين حول مشكلات المجتمع ومستقبله، وحرية تأييد أو الاحتجاج على قضية أو موقف أو سياسة ما، حتى لو كان هذا الاحتجاج موجها ضد الحكومة، وحرية المشاركة في المؤتمرات أو اللقاءات ذات الطابع الاجتماعي أو السياسي .

ثالثا – قيمة المشاركة : التي تتضمن العديد من الحقوق مثل الحق في تنظيم حملات الضغط السلمي على الحكومة أو بعض المسئولين لتغير سياستها أو برامجها أو بعض قراراتها، وممارسة كل أشكال الاحتجاج السلمي المنظم مثل التظاهر والإضراب كما ينظمها القانون، والتصويت في الانتخابات العامة بكافة أشكالها، وتأسيس أو الاشتراك في الأحزاب السياسية أو الجمعيات أو أي تنظيمات أخرى تعمل لخدمة المجتمع أو لخدمة بعض أفراده، والترشيح في الانتخابات العامة بكافة أشكالها . رابعا – المسئولية الاجتماعية : التي تتضمن العديد من الواجبات مثل واجب دفع الضرائب، وتأدية الخدمة العسكرية للوطن، واحترام القانون، واحترام حرية وخصوصية الآخرين .

**المطلب الرابع : اقسام المواطنة (ابو يوسف/ ١٩٧٩م/ ١٢٦):**

أقسام المواطنة في الفكر الإسلامي تضم دار الإسلام على أرضه صنفين من السكان : المسلمين وأهل الذمة.

أولا – المسلمون: فيقول القرآن فيهم : (( إِنَّ الَّذِينَ آمَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَاهَدُواْ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ وَالَّذِينَ آوَواْ وَّنَصَرُواْ أُوْلَئِكَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاء بَعْضٍ وَالَّذِينَ آمَنُواْ وَلَمْ يُهَاجِرُواْ مَا لَكُم مِّن وَلاَيَتِهِم مِّن شَيْءٍ حَتَّى يُهَاجِرُواْ )) **(سورة الأنفال / ٧٢)**، فهذه الآية تبين أساسين للمواطنة: الإيمان وسكنىُ روايُهَ ِ دار الإسلام أو الانتقال إليها. فإذا كان المرء مؤمنا ولكنه ما ترك تبعية دار الكفر،أي لم يهاجرها إلى دار الإسلام ولم يستوطنها، فلا يعد من أهل دار الإسلام. أما المؤمنون الذين يقطنون في دار الإسلام – سواء ولدوا فيها أو انتقلوا إليها من دار الكفر – فهم من أهل الإسلام . وقد ألقى الإسلام على كواهل هؤلاء السكان المسلمين تبعة حماية نظامه والامتثال لجميع أحكامه والتضحية من أجل حمايته، ويتمتعون بجميع حقوقه .

ثانيا – أهل الذمة: هم جميع الذين يقطنون داخل حدود الدولة الإسلامية من غير المسلمين، ويقرون لها بالطاعة و الولاء، سواء ولدوا في دار الإسلام أو جاؤوا من الخارج و التمسوا من الحكومة أن تجعلهم في عداد أهل الذمة. فلمثل هؤلاء يضمن الإسلام المحافظة على ديانتهم و ثقافتهم و أموالهم و أعراضهم ، وإنما ينفد فيهم قوانينه، ويعطي لهم في قوانين البلاد الداخلية مثل ما يعطي للمسلمين سواء بسواء : . ويستوي المساواة في أداء الواجبات مقابل التمتع بالحقوق الصنفان – المسلمون وأهل الذمة – في تمويل موارد المالية للدولة وهي واجبات يلتزم الأفراد بها في مقابل تمتعهم بالحقوق والأمن والحماية، فالزكاة والصدقات وضعت على المسلمين القادرين نظير أمنهم على أنفسهم وأموالهم من حقد المحتاجين وتطهيرا لأنفسهم باستجابتهم إلى أمر الله بمعونة إخوانهم المحتاجين، ونظير تمتعهم باستغلال مرافق الدولة ، والجزية تجب على غير المسلم من أهل الكتاب الذميين المقيمين في دار الإسلام إقامة دائمة في

مقابل حمايتهم وعدم تكليفهم بالقتال في صفوف جيش المسلمين، ونظير تمتعهم أيضا بمرافق الدولة.

**المطلب الخامس : تأصيل مفهوم الوطنية في النصوص القرآنية والروائية .**

تجدر الإشارة الى ان المحبة للأوطان والانتماء إليها أمر غريزي، وطبيعة طبع اللهُ النفوس عليها، وحين يولد الإنسان في أرض وينشأ فيها فيشرب ماءها، ويتنفس هواءها، ويحيا بين أهلها ؛ فإن فطرته تربطه بها، فيحبُّها ويواليها، ويكفي لج . وقد ورد ذكر الوطن ْرح مشاعر الإنسان أن تشير بأنه لا وطن له والديار في نصوص الكتاب والسنة فمنها :

أولا : النصوص القرآنية :

١-ماجاء التعبير عن الوطن بلفظ (المساكن): قال تعالى: (( قُلْ إِن كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَآؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُم مِّنَ اللّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُواْ حَتَّى يَأْتِيَ اللّهُ بِأَمْرِهِ وَاللّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ)) **(سورة التوبة/ ٢٤)**.

قال الطوسي : " ومساكن جمع مسكن هي المواضع التي تسكنونها وترضونها " **(الطوسي/ ٤٦٠هـ/ ١٩٥)**

وذكر الشوكاني : " والمراد بالمساكن التي يرضونها :المنازل التي تعجبهم وتميل إليها أنفسهم، ويرون الإقامة فيها أحبّ إليهم من المهاجرة إلى الله ورسوله " **(الشوكاني/ ١٤١٤ هـ/ ٣٤٦)**

٢- قوله تعالى : (( وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُم بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلاً ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ)) **(سورة البقرة/ ١٢٦)**.

يسأل –ابراهيم – ربه أن يتخذ أرض مكة – وهي يومئذ أرض قفرة وواد غير ذي زرع –حرما لنفسه ليجمع بذلك شمل الدين، ويكون ذلك رابطة أرضية جسمانية بين الناس وبين ربهم يقصدونه لعبادة ربهم، ويتوجهون إليه في مناسكهم، ويراعون حرمته فيما بينهم، فيكون ذلك آية باقية خالدة لله في الأرض يذكر الله كل من ذكره، ويقصده كل من قصده، وتتشخص به الوجهة، وتتحد به الكلمة، والدليل على أنه (عليه السلام) يريد بالأمن الأمن التشريعي الذي هو معنى اتخاذه حرما دون الأمن الخارجي من وقوع المقاتلات والحروب وسائر الحوادث المفسدة للأمن المخلة بالرفاهية **(الطباطبائي/ ٥٥)**.

قال الشيخ ابن سعدي " وإذ دعا إبراهيم لهذا البيت، أن يجعله الله بلدا آمنا، ويرزق أهله من أنواع الثمرات، ثم قيد عليه السلام هذا الدعاء للمؤمنين، تأدبا مع الله، إذ كان دعاؤه الأول، فيه الإطلاق، فجاء الجواب فيه مقيدا بغير الظالم " ( **الوطنية في الإسلام** ).

٣- وقد قرن الله تعالى حب الديار، بحب النفس، وأن كلا منهما متأصل في نفس الإنسان عزيز عليها. قال تعالى : (( وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ اقْتُلُواْ أَنفُسَكُمْ أَوِ اخْرُجُواْ مِن دِيَارِكُم مَّا فَعَلُوهُ إِلاَّ قَلِيلٌ مِّنْهُمْ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُواْ مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا)) **(سورة النساء / ٦٦)**.

قال الرازي : " والمعنى ، والمعنون ، نحو أن نأمرهم بالقتل والخروج عن الأوطان لصعب ذلك عليهم ، إلا الطبعة ، وحينئذٍ يظهر كفرهم وعنادهم ، فلما استرد ذلك رحمة على عبادنا اكتفينا بتكليفهم في الأمور السهلة ، فليقبلوها بالإخلاص وليتركوا التمرد والعناد حتى ينالوا خير الدارين " **(فخر الدين الرازي خطيب الري/ ١٤٢٠هـ/١٦٦)**.

قال القرطبي: قال مقاتل: خرج النبي (صلى الله عليه واله وسلم) من الغار ليلاً فلما رجع إلىً مهاجرا إلى المدينة في غير الطريق مخافة الطلب الطريق ونزل الجحفة عرف الطريق إلى مكة فاشتاق إليها فقال جبريل – عليه السلام «: – إن الله يقول «: إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ » **(سورة القصص / ٨٥)**، أىً إلى مكة ظاهرا عليها **(القرطبي، الجامع لأحكام القران/ ١٩٨٥م/ ٣٢١ )**.

ثانيا : النصوص الروائية :

وردت نصوص روائية عدة تشير الى استحضار مفهوم الوطنية في الروايات ومنها :

١–عن أنس بن مالك رضى الله عنه قال: (كان رسول الله (ص) إذا قدم من سفر فأبصر درجات المدينة أوضع ناقته وإن كانت دابة حركها) **(البخاري/ ١٩٨١م/٢٠٥)** .

وذكر العيني: (فيه دلالة على فضل المدينة وعلى مشروعية حب الوطن ، والحنين اليه ) **(العيني/ ١٣٥ )**.

٢–ولما كان الخروج من الوطن قاسيًا على النفس، فقد كان من فضائل المهاجرين أنهم ضحوا بأوطانهم هجرةً في سبيل الله، وفي سنن الترمذي: عن عبد الله بن عدي قال: رأيت رسول الله (ص) واقفا على راحلته فقال: " إنكُ لخير أرض الله، وأحب أرض

الله إلى الله، ولولا أني أخرجت منك ما خرجت) **( الامام احمد بن حنبل / ١٤٢١ هـ /٣٠٥)**

قال العيني – رحمه الله : ( ابتلى نبيه عليه الصلاة والسلام بالهجرة وفراق الوطن) **(العيني/ ٢٥١ ).**

٣–لما أخبر ورقة بن نوفل رسول الله (ص) أن قومه –وهم قريش – مخرجوه من مكة فقال رسول الله (ص): "أو مخرجي هم" قال نعم، لم يأت رجل قط بمثل ما جئت به إلا عودي وإن يدركني يومك أنصرك ، ثم لم ينشب ورقة أن توفي وفتر الوحي )( ) **(البخاري/ ١٩٨١م/ ٤ ).**

قال السهيلي – رحمه الله –: (يؤخذ منه شدة مفارقة الوطن على النفس فإنه (ص) سمع قول ورقة أنهم يؤذونه ويكذبونه فلم يظهر منه انزعاج لذلك، فلما ذكر له الإخراج تحركت نفسه لحب الوطن وإلفه فقال أو مخرجي هم) **(لأبي شامة / ١٦٣)** .

٤–وأخرج مالك في موطئه من حديث أبي هريرة أنه قال : كان الناس إذا رأوا

الثمر جاءوا به إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ، فإذا أخذه رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال : " اللَّهُمَّ بَارِكْ لَنَا فِي ثَمَرِنَا، وَبَارِكْ لَنَا فِي مَدِينَتِنَا، وَبَارِكْ لَنَا فِي صَاعِنَا، ومُدِّنَا، اللَّهُمَّ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ عَبْدُكَ وَخَلِيلُكَ وَنَبِيُّكَ، وَإِنِّي عَبْدُكَ وَنَبِيُّكَ، وَإِنَّهُ دَعَاكَ لِمَكَّةَ وَإِنِّي أَدْعُوكَ لِلْمَدِينَةِ مِثْلِ مَا دَعَاكَ بِهِ لِمَكَّةَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ " **( أبي علفة/ ١٤٢٩هـ / ١١٦ –١١٧ ).**

تبين خلال هذه النصوص الشرعية أن الإسلام لا يعارض الوطنية وحب الوطن، بل يجعلها من الدين، لأنها السبيل القويم للتفاعل والتعاون بين أبناء البلد الواحد لما فيه الخير والسعادة لهم ولأمة الإسلام. فهذه هي الوطنية التي جاء بها الإسلام ودعا إليها، ولكن الوطنية التي نادى بها دعاة التغريب والمدنية الحديثة تختلف عن وطنيتنا، إنها وطنية تتعصب لقطعة الأرض، وتهتم بالمصالح النفعية .

**الخاتمة .**

توصل الباحث الى النتائج الاتية :

١. يلاحظ أن التعريف اللغوي يتحدث عن الوطن بلحاظ كونه محلِ وجود الإنسان المواطن، وأنه مولد الإنسان والبلد الذي هو فيها، دون التطرق إلى المواطنة كمفهوم يحمل المعنى الاجتماعي أو الحقوقي أو السياسي للكلمة؛ لذلك فقد خلت قواميس اللغة عن تعريف المواطنة ، ككلمة ذات معنى لغوي .

٢. لقد أثبت مصطلح المواطنة في سياق نقله إلى اللسان العربي نجاعته في إيصال معنى الانتماء للوطن والعدالة في الحقوق والواجبات لأن استعمالهً كان " بالسعي إلى المساواة والمطالبة بالعدل والإنصاف بالنسبة مقرونا لجميع من يحمل جنسية الدولة .

٣. تبين خلال استعراض النصوص الشرعية أن الإسلام لا يعارض الوطنية وحب الوطن، بل يجعلها من الدين، لأنها السبيل القويم للتفاعل والتعاون بين أبناء البلد الواحد لما فيه الخير والسعادة لهم ولأمة الإسلام .

**ثبت بالمصادر والمراجع .**


١. التبيان في تفسير القران ، الطوسي ، أبو جعفر محمد بن الحسن ، دار احياء التراث العربي ، د. ت .

٢. الجامع لأحكام القران ، القرطبي ، تحقيق : أبو اسحق إبراهيم ، دار احياء التراث العربي ، ١٩٨٥م .

٣. الخراج ، أبو يوسف ، دار المعرفة ، بيروت ، ١٩٧٩م .

٤. سنن النبي ، الطباطبائي ، الناشر معاونية العلاقات الدولية في منظمة الاعلام الإسلامي ، طهران ، النشر .

٥. شذا العرف في فن الصرف ، الشيخ الحملاوي، المحقق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله الناشر: مكتبة الرشد الرياض ، د. ت .

٦. شرح الحديث المقتفى في مبعث النبي المصطفى لأبي شامة ، مكتبة العمرين ، ١٩٩٩م .

٧. الصحاح، الجوهري إسماعيل بن حماد، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار الناشر: دار العلم للملايين – بيروت الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٧ م .

٨. صحيح البخاري ، البخاري ، محمد بن اسماعيل ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ١٩٨١م .

٩. صحيح مسلم ، النيسابوري ، مسلم بن الحسن ، تحقيق رائد بن صبري ابن أبي علفة دار طويق للنشر والتوزيع الرياض ، الطبعة الأولى ١٤٢٩هـ .

١٠. عمدة القاري ، العيني ، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت .

١١. فتح القدير ، الشوكاني ، الناشر، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب – دمشق، بيروت الطبعة: الأولى – ١٤١٤ هـ .

١٢. فتوح مصر واخبارها ، ابن عبد الحكم ، تحقيق ، محمد الحجيري ، دار الفكر ، بيروت ، ١٩٩٦م .

١٣. القاموس المحيط ، الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، باب النون، فصل الواو والهاء، مؤسسة الحلبي وشركاؤه، القاهرة.

١٤. قاموس علم الاجتماع ، غيث ، د. محمد عاطف ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٥م .

١٥. قضايا المواطنة ، محمد زاهد جول ، ورقة مقدمة الى ندوة " تطور العلوم الفقهية في عمان " – الفقه الإسلامي في عالم متغير ، خلال الفترة من ٩ – ١٣ / ٤ / ٢٠١١ م .

١٦. لسان العرب، ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، ١٩٥٦.

١٧. مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية ، الدجاني ، احمد صدقي ، مركز يافا للدراسات والأبحاث ، القاهرة ، ١٩٩٩ م.

١٨. مسند احمد ، الامام احمد بن حنبل ، المحقق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي الناشر: مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ – ٢٠٠١م .

١٩. معجم مقاييس اللغة ، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: ٣٩٥هـ) المحقق، عبد السلام محمد هارون الناشر، دار الفكر عام النشر، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م .

٢٠. مفهوم المواطنة في المنظور الإسلامي ، الزحيلي ، د. وهبة ، مجلة التسامح ، العدد الخامس عشر،٢٠٠٦م ، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية ، عمان .

٢١. النظام السياسي للدولة الإسلامية ، العوآ ، محمد سليم ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٩م .

٢٢. سراج ، د. عبد الفتاح ، المواطنة في الامن القومي ، http://www.ardd-legalaid.org/articles/ar?ID=17 .

٢٣. shababadrar.net ، تاريخ الزيارة : ٢٥/ ٨ / ٢٠١٣ .

المصادر

**أبي علفة, ر1429 ) .(Ed.) .هـ .( *صحيح مسلم ، النيسابوري ، مسلم بن الحسن* )ط١ .(ed. الرياض: دار طويق للنشر والتوزيع.**

الامام احمد بن حنبل 1421 ) . هـ - ٢٠٠١م .(. *مسند احمد* )ط١) .(.ed عادل مرشد، وآخرون & , د. التركي (.Eds , مؤسسة الرسالة الطبعة.

الفيروز آبادي, م .(.n.d) .*القاموس المحيط* . مؤسسة الحلبي وشركاؤه، القاهرة.

الوطنية في الإسلام .(.n.d) .*الدستور* .

بن زكريا القزويني الرازي, أ1399) .هـ - ١٩٧٩م .(*معجم مقاييس اللغة*) .ع. ا. هارون (.Ed ,دار الفكر عام النشر.

لأبي شامة .(.n.d) . *شرح الحديث المقتفى في مبعث النبي المصطفى* .مكتبة العمرين.

(2013 , 8 25). Retrieved from shababadrar.net .

ابن عبد الحكم1996) .م .(*فتوح مصر واخبارها*) .محمد الحجيري (.Ed ,بيروت: دار الفكر.

ابن منظور, أ .(1956) .*لسان العرب* .بيروت: دار صادر،.

ابو يوسف1979) .م .(*الخراج* .بيروت : دار المعرفة.

البخاري, م1981) .م .(*صحيح البخاري* .دار الفكر للطباعة والنشر.

الجوهري , إ 1407) .هـ - ١٩٨٧ م .(*الصحاح ، )تاج اللغة وصحاح العربية (* )ط:٤ ) .(.ed أحمد عبد الغفور عطار (.Ed ,بيروت: دار العلم للملايين.

الدجاني , 1999ا) .م .(*مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية* . القاهرة : مركز يافا للدراسات والأبحاث.

الزحيلي , د2006) .م .( مفهوم المواطنة في المنظور الإسلامي .*مجلة التسامح* ) العدد الخامس عشر،.(

الشوكاني 1414) .هـ .(*فتح القدير* . دمشق، بيروت: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب – دمشق، بيروت.

الشيخ الحملاوي .(.n.d) .*شذا العرف في فن الصرف*) .ن. ا. الله (.Ed ,مكتبة الرشد الرياض.

الطباطبائي .(.n.d) .*سنن النبي* .طهران : معاونية العلاقات الدولية في منظمة الاعلام الإسلامي.

الطوسي(ت ٤٦٠هـ), ا. ج ) .د. ت .( *التبيان في تفسير القران* )ط١ .(.ed دار احياء التراث العربي.

العواّ , م1989) .م .(*النظام السياسي للدولة الإسلامية* .القاهرة : ، دار الشروق.

العيني .(.n.d) .*عمدة القاري* .بيروت : دار إحياء التراث العربي.

القرطبي1985) .م .(*الجامع لأحكام القران* ) .أبو اسحق إبراهيم (.Ed ,دار احياء التراث العربي.

القرطبي1985) .م .(*الجامع لأحكام القران* ) .أبو اسحق إبراهيم (.Ed ,دار احياء التراث العربي.

جول , م 2011) .م .(قضايا المواطنة . *الفقه الإسلامي في عالم متغي* .عمان: تطور العلوم الفقهية.

سراج, د .(n.d.). *المواطنة في الامن القومي* . Retrieved from http://www.ardd-legalaid.org/articles/ar?ID=17 .

*سورة الانسان*.(n.d.) .

*سورة الأنفال*.(n.d.) .

*سورة البقرة*.(n.d.) .

*سورة التوبة*.(n.d.) .

*سورة القصص*.(n.d.) .

*سورة النساء*.(n.d.) .

غيث , د1995) .م .(*قاموس علم الاجتماع* .الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

فخر الدين الرازي خطيب الري(ت٦٠٦هـ), ب. ب1420) .هـ .(*مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)* )ط٣ .(.ed بيروت: دار إحياء التراث العربي.

# القيادة التحويلية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال

**م.د. ابتسام سعيد أحمد**

المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية

**Dr.ibtisamsaeed9@gmail.com**

**الملخص**

يسعى البحث الى معرفة القيادة التحويلية لمديرات رياض الأطفال وعلاقته بذكائهن الاجتماعي والذاتي. وتحقيقاً لأهداف البحث بنت الباحثة مقياس للقيادة التحويلية، الذي قامت بتطبيقه على مديرات رياض الأطفال، يتكون المقياس من (٢٠) فقرة، ويتمتع بصدق وثبات جيد، اذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٧٠) بطريقة التجزئة النصفية، و(٠,٧٤٨) باستعمال معادلة ألفا كرونباخ. فضلاً عن قيام الباحثة بتبني مقياس الذكاءات المتعددة، الذي وضعه والتر ماكنزي (Walter Mckenzie,1999)، وفق تصنيف هوارد جاردنر (Howard Gardner,1983) للذكاءات المتعددة، والذي يتضمن الذكاء الاجتماعي والذاتي، يتكون المقياس من (٢٠) فقرة، ويتمتع بالصدق الظاهري. وقد طبّق المقياسين على عينة بلغ عددها (١٦٠) مديرة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصل البحث الى مجموعة من النتائج، منها:

١- ان القيادة التحويلية كعامل عام توجد لدى مديرات رياض الأطفال بمستوى مرتفع.
٢- وجود فروق في القيادة التحويلية لدى المديرات وفق المتغيرات الديمغرافية.
٣- ان مديرات رياض الأطفال تتمتع بمستوى مرتفع في الذكاء الاجتماعي والذاتي كعامل عام.
٤- عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى المديرات وفق المتغيرات الديمغرافية.
٥- ترتبط القيادة التحويلية بالذكاء الاجتماعي والذاتي للمديرات بعلاقة طردية قوية ودالة احصائياً.

ثم تقدمت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، الذكاء الاجتماعي والذاتي.

# The Transformational Leadership and its Relation to The Social and Kindergarten Directors Self-Intelligence of

**Dr. Ibtisam Saeed Ahmad**
**Workplace: The General Directorate of Education Baghdad The Second Karkh**
**Dr.ibtisamsaeed9@gmail.com**

**Abstract**

The research seeks to know the transformational leadership of kindergarten principals and its relationship to their social and self-intelligence. In order to achieve the objectives of the research, the researcher built a scale of transformational leadership, which she applied to the principals of kindergartens. The scale consists of (20) items, and it has good validity and stability, as the reliability coefficient reached (870.0) by the half-segmentation method, and (748.0) by using Cronbach's alpha equation. In addition, the researcher has adopted the Multiple Intelligences Scale, developed by (Walter Mckenzie,1999), according to (Howard Gardner's,1983) classification of multiple intelligences, which includes social and self-intelligence. The scale consists of (20) items and has apparent validity. The two scales were applied to a sample of (160) female principals, who were chosen by the simple random method. The research reached a set of results, including:

**1-** Transformational leadership as a general factor is found among kindergarten principals at a high level.

**2-** There are differences in transformational leadership among female principals according to demographic variables.

**3-** The kindergarten principals enjoy a high level of social and self-intelligence as a general factor.

**4-** There are no differences in the social and self-intelligence of female principals according to demographic variables.

**5-** Transformational leadership is related to the social and self-intelligence of female principals with a strong positive and statistically significant positive relationship.

Then the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Key Words: Transformational Leadership, Social and Self-Intelligence

## الفصل الأول

## التعريف بالبحث

**مشكلة البحث:**

نظراً للتحديات الكثيرة التي تواجه مجتمعنا، ومنها انتشار الفساد الاداري في أغلب المؤسسات التربوية والتعليمية، فقد اختلفت النظرة للمؤسسة التربوية حالياً، عما كان سابقاً، هذا الصرح المقدس، أصبح تشوبه الكثير من المشكلات، في مختلف الجوانب والمجالات، والسبب الرئيس، من وجهة نظر الباحثة، هو في من يقود هذه المؤسسة، فنحن نفتقر لمديرين قادة.

وتأتي مشكلة البحث من الواقع الذي تعمل فيه الباحثة، كونها مديرة في احدى الرياض الحكومية، وهو ان عدد من المديرات لا يمتلكن أبسط مقوم من مقومات القيادة، مثل الكفاية المهنية، والخبرة، والذكاء، والأخلاق العالية، وغيرها، فضلاً عن ذلك ان بعض مديرات رياض الأطفال أصبحن في الادارة بالصدفة، أو عن طريق العلاقات، أو بطرائق اخرى غير مناسبة، لذا فنحن بحاجة ماسة لمديرات يتمتعن بقدرات قيادية، وخاصة القيادة التحويلية، لما يتوفر في هذا النوع من القيادة، من مميزات وخصائص وصفات، تليق بمديرة الروضة، فاذا صلحت ادارة أي مؤسسة، صلحت المؤسسة كلها.

وتنبثق مشكلة البحث من السؤال الآتي:

هل توجد علاقة بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي لمديرات رياض الأطفال؟

**أهمية البحث:**

تعد القيادة التحويلية من أكثر أنواع القيادة أهمية، من أجل تطوير المؤسسات، اذ انها تقوم على احداث تغييرات جذرية في المرؤوسين، وتحويلهم الى قادة، من خلال توسيع اهتماماتهم، وتعميق مستوى ادراكهم لمصلحة المؤسسة، عن طريق التأثير المثالي من قبل المدير (عتوم،٢٠١٨: ٢٣٥).

وتشير الدراسات الى ان القيادة الواعية والذكية، تمثل المفتاح الأساس لنجاح أي مؤسسة، ومن هنا برزت أهمية القيادة التحويلية، لأنها أنسب الأنماط القيادية في قيادة عملية التغيير، ففي هذا النمط من القيادة، تكون أهداف المدير واضحة وواقعية، ولديه رؤية واضحة عن المستقبل، ويشجع المرؤوسين على المشاركة في بلورة هذه الرؤية، لتحقيق أهداف المؤسسة (ابراهيم،٢٠١٩: ٣).

كذلك نجد ان القائد التحويلي يقوم بتوجيه المهام والأدوار لمرؤوسيه، على شكل انموذج من العلاقات الانسانية، مما يعزز التفاعلات الاجتماعية، ويعمل على تقوية العلاقات الشخصية، مما يكسب القائد التحويلي احترام وثقة وولاء مرؤوسيه (Bass,1985:22).

كما يقوم القائد التحويلي بالتحفيز الذهني لمرؤوسيه، وتشجيعهم على توليد أفكار وطرائق وأساليب جديدة في التعلم، والسعي للابداع والابتكار لتطوير المؤسسة (Michel Stegmaier&Sonntag,2010:415). وهذا يحتاج الى امتلاك المدير قدرات ومهارات ومستويات عالية من الذكاء، ليستطيع التأثير في العاملين، وتحفيزهم على التعاون والعمل الجماعي كفريق واحد، من خلال التواصل الفعال معهم، وتتمثل هذه القدرة بالذكاء الاجتماعي. كذلك فان تمتع المدير بالذكاء الشخصي أو الذاتي، يساعده على السيطرة على انفعالاته، وتحديد نقاط القوة والضعف في شخصيته، فضلاً

عن فهم طبيعة العمل، وشعوره بالثقة بالنفس، وهذا مايحتاجه لادارة المؤسسة بنجاح (الظفيري،٢٠١٠: ٣).

وتتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

١- تعد الروضة من المؤسسات التربوية المهمة والحساسة، اذ انها تعنى بأكثر شريحة مهمة في الجتمع، وهم الأطفال، لذا فهي بحاجة الى مديرة تكون أكثر من مجرد قائد لمجموعة من الأفراد.

٢- القيادة التحويلية لها أثر كبير في التأثير على شخصية وسلوك العاملين في المؤسسة التربوية.

٣- الذكاء الاجتماعي يساعد مديرة الروضة على التواصل الفعال مع المرؤوسين بطريقة ايجابية.

٤- يسهم الذكاء الذاتي في تنظيم العمل داخل المؤسسة التربوية، ويرفع من مستوى أداء المديرة بكفاية وفاعلية.

**أهداف البحث:**

يستهدف البحث الى:

١- قياس القيادة التحويليلة بوصفه عاملاً عاماً ومتعدد الأبعاد لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية.

٢- تعرف الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير التحصيل العلمي وتقويم دلالته الاحصائية.

٣- تعرف الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير العمر وتقويم دلالته الاحصائية.

٤- تعرف الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير مدة الخدمة وتقويم دلالته الاحصائية.

٥- قياس الذكاء الاجتماعي والذاتي بوصفه عاملاً عاماً وثنائي الأبعاد لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية.

٦- تعرف الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير التحصيل العلمي وتقويم دلالته الاحصائية.

٧- تعرف الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير العمر وتقويم دلالته الاحصائية.

٨- تعرف الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير مدة الخدمة وتقويم دلالته الاحصائية.

٩- تعرف العلاقة الارتباطية بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية.

١٠- قياس اسهام متغير الذكاء الاجتماعي والذاتي في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية.

١١- قياس اسهام متغير الذكاء الاجتماعي والذاتي والمتغيرات الديمغرافية (التحصيل العلمي، والعمر، ومدة الخدمة) لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية.

**حدود البحث:**

يتحدد البحث بـ :

مديرات رياض الأطفال الحكومية في محافظة بغداد، بجانبيها الكرخ (الاولى، والثانية، والثالثة)، والرصافة (الاولى، والثانية، والثالثة)، للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

**تحديد المصطلحات:**

**أولاً: القيادة التحويلية** (Transformational Leadership):

عرّفها:

– باس (Bass,1998) عملية استثارة العاملين في المؤسسة، لتحقيق مستويات أداء تفوق التوقعات، من خلال تغيير اتجاهاتهم، وتعزيز المثل العليا والقيم الأخلاقية، التي ينبغي أن تتبع بالأساس من أخلاق وقيم المدير، وتعميق مستوى ادراك المرؤوسين للنظر الى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية، واقناعهم بتجاوز مصالحهم الشخصية لصالح المؤسسة، للوصول بهم الى مرتبة القادة (Bass,1998:17).

**التعريف النظري:**

تبنت الباحثة تعريف باس (Bass,1998)، لأنها تبنت نظرية برنارد باس (Bernard Bass,1985) في القيادة التحويلية، بأبعادها الأربعة.

**التعريف الاجرائي:**

الدرجة التي تحصل عليها مديرة الروضة، عن طريق اجابتها على مقياس القيادة التحويلية، الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

**ثانياً: الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence):**

عرّفه:

– جاردنر (Gardner,1999) قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية حيويه وفعالة معهم، من خلال ادراك حالاتهم المزاجية والتمييز بينها، وفهم نواياهم ودوافعهم، وتوقع سلوكهم، والقدرة على الاستجابة المناسبة، مما يسمح بالتأثير بالآخرين (Gardner,1999:31).

**التعريف النظري:**

تبنت الباحثة تعريف جاردنر (Gardner,1999)، لأنها تبنت مقياس الذكاءات المتعددة الذي وضعه والتر ماكنزي (Walter Mckenzie,1999) وفق تصنيف هوارد جاردنر (Howard Gardner,1983) للذكاءات المتعددة، والذي يتضمن الذكاء الاجتماعي.

**التعريف الاجرائي:**

الدرجة التي تحصل عليها مديرة الروضة، عن طريق اجابتها على مقياس الذكاء الاجتماعي، الذي تبنته الباحثة لهذا الغرض.

**ثالثاً: الذكاء الذاتي (Self-Intelligence):**

عرّفه:

- جاردنر (Gardner,1999) قدرة الفرد على التأمل الداخلي والاستبطان، وفهم المشاعر والدوافع الذاتية، وتفهم الشخص لقدراته وكيفية استخدامها، والوعي بالحالة الانفعالية الداخلية، والقدرة على تحديد الأهداف الشخصية، والعمل على تحقيقها (Gardner,1999:32).

**التعريف النظري:**

تبنت الباحثة تعريف جاردنر (Gardner,1999)، لأنها تبنت مقياس الذكاءات المتعددة الذي وضعه والتر ماكنزي (Walter Mckenzie,1999) وفق تصنيف هوارد جاردنر (Howard Gardner,1983) للذكاءات المتعددة، والذي يتضمن الذكاء الذاتي.

**التعريف الاجرائي:**

الدرجة التي تحصل عليها مديرة الروضة، عن طريق اجابتها على مقياس الذكاء الذاتي، الذي تبنته الباحثة لهذا الغرض.

**رابعاً: مديرة رياض الأطفال (Kindergarten Director):**

عرّفها:

– (هادي،٢٠٢١) القائد التربوي التي تستطيع بكفايتها الادارية، أن توظف المعلمات والموظفين والأطفال والآباء، بل والمجتمع، لتحقيق ما تهدف اليه العملية التربوية والتعليمية، وهذا لا يتحقق ما لم تكن ذات وعي بكافة جوانب عملها، حريصة على تطوير ذاتها وأساليبها، وقادرة على التطوير والتنفيذ، والتعامل التربوي السليم مع الجميع (هادي،٢٠٢١: ٢٢).

## الفصل الثاني

## اطار نظري ودراسات سابقة

**أولاً: القيادة التحويلية:**

برز مفهوم القيادة التحويلية مع عالم الاجتماع السياسي جيمس ماكجريجر بيرنز (J.M.Burns,1978) في الكتاب الذي قدمه بعنوان القيادة. وقد حاول فيه بيرنز أن يربط بين دور القادة والتابعين، وكتب عن القادة بوصفهم أفراداً يتحكمون في دوافع أتباعهم، لكي يتمكنوا من تحقيق أهداف القادة والأتباع. وذكر ان القيادة التحويلية عملية تحدث عندما يقوم شخص أو أكثر بالالتحام مع الآخرين، بطريقة تساعد القادة والمرؤوسين من رفع بعضهم الآخر، الى أعلى مستويات من الأخلاق والدوافع والسلوك (الهلالي،٢٠٠٤: ١٣٣).

بعدها تطور مفهوم القيادة التحويلية، اذ قدم باس (Buss,1985)، نسخة موسعة ومنقحة للقيادة التحويلية، تعتمد على الأعمال السابقة التي قدمها بيرنز، ولكن لا تنسجم معه تماماً. اذ أعطى المزيد من الاهتمام لحاجات الأتباع وليس لحاجات القادة، وأكد ان القادة التحويلين يقومون بمساعدة المرؤوسين وتمكينهم من احداث التغيير، من خلال رفع الوعي لدى الأتباع، وجعلهم يتجاوزون اهتماماتهم الخاصة والفردية، لصالح الآخرين والمؤسسة (Stewart,2006:8).

ويعد اسلوب القيادة التحويلية، اسلوباً ملائماً لقيادة التغيير في المؤسسة التربوية في جميع المجالات، اذ انها تعمل على شحذ همم المعلمين، بطريقة تزرع فيهم حب العمل والانتماء الى المؤسسة التي يعملون بها، وتعد أداة فعالة للمديرين، خاصة في مكافحة الفوضى في أماكن العمل، وأن لها دور كبير في تطوير المناخ الأخلاقي، اذ تهتم القيادة التحويلية بأن يكون مكان العمل، خالٍ من حالات الفوضى والنزاع بين العاملين (عياصرة،٢٠٠٦: ٥٤).

وذكر سيرجيوفاني (Sergiuvane,1990) ان القيادة التحويلية قيادة فنية، تتضمن أساليب ادارية مهمة، وبحاجة الى اعداد الطاقات الفردية والاجتماعية، من أجل نشر المعرفة الناتجة عن الخبرة بالعمل في المؤسسة التربوية، وأن هناك حاجة الى قيادة رمزية، ووجود نماذج من الأهداف والسلوكيات المهمة، وهناك حاجة الى قيادة ثقافية، لتوضيح وتعزيز القيم، والمعتقدات، والجوانب الثقافية، التي تسمح للمؤسسة التربوية بتطوير وتنمية شخصية متفردة لنفسها، وكذلك الحاجة الى قيادة انسانية، التي تحتوي على الطاقات الشخصية والاجتماعية الفعالة (Sergiuvane,1990:76).

**أهداف القيادة التحويلية:**

تهدف القيادة التحويلية الى:

١- احداث التغيير لتحقيق الأفضل، واقناع الآخرين بالتغيير وعدم المقاومة.
٢- تطوير أداء العاملين في المؤسسة، وتحسين مهاراتهم بصورة مستمرة، وتشجيعهم على التعاون والعمل الجماعي (الزعبي،٢٠١٢: ٤٢).
٣- تحفيز العاملين على تقديم حلول ابداعية لمشكلات المؤسسة، وتشجيعهم على بذل جهود اضافية لتحقيق أهداف المؤسسة.
٤- اشراك العاملين في وضع الأهداف والرؤى المستقبلية للمؤسسة.
٥- تشكيل العاملين فريق عمل واحد، يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات في المؤسسة، وخلق مناخ تعاوني يساعد على التميز والابداع.
٦- اشباع حاجات العاملين في المؤسسة، وتلبية رغباتهم التي تنسجم وأهداف المؤسسة.
٧- تحويل المرؤوسين المتميزين الى قادة (Leithwood,1992:18-20).

**خصائص القائد التحويلي:**

يتصف القائد التحويلي بصفات خاصة، تميزه عن غيره من القادة، ومن أهم هذه الصفات:

١- الذكاء والقدرة على التركيز والانتباه لما يقوله الآخرون، فضلاً عن التركيز على الامور المهمة المتعلقة بالعمل، وتحديد الأولويات.
٢- تحمل المخاطرة والتحلي بالشجاعة، ورفض الوضع القائم غير الملائم، ومواجهة الحقيقة، وعدم الخوف من الفشل، ومحاولة الاستفادة منه مستقبلاً.
٣- الثقة بالنفس وبالآخرين، من خلال تفويض بعض الصلاحيات للمرؤوسين، ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات (الهواري،٢٠٠٦: ٩١).

٤- قوة الشخصية واحترام الذات، يحمل القائد التحويلي مجموعة من المبادئ والمثل والقيم العليا، والتي في ضوئها تتشكل أقواله وأفعاله، وتنسجم مع مايؤمن به، مما يولد الاحترام والتقدير والولاء عند العاملين معه.

٥- القدرة على الاتصال الفعال، ومخاطبة المرؤوسين وجميع العاملين، وترجمة تصوراته الى واقع يمكن تحقيقه، وايصال المعنى والفكرة للآخرين، معتمداً على رؤية واضحة للمستقبل.

٦- القدرة على حل المشكلات والاحساس بالآخرين، وايجاد السبل المناسبة لتحقيق الانسجام والتعاون بين أعضاء المجموعة، ورفع الروح المعنوية بين أفرادها.

٧- القدرة على الالهام، وتوليد الدافيعية لدى المرؤوسين، والعمل على الارتقاء بمستوى أداء العاملين، وتزويدهم بالفرص الفردية، لتطوير قدراتهم المهنية والادارية (Hetland&Sandal,2003:148-159).

**نظرية فسرت القيادة التحويلية:**

- **نظرية برنارد باس (Bernard Bass,1985):** أسهم العالم باس (Bass) في وضع نظرية منهجية للقيادة التحويلية، معتمداً بنحو جزئي على ما قدمه العالم بيرنز (Burns,1978). وقام باس بوضع نماذج ومقاييس لقياس السلوك القيادي، وقدم شرحاً مفصلاً عن امكانية تطبيق القيادة التحويلية، في المواقف التي تكون فيها النتائج غير مرضية، من خلال الاهتمام بمتطلبات المرؤوسين أكثر من القادة أنفسهم، كما أعطى أهمية أكثر للعوامل الانسانية والعاطفية، والتي تؤدي الى بناء علاقة على درجة عالية من القوة والتأثير، وتزيد من التفاعل بين القائد والمرؤوسين (الغامدي،٢٠٢١: ١٨).

وذكر باس (Bass) ان القيادة التحويلية تمثل عملية استثارة المرؤوسين، لتحقيق مستويات أداء تفوق التوقعات، عن طريق تغيير اتجاهات وقيم المرؤوسين. وان القائد التحويلي يتبنى رؤية واضحة ولديه قدرة على ترويج تلك الرؤية بين العاملين معه، ويستطيع القيام بدور المثل الأعلى لهم، كما أنه يستطيع اقناع المرؤوسين بتجاوز مصالحهم، والنظر الى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية، من أجل الصالح العام للمؤسسة (Bass,2001:68). ويتحقق ذلك من خلال استعمال وسائل أخلاقية، واشباع الحاجات العاطفية لكل فرد، وتحفيز العاملين وتشجيعهم على الابداع، واتباع الطرائق المناسبة لانجاز المهمات وتحقيق الأهداف، واشراكهم في صنع القرارات ومزاولة بعض الصلاحيات، لتدريبهم على القيادة (Avolio,1999:131).

وأشار باس (Bass) الى ان سلوكيات القيادة التحويلية، تتكون من أربعة أبعاد، هي:

١- **الجاذبية (الكاريزما):** تمثل قدرة المدير على التأثير المثالي في العاملين معه، وبناء الثقة فيه وتقديره من قبل المرؤوسين، ويحظى المدير بدرجة عالية من الاحترام، ويكون انموذجاً للمثل والسلوكيات الأخلاقية (Bass,1998:17). ويضع القائد التحويلي الرؤية المستقبلية للمؤسسة، ويمتلك القدرة على المخاطرة، ويحرص في ممارساته على المصالح العامة، ويدعم الجانب المعنوي للمرؤوسين، ويتجنب استعمال قوة المنصب من أجل تحقيق أي مصلحة شخصية، مما يجعله ينال اعجاب مرؤوسيه، والذي ينعكس بدوره على العمل، اذ يدفع المرؤوسين للعمل بأقصى طاقاتهم، وتحقيق أكثر مما هو متوقع منهم (الغزالي،٢٠١٢: ٢٦).

٢- **الاستثارة الفكرية:** تمثل قدرة المدير على اثارة وتحفيز العاملين ذهنياً، لتبني أساليب وطرق جديدة في حل المشكلات، واستخدام التفكير المنطقي، قبل الاقدام على أي سلوك (Bass,1998:17-18). ويعمل القائد التحويلي على البحث عن الأفكار الجديدة، وتشجيع العاملين على ايجاد طرائق ابداعية وخلاقة في العمل، ومعالجة المشكلات السائدة، بالبحث عن حلول منطقية، ومواجهة الصعوبات، باستعمال أساليب جديدة، وقبول الأفكار المبتكرة، حتى وان كانت تتعارض مع أفكاره (درويش،٢٠٠٩: ١٠٨).

٣- **الدافعية الالهامية:** تمثل قدرة المدير على إلهام المرؤوسين، واستثارة هممهم، واذكاء الحماس لديهم نحو الانجاز، من خلال زيادة الوعي والفهم بالأهداف المرغوبة، واستثارة روح الفريق لدى المرؤوسين (Bass,1998:18). والقدرة على اثارة حب التحدي لديهم، عن طريق استعمال أساليب ووسائل مختلفة، وتقديم الحوافز المادية أو المعنوية، للوصول الى التميز والاتقان في العمل (الغامدي،٢٠٢١: ٢٢).

٤- **الاعتبارية الفردية:** تمثل قدرة المدير على التعامل مع المرؤوسين بطرائق متنوعة، يراعي فيها حاجات واهتمامات الأفراد، وملاحظة رغباتهم، ويحللها ويتنبأ بها، دون أن يشعرهم أنهم موضع الملاحظة، وبالتالي يوكل المهام اليهم وفقاً لخصائصهم واستعداداتهم الشخصية (Bass,1998:19). ويتصف القائد التحويلي باللطف، ويعامل كل فرد بصفة مستقلة، ويظهر التقدير لانجازاته، ويتعامل وفق مبدأ الفروق الفردية، ويقدم النصح والارشاد للمرؤوسين، ويعمل على تدريبهم، لتحقيق مزيد من التقدم والتطور في عملهم (Avolivo&Bass,1999:442).

مما سبق عرضه، تبنت الباحثة نظرية برنارد باس ( Bernard Bass,1985)، اذ اعتمدت على أبعاده الأربعة في بناء مقياس القيادة التحويلية.

**ثانياً: الذكاء الاجتماعي والذاتي:**

وصف هاذين الذكائين بالذكائين الشخصيين، وان هذين الذكائين يتميزان عن غيرهما من الذكاءات، بانهما أقل تأثراً بالعوامل البيولوجية، وأكثر ارتباطاً وتأثراً بالعوامل الثقافية، كما ان ممارستهما تتطلب من الفرد أن يتحمل ضغوطاً، أشد من تلك التي تحيط بممارسة الذكاءات الاخرى، خاصة وان اكتسابهما وتنميتهما وممارستهما يتطلب وقتاً طويلاً، اذ ليس من السهل ترجمة مستواها كمعرفة بالشيء، قائمة على القواعد، وانما هي معرفة بالممارسة، قائمة على الخبرة المباشرة (الفقيهي،٢٠١٢: ٩٧).

**نظرية فسرت الذكاء الاجتماعي والذاتي:**

- **نظرية هوارد جاردنر (Howard Gardner,1983):** اقترح عالم النفس الأمريكي جاردنر (Gardner) في كتابه (اطر العقل) نظرية جديدة للذكاء، مختلفة عن النظرية القديمة المتمثلة في نسبة الذكاء (IQ). تتمثل هذه النظرية بتصور تعددي للذكاء، يشمل مختلف أشكال النشاط الانساني البشري، وهو تصور يعترف بالاختلافات العقلية، وبالأساليب المتناقضة في سلوك العقل البشري. وقد اطلق على هذا التصور الجديد اسم نظرية الذكاءات المتعددة (Theory of Multiple Intelligences)، اذ أكد جاردنر (Gardner) ان المفهوم الكلي للذكاء، والذي تقيسه نسبة الذكاء، حان الوقت للتخلص منه، والاهتمام بالكيفية التي تنمي بها الشعوب الكفاءات اللازمة لنمط عيشها. وان لكل انسان ذكاءات متعددة، وليس نوع معين من الذكاء، وان كل فرد يتعلم

بطريقة مختلفة عن الآخر، وذلك لتباين المستويات الفكرية الانسانية (ديبونو،٢٠١٧: ٦).

وقدم جاردنر (Gardner) تعريف شامل للذكاء، وهو القدرة على حل المشكلات أو اضافة ناتج جديد، يكون ذات قيمة في أحد المجالات الثقافية أو أكثر، معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي يعيش فيها الفرد. وان الذكاء الانساني هو نشاط عقلي حقيقي، وليس مجرد قدرة معرفية، ولذا دعى في نظريته الى توسيع مجال الامكانيات البشرية، اذ تتعدى تقدير نسبة الذكاء (Gardner,1993:117).

وقد حدد جاردنر (Gardner) ثمانية أنواع للذكاء، وذكر الخصائص البارزة لكل نوع من هذه الأنواع، ومنها الذكاء الاجتماعي والذاتي:

أ- **الذكاء الاجتماعي:** هو نمط من أنماط الذكاء، ويسمى أيضاً (الذكاء الشخصي الخارجي أو بين الأشخاص)، يتمثل هذا النوع من الذكاء في أولئك الذين يجذبون الناس ويتفاعلون معهم، ويكون لديهم مهارات وقدرات وصفات خاصة، منها الاحساس بمشاعر الآخرين، والتواصل والتفاعل معهم، والعمل بطريقة الفريق الواحد، واظهار مهارات قيادية (ديبونو،٢٠١٧: ٧-٨).

كما يتمثل في قوة الملاحظة ومعرفة الفروق بين الناس، وبنحو خاص التناقض في طباعهم، وكلامهم، ودافعيتهم. والقدرة على التمييز بين العلاقات الاجتماعية، والتحلي بالصبر والمجاملة، والتخطيط لتحقيق الأهداف (السرور،٢٠٠٣: ٣٦٥).

كذلك يتمثل في القدرة على التوافق مع البيئة الاجتماعية، وما يطرأ عليها من تغيرات في الأوضاع الاجتماعية، بطريقة ايجابية وفعالة. ومعرفة نوايا الآخرين، وفهم لغة الجسد، التي تشمل الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والايماءات، والاستجابة المناسبة لها. فضلاً عن ذلك فان الذكاء الاجتماعي يعني القدرة على التأثير في

مجموعة من الأفراد، ليتبعوا مساراً معيناً، أو ينجزوا أعمالاً محددة (جابر،٢٠٠٣: ١٣).

وأشار جاردنر (Gardner) الى أربعة قدرات، تعد من مكونات الذكاء الاجتماعي، هي:

١- تنظيم المجموعات: القدرة على تنسيق جهود مجموعة من الأفراد، يشتركون بعمل تنظيمي معين.

٢- الحلول التفاوضية: القدرة على ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات، أو منع وقوع النزاعات والخلافات بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣- العلاقات الاجتماعية: القدرة على فهم مشاعر الناس، والتعاطف والتواصل معهم، ومعرفة كيفية مواجهة الآخرين والتعامل معهم.

٤- التحليل الاجتماعي: القدرة على اكتشاف الآخرين، ومعرفة نواياهم، واهتماماتهم، ودوافعهم (جاردنر،٢٠٠٤: ٣٤١).

واذا اجتمعت هذه المهارات والقدرات لدى الفرد، فانها تشكل المكونات الأساس للجاذبية الاجتماعية، وتحقق علاقات ايجابية مع الآخرين. والأفراد الذين يتفوقون بهذا النوع من الذكاء، لديهم الرغبة في مساعدة الآخرين والتعاون معهم، اذ يجدون المتعة في العمل الجماعي، ولديهم القدرة على أداء دور القيادة والتنظيم، والوصول الى أعلى مستويات الانجاز، عن طريق التفاعل الايجابي مع الآخرين (قوشحة،٢٠٠٣: ٩٧).

**ب- الذكاء الذاتي:** هو نمط من أنماط الذكاء، ويسمى أيضاً (الذكاء الشخصي الداخلي)، يرتبط هذا النوع من الذكاء بالحالات الداخلية، مثل الذاكرة، والحدس، والقيم، والأمزجة. وقد يتمتع الذين لديهم ذكاء ذاتي بالعزلة، وهم متحفزون بنحو عالٍ، وقادرون

على وضع أهداف واقعية، وهم مسيطرون على مشاعرهم، وقد يكونون منشغلين بالتأمل الداخلي، والتفكير الاستبطاني (ديبونو،٢٠١٧: ٧).

كما يتمثل في قدرة الفرد على تشكيل انموذج عقلي صادق عن الذات، واستعمال هذه القدرة بفاعلية في الحياة (السرور،٢٠٠٣: ٣٦٥). اذ يعمل هذا النوع من الذكاء كمؤسسة مركزية للذكاءات، تمكن الفرد من أن يعرف قدراته، وكيفية استعمالها على نحو أفضل، والتمييز بين مشاعر المتعة والألم، ومعرفة رغباته وتحديد أهدافه (حسين،٢٠٠٥: ٣٨).

وأشار جاردنر (Gardner) ان الذكاء الذاتي يعني معرفة الذات وفهمها، والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، وتحديد جوانب القوة والضعف لديه، والوعي بحالاته المزاجية، ودوافعه. والقدرة على السيطرة والضبط الذاتي،، واحترام الذات. ويتصف المتفوقون بهذا النوع من الذكاء بقوة التركيز، ومراقبة الذات، وتقييم الانسان لقدراته، والوعي بعمليات التفكير لديه. ويمتلك ارادة قوية وثقة بالنفس، ويميل لحب العمل بمفرده، والقيام بمشروعات مستقلة، كذلك يتصف بقوة الحدس والاستبصار، والتصرف بحكمة (Gardner&Hatch,1989:11).

مما سبق عرضه، تبنت الباحثة نظرية جاردنر (Gardner)، اذ جرى تبني مقياس الذكاءات المتعددة، الذي وضعه والتر ماكنزي (Walter Mckenzie,1999)، وفق تصنيف هذه النظرية.

**دراسات سابقة**

**- دراسة سابقة في القيادة التحويلية:**

**دراسة (ابراهيم، ٢٠١٨):**

- العنوان: واقع الاشراف التربوي لادارة رياض الأطفال في ضوء القيادة التحويلية.
- الهدف: الكشف عن واقع الاشراف التربوي لادارة رياض الأطفال في ضوء القيادة التحويلية، والتوصل الى مقترحات اجرائية لتطوير الاشراف التربوي لادارة رياض الأطفال.
- العينة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) فرداً، من المديرين والمعلمات.
- الأداة: استعملت الباحثة استبانة لبحث واقع الاشراف التربوي لادارة رياض الأطفال في مؤسسات رياض الأطفال في ادارة محافظتي (كفر الشيخ والفيوم).
- الوسائل الاحصائية: اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وجرى استعمال الوسائل الاحصائية الخاصة بهما.
- النتائج: أظهرت نتائج الدراسة هناك ضعف في تدريب المشرف التربوي على الاشتراك في صياغة الأهداف والسياسة التربوية للاشراف التربوي، واهتمام الاشراف التربوي بتطوير العملية التعليمية. والعمل على استمرار تدريب مديرة الروضة كمشرفة تربوية، وتنويع وسائل الاتصال الاداري بين المشرف التربوي ومؤسسات رياض الأطفال، وعمل مواقع على الانترنت خاصة بالاشراف التربوي، والمشاركة في عملية تقييم الأنشطة، والمشاركة في تقويم وتطوير الروضة المتميزة (ابراهيم،٢٠١٨: ٥-٤٣).

استفادت الباحثة من هذه الدراسة، في التعرف على الوسائل الاحصائية التي جرى استعمالها، للاستفادة منها فيما يتبع من اجراءات في البحث الحالي، فضلاً عن مقارنة النتائج التي جرى التوصل اليها، مع النتائج التي توصلت اليها الباحثة، كونها استعملت العينة نفسها، وهي مديرات الرياض.

**- دراسة سابقة في الذكاء الاجتماعي والذاتي:**

**دراسة (الديحاني،٢٠١٠):**

- العنوان: دور الذكاءات المتعددة في التنبؤ بنمط القيادة لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت.
- الهدف: التعرف على مدى اسهام الذكاءات المتعددة في التنبؤ بالأنماط القيادية لدى القادة التربوين في المدارس الثانوية بدولة الكويت.
- العينة: بلغت عينة الدراسة (٤٥٠) مدير ومديرة.
- الأداة: جرى استعمال مقياسين، أحدهما خاص بقياس الذكاءات المتعددة، والثاني لقياس الأنماط القيادية السائدة.
- الوسائل الاحصائية: اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وجرى استعمال عدد من الوسائل الاحصائية الخاصة بهذا المنهج.
- النتائج: أشارت نتائج الدراسة الى ان الذكاءات المتعددة تسهم بدور كبير في التنبؤ بنمط القيادة التربوية، اذ كان الذكاء اللغوي والذاتي، هما الأعلى في معادلة تحليل الانحدار، وذو دلالة على النمط الديمقراطي والنمط الحر، بينما كان الذكاء المنطقي الرياضي والطبيعي، الأعلى تنبؤ بصورة دالة بنمط القيادة البيروقراطي (الديحاني،٢٠١٠: ١٣-٢٢).

استفادت الباحثة من هذه الدراسة، في مقارنة النتائج التي جرى التوصل اليها، مع النتائج التي توصلت اليها الباحثة في البحث الحالي، كونها استعملت العينة نفسها.

## الفصل الثالث

## منهج البحث واجراءاته

**منهج البحث:** اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في البحث.

**مجتمع البحث:** شمل مجتمع البحث مديرات رياض الأطفال، العاملات بملاك المديريات العامة للتربيات الستة في مدينة بغداد، بجانبيها الكرخ والرصافة، للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وقد بلغ عدد المديرات فيها (١٧٨) مديرة، جدول (١) يوضح ذلك.

**جدول (١)**

**توزيع مجتمع البحث بحسب المديريات العامة للتربية في مدينة بغداد**

| المديرية العامة للتربية | عدد رياض الأطفال | عدد المديرات |
|---|---|---|
| الرصافة الأولى | ٢٨ | ٢٨ |
| الرصافة الثانية | ٥٠ | ٥٠ |
| الرصافة الثالثة | ١٨ | ١٨ |
| الكرخ الأولى | ٣٢ | ٣٢ |
| الكرخ الثانية | ٣٠ | ٣٠ |
| الكرخ الثالثة | ٢٠ | ٢٠ |
| المجموع | ١٧٨ | ١٧٨ |

* حصلت الباحثة على البيانات المذكورة آنفاً من مديرية التخطيط/ شعبة الاحصاء في وزارة التربية.

**عينة البحث:** تألفت عينة البحث من (١٦٠) مديرة من مديرات رياض الأطفال، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث، حسب جدول كيرج ومورجان (Krejcie&Morgan,1970) في تحديد حجم العينة، وهو جدول يحدد نسبة العينة من المجتمع الأصلي، والقائمة على بعض المعايير، ومنها منهج البحث الوصفي أو الارتباطي، وحجم المجتمع الذي يتراوح بين (١٠- ١٠٠٠٠٠٠)، ومستوى دلالة بين (٠,٠١-٠,٠٥)، ويستفيد منه الباحثين الذين لا يميلون الى الأسلوب الرياضي في اختيار عينة البحث (ضحيان،١٩٩٩: ١١٥).

**أداتا البحث:**

**أولاً: مقياس القيادة التحويلية:** جرى بناء مقياس القيادة التحويلية لمديرات رياض الأطفال، نظراً لعدم توفر مقياس جاهز لهذا الغرض، على حد علم الباحثة. وجرى اتباع في بناء المقياس الخطوات الآتية:

١- **جمع الفقرات:** بعد الاطلاع على الاطر النظرية، والأدبيات والدراسات السابقة، التي بحثت في موضوع القيادة التحويلية، جرى صياغة الفقرات بصورتها الأولية، وعددها (٢١) فقرة، ووضع بدائل ثلاث، هي: (تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً).

٢- **الصدق:** قامت الباحثة لحساب صدق أداة القياس بما يأتي:

أ- **الصدق الظاهري:** جرى التحقق من هذا النوع من الصدق، بعرض المقياس بصورته الأولية، على مجموعة من المحكمين المتخصصين، للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس القيادة التحويلية، وكان عددهم (٨) خبراء في مجال التربية وعلم النفس، ملحق (١).

أشار الخبراء الى:

– حذف الفقرة (١٨) من المقياس، وهي: (أتحيز للموظف الملتزم في المواقف الحرجة).

– أما باقي الفقرات فقد حصلت على اتفاق جميع الخبراء.

**ب– التحليل الاحصائي للفقرات:** لأجل الابقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن دقتها في قياس ما وضعت لقياسه، قامت الباحثة بتحليل فقرات المقياس احصائياً، والكشف عن التميز وارتباطها بالدرجة الكلية، فالفقرات التي تمتلك قوة تميزية، هي الفقرات التي تميز بين المستجيبين ذوي الدرجات العالية، والمستجيبين ذوي الدرجات الواطئة، في المفهوم الذي تقيسه الفقرات، وفي حالة عدم قدرة الفقرة على التمييز على وفق هذه الصورة، فانها تكون عديمة الفائدة وينبغي حذفها من الصورة النهائية للمقياس. وقد استعملت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، اجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرة.

– **التمييز:** لأجل حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

**أ.** تطبيق المقياس على عينة التحليل البالغة (١٦٠) مديرة، ومن ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

**ب.** ترتيب الاستمارات تنازلياً بحسب درجتها الكلية، من الأعلى الى الأدنى.

**ج.** تعيين (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، و(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات، واللتان تمثلان مجموعتان بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Anastasi,1976:208)، اذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (٤٣) استمارة.

**د.** استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس، ثم تطبيق الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين، لاختبار الفروق بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة عند مستوى دلالة (0.05)، وقد تبين ان جميع الفقرات مميزة، والجدول (٢) يبين ذلك.

**الجدول (٢)**

**قيمة معامل تمييز الفقرات لفقرات مقياس القيادة التحويلية**

| ت | المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة اختبار t |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | العليا | 43 | 2.6977 | ٠.67383 | 4.118 |
| | الدنيا | 43 | 1.9535 | ٠.97476 | |
| ٢ | العليا | 43 | 1.5349 | ٠.63053 | 3.871 |
| | الدنيا | 43 | 1.1163 | ٠.32435 | |
| ٣ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 3.753 |
| | الدنيا | 43 | 2.5814 | ٠.73136 | |
| ٤ | العليا | 43 | 2.9302 | ٠.33773 | 16.039 |
| | الدنيا | 43 | 1.9535 | ٠.21308 | |
| ٥ | العليا | 43 | 2.9767 | ٠.15250 | 19.677 |
| | الدنيا | 43 | 1.9535 | ٠.30500 | |
| ٦ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 4.266 |
| | الدنيا | 43 | 2.3953 | ٠.92940 | |
| ٧ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 6.550 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدنيا | 43 | 2.1395 | ٠.86138 | |
| ٨ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 2.710 |
| | الدنيا | 43 | 2.8140 | ٠.45018 | |
| ٩ | العليا | 43 | 2.8372 | ٠.48453 | 4.070 |
| | الدنيا | 43 | 2.2093 | ٠.88797 | |
| ١٠ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 2.288 |
| | الدنيا | 43 | 2.7907 | ٠.59993 | |
| ١١ | العليا | 43 | 2.9535 | ٠.30500 | 13.295 |
| | الدنيا | 43 | 1.9302 | ٠.40210 | |
| ١٢ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 2.746 |
| | الدنيا | 43 | 2.7209 | ٠.66639 | |
| ١٣ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 4.803 |
| | الدنيا | 43 | 2.4186 | ٠.79380 | |
| ١٤ | العليا | 43 | 2.9767 | ٠.15250 | 5.980 |
| | الدنيا | 43 | 2.1163 | ٠.93119 | |
| ١٥ | العليا | 43 | 3.0000 | ٠.00000 | 2.746 |
| | الدنيا | 43 | 2.7209 | ٠.66639 | |
| ١٦ | العليا | 43 | 2.9767 | ٠.15250 | 4.020 |
| | الدنيا | 43 | 2.5581 | ٠.66556 | |
| ١٧ | العليا | 43 | 1.6744 | ٠.71451 | 2.585 |
| | الدنيا | 43 | 1.3256 | ٠.52194 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | العليا | 43 | 2.2791 | ٠.93416 | 8.979 |
| | الدنيا | 43 | 1.2000 | ٠.1000 | |
| ١٩ | العليا | 43 | 2.2558 | ٠.72680 | 9.704 |
| | الدنيا | 43 | 1.0698 | ٠.33773 | |
| ٢٠ | العليا | 43 | 1.4419 | ٠.54782 | 4.827 |
| | الدنيا | 43 | 1.0233 | ٠.15250 | |

علماً ان قيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٨) عند درجة حرية (٨٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥).

– **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** ويقصد بها ايجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة من فقرات المقياس، والأداء على المقياس بأكمله، اذ ان من مميزات هذا الاسلوب ان يقدم مقياساً متجانساً في فقراته. ويمكن التحقق من صدق المقياس عن طريق ارتباط فقراته بمحك خارجي أو داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة النهائية للمقياس نفسه. ولغرض التحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة على الدرجة الكلية للمقياس، والتي تعد محكاً داخلياً يمكن عن طريقها استخراج معاملات صدق فقرات المقياس، اذ جرى استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، باستعمال عينة التحليل ذاتها للفقرات، والبالغة (١٦٠) مديرة، فتبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، ارتباطاً ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبعد الحصول على النتائج ومقارنة معاملات الارتباط بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط، تبين أن جميع الفقرات ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، وتم قبول جميع فقرات المقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

**جدول (٣)**

**علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القيادة التحويلية**

| رقم الفقرة | قيمة الارتباط | النتيجة | رقم الفقرة | قيمة الارتباط | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | 0.599 | دالة | ١١ | 0.831 | دالة |
| ٢ | 0.438 | دالة | ١٢ | 0.623 | دالة |
| ٣ | 0.713 | دالة | ١٣ | 0.425 | دالة |
| ٤ | 0.791 | دالة | ١٤ | 0.701 | دالة |
| ٥ | 0.830 | دالة | ١٥ | 0.613 | دالة |
| ٦ | 0.665 | دالة | ١٦ | 0.662 | دالة |
| ٧ | 0.594 | دالة | ١٧ | 0.322 | دالة |
| ٨ | 0.538 | دالة | ١٨ | 0.684 | دالة |
| ٩ | 0.604 | دالة | ١٩ | 0.714 | دالة |
| ١٠ | 0.585 | دالة | ٢٠ | 0.256 | دالة |

علماً ان القيمة الجدولية لمعامل الارتباط تساوي (٠.٠٩٨) عند درجة حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وبموجب معيار التمييز وعلاقتة بالمجموع الكلي، فقد تم قبول جميع فقرات المقياس.

٣- **الثبات:** يعرف الثبات بانه الاستقرار في النتائج، وقد جرى استخراج الثبات بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

**جدول (٤)**

**قيمة ثبات مقياس القيادة التحويلية**

| الطريقة | عدد أفراد العينة | معامل الثبات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الفا كرونباخ | ١٦٠ | ٠.٧٤٨ | ٠.٠٥ |
| معامل ارتباط بيرسون | ١٦٠ | ٠.٨٧٠ | ٠.٠٥ |

وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه.

**المؤشرات الاحصائية لمقياس القيادة التحويلية:**

تم الحصول على تلك المؤشرات، من خلال تطبيق الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لجميع افراد عينة البحث، والبالغ عددها (١٦٠) مديرة، والجدول (٥) يبين المؤشرات الاحصائية لعينة البحث لمقياس القيادة التحويلية.

**جدول (٥)**

**المؤشرات الاحصائية لمقياس القيادة التحويلية**

| مقياس القيادة التحويلية | القيادة التحويلية | الجاذبية | الاستثارة الفكرية | الدافعية الالهامية | الاعتبارية الفردية |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 |
| المفقود | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| الوسط الحسابي | 49.5813 | 11.5188 | 14.7813 | 14.2688 | 9.0125 |
| الوسيط | 50.0000 | 11.0000 | 15.0000 | 14.0000 | 9.0000 |
| المنوال | 52.00 | 11.00 | 15.00 | 14.00 | 10.00 |
| الانحراف المعياري | 4.04918 | 1.47504 | 0.66985 | 1.09729 | 1.76617 |
| التباين | 16.396 | 2.176 | 0.449 | 1.204 | 3.119 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الالتواء | - 0.953 | - 0.329 | - 3.528 | - 3.242 | 0.175 |
| الخطأ المعياري للالتواء | 0.192 | 0.192 | 0.192 | 0.192 | 0.192 |
| التفرطح | 1.896 | 0.478 | 12.788 | 12.792 | - 0.458 |
| الخطأ المعياري للتفرطح | 0.381 | 0.381 | 0.381 | 0.381 | 0.381 |
| المدى | 22.00 | 8.00 | 4.00 | 6.00 | 8.00 |
| أقل درجة | 36.00 | 7.00 | 11.00 | 9.00 | 5.00 |
| أكبر درجة | 58.00 | 15.00 | 15.00 | 15.00 | 13.00 |
| المجموع | 7933.00 | 1843.00 | 2365.00 | 2283.00 | 1442.00 |

ومن مؤشرات التفرطح والالتواء، التي تم استخراجها لمقياس القيادة التحويلية، والتي تقترب من القيمة المعيارية للتوزيع الاعتدالي، ومن خلال التقارب الموجود بين درجات الوسط، والوسيط، والمنوال، ممكن أن نستنتج ان تقارب خصائص توزيع درجات أفراد عينة البحث الحالي من خصائص التوزيع الاعتدالي، مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المدروس، وبالتالي امكانية تعميم النتائج.

**الصورة النهائية لمقياس القيادة التحويلية:**

يتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٠) فقرة، اذ يضم أربعة أبعاد، هي: (الجاذبية –الكاريزما–، الاستثارة الفكرية، الدافعية الالهامية، الاعتبارية الفردية)، يتكون كل بعد من (٥) فقرات تباعاً، ويضم المقياس ثلاثة بدائل، هي: (تنطبق عليّ كثيراً

تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وبأوزان هي: (٣، ٢، ١)، ويتمتع المقياس بصدق وثبات جيدين، ملحق (٢).

**ثانياً: مقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي:** تبنت الباحثة مقياس الذكاءات المتعددة، الذي وضعه والتر ماكنزي (Walter Mckenzie,1999)، وفق تصنيف هوارد جاردنر (Howard Gardner,1983) للذكاءات المتعددة، والذي يتضمن الذكاء الاجتماعي والذاتي، وجرى حساب صدق المقياس، كالآتي:

**الصدق الظاهري:** جرى التحقق من هذا النوع من الصدق، بعرض المقياس بصورته الأولية، على مجموعة من المحكمين المتخصصين، للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس الذكاء الاجتماعي والذاتي، وكان عددهم (٨) خبراء في مجال التربية وعلم النفس، ملحق (١). وقد جاءت ملاحظات الخبراء بالاتفاق جميعهم على فقرات المقياس.

**المؤشرات الاحصائية لمقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي:**

تم الحصول على تلك المؤشرات، من خلال تطبيق الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لجميع افراد عينة البحث، والبالغ عددها (١٦٠) مديرة، والجدول (٧) يبين المؤشرات الاحصائية لعينة البحث لمقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي.

**جدول (٧)**

**المؤشرات الاحصائية لمقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي**

| مقياس الذكاء الاجتماعي | الذكاء الاجتماعي والذاتي | الذكاء الاجتماعي | الذكاء الذاتي |
|---|---|---|---|
| العدد | 160 | 160 | 160 |
| المفقود | 0 | 0 | 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الوسط الحسابي | 12.3625 | 4.9500 | 7.4125 |
| الوسيط | 12.0000 | 5.0000 | 7.0000 |
| المنوال | 12.00 | 3.00 | 7.00 |
| الانحراف المعياري | 2.11163 | 1.56535 | 1.69493 |
| التباين | 4.459 | 2.450 | 2.873 |
| الالتواء | 1.367 | 0.572 | - 0.048 |
| الخطأ المعياري للالتواء | 0.192 | 0.192 | 0.192 |
| التفرطح | 2.653 | 0.268 | - 0.768 |
| الخطأ المعياري للتفرطح | 0.381 | 0.381 | 0.381 |
| المدى | 11.00 | 7.00 | 7.00 |
| اقل درجة | 9.00 | 3.00 | 3.00 |
| اكبر درجة | 20.00 | 10.00 | 10.00 |
| المجموع | 1978.00 | 792.00 | 1186.00 |

ومن مؤشرات التفرطح والالتواء، التي تم استخراجها لمقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي، والتي تقترب من القيمة المعيارية للتوزيع الاعتدالي، ومن خلال التقارب الموجود بين درجات الوسط، والوسيط، والمنوال، ممكن أن نستنتج ان تقارب خصائص توزيع درجات أفراد عينة البحث الحالي من خصائص التوزيع الاعتدالي، مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المدروس، وبالتالي امكانية تعميم النتائج.

**الصورة النهائية لمقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي:**

يتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٠) فقرة، اذ يضم الذكاء الاجتماعي (١٠) فقرات، يتكون من: (١-١٠) فقرات تباعاً، ويضم الذكاء الذاتي (١٠) فقرات، يتكون من: (١١-٢٠) فقرة تباعاً، وأمام كل فقرة اجابتان: (نعم، لا)، بدرجات: (١، صفر)، ملحق (٣).

**التطبيق النهائي:** طبقت الباحثة المقياسين (القيادة التحويلية، والذكاء الاجتماعي والذاتي)، في وقت واحد، على العينة البالغ عددها (١٦٠) مديرة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، واستمرت مدة التطبيق من (٢٠٢٢/٨/٢١) الى (٢٠٢٢/٩/٨).

**الوسائل الاحصائية:** استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T. test).

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- معادلة ألفا كرونباخ.

٤- الوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٥- الاختبار التائي لعينة واحدة.

٦- تحليل التباين من الدرجة الاولى.

٧- معامل ارتباط سبيرمان.

٨- تحليل الانحدار.

## الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

**نتائج البحث ومناقشتها:** من أجل التحقق من أهداف البحث تم اجراء الآتي:

١- قياس القيادة التحويليلة بوصفه عاملاً عاماً ومتعدد الأبعاد لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية:

لقد أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس القيادة التحويلية بوصفه عاملاً عاماً ومتعدد الأبعاد، على عينة البحث التطبيقية البالغة (١٦٠) مديرة، ان متوسط درجات العامل العام وعوامله لدى المشمولات بالبحث، هي: (٤٩.٥٨١٣-١١.٥١٨٨-١٤.٧٨١٣-١٤.٢٦٨٨-٩.٠١٢٥)، بانحراف معياري مقداره: (٤.٠٤٩١٨-١.٤٧٥٠٤-٠.٦٦٩٨٥-١.٠٩٧٢٩-١.٧٦٦١٧) على التتالي، وعند مقارنتها بالمتوسط الفرضي للمقياس، والمتوسط الفرضي لكل عامل، يلاحظ انه أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس، عدا عامل الاعتبارية الفردية. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين، باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (١٥٩)، كما يوضح الجدول (٨).

**جدول (٨)**

**الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال والمتوسط الفرضي للعينة**

| المقياس | متوسط العينة | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية المحسوبة | مستوى الدلالة (٠.٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة التحويلية | 49.5813 | 4.04918 | 40 | 29.931 | دالة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الجاذبية | 11.5188 | 1.47504 | 10 | 13.024 | دالة |
| الاستثارة الفكرية | 14.7813 | 0.66985 | 10 | 90.286 | دالة |
| الدافعية الالهامية | 14.2688 | 1.09729 | 10 | 49.208 | دالة |
| الاعتبارية الفردية | 9.0125 | 1.76617 | 10 | - 7.072 | دالة |

مما يشير الى ان عينة البحث تتمتع بمستوى مرتفع في القيادة التحويلية كعامل عام، ودرجة مرتفعة في مجال الجاذبية والاستثارة الفكرية والدافعية الالهامية، فيما تميزت العينة بدرجة منخفضة في الاعتبارية الفردية. علماً ان القيمة الجدولية للاختبار التائي تبلغ (1.960) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٩). ويمكن تفسير ذلك بأن مديرات رياض الأطفال، يتمتّعن بكاريزما جيدة، ويمكنهّن التأثير في العاملين معهم، وتحفيزهم ذهنياً والهامهم وتشجيعم على العمل المبدع. لكن قد يكون لديهنّ ضعف في تلبية احتياجات العاملين الفردية، وعدم تقربهنّ من العاملين بنحو خاص، ومشاركتهم مناسباتهم الاجتماعية، والثقة بمن حولهنّ وتفويض صلاحيات لهنّ. وقد يعود سبب ذلك الى ظروف المجتمع المتقلبة والصعبة، التي أسهمت في قلة التواصل الاجتماعي والتباعد بين الناس، وأدت الى صعوبة وضع الثقة بالآخرين. كذلك فان المسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق مديرة الروضة، كونها مؤسسة مهمة وحساسة جداً، قد يجعلها تتردد في تفويض الصلاحيات للعاملين معها.

٢- تعرف الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير التحصيل العلمي وتقويم دلالته الاحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف جرى معالجة البيانات احصائياً، باستعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى للعينات غير المتساوية، باستعمال البرنامج الاحصائي (SPSS). اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4.622)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٤) عند درجتي حرية (٢-١٥٧)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى وجود فروق في القيادة التحويلية لدى مديرات الرياض، بحسب متغير التحصيل العلمي (الاعدادية- الدبلوم- البكالوريوس)، والجدول (٩) يوضح ذلك.

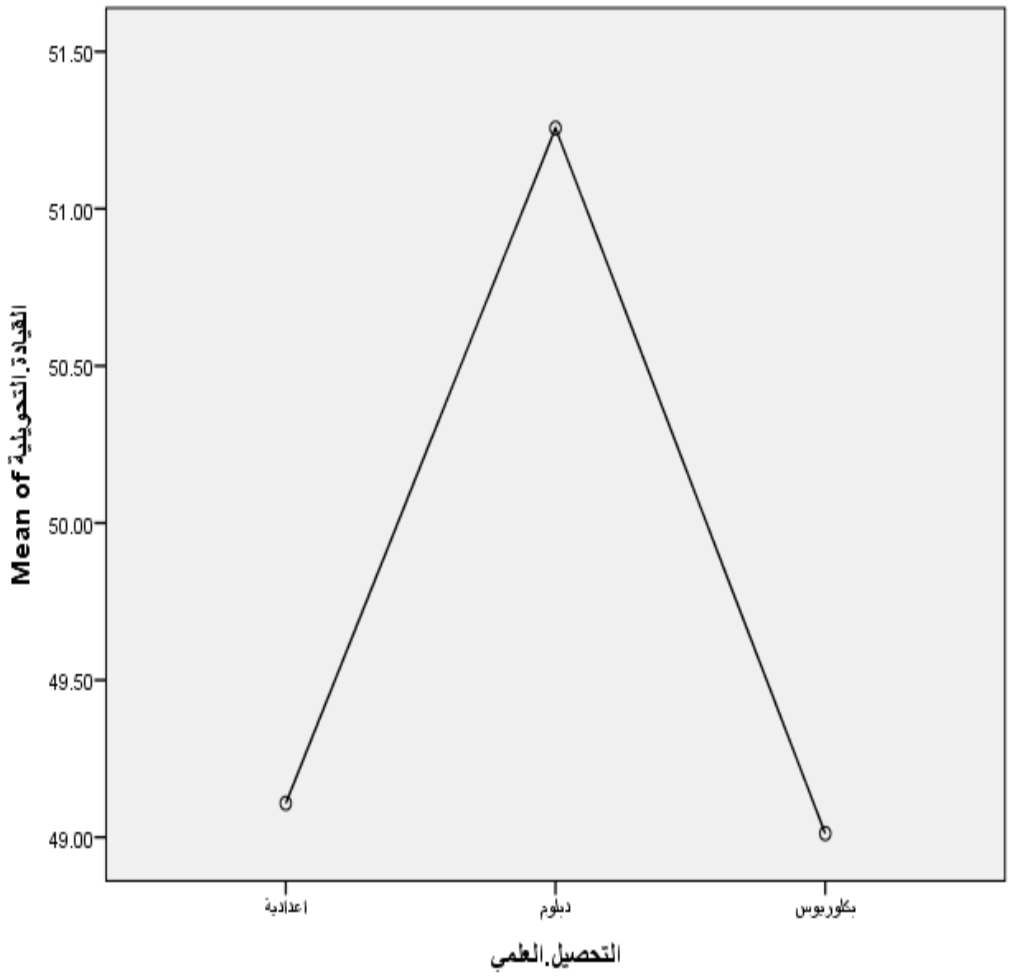
**جدول (٩)**

**تحليل التباين من الدرجة الاولى لمعرفة الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات الرياض وفق متغير التحصيل العلمي**

| مصادر التباين | مجموع التربيعات | درجات الحرية | متوسط مجموع التربيعات | قيمة اختبار F المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 144.952 | 2 | 72.476 | 4.622 |
| ضمن المجموعات | 2461.992 | 157 | 15.681 | |
| المجموع الكلي | 2606.944 | 159 | | |

وعند استخدام اختبار نيومان كولز ستيودنت (Student-Newman-Keuls)، للمقارنة بين متوسطات القيادة التحويلية، بحسب متغير التحصيل العلمي، اتضح ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تلك المتوسطات، اذ جاءت أولاً المديرات ذوات

تحصيل الدبلوم بمتوسط حسابي بلغ (51.2564)، ثم ذوات تحصيل الاعدادية بمتوسط حسابي بلغ (49.1081)، ثم تحصيل البكالوريوس بمتوسط بلغ (49.0119)، والشكل (١) يوضح ذلك.




**شكل (١)**

**توزيع درجات أفراد العينة في القيادة التحويلية وفق التحصيل العلمي**

٣- تعرف الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير العمر وتقويم دلالته الاحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف جرى معالجة البيانات احصائياً، باستعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى للعينات غير المتساوية، باستعمال البرنامج الاحصائي (SPSS). اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (5.248)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٤)، عند درجتي حرية (٢-١٥٧)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى وجود فروق في القيادة التحويلية لدى مديرات الرياض، بحسب متغير العمر (٣٠-٣٩) سنة، (٤٠-٤٩) سنة، (٥٠-٥٩) سنة، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

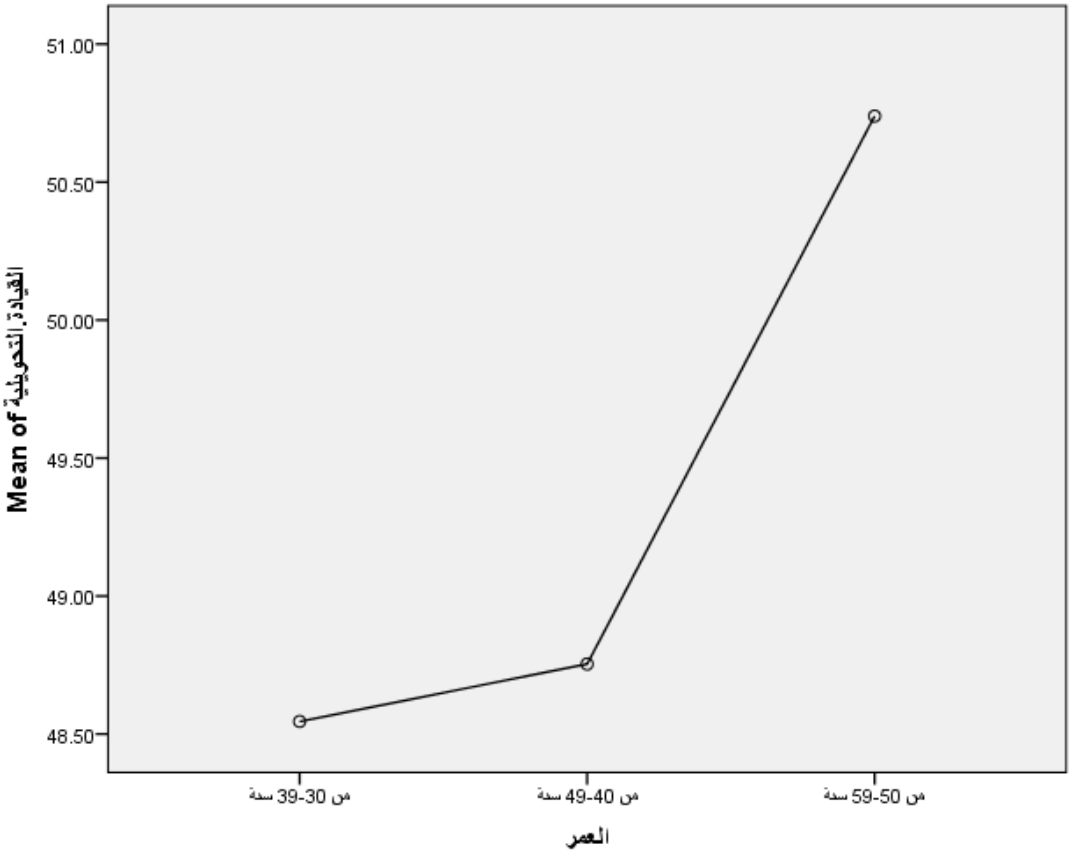
**جدول (١٠)**

**تحليل التباين من الدرجة الاولى للتعرف على الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات الرياض وفق متغير العمر**

| مصادر التباين | مجموع التربيعات | درجات الحرية | متوسط مجموع التربيعات | قيمة اختبار F المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 163.373 | 2 | 81.687 | 5.248 |
| ضمن المجموعات | 2443.570 | 157 | 15.564 | |
| المجموع الكلي | 2606.944 | 159 | | |

وعند استخدام اختبار نيومان كولز ستيودنت (Student-Newman-Keuls)، للمقارنة بين متوسطات القيادة التحويلية بحسب متغير العمر، اتضح ان هناك فروق

ذات دلالة احصائية بين تلك المتوسطات، اذ جاءت أولاً المديرات ذوات العمر من (٥٠-٥٩) سنة، بمتوسط حسابي بلغ (50.7391)، ثم ذوات العمر من (٤٠-٤٩) سنة، بمتوسط حسابي بلغ (48.7536)، ثم ذوات العمر من (٣٠-٣٩)، سنة بمتوسط بلغ (48.5455)، والشكل (٢) يوضح ذلك.




**شكل (٢)**

**توزيع درجات أفراد العينة في القيادة التحويلية وفق العمر**

٤- تعرف الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير مدة الخدمة وتقويم دلالته الاحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف جرى معالجة البيانات احصائياً، باستعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى للعينات غير المتساوية، باستعمال البرنامج الاحصائي (SPSS). اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (5.730)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٤)، عند درجتي حرية (٢-١٥٧)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى وجود فروق في القيادة التحويلية لدى مديرات الرياض، بحسب متغير مدة الخدمة، والجدول (١١) يوضح ذلك.

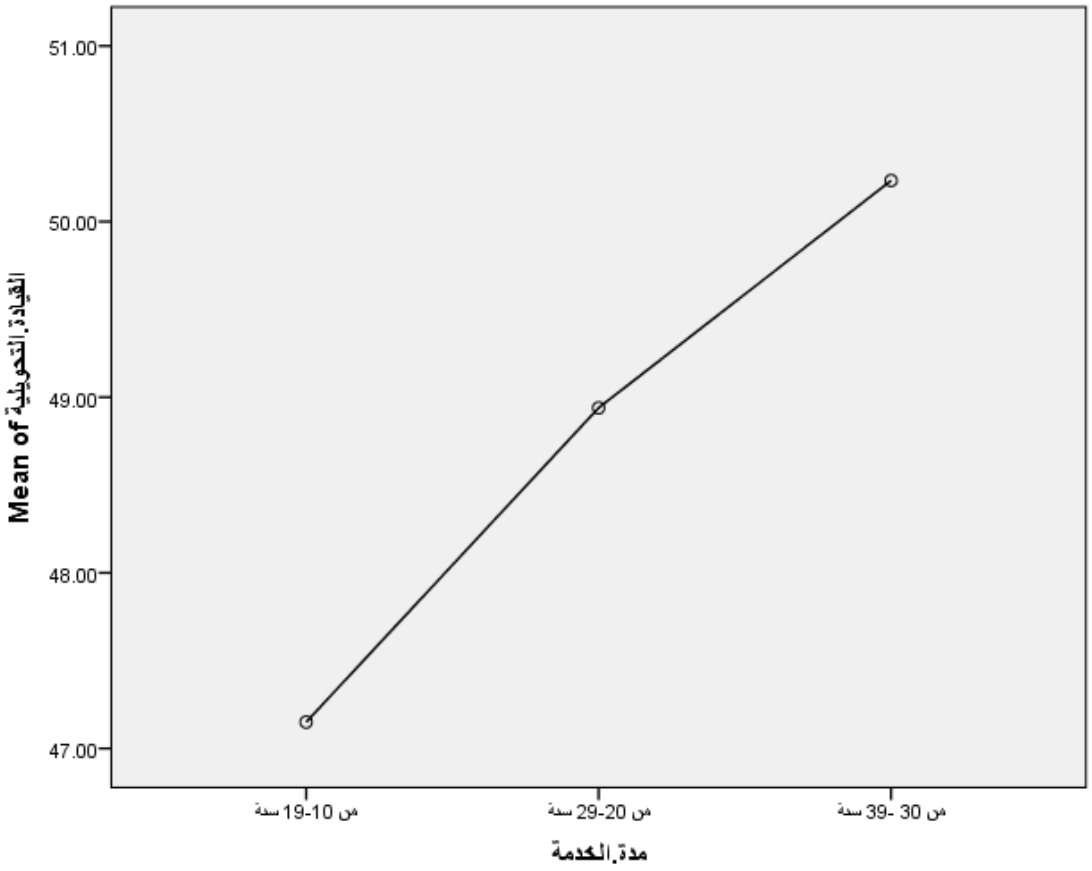
**جدول (١١)**

**تحليل التباين من الدرجة الاولى لمعرفة الفروق في القيادة التحويلية لدى مديرات الرياض وفق متغير مدة الخدمة**

| مصادر التباين | مجموع التربيعات | درجات الحرية | متوسط مجموع التربيعات | قيمة اختبار F المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 177.356 | 2 | 88.678 | 5.730 |
| ضمن المجموعات | 2429.588 | 157 | 15.475 | |
| المجموع الكلي | 2606.944 | 159 | | |

وعند استخدام اختبار نيومان كولز ستيودنت (Student-Newman-Keuls)، للمقارنة بين متوسطات القيادة التحويلية، بحسب متغير مدة الخدمة، اتضح ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تلك المتوسطات، اذ جاءت أولاً المديرات ذوات الخدمة من (٣٠-٣٩) سنة، بمتوسط حسابي بلغ (50.2336)، ثم ذوات الخدمة من (٢٠-

٢٩) سنة، بمتوسط حسابي بلغ (48.9394)، ثم ذوات الخدمة من (١٠-١٩) سنة، بمتوسط بلغ (47.1500)، والشكل (٣) يوضح ذلك.




**شكل (٣)**

**توزيع درجات أفراد العينة في القيادة التحويلية وفق مدة الخمة**

٥- قياس الذكاء الاجتماعي والذاتي بوصفه عاملاً عاماً وثنائي الأبعاد لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية:

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي بوصفه عاملاً عاماً وثنائي الأبعاد، على عينة البحث التطبيقية البالغة (١٦٠) مديرة، ان متوسط درجات العامل العام وعامليه لدى المشمولات بالبحث، هي: (١٢.٣٦٢٥-٤.٩٥٠٠-٧.٤١٢٥)، بانحراف معياري مقداره (٢.١١١٦٣-١.٥٦٥٣٥-١.٦٩٤٩٣) على التتالي، وعند مقارنتها بالمتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الفرضي لكل عامل، يلاحظ انه أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس، عدا عامل الذكاء الاجتماعي. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين، باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥٩)، كما يوضح الجدول (١٢).

**جدول (١٢)**

**الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات الرياض والمتوسط الفرضي للعينة**

| المقياس | متوسط العينة | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية المحسوبة | مستوى الدلالة (٠.٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الاجتماعي والذاتي | 12.3625 | 2.11163 | 10 | 14.152 | دالة |
| الذكاء الاجتماعي | 4.9500 | 1.56535 | 5 | - 0.404 | غير دالة |
| الذكاء الذاتي | 7.4125 | 1.69493 | 5 | 18.004 | دالة |

مما يشير الى ان عينة البحث تتمتع بمستوى مرتفع في الذكاء الاجتماعي والذاتي كعامل عام، ودرجة مرتفعة في مجال الذكاء الذاتي، فيما تميزت العينة بدرجة متوسطة في الذكاء الاجتماعي، لتقارب درجة المتوسط الفرضي والحسابي. علماً ان القيمة الجدولية للاختبار التائي تبلغ (1.960) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٩). ويمكن تفسير ذلك، بما ان الذكاء الاجتماعي والذاتي مكتسبان، اذ انهما أكثر تأثراً بالبيئة الاجتماعية، وبالعوامل الثقافية المحيطة بالفرد، من العوامل البيولوجية، لذا قد يعود سبب ظهور الذكاء الاجتماعي بدرجة متوسطة لدى مديرات رياض الأطفال، نظراً لتأثرهنّ بالظروف المحيطة بالمجتمع المحلي، والتي أدت الى ضعف العلاقات والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، وتوجيه تركيز الفرد مع نفسه وذاته.

٦- تعرف الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير التحصيل العلمي وتقويم دلالته الاحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف جرى معالجة البيانات احصائياً، باستعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى للعينات غير المتساوية، باستعمال البرنامج الاحصائي (SPSS). اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.048)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٤)، عند درجتي حرية (٢-١٥٧) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي الذاتي لدى مديرات الرياض، بحسب متغير التحصيل العلمي (الاعدادية- الدبلوم- البكالوريوس) والجدول (١٣) يوضح ذلك.

**جدول (١٣)**

**تحليل التباين من الدرجة الاولى لمعرفة الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى المديرات وفق متغير التحصيل العلمي**

| مصادر التباين | مجموع التربيعات | درجات الحرية | متوسط مجموع التربيعات | قيمة اختبار F المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.437 | 2 | 0.218 | 0.048 |
| ضمن المجموعات | 708.538 | 157 | 4.513 | |
| المجموع الكلي | 708.975 | 159 | | |

٧- تعرف الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات رياض الأطفال على وفق متغير العمر وتقويم دلالته الاحصائية:

واتحقيق هذا الهدف جرى معالجة البيانات احصائياً، باستعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى للعينات غير المتساوية، باستعمال البرنامج الاحصائي (SPSS). اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.710)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٤)، عند درجتي حرية (٢-١٥٧) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات الرياض، بحسب متغير العمر (٣٠-٣٩) سنة، (٤٠-٤٩) سنة، (٥٠-٥٩) سنة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

**جدول (١٤)**

**تحليل التباين من الدرجة الاولى لمعرفة الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى المديرات وفق متغير العمر**

| مصادر التباين | مجموع التربيعات | درجات | متوسط مجموع | قيمة |
|---|---|---|---|---|

| | | الحرية | التربيعات | اختبار F المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 6.355 | 2 | 3.178 | 0.710 |
| ضمن المجموعات | 702.620 | 157 | 4.475 | |
| المجموع الكلي | 708.975 | 159 | | |

٨- تعرف الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات الرياض على وفق متغير مدة الخدمة وتقويم دلالته الاحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف جرى معالجة البيانات احصائياً، باستعمال تحليل التباين من الدرجة الاولى للعينات غير المتساوية، باستعمال البرنامج الاحصائي (SPSS). اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٠٦٠)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٠٤)، عند درجتي حرية (٢-١٥٧) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات الرياض، بحسب متغير مدة الخدمة والجدول (١٥) يوضح ذلك.

**جدول (١٥)**

**تحليل التباين من الدرجة الاولى لمعرفة الفروق في الذكاء الاجتماعي والذاتي لدى المديرات وفق متغير مدة الخدمة**

| مصادر التباين | مجموع التربيعات | درجات الحرية | متوسط مجموع التربيعات | قيمة اختبار F المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.545 | 2 | 0.272 | 0.060 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ضمن المجموعات | 708.430 | 157 | 4.512 | |
| المجموع الكلي | 708.975 | 159 | | |

٩- تعرف العلاقة الارتباطية بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي لدى مديرات الرياض وتقويم دلالته الاحصائية:

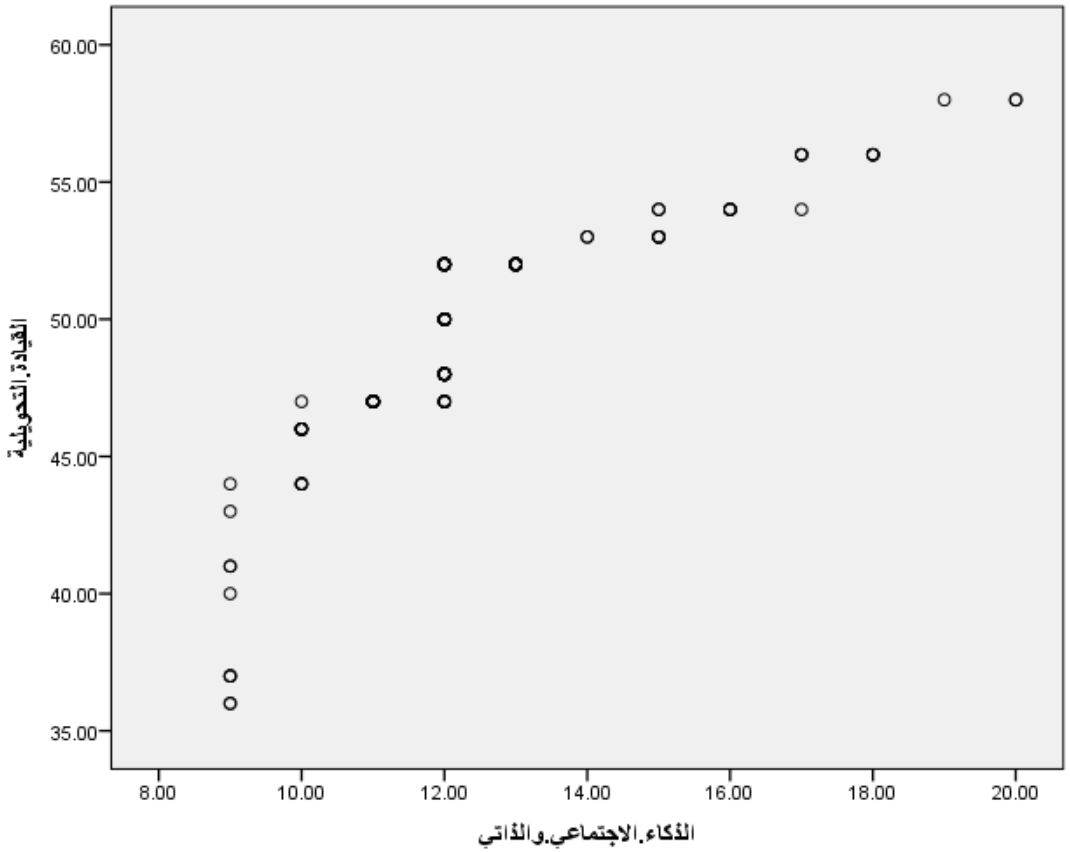
لتحقيق هذا الهدف جرى استعمال معامل ارتباط سبيرمان، اذ اشارت قيم معامل الارتباط الى وجود علاقة طردية قوية ودالة احصائياً، بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي بلغت (٠.٩١)، وعند تقويم دلالة معامل الارتباط باستعمال الاختبار التائي، ظهر ان القيم التائية المحسوبة تساوي (٢٧.٥٨٨)، وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (١٦٠)، الجدول (١٦) يوضح ذلك.

**جدول (١٦)**

**معاملات الارتباط بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي لدى المحكومين**

| المتغيرالاول | المتغير الثاني | قيمة معامل الارتباط | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة التحويلية | الذكاء الاجتماعي والذاتي | ٠.٩١٠ | ٢٧.٥٨٨ | ١.٩٦٠ | دالة |

مما يشير الى ان العلاقة بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي هي علاقة حقيقية غير خاضعة للصدفة، والشكل (٤) يوضح ذلك.




**شكل (٤)**

**العلاقة بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي**

١٠- قياس اسهام متغير الذكاء الاجتماعي والذاتي في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف جرى استعمال تحليل الانحدار باسلوب الادخال، وجد ان الذكاء الاجتماعي والذاتي قادر على التنبؤ بالقيادة التحويلية بمقدار (0.701)، فيما اذ

كانت القيمة الفائية لمعامل الانحدار دالة احصائياً عند درجتي حرية (١-١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٠٥)، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

**جدول (١٧)**

**تحليل الانحدار باسلوب الادخال لاسهام الذكاء الاجتماعي والذاتي في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال**

| المتغير التابع | المتغير المتنبئ | معامل الانحدار | التنبؤR | القيمة الفائيةF | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة التحويلية | الذكاء الاجتماعي والذاتي | 0.738 | 0.701 | 370.495 | دالة |
| درجة الحرية الافقية = عدد المتغيرات المتنبئة – ١<br>درجة الحرية العمودية = عدد افراد العينة – عدد المتغيرات المتنبئة -١ = ١٦٠-١-١ = ١٥٨<br>القيمة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (١-١٥٨) ومستوى دلالة (٠.٠٠٥) = ٣.٩١ | | | | | |

١١- قياس اسهام متغير الذكاء الاجتماعي الذاتي والمتغيرات الديمغرافية (التحصيل العلمي، والعمر، ومدة الخدمة) في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال وتقويم دلالته الاحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف جرى استعمال تحليل الانحدار المتعدد باسلوب الادخال، وجد ان متغيرات الذكاء الاجتماعي والذاتي والمتغيرات الديمغرافية (التحصيل العلمي، والعمر، ومدة الخدمة) مجتمعة، قادرة على التنبؤ بالقيادة التحويلية بمقدار (٠.٨٠٢)، فيما كانت القيمة الفائية لمعامل الانحدار دالة احصائياً، عند درجتي حرية (١-١٥٥)

ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى ان انموذج المتغيرات آنفة الذكر، يمكن أن تقدم انموذجاً دالاً للتنبؤ بالقيادة التحويلية، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

**جدول (١٨)**

**تحليل الانحدار باسلوب الادخال لاسهام الذكاء الاجتماعي والذاتي والمتغيرات الديمغرافية في القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال**

| المتغير التابع | المتغير المتنبئ | معامل الانحدار | التنبؤR | القيمة الفائيةF | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|
| القيادة التحويلية | الذكاء الاجتماعي والذاتي، التحصيل العلمي، العمر، الخدمة | 0.895 | 0.802 | 156.565 | دالة |
| درجة الحرية الافقية = عدد المتغيرات المتنبئة – ١<br>درجة الحرية العمودية = عدد افراد العينة – عدد المتغيرات المتنبئة –١ = ١٦٠-٤-١ = ١٥٥<br>القيمة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (١-١٥٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.٩١ | | | | | |

**الاستنتاجات:** استناداً الى نتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

١- تتوفر لدى أفراد العينة أبعاد القيادة التحويلية الأربعة الواردة في البحث بدرجة عالية، ما عدا الاعتبارية الفردية جاءت بدرجة منخفضة.

٢- وجود تباين بين مستوى الذكائين لدى المديرات، لصالح الذكاء الذاتي.

٣- هناك علاقة ارتباطية عالية وموجبة بين القيادة التحويلية والذكاء الاجتماعي والذاتي للمديرات.

**التوصيات:** مما تقدم من اجراءات ونتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- تبني مديرات الرياض نمط القيادة التحويلية في ادارة الروضة، لما له من دور في تحقيق الأهداف.

٢- عقد دورات تدريبة خاصة بالمديرات، لتنمية وتطوير قدراتهم القيادية.

٣- اقامة ورشات عمل لرفع مستوى مهارة الذكاء لدى المديرات، لتشكيل علاقات اجتماعية ناجحة مع العاملين في الروضة.

**المقترحات:** تقترح الباحثة اجراء دراسات تتعلق بمتغيري البحث، منها:

١- اجراء دراسة لمتغيري البحث لعينات اخرى، مثل معلمات رياض الأطفال.

٢- اجراء دراسة لبناء برنامج تدريبي لتنمية القيادة التحويلية لدى مديرات رياض الأطفال.

٣- اجراء دراسة مقارنة بين مديرات الرياض الأهلية والحكومية في الذكاء الاجتماعي والذاتي.

## المصادر العربية

١- ابراهيم، السعيد مبروك (٢٠١٩) **القيادة التحويلية ومشاركة المعرفة**، القاهرة_مصر، مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية والنشر الدولي.

٢- ابراهيم، هميسة أحمد محمد (٢٠١٨) واقع الاشراف التربوي لادارة رياض الأطفال في ضوء القيادة التحويلية، مصر، جامعة الفيوم، كلية التربية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، م١، ع٩.

٣- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة_مصر.

٤- جاردنر، هوارد (٢٠٠٤) **اطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة،** الرياض_السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ترجمة محمد بلال الجيوشي.

٥- الجنزوري والناجي، فريحة مفتاح وفائز (٢٠٢١) الذكاء الاجتماعي لدى عينة من معلمات رياض الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات، جامعة الزاوية، **مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية،** ع٢.

٦- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥) **مدخل الى نظرية الذكاءات المتعددة،** ط١، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

٧- درويش، ماهر صبري (٢٠٠٩) القيادة التحويلية ودورها في ادارة التغيير: دراسة تحليلية لآراء عينة من متخذي القرارات في بعض المصارف العراقية، **مجلة الادارة والاقتصاد،** ع٧٨.

٨- ديبونو، مركز (٢٠١٧) **مقياس الذكاءات المتعددة،** ط١، طبع في مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان_الاردن.

٩- الديحاني، سلطان غالب (٢٠١٠) **دور الذكاءات المتعددة في التنبؤ بنمط القيادة لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت،** قسم الادارة والتخطيط، كلية التربية، جامعة الكويت.

١٠- الزعبي، حسن (٢٠١٢) أثر القيادة التحويلية في الحد من الصراع التنظيمي، **مجلة البصائر**، م١٥، ع١.

١١- السرور، ناديا هايل (٢٠٠٣) **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين،** ط٤، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان_الاردن.

١٢- ضحيان، سعود (١٩٩٩) **دليل اختيار العينة**، الثقافة المصرية للطباعة والتوزيع والنشر، القاهرة_مصر.

١٣- الظفيري، ياسمين هادي (٢٠١٠) **مستوى الذكاءات المتعددة لمديري المدارس الثانوية وملميها في دولة الكويت وعلاقته بالمناخ التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية.

١٤- عتوم، يمنى أحمد (٢٠١٨) العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية والابداع الاداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز**، الآداب والعلوم الانسانية، م٢٦، ع٢.

١٥- عياصرة، علي (٢٠٠٦) **القيادة والدافعية في الادارة التربوية**، ط١، دار الحامد للنشر، عمان_الاردن.

١٦- الغامدي، محمد فوزي بن محمد (٢٠٢١) **القيادة التحويلية**، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الدمام_السعودية.

١٧- الغزالي، حافظ عبد الكريم (٢٠١٢) **أثر القيادة التحويلية في فاعلية اتخاذ القرار في شركات التأمين الاردنية**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال.

١٨- الفقيهي، عبد الواحد (٢٠١٢) **الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي**، ط١، تطوان_المغرب.

١٩- قوشحة، رنا (٢٠٠٣) **دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعلمية**، أطروحة دكتوراه، جامعة الدراسات التربوية، القاهرة_مصر.

٢٠- هادي، اكرام كاظم (٢٠٢١) **الدليل الاجرائي والتنظيمي لمديرات رياض الأطفال**، دار الرائد للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد_العراق.

٢١- الهلالي، شربيني (٢٠٠٤) استخدام نظريتي القيادة التحويلية والاجرائية في بعض الكليات الجامعية، **مجلة مستقبل التربية العربية**، ع٢١.

٢٢- الهواري، سيد (٢٠٠٦) **ملامح مدير المستقبل من القيادة التبادلية الى القيادة التحويلية**، ط٤، مكتبة عين شمس، القاهرة_مصر.

**المصادر الأجنبية**

**1**- Anastasi, Anne (1976) **Psychological Testing**, New York, Macmillan Company, 8th ed.

**2**- Avolio, B. J. (1999) **Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations**, Thousand Oaks, CA: Sage.

**3**- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1999) Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire, **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, Vol. (72).

**4**- Bass, B (1985) **Leadership and Performance Beyond Expectations**, New York: The Free Press.

**5**- Bass, B (1998) **Transformational Leadership: Industry, Military and Educational Impact**, Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum, and Associates.

**6**- Bass, B (2001) **Leadership: Good, Better, Best**, New York: The Free Press.

**7**- Gardner, H. (1993) **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**, New York, Basic Books.

**8**- Gardner, H. (1999) **Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for 21 Century**, New York: Basic Books.

**9**- Gardner, H. & Hatch, T. (1989) **Multiple Intelligences go to School Educational Researcher**, Vol. 18, No. 8.

**10**- Hetland, H. & Sandal, G. (2003) Transformational Leadership in Norway: Outcomes and Personality Correlates, European, **Journal of Work and Organizational Psychology**, 12 (2).

**11**- Leithwood, K. (1992) **Transformational Leadership**, where does it Stand? Education Digest, 58 (3).

**12**- Michel, B. Stegmaier & Sonntag, K. (2010) Shedding Light on Followers, Innovation Implementation Behavior The Role of Transformational Leadership, Commitment to Chang, and Climate

for Initiative, **Journal of Managerial Psychology**, Vol. (25), No. (4).

**13**- Sergiovanni, T. J. (1990) Value- Added Leadership, New York, Harcourt Brace. **14**- Stewart, J (2006) Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined Through the Works of Burns, Avolio, and Leith Wood, **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, Issue 54, 26 June.

**ملحق (١)**

**أسماء الخبراء حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية**

| ت | الاسم | الاختصاص العام | مكان العمل |
|---|---|---|---|
| ١ | أ.د. ألطاف ياسين خضر | علم النفس العام | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |
| ٢ | أ.د. ضحى عادل محمود | رياض الأطفال | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |
| ٣ | أ.م.د. انوار فاضل عبد الوهاب | رياض الأطفال | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |
| ٤ | أ.م.د. سجلاء فائق هاشم | رياض الأطفال | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |
| ٥ | أ.م.د. منى محمد سلوم | رياض الأطفال | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |
| ٦ | أ.م.د. هناء مزعل حسين الذهبي | علم النفس التربوي | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |
| ٧ | م.د. وسناء مالو علي النعيمي | علم النفس التربوي | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |
| ٨ | م.م. سمر عدنان عبد الأمير | رياض الأطفال | كلية التربية للبنات/جامعة بغداد |

## ملحق (٢)

### مقياس القيادة التحويلية (الصورة النهائية)

| ت | الفقرات | تنطبق عليّ كثيراً | تنطبق عليّ أحياناً | لا تنطبق عليّ أبداً |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أتعامل مع أفراد الملاك بروح القانون وليس بالقانون | | | |
| ٢ | أعترف بأخطائي في العمل أمام الآخرين | | | |
| ٣ | اسامح في حالة ارتكاب أحد العاملين خطأ دون قصد | | | |
| ٤ | أتمتع بسرعة البديهة في التعامل مع المواقف الصعبة التي تواجهني في العمل | | | |
| ٥ | أعتذر في حال أخطأت بحق أحد المرؤوسين | | | |
| ٦ | أخلق مناخ تربوي يساعد المعلمات في انتاج وطرح أفكار جديدة لتعلم الأطفال | | | |
| ٧ | أتعامل بموضوعية عند تقييم أداء العاملين في الروضة | | | |
| ٨ | أنقل خبراتي ومعلوماتي المهنية للمعلمات | | | |
| ٩ | أعمل بمدأ الشورى في اتخاذ القرارات المهمة الخاصة بالعمل داخل الروضة | | | |
| ١٠ | اوفر فرص متساوية لجميع المعلمات لتقديم الدروس التدريبية | | | |
| ١١ | أهتم بالعمل الجماعي أكثر من العمل الفردي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١٢ | أثق بقدرات العاملين في الروضة على ادارة الامور في حال غيابي عن الروضة | | | |
| ١٣ | اكافأ المعلمة التي تقدم أجمل فعالية للأطفال في رفعة العلم | | | |
| ١٤ | أتحدث بتفاؤل عن المستقبل أمام المرؤوسين | | | |
| ١٥ | اشجع المعلمات على الاشتراك في المهرجانات الفنية والرياضية لتطوير قدراتهم | | | |
| ١٦ | اوزع المهام على المعلمات والموظفين كل حسب قدراته ورغباته | | | |
| ١٧ | أعمل على تلبية احتياجات العاملين في الروضة | | | |
| ١٨ | اشارك العاملين في الروضة مناسباتهم الاجتماعية | | | |
| ١٩ | افوض بعض الصلاحيات للمعاونات في الروضة | | | |
| ٢٠ | اعامل المعلمة المتميزة معاملة خاصة | | | |

## ملحق (٣)

## مقياس الذكاء الاجتماعي والذاتي (الصورة النهائية)

| ت | الفقرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| ١ | أتعلم بشكل أفضل من خلال تفاعلي مع الآخرين | | |
| ٢ | أستمتع بالمحادثة غير الرسمية والمناقشة الجادة | | |
| ٣ | في الزيادة افادة | | |
| ٤ | غالباً ما أقوم بدور القائد مع الأقران والزملاء | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٥ | أُقيّم العلاقات بشكل أكثر من الأفكار والإنجازات | | |
| ٦ | المجموعات الدراسية تكون ذات انتاجية عالية بالنسبة لي | | |
| ٧ | اؤدي دوراً ضمن فريق العمل | | |
| ٨ | الأصدقاء مهمون بالنسبة لي | | |
| ٩ | أنتسب لأكثر من ثلاثة نوادٍ أو منظمات | | |
| ١٠ | لا أُحب العمل المفرد | | |
| ١١ | من المهم أن أرى دوري في "الصورة الكبيرة" للأشياء | | |
| ١٢ | أستمتع بمناقشة الأسئلة التي تدور حول الحياة | | |
| ١٣ | الدين مهم بالنسبة لي | | |
| ١٤ | أستمتع برؤية العمل الفني | | |
| ١٥ | تمارين الاسترخاء والتأمل مجزية بالنسبة لي | | |
| ١٦ | أُحب السفر لزيارة المناطق الخلابة | | |
| ١٧ | أستمتع بقراءة ما كتبه الفلاسفة | | |
| ١٨ | تعلم الأشياء الجديدة أسهل عندما أرى تطبيقها على أرض الواقع | | |
| ١٩ | أتعجب إن كانت هناك أشكال اخرى من الحياة الذكية في الكون | | |
| ٢٠ | من المهم بالنسبة لي أن أشعر بأني على اتصال بالناس والأفكار والمعتقدات | | |

# التغذية الصحية لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

**م. لمياء سليم رسول**

**كلية التربية الاساسية/ قسم رياض الأطفال/ الجامعة المستنصرية**

**الملخص**

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل التعليمية الأساس للأطفال ممن هم دون سن الخامسة، وذلك لينالوا فرص تعليمية متكاملة بصورة عامة؛ ولتعزيز النمو (الجسمي، والصحي، والفكري، والنفسي، والعاطفي، والاجتماعي) لديهم، حتى يكونوا مستعدين للمرحلة المدرسية اللاحقة، ويمكن وصف مرحل الرياض، بالانتقال من مرحلة التعليم غير الرسمي إلى المرحلة الرسمية التي تتضمن الصفوف من الأول حتى الثاني عشر، ولاسيما ان بناء شخصية الطفل واعداده للمراحل اللاحقة يعتمد بالدرجة الأولى على معلمة الروضة والذي يأتي دورها في تعليمه اهم مهارات الحياة اليومية ومنها كيفية اختياره للأغذية الصحية المفيدة للجسم في اثناء ميله لتناول الطعام.

ان عملية تثقيف معلمة الروضة في مجال التغذية الصحية السليمة للطفل، يعد من الأهداف التعليمية التي تسعى اليها المجتمعات، والهدف منه مساعدة الطفل على التنويع في تناول الأطعمة، وتنمية عادات صحية جيدة لديه، ومساعدته على إدراك أسباب اختيار الأطعمة المختلفة.

ومن هنا نفهم ان لمعلمة الروضة دورا كبير في التعرف على الخصائص الغذائية الصحية التي يمتلكها كل طفل، ولأجل ذلك فقد وضعت الباحثة هدفان يمكن من خلالهما التوصل الى درجة التغذية الصحية التي يمتلكها أطفال الروضة، وهما:

١-وجهة نظر المعلمات نحو درجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة.

٢-الفروق في وجهة نظر المعلمات نحو التغذية الصحية لدى طفل الروضة تبعا لمتغير لتواجد الاطفال (متزوجات لديهن اطفال، متزوجات ليس لديهن اطفال).

ولغرض تحقيق هدفا البحث، لجات الباحثة الى سحب عينة تتألف من (١٤٧) معلمة من المتزوجات فقط والتابعات الى مديرية تربية بغداد في الرصافة الأولى، ومن ثم قامت الباحثة ببناء مقياس لمعرفة درجة التغذية الصحية السائدة بين الأطفال من وجهة نظر معلمة الروضة، ولقد تم بناء مقياس يتألف من (٢٢) فقرة، وبعد ان تم استخراج الخصائص السيكومترية لفقراته أصبح يتألف من (٢٠) فقرة. وبعد تحليل إجابات المعلمات، أظهرت نتائج البحث ما يلي:

١-ان أطفال الروضة يتمتعون بمستوى طبيعي من درجة التغذية الصحية من وجهة نظر معلماتهم.

٢-لا يوجد تأثيرا لمتغير تواجد الأطفال لدى معلمات الروضة المتزوجات في وجهة نظرهن حول درجة التغذية الصحية السائدة لدى أطفال الروضة.

وكما قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات الملاءمة لنتائج بحثها.

**الكلمات المفتاحية: التغذية الصحية، طفل الروضة، معلمة الروضة.**

## The healthy nutrition of the kindergarten child from the point of view of the teachers

**L. Lamia Selim Rasoul**

**College of Basic Education/ Kindergarten Department Mustansiriya University**

**Lamyaasaleem105@gmail.com**

**Abstract**

Kindergarten is one of the basic educational stages for children under the age of five, in order to obtain integrated educational opportunities in general; In order to enhance their growth (physical, health, intellectual, psychological, emotional, and social), so that they are ready for the next school stage. The personality of the child and his preparation for the later stages depends primarily on the kindergarten teacher, whose role comes to teach him the most important skills of daily life, including how to choose healthy foods that are beneficial to the body while he is inclined to eat.

The process of educating the kindergarten teacher in the field of healthy nutrition for the child is one of the educational goals that societies seek, and the aim of it is to help the child diversify in eating foods, develop good healthy habits for him, and help him understand the reasons for choosing different foods.

Hence, we understand that the kindergarten teacher has a major role in recognizing the healthy nutritional characteristics that each child possesses, and for that, the researcher has set two goals through which it is possible to reach the degree of healthy nutrition possessed by kindergarten children, which are as follows:

١-The viewpoint of the teachers towards the degree of healthy nutrition prevailing in the kindergarten child.

2- The differences in the teachers' point of view towards healthy nutrition for kindergarten children according to a variable of the presence of children (married women with children, married without children).

For achieving the objectives of the research, the researcher resorted to withdrawing a sample consisting of (147) female teachers who are married only and who are dependents to the Baghdad Education Directorate in Rusafa First. A scale consisting of (22) items, and after the psychometric characteristics of its items were extracted, it became composed of (20) items. After analyzing the answers of the parameters, the results of the research showed the following:

1 -Kindergarten children enjoy a normal level of healthy nutrition from the point of view of their teachers.

2 -There is no effect of the variable of children's presence among married kindergarten teachers on their point of view about the degree of healthy nutrition prevailing among kindergarten children.

The researcher also presented a set of recommendations and suggestions appropriate to the results of her research.

**Keywords: healthy nutrition, kindergarten child, kindergarten teacher.**

## التعريف بالبحث

**مشكلة البحث:**

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل التعليمية الأساس للأطفال ممن هم دون سن الخامسة، وذلك لينالوا فرص تعليمية متكاملة بصورة عامة؛ ولتعزيز النمو (الجسمي، والصحي، والفكري، والنفسي، والعاطفي، والاجتماعي) لديهم، حتى يكونوا مستعدين للمرحلة المدرسية اللاحقة، ويمكن وصف مرحل الرياض، بالانتقال من مرحلة التعليم غير الرسمي إلى المرحلة الرسمية التي تتضمن الصفوف من الأول حتى الثاني عشر، ولاسيما ان بناء شخصية الطفل واعداده للمراحل اللاحقة يعتمد بالدرجة الأولى على معلمة الروضة والذي يأتي دورها في تعليمه اهم مهارات الحياة اليومية ومنها كيفية اختياره للأغذية الصحية المفيدة للجسم في اثناء ميله لتناول الطعام (Albuquerque, et al, 2018: 39).

فلقد ذكر ألينجهامز واخرون (Allinghams, et al , 2017) بانه عادة ما يتعلم الأطفال في جميع أنحاء العالم عادات الأكل والسلوك الاجتماعي من آبائهم / أجدادهم ومقدمي الرعاية والأشقاء والأقران. ومن ثم، فإن البيئة المنزلية والمجتمع والروضة هي مصادر مهمة للتعليم تساعد في تشكيل ماذا، وكم، ومتى، وكيف يأكل الأطفال منذ ولادتهم، طوال فترة الطفولة والمراهقة. ووفقا لذلك؛ فان تطور عادات التغذية لدى الطفل يعد أمرا معقدا جدا، لأنه يتأثر بشدة بمعتقدات الآباء او من هم المسؤولين عن تربيتهم ومواقفهم فيما يتعلق بنوعية الطعام، وكذلك بالعلاقات العاطفية والثقافية مع الأطعمة. على سبيل المثال، توجد علاقة بين سلوكيات تغذية الوالدين ومؤشر الحالة الصحية والوزن السليم للطفل، ويمكن للوالدين بسبب الضغوط الاسرية

ان يغفلوا عن هذا الامر، لكن المعلمة بعدها السلاح الثاني المسؤول عن الطفل داخل الروضة يمكنها ان تشخص الحالة الصحية السيئة الناتجة عن فقر الغذاء الصحي السليم له ولأسباب اسرية عدة، منها ضعف الحالة المادية، او عدم المبالاة والاهتمام بالغذاء الجيد لنمو طفلهم ... وغيرها من الأسباب الأخرى (Allinghams, et al, 2017: 69) .

ويضيف أوسوسكي واخرون (Osowski , et al , 2013 ) بان الروضة بوصفها مؤسسة تربوية تشكل المنبع الاول بما تملكه من معلمات ذات جودة عالية في التدريس والتعليم ؛ فضلا عن الحرص والمتابعة الشديدين على نمو السليم للطفل في كافة النواحي ، فهي تتعاون مع الاسرة في تربية ونمو الطفل ، ولاسيما في المجال الصحي لجعله يتمتع بصحة جيدة وهذا لا يتحقق الا اذا كانت المعلمة نفسها تمتلك درجة مناسبة من الوعي الصحي حتى تتمكن بكل جدارة من توجيه الاطفال الى ممارسة العادات الصحية السليمة وان تكون قدوة حسنة لهم وملمة بمعظم المعارف الصحية في مجال الإفادة الكمية والنوعية لأنواع الأغذية التي يتناولها الطفل (Osowski, et al, 2013: 422).

واكد إلياسين (Eliassen, 2011) الى ضرورة تمتع المعلمة بالتثقيف الغذائي السليم في مجال مرحلة الطفولة، وكذلك للمراحل العمرية اللاحقة، ولفئات النوع الاجتماعي (ذكورا واناثا)، وذلك لتجنب تعرض أطفال الرياض للأمراض ولسوء التغذية ونقص المناعة، كما انها ضرورية للوقاية من حدوث قصور في نموهم العقلي والجسمي، ولاسيما في المراحل العمرية الأولى(Eliassen, 2011: 86) .

وأشار برازيوني (Brazionis, et al , 2013) بان عملية تثقيف معلمة الروضة في مجال التغذية الصحية السليمة للطفل، يعد من الأهداف التعليمية التي تسعى اليها المجتمعات، والهدف منه مساعدة الطفل على التنويع في تناول الأطعمة، وتنمية عادات صحية جيدة لديه، ومساعدته على إدراك أسباب اختيار الأطعمة المختلفة (Brazionis, et al, 2013: 1377)

وكما اكدت بيكلمان واخرون (Bekelman, et al , 2018) جهل اغلب الاسر، وفي المجتمعات كافة، بكيفية اختيارهم للغذاء المناسب لأجسامهم بصورة عامة، ولأجسام أطفالهم بصورة خاصة، واحتياجاتهم وفشلهم في اختيار وجبة متوازنة او صحية، وذلك لجهلهم بما تحتويه الأطعمة من عناصر غذائية مهمة للجسم . (Bekelman, et al, 2018, 102)

ومما تقدم، يمكن تلخيص مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

-ما اتجاهات المعلمات نحو التغذية الصحية لطفل الروضة؟

**أهمية البحث:**

تمثل معلمة الروضة المسكن الحاضن لنمو وإعداد الاطفال لتجهيزهم للمراحل اللاحقة ، وكما تعد ذلك الجندي المدافع عنهم في كافة مراحل بناء شخصيتهم ، لذا فكل ما تضعه من أساس نفسي ومعرفي يجذر تحت الأرض ولا يتم ملاحظته من قبل الاخرين ، ولكن على الرغم من ذلك ، يبقى دورها المتميز في ذاكرة أطفالها على امتداد أعمارهم ، ولا يمكن ان تمحوها سنوات الحياة بما فيها من أحداث ووقائع ، لذا يتطلب من معلمة الروضة بعدها تعمل في مهنة غاية الحساسية ان تعمل على تنمية

خصائص شخصية الطفل من خلال التدريب والتأهيل في مجال تربية الطفل (اكاديميا وصحيا ونفسيا)، لأنها تشارك مع الأسرة بشكل رئيس في بناء مستقبل الطفل وتشكيل خصائصه السلوكية ولا يتمكن أي شخص إنكار أهمية الخبرات التي يمر بها الطفل في اثناء تواجده في الروضة خلال مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها في حياته المستقبلية فهو في هذه المرحلة يكون سريع التأثر بما يحيط به، لذلك فإن لرعايته أهمية كبيرة (يوسف ، ٢٠٠٩ : ١٧).

ان من اهم الخبرات التي يكتسبها الطفل طوال بقائه في الروضة، هو كيفية تناول الطعام بصورة صحيحة، فضلا عن الاهتمام الذي تقدمه الروضة لهم عن طريق توافر معلمات ذات وعي بالتثقيف الغذائي الصحي لمرحلة الطفولة المبكرة، فعادة ما يشتكي أولياء الأمور للمعلمات بان أطفالهم لا يمكن إجبارهم على تناول الطعام في المنزل، ولديهم دائمًا شهية ضعيفة. ومع ذلك، ربما لاحظ والدي هؤلاء الأطفال الذين يزورون الروضة لفترة طويلة ميزة مثيرة للاهتمام، فهم يحبون تناول الطعام وهم في الروضة، ويطلبون أحيانًا من والدتهم طهي بعض الأطعمة لهم حتى يأكلوها مع زملائهم، وهذا بالتأكيد يعكس دور معلمات الرياض في دفع الأطفال لتناول الطعام:(Roofe, 2010 .36)

إن للمعلمة تأثيرًا قويًا على تغذية ونمو الطفل بصفة عامة، ويؤكد الباحثون في مجال التغذية الصحية على أن مدى إفادة الطفل من التحاقه بالروضة يتوقف على شخصية وكفاءة المعلمة، ولذلك ينبغي أن تكون معلمات الروضة مؤهلات تربويًا وعلميًا، لذا تعد المعلمة عنصر مهم من مدخلات النظام التعليمي ، والتي يكون لها دور فعال في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في مرحلة الرياض، لأنها تشكل القدوة

الفاعلة التي تؤثر على كسب الأطفال للمفاهيم والعادات، فهي عامل مؤثر في عادات الطفل الغذائية، ففي فترة بقاء الطفل في الروضة يحدث نمو متباين وسريع في صحته الجسمية والذي ينعكس على تكوين ذوقه الغذائي يوما بعد يوم. لذلك؛ نلحظ بوجود علاقة بين خصائص معلمة الروضة واكتساب الطفل للخبرات خلال فترة رعايته في رياض الأطفال، اذ يكون الطفل عاداته الغذائية من خلال ما يحيطه من مؤثرات أو ما يمارسه لاكتساب الخصائص الغذائية السليمة والصحيحة. لذلك؛ ينبغي دعم الطفل على اكتساب أنماط غذائية صحية سليمة (Harrison & Peralta, 2015: 447) .

ويرى (الجرواني والمشرفي، ٢٠١٠) بان يعد الغذاء الصحي مهم وضروري بشكل خاص للأطفال في مرحلة الرياض؛ وذلك لارتباطه المباشر بجوانب النمو والتطور الجسمي والعقلي والصحي للطفل بصورة عامة، إذ أن الطعام الغني بالعناصر الغذائية يساعد على نمو ونشاط دماغه، فضلًا عن قدراته الجسمية والعقلية في المستقبل، لذا لا بُدّ من وجود الاهتمام بنوعية الطعام التي تقدم للطفل ولاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة (الجرواني والمشرفي، ٢٠١٠: ٢١٦).

لذا فان الغذاء الصحي هو الذي يحتوي على كميات مناسبة من العناصر الغذائية الضرورية لجسم الطفل؛ لكي يقوم بتأدية وظائفه المختلفة، ويشترط في هذه العناصر أن تكون كاملة كمًا ونوعًا، بهدف تحقيق أفضل مستوى من النمو، والمحافظة على صحة وسلامة الجسم. والتغذية المثلى هي التي تكفل إمداد جسم الطفل بكافة ما يلزمه من المواد الغذائية، وبالقدر والنسب الكافية والمناسبة للنواحي الفسيولوجية والصحية له (مزاهرة، ٢٠٠٨: ١٣).

وأشار (مزاهرة وأبو حسين، ٢٠١٢) بانه تعد معلمة الروضة من أهم الدعائم المؤثرة في التثقيف الصحي للطفل وتقبله وهو داخل الروضة، لأنها أول شخص يتعامل معه خارج نطاق اسرته مباشرة؛ ومن ثم فهي تقوم بدور مهم في مواجهة المعوقات التي تواجه في اثناء ميله لتناول الطعام، وكما تعمل أيضا على تنمية ذوقه الغذائي والعناية بها وهي قادرة على صقل هذا الذوق، أو قد تصدمه وتشعره بالإحباط. لذا فينبغي ان تتميز معلمة الروضة بخصائص عدة منها: أن تكون هي نفسها سليمة من الناحية الصحية لتقوم بواجباتها على أكمل وجه، فضلا عن تمتعها بسلامة الحواس وبجودة الذوق الغذائي والوانه وانواعه المختلفة (مزاهرة وأبو حسين، ٢٠١٢: ٤٩).

ونتيجة لقلة الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمات نحو التثقيف الصحي لطفل الروضة، وجدت الباحثة أهمية إلقاء الضوء على هذا الموضوع لفهم العلاقة التي تربط بينهما.

من هنا يمكن تقسيم الاهمية لهذا البحث إلى الاتي:

١- الأهمية النظرية:

يعد متغير البحث (اتجاهات المعلمات نحو التثقيف الصحي لطفل الروضة) من الموضوعات ذات الأهمية التي تتطلب دراستها في البيئة العراقية، ولاسيما لدى معلمات الروضة. كما أن دراسة الموضوع الحالي سوف يزيد من المعرفة العلمية حول الخصائص النفسية والصحية لطفل الروضة.

٢ – الاهمية التطبيقية:

يمكن أن يسهم البحث الحالي في تقديم مقياس جديد على مستوى المجتمع العربي والعالمي، التي يعتقد بانه قد يقدم أهمية كبيرة للباحثين والمختصين للإفادة منه في دراسات لاحقة، كما سيفتح نتائج البحث الحالي نهجاً جديداً للباحثين في إمكانية إجراء مقارنات جديدة في بحوثهم من خلال ما يمكن ان يصل اليه هذا البحث من نتائج حول متغير البحث.

**اهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي التعرف على: -

١-وجهة نظر المعلمات نحو درجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة.

٢-الفروق في وجهة نظر المعلمات نحو التغذية الصحية لدى طفل الروضة تبعا لمتغير لتواجد الاطفال (متزوجات لديهن اطفال، متزوجات ليس لديهن اطفال).

**حدود البحث:**

يهدف البحث الحالي التعرف على: -

١-**الحدود الموضوعية:** المتمثلة بدراسة وجهة النظر نحو التغذية الصحية.

٢-**الحدود البشرية:** معلمات الروضة تبعا لمتغير تواجد الأطفال (متزوجات لديهن أطفال، ومتزوجات ليس لديهن أطفال).

٣-**الحدود المكانية:** رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى.

٤-**الحدود الزمنية:** العام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢).

**تحديد المصطلحات:**

وقد قامت الباحثة بتعريف مفاهيم البحث، وكالاتي:

**١-التغذية الصحية (healthy nutrition): عرفها كل من-**

أ-(عطية، ٢٠٠٩):

هو ذلك النظام الذي يحتوي على الفواكه والخضروات والحبوب الكاملة، وقد يحتوي على القليل من الأطعمة المصنعة أو المشروبات المحلاة أو لا يحتويها. ويمكن تلبية متطلبات النظام الغذائي الصحي من مجموعة متنوعة من الأطعمة النباتية والحيوانية، على الرغم من أن هناك حاجة إلى مصدر غير نباتي لفيتامين ب (١٢) لمن يتبعون نظامًا غذائيًا نباتيًا (عطية، ٢٠٠٩: ١٨).

ب-لين (Lean, 2015):

هي نظام غذائي يتم بموجبها الحفاظ على الصحة العامة أو تحسينها. بحيث توفر للجسم التغذية الأساسية السليمة، مثل: السوائل والمغذيات الكبيرة كالبروتين والمغذيات الدقيقة مثل الفيتامينات والألياف الكافية والطاقة الغذائية (Lean, 2015: 62).

**٢-طفل الروضة (Kindergarten child): عرفه كل من-**

عرفته وزارة التربية (٢٠٠٥):

" هو ذلك الطفل الذي يقبل في رياض الاطفال عند اكماله (٤) سنوات عند مطلع العام الدراسي او من سيكملها من السنة الميلادية (٣١كانون الاول) على ان لا يتجاوز السادسة من عمره (وزارة التربية ،٢٠٠٥: ٨)

**٣-معلمة الروضة (Kindergarten teacher): عرفها كل من-**

أ-(عبد العال، ٢٠٠٩):

" انها تلك المربية المتخصصة في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، والتي تعمل على حماية وتربية الطفل وتقديم الرعاية الصحية السليمة له، وتسهم بقدر كبير في نمو شخصية الطفل نمواً شاملاً ومتكاملاً من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية والسلوكية والدينية" (عبد العال، ٢٠٠٩: ١٩).

ب-(هاشمي واخرون، ٢٠١٩):

هي " معلمة متخصصة مسئولة عن تعليم الطفل وتنميته خلال تواجده في رياض الأطفال، حيث تعمل في التخطيط والعداد وادارة ومشاركة الطفل في جميع الأنشطة التي تقدم في الروضة بما في ذلك فترة الوجبة الغذائية" (هاشمي واخرون، ٢٠١٩: ٢٨٩).

**٤-وجهة نظر المعلمات نحو التغذية الصحية لطفل الروضة**

**(The teachers' point of view towards the healthy nutrition of the kindergarten child):**

ولقد عرفته الباحثة نظريا بانه: " هي مجموعات من الخبرات والتجارب الغذائية التي تكونها المعلمة طوال تعاملها مع الطفل داخل الصف، ولاسيما في اثناء فترة تناوله للطعام الخاصة بالوجبة، وما يبنى على تلك السلوكيات من مفاهيم معرفية وقناعات لدى المعلمة".

## الإطار النظري للبحث

### الخلفية النظرية:

تمد النظريات للبحث العلمي بمجموعة من الحقائق الجديدة حول المتغير المراد دراسته، إذ يتمكن الباحث من خلالها من التحقق من صحتها أو عدم جدواها، فإذا تناسبت حقائقها العلمية مع الظاهرة المدروسة تم الاعتماد عليها في تفسير نتائج البحث، لكنها تبقى مجرد تجريد إذ اكتشف الباحث بأنها لا تعكس الواقع الذي يهدف التوصل لحقيقته، لذا يعد التفسير النظري للبحث العلمي بمثابة الطريق المفتوح الذي يسير عليه الأنسان من دون أن يجد أي عائق أمامه (عبيدات واخرون، ١٩٨٨: ص ٩٥).

وفيما يلي عرضاً لأهم النظريات المفسرة للتغذية الصحية لدى الاطفال:

**١-النظرية الحديثة في النظام الغذائي (Modern theory of diet):**

ومؤسس هذه النظرية العالم والمنظر ألكسندر بريس (Alexander Bryce) في عام (١٩١٢)، والتي شرح خلالها اساسيات النظام الغذائي للفرد في مراحل حياته كافة، ولاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك لأجل الحفاظ على الوزن المناسب له من دون ان يحصل له أي فقدان او زيادة في وزن جسمه، من خلال تناول المأكولات والاطعمة المفيدة لعمره (على سبيل المثال، الكربوهيدرات أو الدهون أو البروتينات). . (Bryce, 1912: 26)

لقد قدم (بريس) خدمات لا تقدر بثمن في النهوض بدراسة علم التغذية، وذلك لأنه أشار الى تأثيرات اضطرابات النظام الغذائي على الصحة البدنية للفرد، ومن اهم

الموضوعات التي ذكرها في هذا المجال هي: (أولا–النظريات الحديثة للنظام الغذائي وتأثيرها على علم التغذية العملي، وثانيا– مبادئ التغذية البشرية: دراسة في علم التغذية العملية، وثالثا– الحليب والصحة العامة، ورابعا –المشكلات الفسيولوجية على صحة الجسم). ووفقا لاهم البحوث التي اجراها (بريس) في مجال النظام الغذائي، فقد اقتبست منظمة الصحة العالمية اهم آرائه العلمية حول تنظيم الغذاء الصحي للطفل، ومنها:

ا–الحفاظ على وزن صحي عن طريق تناول نفس عدد السعرات الحرارية التي يستخدمها جسم الطفل تقريبًا.

ب–التقليل من تناول الدهون. اذ ينبغي ألا تزيد نسبة الدهون عن (٣٠٪) من إجمالي السعرات الحرارية مع تجنب الدهون المتحولة.

ج–التقليل من تناول السكريات البسيطة إلى أقل من (١٠٪) من السعرات الحرارية و(أقل من ٥٪ من السعرات الحرارية أو ٢٥ جرامًا قد يكون أفضل).

د–التقليل من الملح (الصوديوم) من جميع المصادر مع التأكيد من أن الملح معالج باليود، اذ ان تناول أقل من (٥) جرامات من الملح يوميًا يمكن أن يقلل من خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية (Planet, 2012: 43–44) .

**٢-الانموذج البحث القائم على النظرية والمشكلة أو القائم على العمل**

**(Theory-driven and problem or action-driven research model):**

ومؤسس هذا الانموذج هو البرفسور كيرت لوين (Kurt Lewin) في عام (١٩٤٦)، ولقد هدف من وضعه لهذا الانموذج لمعالجة حول ظروف وتأثيرات مختلف أشكال المجتمع التي تؤدي الى اضطراباته، ولقد اعتمد (لوين) على مراحل من الخطوات، تتكون كل منها من دائرة من التخطيط والعمل وتقصي الحقائق حول نتيجة الإجراء . (Lewin, 1946: 36)

وكان من أبرز هذه المشكلات، هي مشكلة سوء التغذية الصحية للأطفال، لهذا قدم (لوين) العديد من الأساليب التي تضبط التوازن المجتمعي للتركيز أكثر على الإجراءات المتخذة على البحث الذي ينتج عن الفهم الانعكاسي للإجراءات. وللتخلص من المشكلات السائدة بين افراد المجتمع، ولكن بالاعتماد على الأشخاص او المؤسسات ذوي العلاقة مثل الاسرة والمدرسة والجامعة.. الخ، ومن ثم فقد اعتمدت بحوثه التركيز على شخصيات عدة، منهم:

أولا-أولئك الذين هم أكثر دافعًا إما للقيام بالأعمال الخاصة بالمشكلة (مشكلة سوء التغذية) أو من قبل المسببين لها.

ثانيا-أولئك الذين يتم تحفيزهم بشكل أساسي من خلال تحقيق الهدف الفعال أو بهدف التحول الشخصي أو التنظيمي أو المجتمعي.

ثالثا–أولئك الذين يكون هدفهم في المقام الأول احداث التغيير الشخصي داخل المجموعات (العائلة / الفريق الخاص المتخصص)، للتوصل الى علاج المشكلة؛ ومن ثم الحصول على التعميم النظري أو التغيير على نطاق واسع(Lewin, 1948: 26) .

**٣–نظرية بياجية البنائية (Piaget's theory of constructivism):**

يرى العالم والمنظر جان بياجية (Jean Piaget) الذي أسس نظريته البنائية عام (١٩٦٥)، وكما يعد رائد المدرسة المعرفية، فضلا عن انه اول منظر أشار الى أهمية التغذية الصحية للطفل في نظريته عام (١٩٧٢)؛ بان فترة ما قبل المدرسة هي فترة يتعلم فيها الأطفال العديد من المفاهيم ويطورون عادات تدوم مدى الحياة. في تلك الفترة، يتعلم الأطفال عن التغذية المناسبة والمتوازنة ويكتسبون عادات غذائية جيدة لسنوات لاحقة. وهنا أكد (بياجيه) أن التطور المعرفي للأطفال مهم لفهمهم والتعرف على العالم من حولهم. لذا فقد اعتمد أكثر الباحثين والمختصين في مجال الطفولة المبكرة على مفاهيم (بياجيه) كدليل في التثقيف الغذائي. وفي الواقع، قد أسهمت نظرية (بياجيه) في تصميم تعليم تغذوي فعال مناسب لمراحل نمو الطفولة، والتي برزت الإفادة منها في تطوير العادات الغذائية لأطفال ما قبل المدرسة

(Contento, 1981: 88).

وأشار (بياجيه) بان فترة ما قبل المدرسة هي الفترة التي يطور فيها الأطفال العديد من العادات التي من المحتمل أن تستمر في مرحلة البلوغ. ومن المهم ألا يكتسب الأطفال المعرفة حول التغذية المناسبة والمتوازنة فحسب، بل يكتسبون أيضًا عادات غذائية جيدة. وفي الواقع، من المهم أن تتبنى الاسرة والمعلمات او الممرضات طرقًا تعليمية مناسبة أثناء تعليم الأطفال عن التغذية. لذا فان نظرية (بياجيه) تقدم تعريفًا

دقيقًا للنمو المعرفي للأطفال، وتؤكد على النهج الذي يركز على الطفل، وعلى اللعب واكتشاف الذات وتقدم إرشادات في إعداد محتويات تعليمية متعلقة بعمره. لهذه الأسباب، تم استخدام نظرية (بياجيه) في اغلب البحوث العلمية للتركيز على التثقيف الغذائي للأطفال ما قبل المدرسة. وان الغرض الأول من التثقيف الصحي للأسرة وللمعلمات والاخرين من ذوي العلاقة بالطفل التنظيم الغذائي لأطفال ما قبل المدرسة؛ اما الهدف الثاني من نظرية (بياجيه) هو تقديم التوجيه لجميع أولئك الذين يقدمون التثقيف الغذائي للأطفال، مثل ممرضات الأطفال وأخصائي التغذية ونمو الطفل ومعلمي ما قبل المدرسة، في تصميم التثقيف الغذائي المناسب لمراحل نمو الطفولة وفقًا لنظرية بياجيه (Rickard , et al , 1995 : 13).

وبعد عرضنا للنظريات المفسرة للغذاء الصحي لدى الاطفال وجدت الباحثة بان في تبني الاتجاه التكاملي للنظريات يكون الأقرب في تفسير نتائج البحث التي سوف تتوصل اليها عند تحليل إجابات افراد عينة بحثها، فضلا عن ملاءمة تفسيرها النظري لفقرات اداة بحثها، وللفئة العمرية المختارة في البحث الحالي.

**عرض الدراسات السابقة:**

لم تجد الباحثة سوى دراستين فقط لبحثها والتي تعد من الدراسات غير مباشرة بالنسبة لموضوع بحثها الحالي، ويمكن عرضها كالاتي:

١-دراسة (هاشمي والبشيتي، ٢٠١٧):

عنوان الدراسة (**ممارسات معلمات رياض الأطفال خلال فترة الوجبة الغذائية وعلاقتها بتنمية العادات الغذائية الصحية للأطفال في مدينة جدة**).

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت معرفة درجة ممارسات معلمات الروضة في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة، وكذلك كيفية تنمية العادات الغذائية الصحية لطفل الروضة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، ولقد تألفت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلمة، ومن (١٠٠٢) طفلا وطفلة من أطفال الروضة، وكما استخدم الباحثان استبيانين، الأول خاص بدرجة ممارسة المعلمة في اكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة، والاستبيان الثاني مدى تنمية العادات الصحية لدى طفل الروضة. وبعد تحليل إجابات المعلمات، أظهرت نتائج البحث ان المعلمات لهن دورا كبير في اكساب أطفال الروضة الثقافة الغذائية، وكذلك يمتلك الأطفال عادات غذائية صحية نتيجة طول بقائهم في الروضة (هاشمي والبشيتي، ٢٠١٧: ٦٦ –١١٣).

٢–دراسة (ال غيهب، ٢٠١٩):

عنوان الدراسة **(ممارسات معلمات رياض الأطفال في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة).**

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت معرفة درجة ممارسات معلمات الروضة في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة، ولتحقيق هذا تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكما تم الاعتماد على الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات. تألفت عينة الدراسة من (١٤٨) معلمة، وبعد تحليل اجاباتهن، أظهرت نتائج البحث ان المعلمات لهن دورا كبير في اكساب أطفال الروضة الثقافة الغذائية، وكما أجابن المعلمات بأنهن يواجهن صعوبات كبيرة في اختيار الوجبات

الصحية الغذائية الجيدة، وكما وجدت المعلمات بان هنالك وعي ثقافي غذائي لدى الاسر تجاه أطفالهم (ال غيهب، ٢٠١٩: ٧٤ –٩٦).

## منهجية البحث واجراءاته

**منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، إذ يمتاز هذ المنهج بأن أول خطوة يقوم من خلالها الباحث التصدي لظاهرة معينة، هو في وصف الظاهرة التي يرغب بدراستها، مع جمع معلومات دقيقة عنها. لذا فإنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي متواجدة في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً (القصاص، ٢٠٠٧: ٢٢).

**مجتمع البحث :**

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (النوح، ٢٠٠٤: ٨١). ولقد شمل مجتمع البحث جميع المعلمات من رياض الأطفال الحكومية التابعات لمديرية تربية بغداد في الرصافة الأولى من المتزوجات فقط، والبالغ عددهن (١٤٧) معلمة من واقع (٢٦٠) معلمة.

**عينة البحث :**

يقصد بالعينة بانها أنموذجا يشكل جانباً او جزءاً من وحدات المجتمع المعني بالبحث تكون ممثله له، إذ تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج او الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الاصلي (قندلجي والسامرائي،٢٠٠٩: ٢٥٥)،

وتبعا لذلك؛ قامت الباحثة بسحب مجتمع المتزوجات جميعه بسبب صغر حجمه، ولان احدى متطلبات البحث التعرف الفروق في متغير تواجد الأطفال، لهذا قسمت المعلمات الى نوعين، المعلمات ممن لديهن أطفال وبلغ عددهن (٩٢) معلمة، والمعلمات ممن ليس لديهن أطفال وبلغ عددهن (٥٥) معلمة، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع عينة البحث

| ت | متغير تواجد الاطفال | المجموع |
|---|---|---|
| ١- | معلمات ممن لديهن اطفال | ٩٢ |
| ٢- | معلمات ممن ليس لديهن اطفال | ٥٥ |
| المجموع الكلي | ٢ | ١٤٧ |

**اداة البحث :**

قامت الباحثة نتيجة لعدم حصولها على مقياس يلاءم بحثها، ببناء مقياس يهدف الى قياس درجة الغذاء الصحي السائد بين أطفال الرياض من وجهة نظر المعلمات، والذي تالف من (٢٢) فقرة، وكما وضع في المقياس خمس بدائل وهي (موافقة دائما، موافقة كثيرا، موافقة أحيانا، موافقة قليلا، غير موافقة)، والتي تأخذ الاوزان الخماسية (١،٢،٣،٤،٥) بالنسبة للإجابات الإيجابية، والاوزان (٥،٤،٣،٢،١) بالنسبة للإجابات السلبية.

ومن اجل إمكانية تطبيق فقرات المقياس على عينة البحث، قامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكومترية لها، وكالاتي:

**١-الصدق الظاهري:**

للتعرف على الصدق الظاهري لفقرات المقياس، فقد عرضت بصورتها الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال رياض الاطفال بلغ عددهم (١٠) خبيرا، اذ طلب منهم الحكم على صلاحية الفقرات، وتأييد مناسبتها للمفهوم المحدد قياسه، ومن خلال تحليل اجابات الخبراء، وباستعمال النسبة المئوية حصلت الباحثة على موافقة اغلب الخبراء، اذ نالت الفقرات نسبة مئوية تراوحت ما بين (٨٠ – ١٠٠%)، وبذلك أصبح المقياس صالحا لتطبيقه على عينة البحث.

**٢-استخراج تمييز فقرات الاستبانة:**

لغرض الحصول على درجات يتم في ضوئها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية، لغرض بناء المقياس بما يتلاءم وخصائص العينة، قامت الباحثة بتطبيق فقرات المقياس على عينة البحث البالغة (١٤٧) معلمة. وقد اعتمدت الباحثة في تحليل الفقرات اسلوب المسمى بأسلوب ذات العينتين المتطرفتين، وبعد ان صححت استمارات العينة البالغة (١٤٧) استمارة على وفق الاوزان الخماسية، رتبت درجات افراد العينة تنازليا من اعلى درجة الى أدني درجة، واختيرت نسبة ال (٢٧%) العليا والتي سميت بالمجموعة العليا و (٢٧%) الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا، وبذلك تم تحديد مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز ممكن.

وعليه تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس، أذ بلغ عدد الافراد في كلا المجموعتين (٤٠) معلمة، وبذلك تم اخضاع (٨٠) استمارة لغرض اجراء تحليل فقرات المقياس، وقد تبين بعد هذا الاجراء ان جميع فقرات الاستبانة كانت

مميزة، ما عدا الفقرتين (٨، ١٥) أذ كانت قيمها المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (٣٨) ومستوى دلالة (٠،٠٥) والقيمة الجدولية (٢)، وكما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

معاملات تمييز فقرات مقياس البحث

| ت | معامل التمييز | ت | معامل التمييز |
|---|---|---|---|
| ١- | ٤,٦٥ | ١٢- | ٦,٢١ |
| ٢- | ٤,٥٣ | ١٣- | ٥,٥١ |
| ٣- | ٣,٧٠ | ١٤- | ٤,٤٩ |
| ٤- | ٤,٩٣ | ١٥- | *١,٠٦ |
| ٥- | ٩,٢٧ | ١٦- | ٣,٦٠ |
| ٦- | ٥,٢٠ | ١٧- | ٤,١٧ |
| ٧- | ٣,٤٤ | ١٨- | ٢,٨٤ |
| ٨- | *١,٦٩ | ١٩- | ٨,٤٥ |
| ٩- | ٣,٨٠ | ٢٠- | ٣,٢٢ |
| ١٠- | ٧,٠١ | ٢١- | ٤,٩٤ |
| ١١- | ٣,٤١ | ٢٢- | ٢,٢٧ |

**٣-استخراج صدق الفقرات للمقياس:**

ويقصد به مدى صلاحية درجات الاداة استنادا الى البناء النفسي للمفهوم المراد قياسه في أي دراسة (Stanley & Hopkins ,1972, 111)، وقد تحقق ذلك من خلال استخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، وفي ضوء هذه المؤشرات تم الابقاء على الفقرات التي اظهرت معاملات ارتباط جيدة بالدرجة الكلية، وعد المقياس الحالي صادقا بنائيا وفقا لهذه المؤشرات (Anastasi & Urbina , 1977, 126) ، وقد تحقق هذا الصدق، اذ استعمل معامل (ارتباط بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة، وقد فحصت دلالة الارتباط وتبين ان جميعها كانت دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٤٦) وقيمة معامل الارتباط التائية الجدولية (٢١،٠). ويوضح الجدول (٣) معاملات صدق البناء للمقياس.

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة الفقرة بدرجة المقياس

| ت | معامل الارتباط | ت | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١- | ٠,٦٣ | ١١- | ٠,٧٠ |
| ٢- | ٠,٥٢ | ١٢- | ٠,٧٣ |
| ٣- | ٠,٤١ | ١٣- | ٠,٢٨ |
| ٤- | ٠,٦٩ | ١٤- | ٠,٣٩ |
| ٥- | ٠,٦٦ | ١٥- | ٠,٦٥ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| -٦ | ٠,٨٤ | -١٦ | ٠,٤٤ |
| -٧ | ٠,٢٩ | -١٧ | ٠,٥٨ |
| -٨ | ٠,٥٥ | -١٨ | ٠,٦٥ |
| -٩ | ٠,٧٣ | -١٩ | ٠,٩١ |
| -١٠ | ٠,٦١ | -٢٠ | ٠,٦٨ |

**٤-استخراج ثبات المقياس:**

يعرف الثبات بانه مدى الاتساق في نتائج الاداة (Marshall,1972: 104)، ولقد تم استخراج الثبات لأداة البحث بالاعتماد على طريقة الفاكرونباخ، اذ تعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس، أي يقصد بها ان كل فقرة من الفقرات هي عبارة عن اداة قائمة بحد ذاتها ويؤشر معامل الثبات على اتساق اداء الافراد اي التجانس بين فقرات الاداة (عودة، ٢٠٠٠: ٢٥٤). وقد تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة بلغت (٤٠) معلمة، اذ بلغ معامل الثبات على كل الفقرات ككل (٧٨،٠).

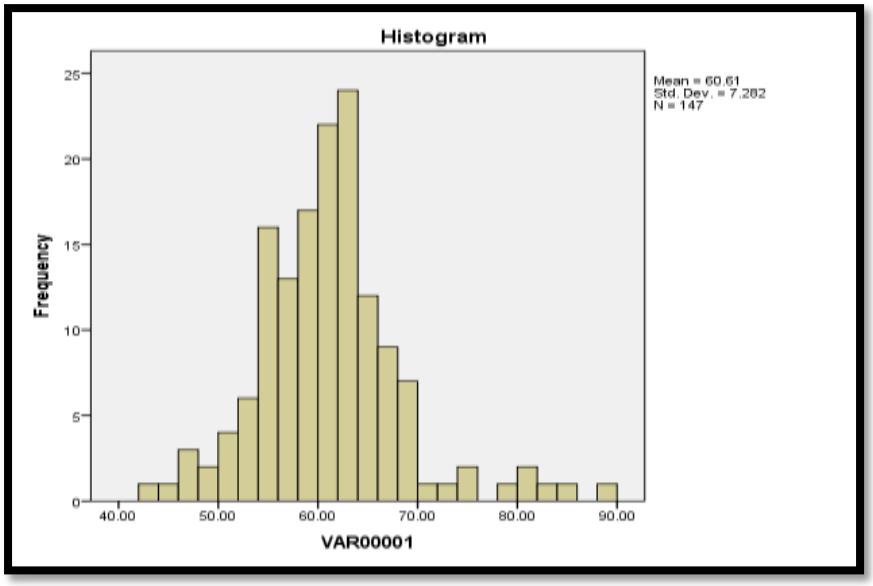
**٥-استخراج المؤشرات الإحصائية للمقياس:**

قامت الباحثة باستخراج مقاييس الخصائص السيكومترية الوصفية لمقياس درجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، وكما موضحة في جدول (٤). والشكل (١).

جدول (٤)

الخصائص السيكومترية الوصفية لمقياس درجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة

| ت | البيانات | الدرجات |
|---|---|---|
| ١- | حجم العينة | ١٤٧ |
| ٢- | المتوسط الحسابي | ٦٠.٦٠٥٤ |
| ٣- | الانحراف المعياري | ٧.٢٨١٥٨ |
| ٤- | الخطأ المعياري | ٠.٦٠٠٥٧ |
| ٥- | الوسيط | ٦٠.٠٠٠٠ |
| ٦- | المنوال | ٦٠.٠٠ |
| ٧- | التباين | ٥٣.٠٢١ |
| ٨- | معامل الالتواء | ٠.٨٦١ |
| ٩- | الخطأ المعياري في معامل الالتواء | ٠.٢٠٠ |
| ١٠- | معامل التفرطح | ٢.٣٧٣ |
| ١١- | الخطأ المعياري في معامل التفرطح | ٠.٣٩٧ |
| ١٢- | المدى | ٤٥.٠٠ |
| ١٣- | اصغر قيمة | ٤٣.٠٠ |
| ١٤- | اكبر قيمة | ٨٨.٠٠ |
| ١٥- | مجموع العينة | ٨٩٠٩.٠٠ |




الشكل (١)

المؤشرات الإحصائية لإجابة المعلمات على مقياس مستوى الغذاء الصحي لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات

**المعالجات الاحصائية:**

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الأتية:

١-الاختبار التائي لعينة واحدة (فيركسون، ١٩٩١: ٧٧).

٢-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (الانصاري، ٢٠٠٠: ٥٣).

٣-معادلة الفا كرونباخ لاستخراج الثبات (الأنصاري، ٢٠٠٠: ٨١).

٤-معامل ارتباط بيرسون (فيركسون، ١٩٩١: ٩٨).

٥-مقاييس النزعة المركزية (نشوان، ٢٠٠٥، ٢٠ – ٢١).

## عرض النتائج ومناقشتها

**عرض النتائج:**

بعد ان قامت الباحثة بتطبيق فقرات استبانة البحث على عينة البحث البالغة (١٤٧) معلمة، وبعد ان قامت بتحليل اجاباتهم عن طريق إدخالها ضمن البرنامج التحليل الاحصائي (SPSS)، عندها تم الوصول الى تحقيق اهداف البحث، وكالاتي: –

**الهدف الأول: (وجهة نظر المعلمات نحو درجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة).**

بعد أن طبقت الباحثة مقياس التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات البالغ عددهن (١٤٧) معلمة ، وقد تحقق هذا الهدف من خلال معالجة البيانات إحصائيا لأفراد العينة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٦٠.٦٠٥٤) والانحراف المعياري (٧.٢٨١٥٨) ، وبمتوسط فرضي (٦٠) ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (T–test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة لإجابة أفراد العينة كانت (١.٠٠٨)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٦) البالغة (١,٩٨) ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي ، وهذا يشير إلى أن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى طبيعي من عادات الغذاء الصحي ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

قيمة الاختبار التائي لإجابة افراد عينة البحث على مقياس درجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة

| حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة الجدولية التائية | | مستوى الدلالة عند (٠،٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| ١٤٧ | ٦٠.٦٠٥٤ | ٧.٢٨١٥٨ | ٦٠ | ١.٠٠٨ | ١,٩٨ | غير دالة |

ويمكن تفسير النتيجة الحالية على وفق الوجهة التكاملية للنظريات بان سبب وجود مستوى طبيعي من التغذية الصحية لدى أطفال الروضة يعود الى ان الاسرة قد كان لها دور طبيعي في ضبط المأكولات والاطعمة التي كانت تقدمها لأطفالها، وهذا يدل على وجود وعي غذائي متوسط لديهم في مجال مرحلة الطفولة المبكرة.

وكما تجد الباحثة بان نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع نتيجة دراسة (ال غيهب، ٢٠١٩)، والتي تؤكد بان هنالك وعي ثقافي غذائي لدى الاسر تجاه أطفالهم.

**الهدف الثاني: (وجهة نظر المعلمات نحو درجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة تبعا لمتغير تواجد الأطفال).**

أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات إجابة المعلمات ممن لديهن اطفال على مقياس درجة التغذية الصحية قد بلغ (٦٠.٣٨٠٤) درجة، وبانحراف معياري مقداره (٧.٥٣١٣٩) درجة. وبالمقارنة مع متوسط درجات المعلمات ممن ليس لديهن اطفال على المقياس نفسه بلغ (٦٠.٩٨١٨) درجة، وبانحراف معياري قدره (٦.٨٩٤٦٩). وبعد استعمال الاختبار التائي (T–test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين المعلمات، تبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المتغير، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٠.٤٨٣) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٦). كما موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى افراد العينة تبعا لمتغير تواجد الاطفال

| متغير تواجد الاطفال | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | مستوى الدلالة عند (٠،٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| متزوجات لديهن اطفال | ٩٢ | ٦٠.٣٨٠٤ | ٧.٥٣١٣٩ | ١٤٦ | ٠.٤٨٣ | ١,٩٨ | غير دالة |
| متزوجات ليس لديهن اطفال | ١٥٥ | ٦٠.٩٨١٨ | ٦.٨٩٤٦٩ | | | | |

ويمكن تفسير النتيجة الحالية على وفق الوجهة التكاملية للنظريات بان سبب عدم وجود فروق بين المعلمات المتزوجات في متغير تواجد الأطفال يعود الى وفقا ما أشار اليه بياجيه بان فترة ما قبل المدرسة هي الفترة التي يطور فيها الأطفال العديد من العادات التي من المحتمل أن تستمر في مرحلة البلوغ. ومن المهم ألا يكتسب الأطفال المعرفة حول التغذية المناسبة والمتوازنة فحسب، بل يكتسبون أيضًا عادات غذائية جيدة.

لهذا ترى الباحثة بان كلا النوعين من المعلمات كان لهن وجهات نظر متفقة حول عادات التغذية الصحية لدى أطفال الروضة.

**الاستنتاجات:**

١-ان أطفال الروضة يتمتعون بمستوى طبيعي من درجة التغذية الصحية من وجهة نظر معلماتهم.

٢-لا يوجد تأثيرا لمتغير تواجد الأطفال لدى معلمات الروضة المتزوجات في وجهة نظرهن حول درجة التغذية الصحية السائدة لدى أطفال الروضة.

**التوصيات:**

وبعد ان حصلت الباحثة على نتائج البحث، فأنها توصي بما يلي:

١-إجراء دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال حول التغذية السليمة لأطفال ما قبل السن المدرسي.

٢-إعداد وتقديم ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال عن الغذاء والتغذية الصحية، والممارسات التي يمكن تطبيقها في فترة الوجبة الغذائية؛ لتنمية العادات الغذائية الصحية للأطفال، وتحت إشراف أخصائيين في الغذاء.

٣-إجراء الدراسات لمعرفة مدى انتشار أمراض سوء التغذية بين أطفال الرياض، وتركيز البرامج الصحية حول معالجة هذه الأمراض.

٤-إكساب طفل الروضة لعادات التغذية السليمة، وتنمية المفاهيم الاجتماعية لديه.

٥-نشر الوعي الغذائي بين الآباء والأمهات، لا سيّما المرتبط بالاحتياجات الغذائية لأطفال قبل السن المدرسي، والأغذية المفيدة لصحة الأطفال خلال هذه المرحلة.

**المقترحات:**

كما قدمت الباحثة المقترحات الاتية:

١-اجراء دراسة تهدف الى معرفة علاقة التغذية الصحية السائدة بدرجة الذكاء لدى طفل الروضة.

٢-اجراء دراسة تهدف الى معرفة علاقة الصحة النفسية بدرجة التغذية الصحية السائدة لدى طفل الروضة.

٣-بناء برنامج تدريبي أسري لتنظيم عادات التغذية الصحية لدى طفل الروضة.

**قائمة المصادر:**

**أولًا- المصادر العربية:**


- ✓ ال غيهب، حصة عبد اللطيف (٢٠١٩): ممارسات معلمات رياض الأطفال في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة ملك سعود، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص (٧٤ -٩٦).
- ✓ الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٠): قياس الشخصية، الناشر: دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الكويت.

- ✓ الجرواني، هالة؛ والمشرفي، انشراح (٢٠١٠): قضايا تربوية في مجال الطفولة المبكرة، الناشر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.
- ✓ عبد العال، أحمد (٢٠٠٩): إدارة وتنظيم مؤسسات رياض الأطفال، الناشر: دار كنوز المعرفة، الطبعة الأولى، عَمَّان، الأردن.
- ✓ عطية، ولاء محمد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج قصص لتعديل بعض جوانب السلوك الغذائي لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة، مصر.
- ✓ عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٠): القياس النفسي، الناشر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر.
- ✓ فيركسون، جورج (١٩٩١): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء محسن العكيلي، الناشر: دار الحكمة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بغداد، العراق.
- ✓ القصاص، مهدي محمد (٢٠٠٧): مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي، الناشر: عامر للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، المنصورة، مصر.
- ✓ قنديلجي، عامر؛ والسامرائي، أيمان (٢٠٠٩): البحث العلمي الكمي والنوعي، الناشر: دار البازوري العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- ✓ مزاهرة، أيمن (٢٠٠٨): غذاء الأسرة وصحتها، الناشر: دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، رام الله، فلسطين.
- ✓ مزاهرة، أيمن ونشيوات، وأبو حسين، ليلى (٢٠١٢): مبادئ صحة الطفل وتغذيته، الناشر: دار الخليج للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عَمَّان، الأردن.

✓ نشوان، عماد (٢٠٠٥): الدليل العملي لمقرر الإحصاء التطبيقي، الناشر: جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى، القدس، فلسطين.

✓ النوح، عبد الله (٢٠٠٤): مبادئ البحث التربوي، الناشر: جامعة الرياض، كلية المعلمين، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

✓ هاشمي، جميلة محمد جميل؛ واخرون (٢٠١٩): دور معلمات رياض الأطفال في نشر ثقافة الغذاء الصحي خلال فترة الوجبة الغذائية للأطفال في مدينة جدة، مجلة الطفولة، المجلد الثاني، العدد (٣١)، كلية رياض الأطفال، جدة، المملكة العربية السعودية.

✓ هاشمي، جميلة محمد؛ والبشيتي، داود عبد السلام (٢٠١٧): ممارسات معلمات رياض الأطفال خلال فترة الوجبة الغذائية وعلاقتها بتنمية العادات الغذائية الصحية للأطفال في مدينة جدة، مجلة البحوث التربية النوعية، المجلد الثالث، العدد (٤٧)، كلية التربية النوعية، جدة، المملكة العربية السعودية، ص (٦٦-١١٣).

✓ وزارة التربية (٢٠٠٥): نضام رياض الأطفال، الناشر: المديرية العامة مديرية رياض الاطفال، مطبعة وزارة التربية، الطبعة الثانية، بغداد، العراق.

✓ يوسف، محمد (٢٠٠٩): الخبرات التربوية المتكاملة لرياض الأطفال، الناشر: دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

**ثانيًا- المصادر الأجنبية:**

✓ Albuquerque, P., Brucks, M., Campbell, M. C., Chan, K., Maimaran, M., McAlister, A. R,. et al. (2018). Persuading children: A framework for understanding long-lasting influences

on children's food choices. Customer Needs and Solutions, 5, 38–50.

✓ Anastasi, A. (1976): psychological Testing. New York, fourth Ed, Macmillan Company.

✓ Arlinghaus, K. R., Vollrath, K., Hernandez, D. C., Momin, S., O'Connor, T. M., Power, T. M., et al. (2017). Authoritative parent feeding style is associated with better child diet quality at dinner. Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 117, A145.

✓ Bekelman, T. A., Bellows, L. L., Clark, L., Thompson, D. A., Kemper, G., McCloskey, M. L., et al. (2018). An ecocultural perspective on eating-related routines among low-income families with preschool-aged children. Qualitative Health Research.

✓ Brazionis, L., Golley, R. K., Mittinty, M. N., Smithers, L. G., Emmett, P., Northstone, K., et al. (2013). Diet spanning infancy and toddlerhood is associated with child blood pressure at age 7.5 y. American Journal of Clinical Nutrition, 97, 1375–1386.

✓ Bryce, Alexander (1912): Modern theories of diet and their bearing upon practical dietetics, Nature volume (89), London, Edward Arnold.

✓ Contento I. (1981): Children is thinking about food and eating-A Piagetian-based study. J Nutr Educ, 13(1):pp.86-90.

✓ Eliassen, Erin. K. (2011): the Impact of teachers and Families on Young Children is Eating Behaviors, YC Young Children, and VOL. (66): N. (2): 84-89.

✓ Harrison, K., & Peralta, M. (2015). Parent and Child Media Exposure, Preschooler Dietary Intake, and Preschooler Healthy-Meal Schemas in the Context of Food Insecurity. Journal of Communication, 65(3), 443–464.

✓ Lean, M. E.J. (2015). "Principles of Human Nutrition". Medicine. 43 (2): 61–65.

✓ Lewin, G.W. (Ed.) (1948). Resolving social conflicts. New York, NY: Harper & Row. (Collection of articles by Kurt Lewin).

✓ Lewin, K. (1946) "Action research and minority problems". J Soc. Issues 2(4): 34–46.

✓ Marshall, t (1972): Essentials of testing California Addison, Wesley

✓ Osowski, Christine, Göranzon, Helen, & Fjellström, Christina (2013): Teachers' Interaction with Children in the School Meal situation: The Example of Pedagogic Meals in Sweden, Journal of Nutrition Education and Behavior, Vol.45: N.5: 420-427.

✓ Planet, Lonely (2012): Better Than Fiction: True Travel Tales from Great Fiction Writers, Llandybie, United Kingdom.

✓ Rickard KA, Gallahue DL, Gruen GE, Tridle M, Bewley N, Steele K (1995): The play approach to learning in the context of families and schools: an alternative paradigm for nutrition and fitness education in the 21st century. American Dietetic Association. J Am Diet Assoc. 1995; 95(10):11-21.

✓ Roofe, Nina Louise (2010): The impact of nutrition and health education intervention on kindergarten students' nutrition and exercise knowledge, degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY, Iowa State University, Ames, Iowa.

✓ Stanley J. C. and Hopkins K. (1972): Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Englewood cliffs, N.J., Prentice –Hall.

# اثر بعض طرائق تدريس اللغة العربية في مهارات الاستذكار لدى طالبات معاهد الفنون الجميلة

**مدرس مساعد**

**نسرين فاضل مطلوب**

**وزارة التربية – مديرية تربية الكرخ الأولى – معهد الفنون الجميلة**

## المستخلص

هدف البحث الى الكشف عن حجم اثر بعض طرائق التدريس في مهارات الاستذكار لدى طالبات معهد الفنون الجميلة ولتحقيق الهدف استخدمت مقياس مهارات الاستذكار الذي اعده (الطيب ورشوان ,٢٠٠٦ ) والذي يتألف من ٤٠ فقرة موزعة على ٦ مهارات وقد تحققت الباحثة من خاصية الصدق الظاهري والبنائي من حلال مؤشر الاتساق الداخلي وقدرت الثبات بمعادلة الف– كرو نباخ Alpha– Cronbach وبلغ ٨٩و٠ وتم تحديد طريق التعليم التعاوني كطريقة اساسية والطرائق الاخرى تقليدية ليكونا طرفي المقارنة من خلاب تطبيق استبانة يطلب من عينة من مدرسات اللغة العربية في المعهد تجديد الطريقة الاكثر استخداما فكانت طريقة التعليم التعاوني هي اكثر الطرائق وتم تطبيق مقياس مهارات الاستذكار على عينة من الطالبات الوتي يدرسن بطريقة التعليم التعاوني والطرائق التقليدية كعينة رئيسة وحجمها ١١٢ طالبة وبعد تطبيق المقياس استخرجت الاحصاءات الوصفية لدرجات افراد العينة وتوصلت الى النتائج الاتية :

١– كان المتوسط الحسابي لطالبات طريقة التعليم التعاوني اكبر من متوسط الطرائق التقليدية

٢– كان الفرق معنوي بين المتوسطين الحسابين ولصالح طريقة التعليم التعاوني وذلك رفضت الفرضية الصفرية

٣– بلغ حجم اثر طريقة التعليم التعاوني ٠,٩٦ وهو عالي

وقد اوصت الباحثة بعدة توصيات منها

١- اعادة صياغة مفردات محتوى منهج اللغة العربية وفق متطلبات تطبيق طريقة التعليم التعاوني وحسب مهارات الاستذكار

٢- قيام ورش عمل تدريبية حول تنمية مهارات الاستذكار للتدريسين ولا سيما حديثي الخبرة المهنية واقترحت بحوث تطويرية وتكميلية للبحث الحالي.

**الكلمات المفتاحية: اثر ، تدريس، اللغة العربية ، الاستذكار ، معاهد الفنون الجميلة**

# The Effect Of Some Methods Of Teaching Arabic On The Memorization Skills Of Female Students Of Institutes Of Fine Arts

**asst. teacher Nasreen Fadel Matlob**

**Ministry of Education - Directorate of Education Karkh First - Institute of Fine Arts**

## Abstract

The aim of the research is to reveal the size of the effect of some teaching methods on the memorization skills of the students of the Institute of Fine Arts. The apparent and the constructivist were resolved by the internal consistency index, and the stability was estimated by the Alpha-Cronbach equation, which amounted to 0 and 89. The method of cooperative education was determined as a basic method and the other methods were traditional to be the two ends of the comparison. A questionnaire application that asked a sample of Arabic language teachers at the Institute to renew the most used method was The method of cooperative education is the most common method, and the memorization skills scale was applied to a sample of students who study in the cooperative education method and the traditional methods as a main sample and the size of the sample is 112 students.

1- The arithmetic mean of the students of the cooperative education method was greater than the average of the traditional methods

2- The difference was significant between the two arithmetic averages, and in favor of the cooperative education method, the null hypothesis was rejected

3- The size of the effect of the cooperative education method was 96g, which is high

The researcher made several recommendations, including:
1- Re-drafting the vocabulary of the content of the Arabic language curriculum according to the requirements of applying the method of cooperative education and according to the study skills
2- Organizing training workshops on developing memorization skills for teachers, especially those with recent professional experience
It suggested developmental and complementary research to the current research

**Keywords: impact, teaching, Arabic language, memorization, institutes of fine arts**

## الفصل الاول

## تعريف البحث

مقدمة: يقع المتعلمين تحت تأثير عوامل داخلية او خارجية خلال مراحل التعليمية تبرز الحاجة إلى معرفة مهارات الاستذكار وإتقانها ، وبخاصة في المرحلة الجامعية. تلك المهارات التي اكتسبوها وتعلموها خلال مر احلهم الدراسية السابقة ، بالمحاولة والخطأ تارة ، أو التقليد للآخرين والاسترشاد بالمعلمين والآباء تارة أخرى وقد وردت في ادبيات التعلم والتعليم بمصطلحات مختلفة منها تعلم كيفية التعلم *Learning How to Learn* ، ومعرفة كيفية التعرف *Knowing How to now* ، ومعرفة كيفية التذكر *Knowing How to Remember* ، والتدريب على المهارات لعقلية *Mental Skills raining* ، واستراتيجيات تقوية الذاكرة *Mnemonic Strategies* إستراتيجيات التفصيل المعرفي واستراجيات التعلم والاستذكار او عادات الاستذكار (رزق,٢٠٠٥ :١ ).

ان تحقيق الاهداف التعليمية بمختلف مستوياتها ومجالاتها يتوقف على مستوى التفاعل بصورة اساسية بين عناصر العملية التعليمية (المعلم –المنهج –المتعلم )ويؤتي ثماره اذا ما تم اختيار طريقة التدريس الملائمة والفعالة ويعتمد اختيارها على عدة عوامل

منها محتوى الاهداف السلوكية من عناصر المعرفة والتي تصنف بعدة مستويات ، فمثلا هناك طريقة فعالة اذا كان الهدف السلوكي من مستوى التعرف واقل فعالية اذا كان مستوى الهدف التطبيق وهكذا بالنسبة لبقية الاهداف السلوكية ،والعامل الثاني هو اسلوب التعلم ومهارات الاستذكار وكما اشارات الباحثة سابقا ومتغيرات اخرى مثل الذكاء وانواع مهارات التفكير

مثل النقد والعلمي وحل المشكلات ، فضلا عن تأثيرها في البناء النفسي لدى المتعلم ، فضلا عن تأثيرها في البناء النفسي لدى المتعلم مثل دافعية الانجاز او الميل القرائي او الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية وغير ذلك.

**مشكلة البحث :**

ان العملية التعليمية بعناصرها المتعددة يبدو هناك تكامل وظيفي فالمنهج الدراسي المتقدم يحتاج الى معلم كفوء لديه مستويات عالية من الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم والنجاح فيها توازي الجهد المطلوب في تنفيذ متطلبات المنهج الدراسي المتقدم وهذا التوازن من المتوقع يؤدي الى تحديد خصائص المتعلم الجيد الذي لديه مهارات معرفية ومستويات التفكير ولا سيما مهارات الاستذكار وله اسلوبه الخاص بالتعلم Learning Style ويكون له تهيئ مستدام لأداء الاختبارات المدرسية مع توقع التفوق او التميز فيها وان اختيار طريقة التدريس المناسبة تساعد في تنشيط التكامل الوظيفي كما اشرنا سابقا وبالتالي اذ ما لم يكن هماك تكامل الوظيفي ينسحب سلبيا على جودة التعليم The Quality of Education من هذه الفكرة تبلورت مشكلة البحث الحالي لدى الباحثة الذي *يقوم على افتراض ان طرائق التدريس تساعد المتعلم اذا ما طبقت بموضوعية علمية في اكتساب مهارات الاستذكار الجيدة والتي من المتوقع ان تترك اثرا*

*ايجابيا في مستوى تحصي المتعلم. لذا تحاول مشكلة البحث الاجابة عن التساؤلات الاتية:*

١- ما هو دور بعض طرائق التدريس اللغة العربية في اكساب المتعلمين مهارات الاستذكار ؟

٢- ما حجم اثر بعض طرائق التدريس السائدة لدى مرسي ومدرسات اللغة العربية في تنمية او تعديل مهارات الاستذكار؟

٣- هل ترتبط مهارات الاستذكار بطريقة تدريس معينة؟

**الاهمية النظرية :**

يقع المتعلمين تحت تأثير عوامل داخلية ضمن البناء النفسي مثل دافعية الانجاز الاكاديمي والميول القرائية والاتجاه نحو تخصص دراسي معين والبناء المعرفي مثل مهارات التفكير العلمي ومهارات او عادات الاستذكار او اساليب التعلم وغيرها هذه المنظومة تشكل بتفاعلها مرجعية للبحث والتقصي لغرض الوقوف على اثارها الايجابية او السلبية والعوامل الخارجية والتي تقع خارج البناء النفسي او المعرفية ويطلق عليها العوامل البيئية مثل المهارات الاجتماعية والمدرسة ونظامها ولا سيما الامتحانات وما يتطلب من جهد لتهيئ لأدائها يتطلب الوقوف على اساليب بحثها والوصول الى حلول للمشكلات (عواد , ٢٠٠٦ :٢٠٣ ) بغية تحقيق التقدم او النجاح الاكاديمي من هذا وغير ذلك تبرز اهمية تحديد مستويات مهارات الاستذكار لدى المتعلمين فهي تعد من العاليات العلمية الضرورية والتي يفترض ان تتوافر لدى المتعلمين بمستويات مقبولة والتي تدفع المتعلم ذي مهارات الاستذكار الجدية الى الشعور بالارتياح وزيادة دافعية المذاكرة وبالتالي يرتفع مستوى تحصيله الدراسي والاستذكار الجيد يشجع على

استدامه التفوق الدراسي (سليمان ,٢٠٠٥ :١١٣ ).ومن نواتج البحث والتقصي العلمي عن مهارات الاستذكار والتي تنعكس اهميتها في البناء المعرفي للمتعلم ولا سيما التحصيل الدراسي فقد خلص (Main,1980 ) ان المتعلم المنتظم النشيط هو الذي لديه جدول مذاكرة منتظم وفق جدول زمني موزع حسب راحته النفسية والصحية وكمية الانتاج المعرفي(محمد,٢٠١٠ :٢٦ ) وقد برزت اهمية دراسة الاستذكار في كونها مهارة تحول نمطية تعلم الطلبة من القاعات الدراسية الى التعلم الذاتي والقائم على تخطيط وقت المذاكرة كميا ونوعيا فضلا عن التركيز عليها يحول كذلك دور المعلم النمطي الملقن للخبرات المعرفية الى دور استشاري يقدم النصيحة العلمية للمتعلمين (الخليفي ,٢٠٠٠ :١٧ ) ومن ثم يمكن القول بأن العمل بالاستذكار يبدأ بسلوك متعلم ، ثم يتسم هذا العمل بالكفاءة ، وله هدف هو الإنجاز والتحصيل، فيصبح سلوكا ماهرا، فإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادة ، وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية ، وإذا تم الاختيار من بين تلك السلوكيات والعادات والتنظيم للإجراءات، يكون الفرد بصدد اتخاذ استراتيجية في الاستذكار(الشيخ ورياض ,١٩٩٣ :٤) وقد وردت تعاريف متعددة الاتجاهات ومختلفة الالفاظ ولكنها تجمعها عبارة (انماط سلوكية مكتسبة) ومن هذه التعارف بأنها انماط سلوكية خاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها ، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق ، ، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة ، ويتقن ويكتسب مهارات ادائية تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه.(عبد النبي ,١٩٩٦ :٢٠٥ )

فقد ترى الباحثة ان الاهتمام باللغة العربية كونها لغة القران الكريم وحفظ التراث الاسلامي من جميع جوانبه ومجالات تطبيقه في الحياة الطبيعية وتستند عملية تحقيق المؤسسات التعليمية في جميع مراحلها الدراسية لأهدافها في المجتمع العربي فتعليم لغة الام (العربية) تتطلب طرائق تدريس خاصة بها ترى الباحثة ومن خلال خبرتها كمدرسة للغة العربية وطرائق تدريسها ان طريقة التدريس هي عملية منظمة تقوم على تحويل او مشاركة المعلومات (الخبرات المعرفية او عناصر المعرفة ) ،ومن التعريف السابق نجد ان طريقة التدريس تقوم على تحويل او نقل الخبرات واذا ما اصابها خطأ ما ينعكس سلبا على تحقيق الاهداف السلوكية وبالتالي على مخرجات العملية التعليمية وعندها يمكن القول ان المتعلمين ضعفاء وهذا لا يحمد عقباه .وان وضع اسس الاختيار الصحيح لأي طريقة التدريس ، والتفاعل معها لرفع مستوى ادائك المهني والوصول على لقب المعلم الكفؤ وهذا اللقب هو وحده امنية المعلم وتتعزز هذه الامنية اذا ما اوجدنا متعلما له ثقافة الاستذكار وثقافة اسلوب المتعلم الخص به وقد زخر البحث العلمي بكثير من الدراسات وبمختلف منهجيات البحث العلمي حول اثر تدريس طريقة تدريس ما على متغيرات معرفية ونفسية وادائية للمتعلمين ولا سيما الدراسات التجريبية فضلا عن مؤلفات كثيرة عن طرائق تدريس اللغة العربية (زاير وداخل ,٢٠١٣ ) وقد اشار (روجير١٩٩٧ )ان طريقة التدريس المناسبة تعد من محددات مهارات الاستذكار (المصري ,٢٠٠٢ :٣٤٣ ).

وفي نظرة تحليلية عن طرائق تدريس وخلاصتها تعكس اهمية الاختيار الصحيح لطرائق التدريس فقد ظهرت ضمن مفهوم (الدايدكتيكDIDAKTQUE )او علم التدريس ومشتقة من علَّم أي وضع علامة او سمة لدلالة على شيء فهي دراسة علمية وتطبيقاته لتشكيل نظام تعليمي فعال (الدريج ’١٩٩١ :٣ )

وانطلاقا من اهمية العملية التعليمية والتي تستند على الاختيار الصحيح لطريقة التدريس والتي يفترض ان تتصف بخصائص جيدة مطلوبة ومن الضرورة العلمية ان يتحقق من المعلم والباحث والمختص وكما تشير الادبيات نذكر منها :٠-

١-تراعي الخبرات السابقة للمتعلم والحالية من حيث قدراته المعرفية واهتماماته وميوله النفسية لا سيما حاجاته العلمية والاجتماعية

٢-اثارة دافعية التعلم والاستكشاف

٣-اثارة مهاراته الاجتماعية مثل التعاون والتواصل والتفاعل الاجتماعي

٤- تنمية وعي المتعلم في اختيار مهارات الاستذكار او اساليب تعلمه(الحريري ,٢٠١٠: ٣٣ )

إن طريقة التدريس ركن مهم جدا في العملية التعليمية فهي الضلع الرابع في تلك العملية (المعلم – المادة العلمية – التلميذ المتلقي –طريقة التدريس، فالعملية التعليمية بدون طريقة تدريس مختارة تصبح دربا من التخبط ويتحول المعلم داخل الصف إلى حاطب ليل لا يعرف ما يأخذ وما يدع، أو يتحول إلى رجل ضل في البيداء فراح يدور حول نفسه، لا يعرف إلى اين ينتهي به مصيره بعد ان ضل طريقه. (والي:١٩٩٨: ٨٢)

**الاهمية العملية** :تعد الاهمية العملية الجانب العملي لأهمية النظرية وفي ضوء ذلك تتوقع الباحثة ما يلي من نتائج البحث:

١-تعد هذه الدراسة استجابة لما ينادي به التربويون مثل القائمين على تطوير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، والمختصين في هذا المجال ، من ضرورة تطوير طرائق تدريس اللغة العربية لرفع كفاءة العملية التعليمية بما ينعكس على جعل التعليم أكثر إيجابية وفاعلية .

٢-نتائج البحث قد تفيد في تقديم نموذج تدريسي للمعلمين يعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية في تعليم مفردات اللغة العربية ومهارتها من القراءة والكتابة والاستماع وتعلمها وفقاً للاتجاهات الحديثة في التدريس

٢-نتائج هذا البحث قد تفيد القائمين على تخطيط وتطوير المناهج وطرق التدريس في وزارة التربية ولا سيما طلبة معاهد الفنون الجميلة من حيث جدوى تطبيق واختيار طرائق التدريس السائدة لدى مدرسي اللغة العربية

**هدف البحث:** يهدف البحث الحالي الى : يقوم البحث الحالي على افتراض (ان طريقة التدريس الفاعلة كمتغير مستقل تؤثر وبفارق معنوي في تنمية مهارات الاستذكار لدى افراد العينة كمتغير تابع ومن هذا الافتراض اشتقت الباحثة هدف البحث والفرضية الصفرية.

قياس مهارات الاستذكار لدى افراد العينة الرئيسة مصنفة حسب طريقة التدريس

وقد اشتقت الباحثة الفرضيات الصفرية الاتية:

ف.١ : لا يوجد فرق معنوي بين متوسطي الحسابيين لدرجات افراد العينة على مقياس مهارات الاستذكار تبعا لطريقة التدريس(التقليدية مقابل طريقة التعلم التعاوني) عند مستوى دلالة ٠٫٠٥

حدود البحث : يتحد البحث الحالي بما يلي :

١- مهارات الاستذكار كما محددة ضمن مقياس (الطيب ورشوان,٢٠٠٦ ) والمستخدم في دراسة (بوراس,٢٠٢٠ :٥٣) وهي :الاتقان في اوقات المذاكرة – تنظيم جلسات واوقات المذاكرة – اعداد الملخصات وتدوين الملاحظات –استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات – الربط بين محتويات الدراسة – المثابرة للحصول على المعرفة

٢- الطريقة التقليدية وطريقة التعلم التعاوني والتي خلصت اليهما نتائج تطبيق من خلال اعلى تكرارين

٣- طالبات معاهد الفنون الجميلة للبنات في مدينة بغداد

٤- السنة الدراسية ٢٠٢١ -٢٠٢٢

**تعريف المصطلحات:**

**طرائق التدريسTeaching Methods**

تعريف شبر، وآخرون، ٢٠٠٥: هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المعلم ليساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الصف بتدريس مادة دراسية معينة يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين.(شبر واخرون,٢٠٠٥ :٦٥ )

- تعريف ( اللقاني واخرون،١٩٩٩ ):هي مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم تساعده في تحقيق اهداف تعليمية وتضم عدد من الانشطة واساليب المختلفة ( اللقاني ،واخرون ،١٩٩٩:١٥٧ ) .

- تعريق (امين,٢٠٢٠ ) هي النهج الذي يتبعه المعلم لتوصيل عناصر المحتوى المعرفي للمنهج الدراسي من خلال تفاعل المتعلم في الموقف التعليمي لتحقيق الاهداف المعرفية والوجدانية والمهارية المحددة ضمن الخطة التدريسية.(امين ,٢٠٢٠ :٣٠٠ ) وفي ضوء حدود البحث بما يتعلق بطرائق التدريس المحددة هناك طريقتان هما الطريقة التقليدية وطريقة التعلم البنائي وتعريفهما على النحو الاتي

١-الطريقة التقليدية: تعرفها الفالح ( ٢٠٠٠م ) بأنها : " تلك الطريقة التي تعتمد على الشرح النظري والأسئلة الشفهية وبعض العروض العملية وعرض لبعض الوسائل التعليمية "(الفالح ,٢٠٠٠ : ١٠ ).

وتعرفها الناشف (٢٠٠٠م ) بأنها :" حديث المعلم الكلامي الذي ينتقل بواسطة الأفكار والحقائق والمعلومات إلى طلبته ، دون أن يكلفهم عناء المشاركة في تبادل وإثراء هذه المعلومات ، ودون أن يسمح لهم بتوجيه الأسئلة والاستفسارات، والهدف هو نقل ما هو محدد لهم من مادة تعليمية تختص بوحدة زمنية معينة " (الناشف ,٢٠٠ :٥٨.)

وتعرف الطريقة التقليدية إجرائياً بأنها الطريقة التي يتم التدريس من قبل عينة المدرسين والمدرسات والتي تعتمد على الشرح والتلقين ونقل المعلومات من قبل المعلم ، والحفظ والاستظهار ، ، ويعتمد الدرس اعتماداً كلياً على إلقاء المعلم ، ولا يتم فيها استخدام إجراءات التدريس المتضمنة في طريقة التعلم التعاوني المستخدم في هذا البحث وتستخدم للمقارنة مع طريقة التعلم التعاوني في ضوء درجات افراد العينتين على مقياس مهارات الاستذكار

**طريقة التعلم التعاوني : Cooperative Teaching Method**

**تعريف Cooper واخرون(١٩٩٩ )**

نشاط تعليمي تعلُّمي يتم تنظيمه ليصبح معتمداً على تركيب اجتماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين في مجموعات، حيث يكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلُّمه، ويتم تحفيزه لزيادة تعلُّم الآخرين،(الحيلة,٢٠٠٧ :١٧٠)

تعرف عبد السلام (٢٠٠٠) التعلم التعاوني بأنه أسلوب تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والتفاعل مع بعضهم البعض(بد السلام,٢٠٠٠ :٨٥)

١- في ضوء ما تقدم يمكن تعريف طريقة التعلم التعاوني إجرائياً في البحث التالي : هي مجموعة من الخطوات المنظمة لتدريس المفاهيم والعناصر المنهج الدراسي وتقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال انشطة يقوم بها المتعلم ضمن مجموعة من اقرانه وتستخدم معلوماتهم ومعارفهم في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنعون بها في مواقف جديدة ، ويتم وفق الخطوات التالية :١- الاعتماد المتبادل الإيجابي:

٢- المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية:

٣- التفاعل المعزز وجهاً لوجه :

٤- تعليم الطلاب المهارات الجماعية والشخصية المطلوبة :

٥- معالجة عمل المجموعة:

**مهارات الاستذكار Study Skills:** لقد وردت تعاريف متعددة لمهارات الاستذكار ولها مرادفات معينة وكما بينا في المقدمة ومن خلال اطلاع الباحثة المسبق وفي مرحلة جمع المعلومات والافكار حول هذا المتغير، يمكن القول بأنه يبدا الجانب العملي او الادائي فهي تبدأ بسلوك متعلم ، ثم يتسم هذا العمل بالكفاءة ، وله هدف هو الإنجاز والتحصيل، فيصبح سلوكا ماهرا، فإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادة ، وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية ، وإذا تم الاختيار من بين تلك السلوكيات والعادات والتنظيم للإجراءات ، يكون الفرد بصدد اتخاذ استراتيجية في الاستذكار.

**التعريف اللغوي:**

استذكر فلانا : ربط في إصبعه خيطا ليذكر صاحبه. واستذكر الشيء: ذكره. واستذكر الكتاب : درسه للحفظ. ( مجمع اللغة العربية ،١٩٦٠ :٣٢٥).

التعاريف الاصطلاحية :

١-تعريف (زيدان,١٩٩٩ ): نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات ، واتقان الخبرات والمهارات ، وهذا النمط السلوكي يختلف باختلاف الأفراد ، ويتباين بتباين التخصصات

١- تعريف(السيد ,١٩٩٠ ): عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس فى مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (السيد,١٩٩٠ :٤٧٠ ).

٣-تعريف ( الشعراوي'١٩٩٠) بأنها تمثل أنماطاً سلوكية خاصة ، يكتسبها الطالب من خبراته المتكررة في التحصيل واكتساب الخبرات. (الشعراوي,١٩٠٠ :٤٨ )

٤-تعريف عبدالنبي (١٩٩٦ ): , بأنها الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها ، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق ، ويتفحص الآراء والإجراءات ، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة ، ويتقن وينشئ أداء يتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه(عبد النبي,١٩٩٦ :٢٠٥ )

٥- تعريف الفرماوي,(٢٠٠٢ ): انماط سلوكية مكتسبة يتفاعل بها المتعلم في الموقف التعليمي بصورة منتظمة ومتكررة تتميز بثبات نسبي وترتبط بالتحضير للتحصيل الاكاديمي (الفرماوي,٢٠٠٢ :١٩٠ )

٦- التعريف الاجرائي لمهارات الاستذكار: هي مجموعة من الانماط السلوكية المكتسبة تظهر في مواقف المذاكرة للخبرات المعرفية وبثبات نسبي وكما معبر عن بالدرجة الكلية على مقياس مهارات الاستذكار.

ومن التعاريف السابقة وبنظرة تحليلية تخلص الباحثة ان مهارات الاستذكار تشير إلى مجموعة الأنماط السلوكية المتعلمة من الآخرين ، بالتقليد أو الاسترشاد، أو بالمحاولة والخطأ ، أو من مصادر التعلم المختلفة، والتي يستخدمها المتعلم في الإنجاز الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة وفى مراحله العمرية المتتابعة. وهي أنماط سلوكية متعلمة تتباين بتباين مواقف التعلم، وتختلف باختلاف التخصصات الدراسية، وتتطور بتتابع المراحل العمرية للمتعلم. ويمكن تعريفها على النحو الاتي: هي انماط تتجمع في اطار نطاق سلوكي مكتسب من خلال تفاعل المتعلم للمواقف التعليمية مختلفة وبهدف التهيؤ للامتحانات المدرسية وتظهر بثبات نسبي نتيجة تكرارها وتتغير بتغير المادة الدراسية ووفق متطلبات طريقة التدريس.

## الفصل الثاني

## الخلفية النظرية ودراسات سابقة

يتضمن الفصل الثاني عرض لمفاهيم المتغيرات الرئيسة (مهارات الاستذكار وطرائق التدريس مع تفصيل لطريقة التعلم البنائي ) ونتائج الدراسات السابقة التي استقصت متغيرات البحث المحددة وعلى النحو الاتي:

١- مهارات الاستذكار Study Skills

وكما اشرنا في مقدمة البحث ان هذا المتغير له مرادفات متعددة ويعد من المغيرات المعرفية لأنه يقوم ضمن النطاق السلوكي لتحصيل المعرفي واكساب الخبرات المعرفية

وارتباطه بالتهيئة لامتحان المدرسية مستدام .ومن باب تكامل عرض المفاهيم فمن الضرورة العلمية ان تعرف المهارة Skill وعرفاها(ابو حطب وصادق,١٩٩٤ )هي خاصية نشاط معقد يقوم على اكتساب سلوك مشروط ان يكون موجها نحو احراز هدف معين والثاني ان يكون منظما لتحقيق الهدف في وقت قصير ويتميز بالمهارة(ابو حطب .وصادق .١٩٩٤ :٣٣٠ )

ويعرف كوتريل *Cottrell (1999,21)* المهارة بأنها: القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي.( رزق ,٢٠٠٥ :١ )

والعادةHabit هي المصطلح المرادف للمهارة من حيث تكرار سلوك مهارة الاستذكار كمثير يتطلب استجابة مناسبة يتحول الى عادة وكما ترى نظرية Hull والتي تقوم على الارتباط بين المثير والاستجابة في مواقف متشابه(محمد ,٢٠١٠ :٥٢ ) وتعرف العادة هي سلوك مكتسب يتكرر في مواقف متشابهة(سليمان ,١٩٨٩ :٢٧ )

وسوف يتم عرض اتجاه التناول الكيفي لمهارات الاستذكار وآليات واستراتيجيات العمل بها في إطار تصور وتنظير يتفق والعملية العقلية المعرفية باعتبار أن الاستذكار يتضمن أرقى العمليات العقلية المعرفية، وهذا التصور قدمه كل من لاكى وسميثرست *Luckie & Smethurst (1998,4)*

اللذين قسما مهارات الاستذكار إلى ثلاث مجموعات من المهارات هي ( مهارات المدخلات *Input Skills*، مهارات العمليات *Process Skills* مهارات المخرجات *Output Skills*) (روق ,٢٠٠٥ :٦ )

١-مهارات المدخلات*Input Skills*

تقوم على قدرة المتعلم على اكتساب المعلومات والعنصر المعرفية للمنهج الدراسي والافكار الجديدة من مجالاتها المختلفة داخل البيئة التعلمية وخارجها ومعالجتها حسيا بواسط الحواس البصرية والسمعية والجانب التطبيقي هي الاستماع والقراءة بأنواعها الجهرية والصامتة وعمل الملخصات والملاحظات والمشاركة التفاعلية اثناء الدرس . وهنا ترى الباحثة ان معالجة المدخلات يقوم على فاعلية طريقة التدريس المعتمدة من قبل المدرس ومتطلباتها وترى الباحثة الضرورة بتوافر مستوى مقبول من مهارات اختيار طريقة التدريس.

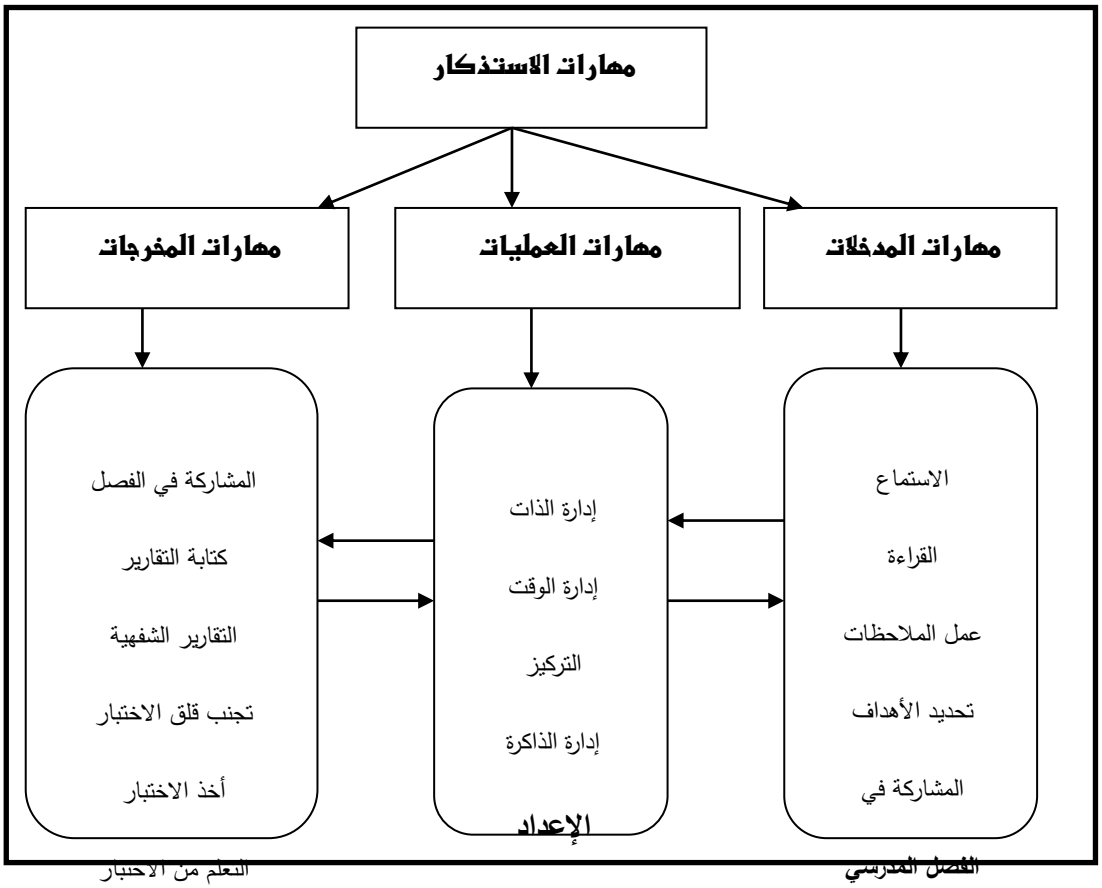
٢- مهارات العمليات*Process Skills* :

٣- وتقوم على قدرة المتعلم على معالجة المعلومات*Information process* الداخلة في المجال العقلي ضمن مهارات المدخلات اذ يبدأ تجهيز المعلومات وربطها بالبيئة المعرفية وهذا الربط يساعد على استدعاء *Recall* والجانب التطبيقي لعمليات الاستذكار في ادارة الوقت وادارة الذات والتركيز والذاكرة والتهيء للاختبار. ويستند التطبيق العملي على مساعدة المعلم او المرشد التربوي والنفسي وكما تجده الباحثة من الضرورة العملية

٣-مهارات المخرجات *Output Skills*:

قدرة المتعلم على تحويل التفاعل ما بين المجموعتين السابقتين (المدخلات والعمليات)الى نواتج او مخرجات يمكن ملاحظتها من قبل الاخرين ولا سيما المعلمون وينعكس من خلال مستوى التحصيل الاكاديمي للمتعلم بتفوق والجانب التطبيقي لهذه المهارات يكمن في قدرة المتعلم في المشاركة في الصف وكتابة التقارير الشفوية والتحريرية وتجنب قلق الامتحان .(محمد ,٢٠١٠ :٦٢ )

يمكن تصور تلك المهارات بالشكل التخطيطي التالي:




شكل (١) يوضح تنظير مقترح لمنظومة مهارات الاستذكار الأساسية والعلاقة فيما بينها(نقل بتصرف من رزق,٢٠٠٥ :٦ )

مع ملاحظة ان ما ذكر اعلاه يعد احد مقاربات تفسير مهارات الاستذكار في ضوء مكوناته والتي الافادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي المتوقعة.

واذا ما تحدثنا عن مهارات الاستذكار كعملية مركبة معرفية ونفسية فقد اشارت (الغريب,١٩٩٠ ) مداخل لتنميتها او التدريب عليها للمتعلمين وهناك ما يشير ان تعليم مهارات الاستذكار كمقاربة اخرى لتفسيره (رزق,٢٠٥٥ :١٩ ) والمداخل هي :

١-تعد مهارات الاستذكار عملية نمو وظيفي موجب لعدد مرات التعزيز بعلاقة طردية بين تكرارها وقوتها

٢- توجد علاقة طردية ايضا بين قوة اشباع الحاجة او الدافع وقوتها

٣- توجد علاقة عكسية او سالبة بين مرات التعزيز وقوتها

٤- تعد عملية نمو وظيف سالب للفرق بين المثير والاستجابة بعلاقة سالبة بين المتغيرين(الغريب.١٩٩٠ :١٨٥ )

خصائص مهارات الاستذكار:

١- تتطلب جهد واضح من حيث كمية ساعات الاستذكار ونوعية ظروفه من قبل المتعلم

٢- تتميز بالفردية كنشاط للمتعلم في المذاكرة واختيار اساليبها المريحة للمتعلمين

٣- عملية مركبة من المجال المعرفي والمجال الوجداني

٤- تقوم فاعليتها على قرة المتعلم وتمكنه من مهاراتها وطبيعة العناصر المعرفية للمادة الدراسية من حيث مستواها وصعوبتها(بد المقصود,١٩٩٢ :٢٠٢ )

مداخل الاستذكار Approaching of study : ويقصد بها توجيهات ينصح بها المتلمين للقيام بها لكي يحقق مستوى مقبول من التحصيل الاكاديمي ويبتعد عن قلق الامتحان نذكر منها :

١- التكرار Repetition وتقوم على اعادة المادة الدراسية المحددة عدة مرات لكي يتم استدعاها وتحتاج الى الانتباه والملاحظة وفهم المواقف والتمييز بين الصح والخطاء والتعزيز

٢- الدافعيةMotivation:يشار الى الدافع هو حالة نفسية وفسيولوجية تدفع بالفرد الى القيام بسلوك معين باستمرار الى ان تنخفض حالة التوتر او اشباع الدافع والاستذكار كعملية مركبة تحتاج الى دافع لبذل جهد عقلي لتعلم مواقف معرفية

٣- التسميع الذاتي Self-edification هو عملية يقوم بها المتعلم لتأكد من الحفظ والفهم بنفسه دون شخص اخر لتحديد نقاط قوته او ضعفه وهو تنظيم جيد لقدرته على الحفظ والاستدعاء ويحقق فوائد متعددة منها شعوره بالارتياح انه متعلم جيد فضلا عن استخدام التعلم الذاتي

٤- التغذية الراجعةFeed-back هي المعلومات الراجعة من تحليل اداء المتعلم لغرض تصحيح الاجابات الخاطئة والمفاهيم التي لم يتم حفظها او فهمها بحيث تكون عملية الاستذكار مشوقة

٥- انتقال اثر التعلم Translation of learning effect يقوم على قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه سبقا في التعلم اللاحق من الافادة مما استذكره في موضوع معين الى موضوع جديد وتعطي مؤشر على فعالية الاستذكار(عبد الصمد ,١٩٩٣ :٢٥-٢٧ ) (عبد الغفار ,١٩٩٦ :١١٠ )

خطوات الاستذكار Steps of study

هذه الجزيئة من الفصل تبين الجانب العملي والذي يفترض ان يقوم به المتعلم للحصول على استذكار فعال والخطوات هي :

١- القراءة الاجمالية :وتقوم على قراءة الموضوع بصورة سريعة نوعا ما وعامة تشمل عناوين المواضيع ولتكوين صورة كمية لمحتوى الموضوع وتتم على خطوتين ثانويتين هما تقسيم المواضيع الرئيسة الى عناوين فرعية اصغر وحفظها والثنية قراءة المحتوى قراءة اجمالية قبل القراءة التفصيلية

٢- التساؤل : وتقوم على اشتقاق اسئلة حول المفاهيم والافكار الرئيسة والاجابة ضمن المحتوى فضلا عن اسئلة عن الاجزاء الفرعية وهذه الخطوة تشكل مذاكرة ايجابية بحث يمكن حفظها في ذاكرة طويلة الامد

٣- القراءة : وتقوم على بحث الاجابات عن الاسئلة في الخطوة السابقة من خلال قراءة النصوص المتضمنة في الاسئلة ضمن العناوين الرئيسة والفرعية

٤- التسميع او السرد : وتقوم على الاجابة عن الاسئلة السابقة وبلغة وتعبير المتعلم دون رؤية النص الاصلية ويكون مستوى التسميع هو مؤشر للفهم القرائي للمتعلم واذا ما اخطاء فمن الضروري اعادة الخطوات السابقة (الوهر والحموري ٢٠٠٢: ٩٦-٩٨ ).

نخلص من هذا العرض ان مهارات الاستذكار الجيدة يجب ان تمر بالخطوات المطلوبة ولكن اذا حدث خطاء في التطبيق تتحول فاعلية الاستذكار الى نتيجة سلبية تنعكس على التحضير لامتحان وبالتالي ينخفض مستوى التحصيل وفي هذا الصدد نشر موقع Oxfordlearning عادات استذكر غير فعالة نذكر منها

١- لا تحشر التحضير لامتحان في ليلة الامتحان

٢- عدم وضع خطة للمذاكرة تشمل المواضيع وعدد الصفحات

٣- الدراسة امام التلفزيون او على سرير النوم

٤- عدم التعلم من الاخطاء وتصحيحها

٥- عدم استخدام مفكرة للمذاكرة

www.oxfordlearning.com,2018

بعد هذا العرض لمواضيع مهارات الاستذكار تحاول البحثة الخروج بمرتكزات تساعدها في تفسير النتائج المتوقعة.

**طرائق التدريس: Teaching Methods**

هذا المصطلح مركب من مصطلحين الاول طرائق وتعرف لغويا هي المذهب والسيرة والمسلك المتبع (عطية ,٢٠٠٦ :٥٧) وتعرف اصطلاحا هي الكيفية التي تحقق الاهداف التعليمية المطلوبة وتحدث التغير المطلوب (عبد الله,٢٠١٣ :١٦ ) والتدريس هو نشاط تواصلي يهدف الى ادارة التعلم وتسهيل مهمة ويقوم على مجموعة من الافعال التواصلية بين المعلم والمتعلم (الرواضية واخرون,٢٠١١ :٤٥ )

واذا ما دمجنا التعريفين نخلص الى تعريف (ابو صلاح,١٩٩١ ) والذي يعدها الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة المنسجمة مع خصائص المتعلم النفسية والعقلية لتحقيق اهداف تعليمية محددة مسبقا (ابو صلاح,١٩٩٣ :١٦) وضمن رؤية الباحثة كتدريسية للغة العربية ترى ان طريقة التدريس هي سلسلة منظمة من الاجراءات العملية وفق مدخل محدد يقوم بها المعلم داخل او خارج غرفة الصف لأحداث تغير مطلوب في سلوك المتعلم مستند على كم ومستوى الاهداف المعرفية.

معايير طريقة التدريس Standards Teaching Method يقصد بها خصائص جيدة ومطلوبة يفترض على الباحث او المعلم ان يتحقق من توافرها بمستويات مقبولة تحقق الفائدة العملية لها وتنحصر في ما يلي

١-فاعلة في اثارة دافع التعلم للمتعلم

٢-تراعي الفروق الفردية للمتعلمين من حيث قدراتهم العقلية ومستويات تفكيرهم

٣-تتسق مع الاهداف التعليمية بمختلف مستوياتها ولاسيما اهداف المنهج الدراسي

٤-تساعد في اكتساب المتعلمين بعض الخصائص المعرفية مثل اساليب التعلم او اساليب او مهارات الاستذكار

٥-مرنة الاستخدام في اكثر من موقف تعليمي

٦-لها دليل عملي يساعد المعلم في تطبيقها (عطية ,٢٠٠٦ :٦٣ )

اسس اختيار طريقة التدريس Foundations of Selecting the Teaching Method

اجمعت ادبيات المناهج الدراسية وطرائق التدريس ان الاساس المركزي لتصنيف طرائق التدريس هم المحور الي تدور حوله الطريقة وفي ضوء ذلك تنقسم طرائق التدريس الى صنفين هما الطرائق التي تدور جوول المتعلم والثاني طرائق التي تدور حول المتعلم وهناك اسس ثانوية اخرى منها حول انواع النشاط نوع التنفيذ او عدد المتعلمين وغيرها (هنداوي,٢٠٠٥ :١٣-١٦ ).

من الطبيعي ان كل عملا اذا ما بنيَ على اسس صحيحة علمية من المتوقع تكون مخرجاتها فعالة ومفيدة ومنسقة ويعني ذلك ان قوة التعليم هو الهدف العام من جودة التعليم Quality of Learning ،ويمكن عدها مهارة ويمكن ان نطلق عليها ثقافة التدريسLiteracy of Teaching يفترض ان يكتسبها المعلم /المعلمة وبنفس الوقت هي من مكونات برنامج تقييم اداء المعلمPerformance Assessment تقويم اداء المعلم/المعلمة , ولو رجعنا الى مقدمة الموضوع ولا سيما النقاط التمهيدية نجد الضرورة ان نركز انتبهنا على الطريقة التي تحقق الاهداف السلوكية بدقة وبسرعة وبفاعلية مع الاخذ بنظر الاعتبار اسس الاختيار التي يفترض التثقيف بها وعلى النحو الاتي :

١- الاهداف التعليمية Instructional Objectives

كما اشرنا سابقا ان الاهداف التعليمية هي وصف لإجراءات والمخرجات المتوقعة من عملية التعليم ولغرض التمكن من تحقيقها فمن الضروري من اختيار طريقة التدريس المناسبة ،فطريقة التدريس التي تعتمد على المحاضرة او السرد مناسبة لتحقيق

الاهداف السلوكية من مستوى الحفظ او التذكر ومستوى الفهم والتحليل وغيرها ولكن مستوى التطبيق تناسبه الطرق التجريبية

٢- قدرة المعلم المهنية Teachers Ability

بعض طرائق التدريس ولا سيما التجريبية تحتاج الى قدرة عالية من المهارات الفنية في استخدام الاجهزة التعليمية او وسائل وتقنيات تعليمية واذا ما حدث ضعف تناسق بين القدرة ونوع طريقة التدريس فمن المتوقع يحدث ارتباك قد يؤثر على سير العملية التعلمية ومن الممكن ان ينسحب التأثير السبي على المتعلمين وقد يشتت انتباههم مثلا.

٣- اعمار المتعلمين The Age of Learners

التعليمية ومنها طرائق التدريس والسبب يعود الى عملية النمو في جوانبه المختلفة ولاسيما الجانب العقلي فضلا عن الجانب اللغوي والانفعالي فالأطفال الصغار يميلون الى الطرق التي تعتمد على الافلام المتحركة (cartoon ) والكبار يميلون الى الطريقة التجريبية .

٤- الحاجات النفسية Psychological Needs

ان الحاجة هي شعور بنقص ما ومن فوائد التعلم ان يشبع تلك الحاجات والي يعتمد على دور المعلم في اختياره لطريقة تدريس مناسبة تشبع تلك الحاجات ،الدافعية والاتجاهات النفسية نحو التعلم والميل العلمي والرضا عن المعلم والثقة بالنفس وغيرها والموهبة والابداع ضمن البناء العقلي والمعرفي هي الحاجات الاساسية

وهنا تأتي ثقافة المعلم التعليمية في كيفية الشف عن الحاجة اولا ومن ثم اختيار طريقة التدريس المناسبة .

٥- حجم الصف The Size of Class

المقصود بحجم الصف هو عدد المتعلمين فيه وليس مساحة البناء وينحصر العدد ما بين ٢٥-٤٥ متعلما وقد يقع عدد المتعلمين الكبير خارج ارادة المعلم وهو ملزم بالتعليم وهنا يجب الاشارة الى قدرته على اختيار طريقة التدريس المناسبة والنقطة المهمة التي تتأثر بحجم الصف الاساسية هي التفاعل اللفظي بينه وبين المتعلمين من حيث المناقشة وطرح الاسئلة واشراك اكبر عدد من المتعلمين ،فضلا عن اجراء الامتحانات والجهد المبذول في التعليم .

٦- أساليب تعلم المتعلمين Student Learning Style

في ادبيات علم النفس المعرفي تشير الى ان كل متعلم له الاسلوب التعليمي الخاص به ويمكن الاطلاع على انواعها في ادبيات علم النفس المعرفي ومن الحكمة من مكان ان نبين وبصورة مختصرة الى ما يلي :

اسلوب التعلم المباشر Immediately Style وينقسم الى قسمين هما الاسلوب السمعي Hearing والاسلوب البصري Seeing والذي يقوم على الاعتماد حاسة البصر وحاسة السمع نجد ان المتعلم يميل الى السماع من المعلم او اجهزة التسجيل او المذياع وغير ذلك وقد نجد الاخر يميل او يتعلم بسهولة من مشاهدة الافلام التعليمية او الصور وغير ذلك .طريقة المحاضرة تلائم الاسلوب المباشر .

اسلوب التعلم المؤثر Touching Style ويقوم على اثارة المشاعر والتعاطف والتقدير ويلائم ذلك الطرق التجريبية.

٧- طبيعة المحتوى Nature of Content

كما هو معروف ان المنهاج الدراسية تنقسم الى انواع مختلفة منها العلوم الانسانية مثل اللغات الاجتماعيات والتربوية والثقافية وكذلك العلوم الصرفة او الطبيعية الاولى

تلائمها طرائق التدريس التي تقوم على المحاضرة او السرد والثانية تلائمها الطرق التجريبية Experimental Methods

(العبيدي ,٢٠١٨: ٧ )

*طريقة التعليم التعاوني:Cooperative Teaching Method*

أشارت العديد من البحوث الميدانية إلى أهمية التعلم التعاوني كأسلوب تدريسي كما ورد في دراسة (الشايع ,٢٠٠٧ )ملخصا المفاهيم والافكار والتعارف حول طريقة التعلم التعاوني على أنه "مجموعة من التفاعلات في الموقف التعليمي/ التعلمي؛ تعتمد على إستخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون في نشاط تعليمي يقوم على التواصل فيما بينهم؛ من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية؛ بحيث يعد مسؤولاً عن تعليم نفسه وعن تعليم الآخرين." (ص،٧). ولكي يكون العمل التعاوني عملاً ناجحاً، فإنه لا بد أن يتضمن الدرس جميع عناصر التعلم التعاوني والتي حددها **جونسون وآخرون** (١٩٩٥) بالآتي:

١- الاعتماد المتبادل الإيجابي: يمكن بناؤه بشكل ناجح عندما يدرك أعضاء المجموعة أنهم مرتبطون مع بعضهم بعضاً بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجحوا جميعاً، و إذا فشل فشلوا جميعاً. ومن هنا تدرك المجموعة أن جهد كل فرد لا يفيده فحسب بل يفيد جميع أعضاء المجموعة وفي نفسه الوقت يمثل أساس إستراتيجية التعلم التعاوني، فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي فلن يكون هناك تعاون .

٢- المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية: هناك مستويان من مستويات المسئولية التي يجب أن تبنى في المجموعات التعليمية التعاونية على النحو التالي :

- المجموعة يجب أن تكون مسئولة عن تحقيق أهدافها .

– وكل عضو من أعضاء المجموعة يجب أن يكون مسئولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل.

فالمسؤولية الفردية تتم من خلال تقييم المجموعة لأدائها لكل طالب ، وتعاد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة إضافية أو دعم أو تشجيع لإنهاء المهمة ، فهذا هو الهدف الأسمى لمفهوم التعلم ، بمعنى أن الطلاب يتعلمون معاً لكي يتمكنوا فيما بعد من تقديم أداء أفضل منفردين .

٣- التفاعل المعزز وجهاً لوجه : يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً ، وذلك بالاشتراك في استخدام المصادر وتقديم المساعدة والدعم والتشجيع على الجهود التي يبذلها كل واحد منهم ، فعن طريق المجموعات الصغيرة يكون الطالب وجهاً لوجه أمام زميله في داخل المجموعة الصغيرة .

٤- تعليم الطلاب المهارات الجماعية والشخصية المطلوبة : من خلال تكوين المجموعات الصغيرة داخل الفصل من أجل استخدام التعلم التعاوني يجب أن يتعلم الأعضاء مهارات القيادة ، واتخاذ القرارات ، وبناء الثقة والتواصل ، وإدارة الصراع بطريقة هادفة تماماً ليتعلم المهارات التعليمية ، وبما أن التعاون والصراع متلازمان ، فإن الإجراءات والمهارات اللازمة لإدارة الصراع بشكل بناء تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للنجاح الدائم للمجموعات التعليمية التعاونية .

٥- معالجة عمل المجموعة: تعتبر الخطوة الأخيرة في تقويم عمل المجموعة ، ومدى تحقق أهدافها ، ومدى محافظتها على علاقات عمل فاعلة بين أفرادها . إن المجموعات بحاجة إلى بيان تصرفات الأعضاء المفيدة وغير المفيدة لاتخاذ القرارات حول التصرفات التي يجب أن تستمر ،وتلك التي يجب أن يتم تعديلها ، إذ أن التطور

المستمر لعملية التعلم ينتج عن التحليل الدقيق لطريقة عمل الأعضاء معاً ، وكيفية إثراء فاعلية عمل المجموعات (عمران، ٢٠٠٢).

٦- الاعتماد المتبادل الإيجابي: يمكن بناؤه بشكل ناجح عندما يدرك أعضاء المجموعة أنهم مرتبطون مع بعضهم بعضاً بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجحوا جميعاً، و إذا فشل فشلوا جميعاً. ومن هنا تدرك المجموعة أن جهد كل فرد لا يفيده فحسب بل يفيد جميع أعضاء المجموعة وفي نفسه الوقت يمثل أساس إستراتيجية التعلم التعاوني، فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي فلن يكون هناك تعاون .

٧- المسئولية الفردية والمسئولية الجماعية: هناك مستويان من مستويات المسئولية التي يجب أن تبنى في المجموعات التعليمية التعاونية على النحو التالي : .

فالمسؤولية الفردية تتم من خلال تقييم المجموعة لأدائها لكل طالب ، وتعاد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة إضافية أو دعم أو تشجيع لإنهاء المهمة ، فهذا هو الهدف الأسمى لمفهوم التعلم ، بمعنى أن الطلاب يتعلمون معاً لكي يتمكنوا فيما بعد من تقديم أداء أفضل منفردين .

٨- التفاعل المعزز وجهاً لوجه : يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً ، وذلك بالاشتراك في استخدام المصادر وتقديم المساعدة والدعم والتشجيع على الجهود التي يبذلها كل واحد منهم ، فعن طريق المجموعات الصغيرة يكون الطالب وجهاً لوجه أمام زميله في داخل المجموعة الصغيرة .

٩- تعليم الطلاب المهارات الجماعية والشخصية المطلوبة : من خلال تكوين المجموعات الصغيرة داخل الفصل من أجل استخدام التعلم التعاوني يجب أن يتعلم الأعضاء مهارات القيادة ، واتخاذ القرارات ، وبناء الثقة والتواصل ، وإدارة الصراع

بطريقة هادفة تماماً ليتعلم المهارات التعليمية ، وبما أن التعاون والصراع متلازمان ، فإن الإجراءات والمهارات اللازمة لإدارة الصراع بشكل بناء تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للنجاح الدائم للمجموعات التعليمية التعاونية .

١٠- معالجة عمل المجموعة: تعتبر الخطوة الأخيرة في تقويم عمل المجموعة ، ومدى تحقق أهدافها ، ومدى محافظتها على علاقات عمل فاعلة بين أفرادها . إن المجموعات بحاجة إلى بيان تصرفات الأعضاء المفيدة وغير المفيدة لاتخاذ القرارات حول التصرفات التي يجب أن تستمر ،وتلك التي يجب أن يتم تعديلها ، إذ أن التطور المستمر لعملية التعلم ينتج عن التحليل الدقيق لطريقة عمل الأعضاء معاً ، وكيفية إثراء فاعلية عمل المجموعات (عمران، ٢٠٠٢).

وعند استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التدريس فإن لكل من المعلم والمتعلم أدوارا يقومان فيها. وحدد العيوني (٢٠٠٣) تلك الأدوار حيث يقوم المعلم بإعداد بيئة التعلم والمواد اللازمة التي تستخدم للمعالجة، وبتقسيم أفراد الصف وفق جماعات متعاونة وفق مهام محددة مسبقا، مع تزويد الطلاب بالمشكلات أو المواقف، ومساعدتهم على تحديد المشكلة مع متابعة تقدم أفراد المجموعة، وإسهامات كل فرد داخل كل مجموعة. ويرى العيوني أن دور المعلم ينحصر في تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها، وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها والمعالجة والتنظيم والاختيار للمعلومات، وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، والتفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني، وممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

**ثانيا: استراتيجيات التعلم التعاوني:**

للتعلم التعاوني استراتيجيات متعددة تتخذ صيغاً وأشكالاً عديدة إلا أنها تشترك جميعاً في سمات أساسية منها أنها تستخدم مجموعات صغيرة من الطلاب لتعزيز

التعاون والتفاعل بينهم في المادة الدراسية. وقد عرض الحذيفي وآخرون (٢٠٠٤) مجموعة من استراتيجيات التعلم التعاوني منها: التعلم الجماعي ( Learning Together)- مجموعة تحقيق واستكشاف (Group Investigation)- المجاميع الفرعية ( Jigsaw)- فرق التحصيل (STAD).

وسوف نستخدم في هذه الدراسة إستراتجيتين من استراتجيات التعلم التعاوني وهما:

١) إستراتيجية فرق التحصيل ( Student Teams Achievement Division ) أنشأها Robert slavin عام ١٩٨٠. وقسم الطلاب إلى عدة مجموعات غير متجانسة تتكون كل منها من ٤-٥ طلاب, ثم يتعاون أعضاء كل مجموعة مع بعضهم البعض في دراسة ورقة واحدة, ثم يختبر كل طالب داخل المجموعة الواحدة باختبار قصير, ويتم حساب درجة المجموعة من درجات أعضائها باستخدام نظام فئات التحصيل (Achievement Division).

٢) إستراتيجية المجاميع الفرعية ( Jigsaw ): صمم هذه الإستراتيجية Arnson etal عام ١٩٧٨. والتي تقوم على تقسيم الدرس على أفراد المجموعة، ويقوم كل طالب بتعلم جزء واحد، ثم ينضم إلى مجموعة جديدة تتكون من جميع الطلاب المسئولين عن نفس الموضوع، وبعد أن يتم التعلم يعود كل طالب إلى مجموعته الأصلية ويعلمهم ما تعلم.(الشايع ,٢٠٠٧ :٤-٦ )

ان ما ذكر في الخلفية النظرية بما يتعلق بالمتغيرات الرئيسة مهارات الاستذكار وطريقة التعلم التعاوني يزود الباحثة بخارطة طريقة لتفسير النتائج المتوقعة فضلا عن ما يذكر من دراسات سابقة .

دراسات سابقة : من الضرورة العلمية وضمن منهجية البحث العلمي استقصت الباحثة ومن خلال الاطلاع على بعض المصادر والرسائل والإطاريح الجامعية والبحث في

الشبكة العنكبوتية لم تجد دراسة بحث اثر طرائق التدريس المختلفة بتنمية مهارات الاستذكار ولكن وجدت اثر الاستذكار على التحصيل الدراسي او علاقتها ببعض المتغيرات وفي نظرة تحليلية فوقية Meta –Analysis خلصت ان الهدف العام لاستذكار هو تنمية التحصيل الدراسي لذا تعد البحاثة ما يذكر من دراسات سابقة والتي عرضها (رزق .٢٠٠٥ ) يمكن الافادة منها في تفسير النتائج للبحث الحالي وعلى النحو الاتي:

١–دراسة الخضري ورياض ( ١٩٩٣) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار وكل من التحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية قوامها (١٥٩) طالبا بالصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمدينة الدوحة بقطر، بهدف التعرف على مهارات التعلم والاستذكار التي يتقنها هؤلاء التلاميذ، ومعرفة مستويات ومكونات دافعية التعلم. وبتطبيق قائمة مهارات التعلم والاستذكار، ومقياس دافعية التعلم، واختبار القدرات العقلية الأولية، توصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط دال بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية للتعلم بالتحصيل الأكاديمي. كما وجدت فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار، كما وجد تأثير دال للتفاعل بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات دافعية التعلم على التحصيل. كما أن متغيرات مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت تفسير حوالى٨٤.١% من تباين التحصيل الأكاديمي.

٢–دراسة الشعراوي (١٩٩٥م) التي استهدفت معرفة العلاقة بين قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم، وكذلك دراسة التفاعل

بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وأثره في تباين درجات قلق الاختبار. وبتطبيق مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم على عينة مكونة من (٤٢٢) طالبا وطالبة بالصف الثاني من المرحلة الثانوية. توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة، إلا أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم. كما يوجد تأثير دال للتفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم على درجة القلق لدى أفراد العينة.(رزق,٢٠٠٥ :٢٨-٢٩ )

## الفصل الثالث

## اجراءات ومنهجية البحث

يقوم هذا الفصل على عرض خطوات التي قامت بها الباحثة من اختيارا لمنهجية البحث العلمي والتي تعد خارطة عملية متسلسلة لتحقيق اهداف البحث (محمد ,٢٠٠٠ :٨٨ )

و اتبعت سلسلة من الإجراءات من حيث وصف مجتمع البحث . والأسلوب المتبع في اختيار العينة . وكذلك الطرائق التي تم بها إعداد أدوات البحث التي استخدمت لقياس المتغيرات الواردة فيه . وكذلك الطريقة التي اتبعت في جمع البيانات والوسائل الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات إحصائياً وكما يأتي

**أولا : مجتمع البحث :-Research Population**

يتحدد مجتمع البحث بطالبات معهد الفنون الجميلة الصباحي وبلغ عدد الطالبات ٥٢٥ طالبة موزعين على المراحل الدراسية حسب نظام المعهد

ثانيا :عينة البحثResearch Sample

بعد تحديد طريقتي التدريس وهي التعليم التعاوني والطريقة التقليدية وهي اية طريقة غير التعليم التعاوني واختارت عشوائيا ١٢٥ طالبة من المجتمع الكلي وتشكل نسبة ٢٤% تقريبا وبعد تدقيق اوراق الاجابة عن فقرات المقياس استبعدت ١٣ ورقة غير مكتملي الاجابة عن الفقرات وبذلك اصبح حجم العينة ١١٢ طالبة وتم تطبيق المقياس بعد تحديد المدرسات الاتي يستخدمن طريقة التعلم التعاوني ٥ من اصل ١٣ مدرسة في المعهد و٨ مدرسات يستخدمن الطرق التقليدية وقسمت العينة الى مجموعتين الاولى مجموعة طريقة التعلم التعاوني وحجمها ٥٦ طالبة ومثلها مجموعة الطريقة التقليدية ٥٦ طالبة وجدول (١ ) يبين خلاصة تقسيم العينة

**جدول (١ )**

**يبين توزيع عينة البحث حسب طريقة التدريس**

| طريقة التدريس | عدد المدرسات | عدد الطالبات |
|---|---|---|
| طريقة التعليم التعاوني | ٥ | ٥٦ |
| الطريقة التقليدية | ٨ | ٥٦ |
| المجموع | ١٣ | ١١٢ |

اداة الحث : قد يجد الباحث نفسه امام ثلاث اختيارات لاداة البحث الاول بناء اداة جديدة لقياس متغيرات البحث والثاني تطوير اداة سابقة تقيس نفس المتغير ويقوم التطوير على تعديلات بعض الفقرات او تغير عدد بدائل سلم الاجابة وغيره والثالث اختيار اداة سابقها واستخدامها كما هي بعد التأكد من ملائمتها لخصائص عينة البحث ونفس المتغير (العبيدي ,٢٠١٨ :١٥ )وقد اعتمد الاختيار الثاني وهو استخدام مقياس مهارات الاستذكار من اعداد (الطيب ورشوان,٢٠٠٦ ) ويتألف من ٤٠ فقرة من

العبارات التقريرية موزعة على ٦ مجالات تعبر عن مهارات الاستذكار وجدول (٢ ) يبين توزيع الفقرات حسب المجالات

**جدول ( ٢ )**

**يبين توزيع فقرات المقياس على مهارات الاستذكار**

| المهارة | عدد الفقرات | ارقامها | المهارة | عدد الفقرات | ارقامها |
|---|---|---|---|---|---|
| الاتقان في او قات المذاكرة | ١١ | من ١-١١ | استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات | ٥ | ٢٦-٢٩ |
| تنظيم جلسات واوقات المذاكرة | ٧ | ١٢-١٨ | الربط بين محتويات الدراسة | ٥ | ٣١-٣٥ |
| اعداد ملخصات وتدوين الملاحظات | ٧ | ١٩ -٢٥ | المثابرة للحصول على المعرفة | ٥ | ٣٦ -٤٠ |

ويتبع كل فقرة سلم بدائل اجابة خماسي متدرج ولكن الباحث عدلت بها واصبح سلم ثلاث (كثيرا –الى جد ما – قليلا)

وهناك فقرات سلبية عددها١٣ فقرة والباقية فقرات ايجابية ويكون التصحيح المقياس على النحو الاتي

تعطى درجة٣ الى البديل كثيرا

تعطى درجة ٢ الى البديل الى حد ما

تعطى درجة ١ الى البديل قليلا

مع ملاحظة تعكس التقديرات في الفقرات السلبية , وبذلك يصبح مدى الدرجة الكلية للمقياس (٤٠ – ١٢٠ ) وبوسط فرضي ٨٠ درجة

الكشف عن الخصائص السيكو مترية لمقياس : لغرض الحصول على مخرجات عملية القياس لمتغير البحث الحالي (مهارات الاستذكار ) فمن الضرورة الكشف عن الخصائص المهمة والمطلوبة لكل اداة قياس وهي الصق والثبات وقد تحققت الباحثة منها على النحو الاتي:

١- **الصدق Validity** : يعد الصدق من الخصائص المهمة لأية اداة قياس ويعرف هم قدرة الاداة على قياس ما وضعت من اجل قياسه (علام ،٢٠١٠: ٣٠٤ ) ويكون على انواع متعددة ومن الانواع شائعة الاستخدام هو الصدق الظاهري Face Validity ويقوم على عرض الصورة الاولية للمقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين* لغرض تحديد صلاحية الفقرات لقياس السمة المقاسة وبعد عرضها على مجموعة من الخبراء حللت اجابات الخبراء منطقيا ما بين موافق وغير موافق تبين ان حوالي نسبة ٨٠%من الخبراء موافقين على الفقرات مع اجراء بعض التعديلات اللغوية على صياغة بعض الفقرات ولم تستبعد اية فقرة.

٢- **الصدق البنائي Construction Validity** : ويقوم على تطبيق الصورة الاولية للمقياس على عينة استطلاعية حجمها ٥٥ فردا اختيروا من نفس المجتمع وخارج العينة الرئيسة ومن مؤشراته علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وادخلت البيانات البرنامج الاحصائي SPSS واستخدم معامل ارتباط ضرب العزوم (Persone ) وتعد الفقرة صادقة اذا كانت العلاقة الارتباطية معنوية وتبين وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٢٣٤و٠ الى ٦٧٨و٠ ولم تستبعد اية فقرة واعيد تنظيم المقياس تنظيمها بعد اجراء التعديلات اللغوية .

* الخبراء:١- أ.د عبدالله احمد العبيدي ٢- أ.م.د ياسمين العزاوي ٣- أ.م.د. فلاح حسن جبر ٤- أ.م.د نضال العزاوي ٥- م .م.قصي صباح حسين

٣- **تقدير الثبات Reliability** : لا يقل الثبات عن الصدق من حيث الاهمية والعلمية ويعرف هو قدرة الاداة على اتساق النتائج اذا ما اعيد تطبيقه على نفس العينة عبر فترات زمنية (علام،٢٠١٠ :٣٤٥ ) ويقدر الثبات بطرق مختلفة ومنها معادلة الفا- كرو نباخ Alpha-Cronbach وحللت بيانات عينة الصدق وبعد حساب المعدلة كانت قيمة الثبات٨٧٣و٠ وتعد مقبولة لمثل هذا البحث وعند مقارنة قيمة الثبات الحالية مع قيمة الثبات للنسخة الاصلية للباحثين (الطيب ورشوان.٢٠٠٦) نجدها ٦٧و٠ وهي اقل من القيمة الحالية وقد استخدم المقياس في دراسة(بوراس ,٢٠٢٠ :٥٦) وكانت قيمة الثبات ٩٨و٠ ودراسة (براهيم وبوجلال'٢٠١١ :٣٤ ) قيمة الثبات ٦٩و٠ نخلص ان المقياس مستخدم في اكثر من دراسة ويتمتع بثبات مقبول لأغراض البحث العلمي وبهذه الاجراءات اصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من ٤٠ فقرة

ويكون التصحيح المقياس على النحو الاتي

تعطى درجة٣ الى البديل كثيرا ، تعطى درجة ٢ الى البديل الى حد ما، تعطى درجة ١ الى البديل قليلا

مع ملاحظة تعكس التقديرات في الفقرات السلبية , وبذلك يصبح مدى الدرجة الكلية للمقياس (٤٠ – ١٢٠ ) وبوسط فرضي ٨٠ درجة ، وبهذه الاجراءات اصبح المقياس بصورته النهائية (ملحق٣ ) جاهزا للتطبيق على العينة الرئيسة.

الوسائل الاحصائية: اعتمدت الباحثة على الوسائل الاحصائية الوصفية والاستدلالي في اجراءات البحث وعرض وتفسير البيانات واخذت بنظر الاعتبار شروط اختيار الوسيلة او المعالجة الاحصائية والمشار اليها في (العبيدي,٢٠١٩ :٢٦ ) وهي نوع المتغير(متصل منفصل ) ومستوى القياس (فئوي) وعلى النحو الاتي :

١- الاحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)

٢- الاحصاء الاستدلالي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

٣- معادلة حساب حجم الاثر

## الفصل الرابع

## عرض وتفسير النتائج

بعد تطبيق المقياس على افراد العينة الرئيسة افرزت الدرجات حسب طريقة التدريس (التعليم التعاوني والطريقة التقليدية) وتصحيحه وفق تعليمات التصحيح واستخرجت الدرات الكلية على مقياس مهارات الاستذكار ولكل فرد

هدف البحث: قياس مهارات الاستذكار لدى افراد العينة الرئيسة مصنفة حسب طريقة التدريس

جدول (٣ ) يبن الاحصاءات الوصفية لدرجات افراد العينة مصنفة حسب طريقة التدريس , وتراوح مدى الدرجات للعينة الرئيسة (ن=١١٢ ) يتضح من الجدول (٣ ) ان المتوسط الحسابي لمجموعة التعليم التعاوني اكبر بقليل من متوسط درجات الطريقة التقليدية ومن المتوسط المحسوب من العينة الكلية وتفسر الباحثة هناك تنساق ما بين سلوكيات مهارات الاستذكار و لاسيما مهارة المثابرة في الحصول على المعرفة ومتطلبات التعلم التعاوني والتي تقوم على المشاركة الفعلية في التعلم ولها فوائد تربوية منها تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم ومهارات التفكير (الطراونة ,٢٠١٢ :٤٦٦ ) هذا من جانب ويبدو ان عينة الطالبات لديها مهارات الاستذكار بمستوى مقبول اذا ما قارنا المتوسط الحسابي لدرجات العينة الكلية مع الوسط الفرضي للمقياس وهو (٨٠ ) ويبدو كذلك هناك تشتت بين درجات العينة من خلال قيمة الانحراف المعياري (٥٦و١٤ ) وكذلك الحال بالنسبة افراد مجموعتي طرائق التدريس

**جدول (٣ )**

**الاحصاءات الوصفية لدرجات افراد العينة الكلية على مقياس مهارات الاستذكار مصنف حسب طريقة التدريس**

| طريقة التدريس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة |
|---|---|---|---|
| التعليم التعاوني | ١٠٥و٥٢ | ١٣و٥٥ | ٥٦ |
| التقليدية | ٩١و٥٦ | ١٥و٣٤ | ٥٦ |
| العينة الكلية | ٩٨و٨٧ | ١٤و٥٦ | ١١٢ |

واذا ما تحدثنا ان مهارات الاستذكار وفوائده التربوية ولا سيما في متغيرات البناء المعرفي ومنها التحصيل الاكاديمي وفي ضوء مستوى ممارسة افراد العينة لمهارات الاستذكار نتوقع ينسحب اثرها الايجابية على مستوى تحصيل الطالبات ويمكننا الاشارة ان هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والمشار اليها في الفصل الثاني ومنها دراسة (الخضري ورياض,١٩٩٣ ) ودراسة (الشعراوي ,١٩٩٥ ).

ولاختبار فرضية البحث الصفرية والتي اشتقت من افتراض النظري وبالاعتماد على بيانات جدول (٣ ) استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للاختبار الفرق بين المتوسطين الحسابين وكما مبين في جدول (٤ ) ويتضح ان الفرق معنوي عند مستوى دلالة٠٠١و٠ لصالح طريقة التعلم التعاوني خلال مقارنة القيمة المحسوبة (٢٤و٥ ) ومقارنتها مع القيمة الجدولية عند درجة حرية(١١٠ ) وهي (٥٨و٢ ) نجد القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية لذا

**جدول (٤ )**

**نتائج الاختبار التائي لاختبار الفرق بين المتوسطين حسب طريقة التدريس**

| الطريقة | س- | ع | ن | قيمة ت | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| التعليم التعاوني | ٥٢و١٠٥ | ٥٥و١٣ | ٥٦ | ٢٤و٥ | دالة عند ٠٠١و٠ |
| التقليدية | ٥٦و٩١ | ٣٤و١٥ | ٥٦ | | |

يكون القرار رفض الفرضية الصفرية وتفسر الباحثة وفي ضوء التفسير السابق ان طريقة التعليم التعاوني تؤثر في مستوى اكساب المتعلمين مهارات الاستذكار الجيد .

وللوصف الكمي لأثر طريقة التعليم التعاوني استخدم الباحثة معامل (كوهينCohen ) والمشار اليه في (العبيدي,٢٠١٩ :٦٣ ) والذي يقوم على الفرق بين المتوسطين وبعد تطبيق المعادلة تبين ان حجم الاثر (٩٦و٠ ) ويعد حجم الاثر عالي مقارنة بمعايير (كوهين ١٩٦٦ ) وهو اكبر من (٨٠و٠ ) مما يفسر لصالح طريقة التعليم التعاوني وكما اسلفنا سابقا. وفي ضوء قيمة حجم الاثر يمكن القول ان طريقة التعليم التعاوني هي المفضلة وعلى ما يبدو انها تتفق ونتائج تحليل الاستبانة (ملحق ١ ) والتي خلصت الى هي الطريقة الاكثر استخداما لدى مدرسي اللغة العربية ,فضلا عن بعض نتائج الدراسات التجريبية حول اثرها على التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الاخرى مثل دراسة (الطراونة ,٢٠١٢ :٤٦٣ ).

**الاستنتاجات :**

في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ما يلي :

١-ان مهارات الاستذكار يختلف مستوى ممارستها حسب طبيعة المتغيرات المتفاعلة معها وحسب جنس الافراد

٢-يمكن اكتسابها بعد تدريب برامج تربوية مقننة مع وجود ضبط تجريبي

٣- قد يكون مستوى الممارسة العالية هي احدى مخرجات طرائق التدريس المختلفة ولا سيما التي تدور حول المتعلم مثل طريقة التعليم التعاوني والاستكشافي

٤-متعددة المداخل ومنها مدخل تدريسها أي يمكن ان تدرس في المدارس كمادة منهجية دراسية

**التوصيات :**

لغرض تعزيز النتائج وتحقيق الاهمية العملية من البحث توصي الباحثة بما يلي :

١-اعادة صياغة مفردات محتوى منهج اللغة العربية وفق متطلبات تطبيق طريقة التعليم التعاوني وحسب مهارات الاستذكار

٢-قيام ورش عمل تدريبية حول تنمية مهارات الاستذكار للتدريسين ولا سيما حديثي الخبرة المهنية

٣-تشجيع المتعلمين على ممارسة مهارات الاستذكار وتحت اشراف المدرسات من خلال الانشطة الصفية

٤-اقامة دورات تدريبية او ورش عمل للهيئة التعليمية على اسس اختيار طريقة التدريس التي تنمي لدى المتعلمين متغيرات معرفية مثل التفكير او الابداع او اساليب التعلم

**المقترحات :**

تقترح الباحثة البحوث التطويرية والتكميلية للبحث الحالي وهي:

١-دراسة ارتباطية بين بعض طرائق التدريس ومهارات الاستذكار

٢-دراسة تجريبية عن اثر بعض طرائق التدريس في تعديل مهارات الاستذكار لدى طلبة المرحلة الثانوية

٣-المفاضلة بين طرائق التدريس حسب مستوى مهارات الاستذكار

٤-دراسة ارتباطية بين مستوى اداء مدرسي اللغة العربية وبعض المتغيرات

٥-العلاقة بين مهارات الاستذكار وبعض المتغيرات النفسية او المعرفية

**المصادر**


- ابو حطب , فؤاد وصادق ,امال ,(١٩٩٤ ): علم النفس التربوي , القاهر مكتبة الانجلو المصرية
- ابو صلاح, محي الدين(١٩٩٣ ): اساسيات في طرق التدريس العامة ,الرياض ,دار الهدى للنشر
- امين ,شيماء اكرم(٢٠٢٠ ):المفاضلة بين طرائق التدريس حسب مستوى التحصيل (العالي – المنخفض) لدى طلبة الصف الثالث متوسط , مجلة الفنون والآداب وعلوم اللسانيات والاجتماع ,العدد ٥٩ ,كلية الامارات العلوم التربوية , ص ص ٢٩٦ –٣١٢ )
- براهمي ,ابراهيم وبوجلال ,سهيلة (٢٠١١ ):مهارات الاستذكار وعلاقتها بالاتجاه نحو الاحصاء لدى طلبة كلية العلوم الاقتصادية , جامعة الجزائر
- بوراس ,خولة(٢٠٢ ): مهارات الاستذكار وعلاقتها ٠بفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ,رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة محمد بوصاف وكلية العلوم الانسانية ,الجزائر
- بوراس .خولة (٢٠٢٠ ): مهارات الاستذكار وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية .رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ,جامعة محمد بوصاف , الجزائر
- الحريري ,رافدة(٢٠١٠ ): طرق التدريس بين التقليد والتجديد,ط١ .عمان ,دار الفكر للنشر

- الحيلة .محمد محود(٢٠٠٧ ): أثر التعلُّم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية ,مجلة المنارة ,مجلد١٣ ,عدد٤ ,ص ص ١٦٧-١٩٨
- الخليفي ,سبيكة (٢٠٠٠ ): علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل لدى طالبات كلية التربية ,جامعة قطر ,مجلة البحوث التربوية . سنة٩ ,العدد ٧ ص ص ١١٠-١٣٧ )
- الدريج ,محمد(١٩٩١ ): مدخل الى علم التدريس ,ط٢ ,المغرب ,مكتبة النجاح الجديدة
- الراوي ,خاشع(١٩٧٨ ): مدخل الى الاحصاء ,جامعة الموصل
- رزق, محمد عبد السميع(٢٠٠٥ ):الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار , مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية , مجلد١٣ ,العدد٢ .ص ص ١-٣١ )
- الرواضيه ,صالح محمد واخرون(٢٠١١ ): التكنولوجيا وتصميم الدرس ,عمان ,زمزم للنشر
- زاير ,سعد علي وداخل ,سماء تركي(٢٠١٣ ): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ,ج١ ,بغداد ,المرتضى للنشر
- سليمان ,سعاد محمد(١٩٨٩ ): دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة علم النفس ,القاهرة ,الهيئة العامة للكتاب ,العدد١١ ,ص ص ٢٥ ٠٤٥
- السيد , عبد القادر(.١٩٩٠) : عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية

جامعة الملك سعود. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية،

- سيلمان ,سناء محمد (٢٠٠٥ ): عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة .القاهرة ,مكتبة عالم الفكر
- الشايع ,شايع سعود(٢٠٠٧ ):اسلوب التعلم التعاوني ودوره في تحفيز الفهم القرائي بمادة اللغة العربية ,دراسة تجريبية .جامعة الكويت , كلية التربية
- شبر، خليل ابراهيم، واخرون (٢٠٠٥ ): .أساسيات التدريس، ط١، عمان الاردن،
- الشعراوي ,علاء محمود جاد (١١٩٩٥): عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٩، ص ص ٤٠-٦٥.
- الشيخ ,سليمان الخضري ورياض، وأنور(١٩٩٣ ): : مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتهما بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر: قطر،
- الطراونة ,صبري حسن(٢٠١٢ ): اثر استخدام التعليم التعاوني في تحصيل الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن .مجلة جامعة دمشق ,مجلد٨ ,عدد٣ , ص ص ٤٤٩ -٤٧٢ )
- الطيب ,عصام علي ورشوان ,ربيع (٢٠٠٦ ): الذاكرة وتشفير المعلومات , ط١ ,القاهرة ,عالم الكتب للنشر
- عبد السلام، مصطفى (٢٠٠٠) تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، مجلد (٣)، عدد (٢) ص ٨١ – ١٧٨.

- عبد الصمد , محمد كامل (١٩٩٢ ): سيكولوجية المذاكرة ,كيف تستذكر وتتفوق ,الاسكندرية, دار الدعوة
- عبد الغفار , محمد عبد القادر (١٩٩٦ ): علم النفس التعلم ,ط٢ ,القاهرة ,مكتبة النهضة المصرية
- عبد الله ,محمد محمود(٢٠١٣ ):اساسيات التدريس ,مفاهيم تربوية ,عمان ,دار غيداء للنشر
- عبد المقصود, هانم علي(١٩٩٢ ): مستوى التطلع وعلاقته بمهارات الاستذكار .مجلة كلية التربية ,جامعةالمنصورة,عدد١٨ ,ص ص١٩٨ –٢٠٨
- عبد النبي, محسن محمد (١٩٩٦ ): : مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة،
- عبد النبي, محسن محمد(١٩٩٦ ): مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- العبيدي ,عبد الله احمد (٢٠١٨ ):اسس اختيار طريقة التدريس , ورقة بحثية ,مؤمنة علة موقع www.neweduaction.com تاريخ الاطلاع ١٥|٨ |٢٠٢٢
- العبيدي، عبد الله احمد (٢٠١٨ ): الثقافة السيكو مترية، ورقة مفهوم قدمت الى مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، مؤمن على موقعwww.newedu.net الاطلاع ٢٠٢٢/٧/٢٨
- العبيدي،عبد الله احمد خلف(٢٠١٩ ) حجم الاثر وتطبيقاته في منهجية البحوث التربوية والنفسي والاجتماعية والطبية ،عمان ،دار وائل للنشر

- عطية ,محسن علي(٢٠٠٦ ): الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية ,ط١ ,عمان ,دار الشروق
- علام ,صلاح الدين محمود (٢٠١٠ ): القياس والتقويم التربوي والنفسي ،اساسياته وتطبيقاته وتو جهاته المعاصرة ،القاهرة ،مكتبة الفكر العربي
- عواد ,يوسف ذياب (٢٠٠٦ ): سيكولوجية التأخر الدراسي , عمان , دار المناهج
- الغريب , رمزية(١٩٩٠ ): اسس التعلم ,القارة .مكتبة الانجلو المصرية
- الفالح ، سلطانة قاسم (٢٠٠٠م) ، فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الرياض : وكالة كليات البنات .
- الفرماوي ,حمدي علي(٢٠٠٢ ): ابعاد عادات الاستذكار وعلاقتها في حالة في حالة تكرار سلوك الغش لدى طلبة الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية,مجلد٢٢ ,عدد٣٤ .ص ص ١٨٥- ٢١٥
- مجمع اللغة العربية (١٩٦٠): المعجم الوسيط، (باب الذال) . الطبعة الثالثة، الجزء الأول، ١٩٦٠م.
- محمد, عبد الحميد عبد الخالق(٢٠١٠ ): الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بمهارات الاستذكار لدى طلبة الثانوية بمدينة المرج .رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية الآداب , جامعة بنغازي ,ليبيا
- محمد, مبارك (٢٠٠٠ ):البحث العلمي ، اسسه وطريقة كتاباته ، القاهرة ، المكتبة الاكاديمية

- المصري ,محمد(٢٠٠٩ ): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة العلوم التربوية ,جامعة الاسراء الخاصة ,عمان ,مجلة جامعة دمشق , مجلد٢٥ ,العدد٣و٤ , ص ص ٣٤١-٣٧٠
- هنداوي ,صفوت توقيق(٢٠٠٥ ): استراتيجيات التدريس ,قسم المناهج وطرق التدريس ,جامعة دمنهور ,كلية التربية
- والي، فاضل فتحي محمد.(١٩٩٨ ): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ، السعودية ,الحائل, دار الاندلس،
- الوهر ,محمود والحموري ,هند(٢٠٠٢ ): المهارات الدراسية بين النظرية والتطبيق, القاهرة ,مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- Bad Habits Study to Avoid and become more successful Student(2018) :www.oxfordlearning.com -22l7l2022

## ملحق (١ )

## استبانة تحديد الطرائق الاكثر استخداما في تدريس اللغة العربية في معاهد فنون الجميلة

زميلي المحترم ..... زميلتي المحترمة.....

تحية طيبة.....

تروم الباحثة بدراسة حول اثر بعض طرائق تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الاستذكار ويطيب للباحثة التعاون معها في تحديد الطريقة الاكثر الاستخداما وذلك بوضع اشارة ( x ) امام الطريقة التي تستخدمها بكثرة شاكرة جهودكم العلمية سلفا اني استخدم الطريقة المؤشرة اكثر من غيرها

١-التعلم التعاوني ، ٢- التعلم البنائي، ٣- القياسية، ٤- الاستكشافية ، ٥- غير ذلك ( )

**الباحثة**

## ملحق (٢ )

## الصورة الاولية لمقياس مهارات الاستذكار

**الاستاذ الفاضل .....المحترم**

**تحية طيبة**

تروم الباحثة الكشف عن اثر بعض طرائق التدريس على تنمية مهارات الاستذكار لدى طلبة معهد الفنون الجميلة /بغداد

ولقياس مهارات الاستذكار اعتمدت الباحثة مقياس مهارات الاستذكار من اعداد(الطيب ورشوات ,٢٠٠٦ ) والمستخدم في بعض دراسات العربية وتضمن ٦ مهارات تقيسها ٤٠ فقرة من نوع العبارات التقريرية ومطبق على المرحلة الثانوية والجامعية , ولما كنتم من ذوي الخبرة العلمية يطيب للباحثة الاستئناس بآرائكم العلمية الموضوعية في التحقق من صدقها لقياس المهارات ,علما ان سلم بدائل الاجابة ثلاثي متدرج(اقوم بها كثير – الى حدما –نادرا) . شاكرة جهودكم سلفا مع اطيب التمنيات

**الباحثة**

**م . م نسرين فاضل مطلوب**

**معهد الفنون الجميلة للبنات**

١- مهارة الاتقان في اوقات المذاكرة :وتقوم على قدرة المتعلم الانتباه وتركيز الجهد العقلي اثناء الاستذكار

| تسلسل | الفقرات | الصلاحية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | تعديل |
| ١ | ابتعد عن الاشياء المشتتة لانتباهي مثل التلفاز والهاتف النقال والاصوات العالية | | | |
| ٢ | اركز على النقاط الاساسية اثناء شرح المحاضر | | | |
| ٣ | اتصفح المحاضرة الجديدة بصورة اجمالية اولا | | | |
| ٤ | قد اشعر بالملل وتقلب المزاج والنعاس مثلا عند بداية المذاكرة | | | |
| ٥ | قد افكر في مشاكلي وهمومي الشخصية اثناء المذاكرة | | | |
| ٦ | قد اجد صعوبة في تذكر افكار المادة الدراسية بعد الاستذكار | | | |
| ٧ | اضاعف جهدي واستذكر لفترات طويلة قبل الامتحان | | | |
| ٨ | اخطط فترات استراحة او ترفيه بين اوقات مذاكرة المواد الدراسية | | | |
| ٩ | ابداء بالمواد الدراسية المهمة ثم الاقل اهمية | | | |
| ١٠ | اتناول الكثير من المشروبات المنبهة لتركيز والانتباه عند الاستذكار | | | |
| ١١ | ازيد تركيزي على المواضيع المادة الدراسية | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | والمتوقعة كأسئلة امتحانيه | | | |

٢- تنظيم جلسات واوقات المذاكرة : وتوم على قدرة المتعلم تنظيم وتوزيع وقت المذاكرة حسب اهمية المواد الدراسية اثناء عملية المذاكرة

| تسلسل | الفقرات | الصلاحية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | تعديل |
| ١٢ | اعمل على ان تكون واجباتي جاهزة في وقتها وبشكل منتظم | | | |
| ١٣ | اقوم بوضع جدول زمني وانفذه بانتظام للمذاكرة | | | |
| ١٤ | انظم وقت المذاكرة بالإفادة من الوقت بأكبر وقت ممكن | | | |
| ١٥ | اعمل على وجود تناسب بين توزيع وقت الاستذكار وطبيعة المادة الدراسية | | | |
| ١٦ | افضل مذاكرة بعض المواد الدراسية عند اقتراب موعد الامتحان | | | |
| ١٧ | احب ان اقضي وقتا اطول لمشاهدة التلفاز | | | |
| ١٨ | استذكر المواد الدراسية بدون تخطيط مسبق | | | |

٣- اعداد الملخصات وتدوين الملاحظات: وتقوم على قدرة المتعلم على تنظيم ت كتابة او تلخيص الافكار والمفاهيم الرئيسة ووضع خط تحتها

عملية المذاكرة

| التسلسل | الفقرات | الصلاحية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | تعديل |
| ١٩ | عند الاستذكار اضع خطوط تحت الاجزاء | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التي اعتقد انها مهمة | | | |
| ٢٠ | اقوم بتدوين بعض الملاحظات المهمة اثناء استماعي لشرح المدرس | | | |
| ٢١ | اقوم بإضافة بعض الجمل القصيرة للمواد زيادة في فهمها | | | |
| ٢٢ | اجد من العب ان استخلص الافكار الرئيسة للموضوع الدراسي | | | |
| ٢٣ | اميل الى الاعتماد على الملخصات المدرسين | | | |
| ٢٤ | احرص على عمل ملخصات مركزة ومختصرة | | | |
| ٢٥ | في نهاية فترة الاستذكار اكتب ملخصا عامة للمواد الدراسية | | | |

٤-*استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات :وتقوم على مراجعة ما تم استذكاره لتأكد من حفظها وفهمها وتطبيقها*

| *التسلسل* | *الفقرات* | *الصلاحية* | | |
|---|---|---|---|---|
| | | *صالحة* | *غير صالحة* | *تعديل* |
| ٢٦ | اقوم بكتابة اسئلة حول موضوع الاستذكار واجيب عنها | | | |
| ٢٧ | احرص على القيام بمراجعة ما قمت بمذاكرته بصورة متكررة | | | |
| ٢٨ | اعتقد ان الربط بين الموضوعات الدراسية يسهل تذكرها واستيعابها | | | |
| ٢٩ | اتوقف عن المذاكرة بين حين واخر لغرض تذكرها | | | |
| ٣٠ | اعتقد ان تكرار قراءة الموضوع يثير لدي الملل والضيق | | | |

٥-الربط بين محتويات الدراسة : وتقوم على كتابة ورقة يركب فيها المعلومات والافكار كملخص بغرض فهمها وتطبيقها

| التسلسل | الفقرات | الصلاحية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | تعديل |
| ٣١ | افضل الربط بين المواضيع الدراسية الحالية والمواضيع الصف السابق | | | |
| ٣٢ | اراجع المواد الدراسية قبل الامتحان مباشرة وفي ضوء اسئلة السابقة | | | |
| ٣٣ | عند دراستي موضوع احاول الافادة منه في المواقف الحياتية | | | |
| ٣٤ | اربط من التعلم السابق والتعلم اللاحق | | | |
| ٣٥ | ارتب ما تعلمته في ذهني على حسب وطريقة عرضة في المحاضرات | | | |
| | | | | |

٦-المثابرة للحصول على المعرفة: وتقوم على استخدام المراجع والاستعانة بأكثر من مصدر معرفي للحصول على معلومات تساعده على الفهم والاستيعاب

| التسلسل | الفقرات | الصلاحية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | صالحة | غير صالحة | تعديل |
| ٣٦ | استعين بالمراجع والقواميس العلمية لفهم المواضيع الدراسية | | | |
| ٣٧ | ابحث عن حلول الاسئلة الصعبة | | | |
| ٣٨ | اراجع المدرسين او المدرسات في مكاتبهم لغرض الاستفسار عن النقاط الغامضة | | | |
| ٣٩ | اخطط ان تتم مذاكرتي من خلال الحوار | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مع زملائي | | | |
| ٤٠ | عندما توجهنني صعوبة في فهم بعض المواضيع اثناء الدرس اتردد اسأل المدرس او المدرسة | | | |

## ملحق ( ٣ )

## الصورة النهائية لمقياس مهارات الاستذكار

**عزيزي الطالب ، عزيزتي الطالبة**

**تحية طيبة**

تروم الباحثة الى الكشف عن اثر بعض طرائق تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الاستذكار ومن خطوات تحقيق الهدف هو قياس مهارات الاستذكار لذا نضع بين ايديكم المقياس راجين على الاجابة عن فقراته بدقة وموضوعية من خلال وضع اشارة صح امام كل فقرة وتحت بديل الاجابة الذي ينطبق عليكم وهو مستوى ممارسة المهارة وتستخدم اجاباتكم لغرض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم شاكرة تعاونكم سلفا مع امنيات لكم بالنجاح والتوفيق.

مثال محلول:

| تسلسل | الفقرة | كثيرا | الى حد ما | قليلا |
|---|---|---|---|---|
| ١ | اخطط ان تتم مذاكرتي مع زملائي | | X | |

## مقياس مهارات الاستذكار لدى طلبة الثانوية

| تسلسل | الفقرات :امارس المهارة ..... | كثيرا | الى حد ما | قليلا |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ابتعد عن الاشياء المشتتة لانتباهي مثل التلفاز والهاتف النقال والاصوات العالية | | | |
| ٢ | اركز على النقاط الاساسية اثناء شرح المحاضر | | | |
| ٣ | اتصفح المحاضرة الجديدة بصورة اجمالية اولا | | | |
| ٤ | قد اشعر بالملل وتقلب المزاج والنعاس مثلا عند بداية المذاكرة | | | |
| ٥ | قد افكر في مشاكلي وهمومي الشخصية اثناء المذاكرة | | | |
| ٦ | قد اجد صعوبة في تذكر افكار المادة الدراسية بعد الاستذكار | | | |
| ٧ | اضاعف جهدي واستذكر لفترات طويلة قبل الامتحان | | | |
| ٨ | اخطط فترات استراحة او ترفيه بين اوقات مذاكرة المواد الدراسية | | | |
| ٩ | ابداء بالمواد الدراسية المهمة ثم الاقل اهمية | | | |
| ١٠ | اتناول الكثير من المشروبات المنبهة لتركيز والانتباه عند الاستذكار | | | |
| ١١ | ازيد تركيزي على المواضيع المادة الدراسية والمتوقعة كأسئلة امتحانيه | | | |
| ١٢ | اعمل على ان تكون واجباتي جاهزة في وقتها وبشكل منتظم | | | |
| ١٣ | اقوم بوضع جدول زمني وانفذه بانتظام للمذاكرة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١٤ | انظم وقت المذاكرة بالإفادة من الوقت بأكبر وقت ممكن | | | |
| ١٥ | اعمل على وجود تناسب بين توزيع وقت الاستذكار وطبيعة المادة الدراسية | | | |
| ١٦ | افضل مذاكرة بعض المواد الدراسية عند اقتراب موعد الامتحان | | | |
| ١٧ | احب ان اقضي وقتا اطول لمشاهدة التلفاز | | | |
| ١٨ | استذكر المواد الدراسية بدون تخطيط مسبق | | | |
| ١٩ | عند الاستذكار اضع خطوط تحت الاجزاء التي اعتقد انها مهمة | | | |
| ٢٠ | اقوم بتدوين بعض الملاحظات المهمة اثناء استماعي لشرح المدرس | | | |
| ٢١ | اقوم بإضافة بعض الجمل القصيرة للمواد زيادة في فهمها | | | |
| ٢٢ | اجد من العب ان استخلص الافكار الرئيسة للموضوع الدراسي | | | |
| ٢٣ | اميل الى الاعتماد على الملخصات المدرسين | | | |
| ٢٤ | احرص على عمل ملخصات مركزة ومختصرة | | | |
| ٢٥ | في نهاية فترة الاستذكار اكتب ملخصا عامة للمواد الدراسية | | | |
| ٢٦ | اقوم بكتابة اسئلة حول موضوع الاستذكار واجيب عنها | | | |
| ٢٧ | احرص على القيام بمراجعة ما قمت بمذاكرته بصورة متكررة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٢٨ | اعتقد ان الربط بين الموضوعات الدراسية يسهل تذكرها واستيعابها | | | |
| ٢٩ | اتوقف عن المذاكرة بين حين واخر لغرض تذكرها | | | |
| ٣٠ | اعتقد ان تكرار قراءة الموضوع يثير لدي الملل والضيق | | | |
| ٣١ | افضل الربط بين المواضيع الدراسية الحالية والمواضيع الصف السابق | | | |
| ٣٢ | اراجع المواد الدراسية قبل الامتحان مباشرة وفي ضوء اسئلة السابقة | | | |
| ٣٣ | عند دراستي موضوع احاول الافادة منه في المواقف الحياتية | | | |
| ٣٤ | اربط من التعلم السابق والتعلم اللاحق | | | |
| ٣٥ | ارتب ما تعلمته في ذهني على حسب وطريقة عرضة في المحاضرات | | | |
| ٣٦ | استعين بالمراجع والقواميس العلمية لفهم المواضيع الدراسية | | | |
| ٣٧ | ابحث عن حلول الاسئلة الصعبة | | | |
| ٣٨ | اراجع المدرسين او المدرسات في مكاتبهم لغرض الاستفسار عن النقاط الغامضة | | | |
| ٣٩ | اخطط ان تتم مذاكرتي من خلال الحوار مع زملائي | | | |
| ٤٠ | عندما توجهنني صعوبة في فهم بعض المواضيع اثناء الدرس اتردد اسأل المدرس او المدرسة | | | |

# أحكام تجميل الأسنان في فقه مدرسة الإمامية ــ دراسة استدلالية

الباحث
حسين قاسم سبهان

اشراف
أ. م . د. مسلم كاظم عيدان

كلية الامام الكاظم (ع) للعلوم الإسلامية الجامعة

قسم الشريعة / الفقه وأصوله

البريد الإلكتروني / laldr4354@gmail.com

**الملخص:**

لا يخفى أن أساليب ، ومسميات ، وخصائص تجميل الأسنان متعددة ومشاعة ، خصوصًا في الوقت الحاضر ، فقد بلغ طب الأسنان ذروته ، من حيث التجميل ، والتقويم ، والوقاية ونحو ذلك ، ومعلوم أن هذه الأمور تتداخل أحيانًا وتتقاطع أحيانًا أخرى مع موقف الشرع منها ، وللحديث عنها ، لابد من بسط الكلام فيها وتبيانها ، حتى يتسنى للقارئ معرفتها ، والاطلاع على أحكامها الفقهية ، ولذا سأتناول هذه الأساليب في مطالب هذا البحث بحسب أهمية الموضوع وشيوعه بين الناس .

حيث تندرج أهمية هذا البحث تحت أهمية الأسنان لدى الإنسان ، لأنها أكثر عرضة للتلف والصيانة والتجميل ، وحيث أن هذه الأشياء تقتضي تبيان حكم الشرع فيها ، وبهذا يكتسب هذا البحث اهميته بكونه من المسائل الإبتلائية لدى الجميع.

كلمات مفتاحية : ابتسامة هوليود – أدلة الحرمة ـ قلع السن السليمة.

**Abstract**

The methods, names, and characteristics of cosmetic dentistry are many and common, especially at the present time. Dentistry as reached its peak, in terms of cosmetic, orthodontics, prevention, and so on. From simplifying and clarifying them, so that the reader can know them, and see their jurisprudential rulings, and therefore I will address these methods in the demands of this research according to the importance of the topic and its popularity among people.

Where the importance of this research falls under the importance of the teeth for humans, because they are more susceptible to damage, maintenance and beautification, and since these

things require clarification of the Islamic ruling on them, and thus this research acquires its importance as it is one of the affliction issues for everyone.
Keywords: Hollywood smile - extraction of the extra tooth - extraction of the healthy tooth.

## المقدمة

الحمد لله رب العالمين وصلى الله على أشرف خلقه اجمعين محمدٍ وآله الطيبين الطاهرين المباركين..

وبعد:

مما لا شك فيه إن الشريعة الإسلامية تتسم بالكمال والشمول لجميع مفاصل الحياة الإنسانية ، على المستويين الفردي والإجتماعي ، وهذه الصفة تضفي اليها احترامًا وقداسةً لدى المهتمين والمتخصصين والباحثين ؛ لأن صفتي الكمال والشمولية صفتين عظيمتين كبيرتين ، حيث إنك لا تجد شيئًا من تفاصيل الحياة إلا وللشريعة الإسلامية فيه حكمًا يعدل اعوجاجه أو يقوي نصابه إن كان منضويًا تحت ضوابط العقل أو الشرع..

ومن جملة هذه الأمور التي تتدخل الشريعة بكل تفاصيلها ؛ هي المسائل الطبية بكل أنواعها ومستحدثاتها على وجه العموم ، ومسائل طب الأسنان وتجميلها على وجه الخصوص ، إذ أن للشريعة أحكامًا عامة تخص الأسنان ، وأحكامًا خاصة تخص تجميل الأسنان ، ولذا سينصب الاهتمام في هذ البحث على هذه الجزئية فحسب أحكام تجميل الأسنان في فقه مدرسة الإمامية ـ دراسة استدلالية .

ولا يخفى أن أساليب ، ومسميات ، وخصائص تجميل الأسنان متعددة ومشاعة ، خصوصًا في الوقت الحاضر ، فقد بلغ طب الأسنان ذروته ، من حيث التجميل ، والتقويم ، والوقاية ونحو ذلك ، ومعلوم أن هذه الأمور تتداخل أحيانًا وتتقاطع أحيانًا أخرى مع موقف الشرع منها ، وللحديث عنها ، لابد من بسط الكلام فيها وتبيانها ، حتى يتسنى للقارئ معرفتها ، والاطلاع على أحكامها الفقهية ، ولذا سأتناول هذه الأساليب في مطالب هذا البحث بحسب أهمية الموضوع وشيوعه بين الناس .

**أهمية البحث** : تتدرج أهمية هذا البحث تحت أهمية الأسنان لدى الإنسان ، حيث أنها أكثر عرضة للتلف والصيانة والتجميل ، وحيث أن هذه الأشياء تقتضي تبيان حكم الشرع فيها ، وبهذا يكتسب هذا البحث اهميته بكونه من المسائل الإبتلائية لدى الجميع.

**مشكلة البحث** : إن تكريس دراسة مفصلة في مسألة من مسائل الفقه الجزئية بحد ذاته مشكلٌ يتطلب عملًا حثيثًا مضنيًا ، حيث أن مفردات هذه الدراسة متفرقة في طيات الكتب الفقهية العظيمة ، لتكون الغاية منه هو جمعها وتشخيصها وصبها في قالبٍ مقتضبٍ يسهل الرجوع إليه من قبل المهتمين كأطباء أسنان ومراكز تجميل ومرضى على حدٍ سواء.

**الدراسات السابقة** : لم أجد من خلال بحثي من كتب دراسةً مستقلةً بهذا الموضوع وهذا العنوان : ـ أحكام تجميل الأسنان في فقه مدرسة الإمامية ـ دراسة استدلالية ـ وإنما وجدت من بحثها في طي رسالة للماجستير ، التي جاءت بعنوان : الأحكام الفقهية المتعلقة بالأسنان ـ للباحث مروان خلف الضمور ، في جامعة اليرموك ـ بقسم الشريعة في الأردن الشقيق ، ولكن كان بحثه منحصرًا بفقه مدرسة الجمهور ولم يتعرض لفقه الإمامية مطلقًا ، كما ولم يتعرض لهذه الجزئية من حيث المسائل المستحدثة والمعاصر ـ كابتسامة هوليد ـ ولذا ارتأيت أن أقدمه في ضوء الفقه الإمامي مع معالجة القضايا الإبتلائية المعاصرة كدراسة استدلالية واستنباطية.

**منهجية البحث** : تستند منهجية هذا البحث الوصفي على الطريقة الاستدلالية حيث يقوم الباحث بعرض المسألة الفقهية وبيان أقوال الفقهاء فيها ، ثم بيان مواطن استدلالهم عليها ، من أدلة الشرع الأصلية ، ومن ثم يقوم الباحث بوضع تطبيقات فقهية استنباطية و مسائل شرعية لما تم بيانه في المسألة المبحوثة .

**خطة البحث** : ينتظم هذا البحث على مقدمة ومبحثين ، وقد جاء المبحث الأول بعنوان : حكم الوشر وتفليج الأسنان ( ابتسامة هوليود ) ، وجاء مطلبه الأول بتعريف المصطلحات ، أما المطلب الثاني ففيه : حكم الوشر والتفليج وابتسامة هوليود ، وأما المبحث الثاني بعنوان : أحكام قلع الأسنان ، وفي المطلب الأول منه : حكم قلع السن السليمة ، والمطلب الثاني حكم قلع السن الزائدة وفي المطلب الثالث التطبيقات الفقهية التي تتبع عملية قلع الاسنان ، وفي المطلب الرابع : تقويم الأسنان وتبييضها وأحكامها.

والحمد لله رب العالميـــــن

الباحث

## المحث الأول : الوشر والتفليج ( ابتسامة هوليود )

### المطلب الأول : تعريف الوشر ـ التفليج ـ ابتسامة هوليود

أولًا ـ تعريف الوشر والتفليج وابتسامة هوليود

الوشر لغة : تأْشير الأَسنان: تَحْزيزُها وتَحْديدُ أَطرافها ، وَيُقَالُ: بأَسنانه أُشُر وأُشَر، مِثَالُ شُطُب السَّيْفِ وشُطَبِه، وأُشُورٌ أَيضاً؛ قَالَ جَمِيلٌ: سَبَتْكَ بمَصْقُولٍ تَرِفُّ أُشُوره ، وَقَدْ أَشَرَتِ المرأَة أَسنْانها تأْشِرُها أَشْراً وأَشَّرَتْها: حَزَّزتها، والمُؤْتَشِرَة والمُسْتأْشِرَة كِلْتَاهُمَا: الَّتِي تَدْعُو إِلى أَشْر أَسنانها . ( ابن منظور ، ١٤١٤ ، ٤ ، ٢١) ، والوشر من وشرت الخشبة ، ووشرت الجارية أسنانها . ( الرازي، ١٤٢٠هـ ، ٢ ، ٨٤٥ )

**الوشر اصطلاحًا** : هو أن تحدد المرأة أسنانها وترققها ، وتفعله المرأة الكبيرة تتشبه بالشواب ، والواشرة : المرأة التي تحدد الأسنان وترقق ، أطرافها ، والموتشرة : التي تأمر من يفعل بها ذلك.( المكاسب ، ١٤٣٠هـ ، ٢ ، ٣٠٩) و والوشر معناه واحدًا بين اللغويين والفقهاء إذ لا اختلاف في معناه بينهم.

**والتفليج لغة** : الفَلَجُ فِي الأَسنانِ: تباعُدٌ بَيْنَ الثَّنَايَا والرُبَاعِّات . ( الفراهيدي ، ١٤٠٨هـ ، ٦ ، ١٢٧) ، وثَغْرٌ مُفَلَّجٌ أَفْلَجُ ، وَرَجُلٌ أَفْلَجُ إِذا كَانَ فِي أَسْنانِه تَفَرُّقٌ، وَهُوَ التَّفْلِيجُ أَيضاً .. ، فإِن تُكُلِّفَ، فَهُوَ التفليجُ ، ويقال : وَرَجُلٌ أَفْلَجُ الأَسنانِ وامرأَة فَلْجاءُ الأَسنانِ ، ولَا بُدَّ مِنْ ذِكْرِ الأَسنان ( ابن منظور ، ١٤١٤هـ ، ٢ ، ٣٤٦ ) ، ومعنى قوله لابد من ذكر الأسنان ، لكي تدل على أن المطلوب الذي هو فلج الأسنان أي تباعدها ، لأن مفردة (الفَلَج ) ، تعني النصف من اي شيء أو التفرق بين شيئن ، كالساقين ، والأسنان ، والفلج في الرجلين هو تباعد القدمين ، وعكس فلج الأسنان هي الأسنان المتراصة غير المتفرقة ، وفلج الأسنان من صفات الجمال عند العرب ( الفراهيدي ، ١٤٠٨ هـ ، ٦ ، ١٢٧، و( ابن منظور ، ١٤١٤هـ ، ٢ ، ٣٤٧ ) بتصرف .

**التفليج اصطلاحًا** : فهو عند الفقهاء : التباعد والتفرق ما بين الأسنان ( بهجة النظهر ، ١٤٢٧هـ ، ١٤٨) ، ، ويكون طبيعيًا (أي في الخلقة ) ، ويكون ببرد الأسنان بمبرد ونحوه لتحديدها وتحسينها ( المحسني، ١٤٢٤ هـ ، ١ ، ٢١٦ ) ، وهو بهذا المعنى لم يخرج عن تعريف اللغوين له.

**ابتسامة هوليوود** : هو مصطلح يشير إلى المظهر الجمالي للأسنان، بشكل متناسق ومشرق وأسنان بيضاء، وقد تم تسميته بهذا الاسم نسبة إلى مشاهير هوليود، والذين يتميزون بابتسامة رائعة ومظهر صحي للأسنان المتراصة بدقة وبشكل متساوٍ (المجلة الطبية اليمنية ، ٢٠١٩م ، خطوات للحصول على ابتسامة هوليود )

" وفي عالم طب الأسنان، فإن ابتسامة هوليود هي عبارة عن نتيجة لعدد من الخطوات الطبية التي تؤدي في نهاية المطاف إلى أسنان أكثر إشراقاً وتناسقاً، سواء مع استخدام تبييض الأسنان، أو الفينير (وهو يعتبر أكثر الإجراءات استخداماً في الغالب) ، أو التيجان التي تُعرف أيضاً بـ تلبيس الأسنان (المجلة الطبية اليمنية ، ٢٠١٩م ، خطوات للحصول على ابتسامة هوليود) .

وتجدر الأشارة إلى أن الوشر والتفليج كانا منذُ القدم معروفَيَن ومستخدَمَين عند العرب ، كما تبين من تعريفاته اللغوية والفقهية المتقدمة ، و ظل مستمرًا الى وقتنا الحالي ، وقد تطورت أدواته وأساليبه وفنونه فلم يعد يعتمد على آلة (المبرد ) القديمة ، و البسيطة ، ولم يعتمد على البرد فقط ، بل على عناصر ومواد اخرى يتداولها أطباء الأسنان اليوم ، حتى أضحت مراكز التجميل ، وعيادات طب الأسنان مكتظة بالمراجعين نساءً ورجالًا ، لتعديل طول الأسنان ببردها وتفليجها وفق قياسات خاصة ودقيقة ، بل وإضافة بعض المواد عليها كالعدسات وغيرها فيما يعرف بـ (ابتسامة هوليود ) ، تقليدًا للفنانين ، ومشاهير السينما في هوليود ، الذين يُحَسِّنون مظهرهم بشتى الوسائل وأحدثها ، والتي أثرت بدورها على مراكز التجميل وعيادات طب الأسنان بشكلٍ ملفت ، وهذه الأمور التي تقدم ذكرها ؛ هي التي أوجبت أن أتناول هذه الموضوع بهذا المبحث على وجه التحديد.

## المطلب الثاني : حكم الوشر والتفليج وابتسامة هوليود

**تمهيد**

تناول فقهاء المسلمين بمختلف مشاربهم ومذاهبهم ، موضوع الوشر والتفليج ، واختلفوا في بيان وتحديد حكمه الشرعي بين الحرمة (الا للعلاج من مرضٍ في السن) والقول الثاني : الإباحة

المشروطة ، والثالث : الكراهة المطلقة ، وهذا ما سيتم بيانه في طيات هذا المبحث إن شاء الله تعالى ، ويبدو للباحث ان منبع اختلافهم ناتج عن أمرين اثنين هما :

**الأول** ـ النهي القرآني الوارد بلفظ مجمل محتمل لوجه أخر ، و المجمل بخلاف المفسر ويعرف المجمل بأنه : الخطاب الذي لا يستقل بنفسه في معرفة المراد به ، والمفسر ما استقل بنفسه . ( المرتضى ، ١٣٨٥هـ ، ١ ، ٣٢٤ )

**الثاني** ـ الاعتماد على الأحاديث التي تناولت الأمر ، مع الإختلاف في صحتها ، واحتمال تأويلها لوجه آخر ، بالخصوص مع معارضتها الشديدة بنصوص وآحاديث أخرى تحث المرأة على التجمل لزوجها وسيتم الوقوف عليها في قادم البحث من خلال عرض أدلة الأصناف الثلاثة ، وبيان الراجح منها وفق الأدلة.

**الأول : القول بحرمة الوشر والتفليج إذا كان للتجمل**

اتفق فقهاء جمهور المسلمين من : الحنفية – والمالكية – والشافعية – والحنابلة – والظاهرية – على تحريم التفليج بقصد التحسن وإظهار صغر السن ، لا بقصد المعالجة والتداوي ( شبر ، ب ،ت ، ٢٧) ، أي إلى القول بمطلق حرمة الوشر والتفليج للرجل وللمرأة إذا كان من أجل التجميل والتزيين وأما إن كان لمسألة علاجية لحالة مرضية فلا بأس به ، إذ قالوا : وَأَمَّا الْمُتَفَلِّجَاتُ بِالْفَاءِ وَالْجِيمِ وَالْمُرَادُ مُفَلِّجَاتُ لْأَسْنَانِ بِأَنْ تَبْرُدَ مَا بَيْنَ أَسْنَانِهَا الثَّنَايَا وَالرَّبَاعِيَّاتِ .. وَتَفْعَلُ ذَلِكَ الْعَجُوزُ وَمَنْ قَارَبَتْهَا فِي السِّنِّ إظْهَارًا لِلصِّغَرِ وَحُسْنِ الْأَسْنَانِ لِأَنَّ هَذِهِ الْفُرْجَةَ اللَّطِيفَةَ بَيْنَ الْأَسْنَانِ تَكُونُ لِلْبَنَاتِ الصِّغَارِ فَإِذَا عَجَزَتِ الْمَرْأَةُ كَبُرَتْ سِنُّهَا وَتَوَحَّشَتْ فَتَبْرُدُهَا بِالْمِبْرَدِ لِتَصِيرَ لَطِيفَةً حَسَنَةَ الْمَنْظَرِ وَتُوهِمَ كَوْنَهَا صَغِيرَةً وَيُقَالُ لَهُ أَيْضًا الْوَشْرُ وَمِنْهُ لَعْنُ الْوَاشِرَةِ وَالْمُسْتَوْشِرَةِ وَهَذَا الْفِعْلُ حَرَامٌ عَلَى الْفَاعِلَةِ وَالْمَفْعُولِ بِهَا لِهَذِهِ الْأَحَادِيثِ وَلِأَنَّهُ تَغْيِيرٌ لِخَلْقِ اللَّهِ تَعَالَى وَلِأَنَّهُ تَزْوِيرٌ وَلِأَنَّهُ تَدْلِيسٌ وَأَمَّا قَوْلُهُ الْمُتَفَلِّجَاتُ لِلْحُسْنِ فَمَعْنَاهُ يَفْعَلْنَ ذَلِكَ طَلَبًا لِلْحُسْنِ وَفِيهِ إشَارَةٌ إلَى أَنَّ الْحَرَامَ هُوَ الْمَفْعُولُ لطلب الحسن أما لواحتاجت إلَيْهِ لِعِلَاجٍ أَوْ عَيْبٍ فِي السِّنِّ وَنَحْوِهِ فلابأس والله أعلم ( النووي، ١٣٩٣هـ ، ١٤ ، ١٠٦–١٠٧ ) وَتَحْدِيدُ الْأَسْنَانِ يُسَمَّى الْوَشْرَ بِالرَّاءِ وَقَدْ ثَبَتَ النَّهْيُ عَنْهُ أَيْضًا .( ابن حجر، ١٣٧٩هـ ، ١٠ ، ٣٧٢ ).

يبدو للباحث : إن استثناء الحرمة في حال ما اذا كان الوشر والتفليج للعلاج ؛ لكون المسألة تتعلق بتقديم الأهم على المهم إذ أن هنا تزاحم بين حرمة الوشر وبين ضرورة العلاج للتخلص من

الألم أو المرض ، وهذا كله داخلٌ في باب الضرورات تبيح المحظورات ، وليس هاهنا ثمة اباحة للوشر والتفليج بنفسه في فقه الجمهور بل إنهم مطبقون على حرمته ، وهو كغيره من المحرمات التي قد تباح في حال طرأت عليها ضرورة ما ، وهذا ما أشار إليه ابن عبد البر ( ت : ٤٦٣هـ ) بعد عرضه لأقوال الفقهاء بتجنب الاكتحال والتطيب لمن مات عنها زوجها الا في حال ما إذا كان لعلاج الفراهيدي من باب أن الضرورات تبيح المحظورات ولأن الدين يسر لا عسر فيه ( ابن عبد البر،١٤٢٣ هـ ، ٦ ، ٢٣٨ ،)

**أدلتهم على الحرمة :**

١ ـ من القرآن الكريم ، بقوله تعالى ﴿ .... وَلَأُضِلَّنَّهُمْ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذَانَ الْأَنْعَامِ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللَّهِ ۚ وَمَن يَتَّخِذِ الشَّيْطَانَ وَلِيًّا مِّن دُونِ اللَّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُّبِينًا ﴾(سورة النساء ، ١١٩ ) ووجه الدلالة فيها ، إن الإضلال والأمر ببتك آذان الأنعام ، وتغيير خلق الله ، كله مما وعد به الشيطان ، ومن يطيعه في ذلك ، فقد جعله وليا من دون الله ؛ فهو خاسر ، وتفليج الأسنان ووشرها من تغيير خلق الله ، الذي أمر به ابليس ، ولذا فهو محرم على اعتبار حرمة تغيير الخلقة الأصلية ، ولأجله " لَعْنُ الْوَاشِرَةِ وَالْمُسْتَوْشِرَةِ وَهَذَا الْفِعْلُ حَرَامٌ عَلَى الْفَاعِلَةِ وَالْمَفْعُولِ بِهَا لِهَذِهِ الْأَحَادِيثِ وَلِأَنَّهُ تَغْيِيرٌ لِخَلْقِ اللَّهِ تَعَالَى وَلِأَنَّهُ تَزْوِيرٌ وَلِأَنَّهُ تَدْلِيسٌ . ( النووي، ١٣٩٣هـ ، ١٤ ، ١٠٧)

٢ ـ من رواية عبد الله بن مسعود (رض ) بقوله : لَعَنَ النَّبِىّ،(صلى الله عليه وآله) الْوَاشِمَاتِ، وَالْمُسْتَوْشِمَاتِ، وَالْمُتَنَمِّصَاتِ، وَالْمُتَفَلِّجَاتِ لِلْحُسْنِ، الْمُغَيِّرَاتِ خَلْقَ اللَّهِ، مَالِى لا أَلْعَنُ مَنْ لَعَنَ النَّبِىُّ، (صلى الله عليه وآله) ، وَهُوَ فِى كِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى: ﴿وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ﴾ ( سورة الحشر ، ٧ ) ، (ابن بطال، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م ، ٩ ، ١٦٧ ).

وجه الدلالة فيه : " والمتفلجة: هى المفرقة بين اسنانها المتلاصقة بالنحت لتبعد بعضها من بعض، والفلج: تباعد مابين الشيئين يقال: منه رجل أفلج، وامرأة فلجاء. قال الطبرى: فى هذا الحديث البيان عن رسول الله أنه لا يجوز لامرأة تغيير شىء من خلقها الذى خلقها الله عليه بزيادة فيه أو نقص منه التماس التحسن به لزوج أو غيره، لأن ذلك نقض منها خلقها إلى غير هيئته،

وسواء فلجت اسنانها المستوية البنية ووشرتها أو كانت لها أسنان طوال فقطعت طلبًا للحسن، أو أسنان زائدة على المعروف من أسنان بني آدم فقلعت الزوائد من ذلك بغير علة إلا طلب التحسن والتجمل، فإنها فى كل ذلك مقدمة على مانهى الله(ابن بطال، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م ، ٩ ، ١٦٧ ).

ويستثنى من الحرمة المطلقة ، ما اذا كان التفليج للعلاج أو لإصلاح عيب فلا بأس به ، إذ المحرم منه هُوَ : " الْمَفْعُولُ لطلب الحسن أما لو احتاجت إِلَيْهِ لِعِلَاجٍ أَوْ عَيْبٍ فِي السِّنِّ وَنَحْوِهِ فلا بأس والله أعلم" ( النووي، ١٣٩٣هـ ،١٤ ، ١٠٧ )

٣ ـ يعتبر التفليج والوشر محرمًا لأنه من معاني التدليس ، والتزوير، وهما من مصاديق الغش المحرم ، لأن أساس الوشر هو أن تفعله المرأة الكبيرة تشبهًا بالشابات ، وهذه الأمور كلها منهي عنها بالأحاديث التي بذات المضمون ، والتي نصت على لعن فاعلتها بل هي من الكبائر(. ( ابن بطال : ١٤٢٣ هـ/ ٢٠٠٣ م، ٥ ، ٣٩٣. ظ ) ، كحديث ابن مسعود ( رض ) المتقدم وكذلك حديث ابن عباس ( رض ) ونصه :" عن ابن عباس قال : لعنت الواصلة والمستوصلة والنامصة والمتنمصة والواشمة والمستوشمة من غير داء ، و الواصلة التي تصل الشعر بشعر النساء ، والمستوصلة المعمول بها ذلك والنامصة التي تنقش الحاجب حتى ترقه كذا قال أبو داود ، وقال الخطابي هو من النمص وهو نتف الشعر عن الوجه والمتنمصة المعمول بها ذلك ، والواشمة التي تغرز اليد أو الوجه بالإبر ثم تحشي ذلك المكان بكحل أو مداد والمستوشمة المعمول بها ذلك "( المنذري ، ١٤٠٨هـ ، ٣ ،١٢٠ )

**مناقشة الباحث للرأي القائل بالحرمة :**

يرد على هذا الرأي من جهتين :

**الأولى** : يبدو للباحث إن عمدة أدلة القائلين بالحرمة كما تبين ما ورد في لفظ اية ﴿وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللَّهِ﴾ ( النساء ، ١١٩) والاستناد على قول ابن مسعود ( رض ) المتقدم ، وأيضًا لكون التغيير من فروع إضلال الشيطان التي وعد بها بنفس الآية كما هو واضح .

و لكن في الحقيقة إن هذه الأدلة غير كافية ، للبت في تحريم الوشر والتفليج بنفسه ، لأن القصد المنظور في الآية الكريمة ، ناظرٌ لإرادة تغيير خلق الله ، وغايتهم فيما يصنعونه في الأنعام ، من ثقب اذنها وفقؤ عينها، ووسم وجهها بالنار، وإخصائها لتسمن فيأكلوها ونحو ذلك مما ينطبق

عليه مصداق التغيير المخالفة لفطرة الخلق ؛ التي لا خلاف بعدم جواز بعضها (الطبري١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠ م ، ٩ ، ٢١٦. ظ ) و ( ابن كثير ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩ م ، ٢ ، ٤١٥. ظ )، وهذا بعيد عن مسألة تجميل الأسنان ببردها ووشرها لتظهر بصور أحسن وأجمل ، والقياس بين هذين الموردين قياس باطل لعدم اتحاد العلة بينهما .

يبدو للباحث : إن العلة الواردة في النهي عن تغيير الخلقة في الاية بقصد تشويه الخلقة غير متحدة مع علة تحسين مظهر الوجه للواشرة ، وكذلك ما ورد عن ابن مسعود ناظرٌ لغش المرأة التي تغيِّر شكلها ومظهرها كي تغش الرجال بقصد الزواج منها ، فهي تدلس وتخفي عيوب اضراسها ، ولا شك في كون هذا الفعل من المحرمات لأنه غش واحتيال ، مع أن القصد من هذا التغيير الوارد في الآية هو تغيير دين الله ، كما جاء

في تفسير قوله تعالى : ﴿ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذانَ الْأَنْعامِ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللَّهِ ﴾ ( سورة النساء ، ١١٩ )، قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا وَالْحَسَنُ ومجاهد وقتادة وَسَعِيدُ بْنُ الْمُسَيَّبِ وَالضَّحَّاكُ: يَعْنِي دِينَ اللَّهِ، نَظِيرُهُ قَوْلُهُ تَعَالَى:﴿ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ﴾ ( سورة الروم ، ٣٠ ) أَيْ : لِدِينِ اللَّهِ، يُرِيدُ وَضْعَ اللَّهِ فِي الدِّينِ بِتَحْلِيلِ الْحَرَامِ وَتَحْرِيمِ الْحَلَالِ، وَقَالَ عِكْرِمَةُ وَجَمَاعَةٌ مِنَ الْمُفَسِّرِينَ: فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللَّهِ بِالْخِصَاءِ وَالْوَشْمِ وَقَطْعِ الْآذَانِ حَتَّى حَرَّمَ بَعْضُهُمُ الْخِصَاءَ وَجَوَّزَهُ بَعْضُهُمْ فِي الْبَهَائِمِ، لِأَنَّ فِيهِ غَرَضًا ظَاهِرًا، وَقِيلَ: تَغْيِيرُ خَلْقِ اللَّهِ هُوَ أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى خَلَقَ الْأَنْعَامَ لِلرُّكُوبِ وَالْأَكْلِ فَحَرَّمُوهَا، وَخَلَقَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالْأَحْجَارَ لِمَنْفَعَةِ الْعِبَادِ فَعَبَدُوهَا مِنْ دُونِ اللَّهِ، وَمَنْ يَتَّخِذِ الشَّيْطانَ وَلِيًّا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَيْ: رَبًّا يُطِيعُهُ، فَقَدْ خَسِرَ خُسْراناً مُبِينا (البغوي ، ١٤٢٠ هـ ، ١ ، ٧٠٣)، وقد جاء هذا التفسير في تفاسير مهمة أخرى مثل : ( الطبري، ١٤٣٠ هـ ، ٩ ، ٢١٦. ظ) و ( ابن كثير ،٢ ١٤٢٠هـ ، ٤١٥ . ظ ).

**الثانية :**

يبدو للباحث أن الغاية من اللعن الوارد في الحديث هو النهي عن التغرير والغش والتدليس، و التغرير هو: إلقاء الغير في المفاسد مع جهل المغرور بالحكم أو الموضوع ، و الغشّ : خلاف النصح والخلوص ، أو إظهار خلاف ما أضمر ، والتدليس: هو كتم العيب عن الزوج أو المشتري فهو أخصّ من التغرير . (الخرازي، ب ، ت ، ٦ ، ٣٠٠ و ٣٠٣ و ٣١١ )

فمعنى ذلك ، أن حكم النهي ، وكذا اللعن ، متعلقان بعلةٍ محرمةٍ شرعًا ؛ وهي تلك الامور ( التغرير ـ الغش ـ التدليس ) ، فإن ارتفعت تلك العلل ، ارتفعت معها أحكامها ؛ لأن الحكم يدور مدار علته وجودًا وعدمًا . (المباحث الأصولية : الفياض ، ١٤٢٧ هـ ، ٤ ، ٨٢) ، فإن كانت المرأة متزوجة ، وهي تصنع ذلك الوشر أو التفلج إيحاءً لتجميل صورتها لزوجها ، مع علمه ، وموافقته لها ، وربما أمرها بفعله ، فأين الغش والتدليس والتغرير في ذلك؟! ، فإن قيل أن النهي متعلق بالتغيير المحض ، بغض النظر عن متعلق الغش ، فيرد عليه إن النهي عن التغيير المحض ممتنع عقلًا وشرعًا ، لأن ذلك سيسري بالضرورة على كل إحداثٍ أو عملٍ ابتداءً من حفر الأرض ، وشق الأنهار والاخاديد ، وتقليم الأشجار وتهجينها ، وكذا تهجين الدواب ؛ كالخيل ، والبغال ، والحمير ونحو ذلك مما لا يمكن عده وتقصيه .. و هذا فضلًا عن استحباب تجمل الزوجة لزوجها ، إذ قال رسول الله ( صلى الله عليه واله ) : (خير النساء التي تسره إذا نظر ، وتطيعه إذا أمر ، ولا تخالفه في نفسها ولا مالها بما يكره) (الهندي، ١٤٠٩هـ ، ٦ ، ٤٠٨) ، وقول الامام الباقر عليه السلام : (لا ينبغي للمرأة أن تدع يدها من الخضاب ولو تمسحها بالحناء مسحا ولو كانت مسنة ) (الطبرسي، ١٩٧٢م ، ٨٢) ، و تزيِّن المرأة لزوجها أمر متفق عليه عند جميع العقلاء بل الفقهاء من أنه "يجب على الزوجة إزالة المنفرات المانعة لاستمتاع زوجها ، انظر : ( ابن المطهر، ١٤١٠هـ، ، ٢ ، ٣٣. ظ ) ، و ( مروارید، ١٤١٠ هـ ، ١٩ ، ١١٠ ظ ) و ( الگلپایگاني، ١٤١٤هـ ، ١٢٦ ) و ( النووي ، ب ، ت ، ١ ، ٢٨٩. ظ ، و ( الدسوقي( جديدة بالأوفسيت )، ٨ ، ١٤٤. ظ ).

وقالوا : فَإِذَا أَمَرَ الزَّوْجُ زَوْجَتَهُ بِالتَّزَيُّنِ لَهُ كَانَ التَّزَيُّنُ وَاجِبًا عَلَيْهَا؛ لِأَنَّهُ حَقُّهُ؛ وَلِأَنَّ طَاعَةَ الزَّوْجِ فِي الْمَعْرُوفِ وَاجِبَةٌ عَلَى الزَّوْجَةِ ، مِنْ حُقُوقِ الزَّوْجِ عَلَى زَوْجَتِهِ أَنْ تَتَزَيَّنَ لَهُ بِالْمَلْبَسِ وَالطِّيبِ، وَأَنْ تُحَسِّنَ هَيْئَتَهَا وَغَيْرَ ذَلِكَ، مِمَّا يُرَغِّبُهُ فِيهَا وَيَدْعُوهُ إِلَيْهَا، فَعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وآله) خَيْرُ النِّسَاءِ الَّتِي تَسُرُّهُ إِذَا نَظَرَ، وَتُطِيعُهُ إِذَا أَمَرَ، وَلاَ تُخَالِفُهُ فِيمَا يَكْرَهُ فِي نَفْسِهَا وَمَالِهِ فَإِنْ أَمَرَ الزَّوْجُ زَوْجَتَهُ بِالتَّزَيُّنِ فَلَمْ تَتَزَيَّنْ لَهُ كَانَ لَهُ حَقُّ تَأْدِيبِهَا.(الموسوعة الفقهية الكويتية ١٤٠٤ – ١٤٢٧ هـ ، ١١ / ٢٧١).

**القول الثاني : الإباحة ( المشروطة )**

وإلى هذا ذهب الإمامية الإثني عشرية ، إذ اعتبروا أن حرمة الوشر والتفليج ، مقيدة بشرط ما إذا كانت غايته التدليس والتغرير من المرأة ، إذا أخفت عيوبها او كبرها ، لكي توهم الخاطب بأنها أصغر أو أجمل مما هي عليه ، فالحرمة إذن لا لمطلق التغيير ، ولا لحرمة الفعل بذاته وإنما اذا تعقلت بنية الغش والتزوير ونحوه ، أما مع علم الزوج ودرايته او قبوله فلا إشكال فيه ، بل هو مباح شرعًا كما سيتبين من أقوال الفقهاء :

وبهذا المعنى قال الأصفهاني (ت : ١٢٦١هـ) : يحرم الغش بما يخفى لا بما لا يخفى ، والتدليس ، ويتحقق الأول بمزج غير الجنس فيه ليخفى ما فيه ، أو ليزيده بوجه لا يعرفه المشتري غالبا أو مطلقا ، ويتحقق الثاني بكتمان العيب على المشتري ، فيحرم إدخال الماء في اللبن ووضع الإبريسم في محل الرطب ليزيد وزنه ، وزينة المرأة بما ليس فيها ليرغب الناس في تزويجها كاحمرار وجهها ، ووصل الشعر بشعرها ولا فرق بين أن تعمل ذلك المرأة بنفسها وغيرها ومنها الوشر والنمص والوشم ، ومثلها إخفاء معايب المملوك وإظهار محاسن ليست فيه هذا كله إذا لم يعلم به من أراد التزويج أو البيع وإلا فلا حرمة كما لو فعلت ذلك الزوجة لزوجها بعد اطلاعه على حقيقة أمرها للزينة لا للتدليس(الأصفهاني ، ب ، ت ، ٢١٢) ، ومثل ذلك قال الطهراني ( معاصر ) : فإذا كان التزين تمويها للرجال بشأن زواجهم بهن فهو محرم ككل ، واما تزين المرأة دون تمويه فليس محظورا بل هو محبور حيث أمرن بالتزين لبعولتهن .(الطهراني، ب ، ت ، ٢٨ ،٦١) ، وممن وافقهم الرأي من الفقهاء المعاصرين هو آصف محسني ٠ معاصر ) بقوله : يجوز تجميل الأسنان بالتفليج ، .. وهو عبارة عن برد الأسنان بمبرد ونحوه لتحديدها وتحسينها ، وما روي في النهي عنه ، لم يثبت عندنا سندا ، وقد حرمه فقهاء أهل السنة ، والحاصل : إن تحسين الأسنان وتعويضها إذا فسدت لا إشكال فيه ، ونشكر الله في سعة رحمته تكوينا وتشريعا . (المحسني، ١٤٢٤ هـ ، ٢١٦، بتصرف).

**القول الثالث : الكراهة المطلقة**

بما أن الحديث الوارد في لعن تلك الأصناف ، تقابله آحاديث أخرى كما مر معنا تحث الزوجة على أن تتزين لزوجها ، بل دلت على استحباب ووجب ذلك ، انظر : ( الطهراني ، ب ، ت ،

٢٨ / ٦١) و (المحسني، ١٤٢٤هـ ، ٢١٦ ) ، وعليه فإن اللعن الوارد في الحديث يُحمل على الكراهة لا الحرمة .( الهاشمي١٤٢٩ هـ ، ١ ،٢١٣ ـ ٢١٤. ظ )

ويبدو للباحث : إنَّ منشأ تلك الكراهة ، هي ما يُعلم من روح الشريعة الإسلامية التي تحث المسلمة المؤمنة على الوقار، والاهتمام بما هو أهم من تلك الأشياء ، إذ لا يُستحسن أن تغيِّر المرأة الكبيرة شكلها ومظهرها ، متشبهةً بالشابات ، فإن ذلك يجلب لها التنقيص والازدراء من غيرها ، والمؤمن لا بد أن يجب الغيبة عن نفسه، كالقول المشهور والصحيح في معناه والذي لم أجده في أمات المصادر، بل لا أصل له ، ومفاده : رحم الله من جب الغيبة عن نفسه ولا بد له أن ينظر لعمره بعين الاحترام والتقدير ، فلا يتصابى الشيخ فيُذم لفعله ، ولا تتصابى الشيخة فتجلب لنفسها المذمة والاستنقاص ، بل وللذم الوارد في حديث النبي (صلى الله عليه وآله) قوله : ( خير شبابكم من تشبه بكهولكم ، وشر كهولكم من تشبه بشبابكم ) (الطبرسي، ب ، ت ، ٢٩٧) ، وهذا المعنى ذكره الشاهرودي، بقوله : وأما الوشر والوشم : فلم يذكرا إلّا في روايةالصدوق) و هو مروي عن علي بن غراب من أصحاب الإمامين الباقر والصادق (عليهما السلام ) وقد روى عنهما ، وطريق الشيخ الصدوق اليه ضعيف ، إذ يقول السيد الخوئي ) ت : ١٤١٣هـ ) بعد ترجمته لعلي بن غراب في معجم رجاله ما نصه : ويظهر من الصدوق – قدس سره – في المشيخة أن علي بن غراب أزدي ، وأن كنية غراب أبو المغيرة ، فإنه قال : " وما كان فيه عن علي بن غراب فقد رويته عن أبي ، ومحمد بن الحسن ( رضي الله عنهما ) ، عن أحمد بن إدريس ، عن محمد بن حسان ، عن إدريس بن الحسن ، عن علي بن غراب ، وهو ابن أبي المغيرة الأزدي " . والطريق ضعيف بمحمد بن حسان ، فإنه لم يوثق ، والمراد به الرازي بقرينة رواية أحمد بن إدريس عنه ، وبإدريس بن الحسن فإنه مجهول ، كما إن طرق الشيخ إليه كلها ضعيفة ، أما الطريق الأول فضعيف من جهة أبي المفضل ، وأما الثاني والثالث فبابن الزبير ، وقد سها الأردبيلي فذكر أن طريقه الثالث موثق ( الخوئي، ١٤١٣ هـ – ١٩٩٢ م ، ١٣ ،٨٠) جاء هذا الخبر حمله الفقهاء على الكراهة لكونه لم ينقل الا بهذا اللفظ الذي ورد فيالصدوق بسنده عن علي بن غراب عن أبي عبد الله عليه السلام، عن أبائه عن الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام قال : لعن رسول الله (صلى الله عليه وآله) النامصة والمنتمصة والواشرة والمستوشرة والواصلة والمستوصلة

والواشمة والمستوشمة . (الصدوق، ١٣٦١ هـ، ٢٥٠) ، ولكن حيث إنهما من أظهر أفراد الزينة تكون رواية سعد الإسكاف الصريحة في جواز تزيين المرأة كالنص فيهما فتكون قرينة على حمل لعن الواشرة والواشمة في خبرالصدوق على الكراهة ... والمتحصل ممّا ذكر كراهة عمل الماشطة من الوصل بشعر المرأة الأخرى ، والنمص والوشم والوشر في حد أنفسها ، إلّا انها قد تحرم بعنوان الايذاء والاضرار كالوشم في الأطفال إذا لم تكن لمصلحة يراها الولي . ( الهاشمي، ١٤٢٩هـ ،١ ، ٢١٣ ـ ٢١٤، بتصرف) ، وقد رواها الكليني بسنده المتصل عن سعد الإسكاف قال : سئل أبو جعفر عليه السلام عن القرامل التي تضعها النساء في رؤوسهن يصلنه بشعورهن ، فقال : لا بأس على المرأة بما تزينت به لزوجها قال : فقلت له : بلغنا أن رسول الله (صلى الله عليه وآله) لعن الواصلة والموصولة ، فقال : ليس هناك إنما لعن رسول الله (صلى الله عليه وآله) ، الواصلة التي تزني في شبابها فلما كبرت قادت النساء إلى الرجال فتلك الواصلة ، والموصولة. (الكليني، ب ، ت ، ٥ ، ١١٩ )

**مناقشة وترجيح**

مما تقدم من عرض وبيان أدلة الأقوال الثلاثة يبدو أن الراجح من تلك الأحكام ؛ هو القول الثاني ، أي القول بالإباحة المشروطة ، إذ يحرم من الوشر والتفليج وكذلك يندرج معهما ابتسامة هوليود ، إذا كان بقصد الغش والتدليس والتغرير لإخفاء العيوب عن الخاطب ، وما سوى ذلك فهو مباحٌ ، واما القول بالكراهة فلا بد أن يندرج أيضا بما تقدم من كراهة التصابي بالنسبة للشيخ والشيخة ممن كبر سنهم ، وبهذا المعنى تنحصر الكراهة وتقيَّد للشيخة من النساء دون غيرها كما تنحصر الحرمة فيما إذا تعلقت بقصد الغش والتدليس والله تعالى اعلم .

## المطلب الثالث : تطبيقات فقهية : عن ابتسامة هوليود

تمخضت الدراسة في هذا المطلب عن تطبيقات فقهية مهمة ، هي زبدة ما تم عرضه من جميع الأقوال السابقة عن الوشر ، وتفليج الأسنان الذي يُعرف اليوم بـ ( ابتسامة هوليود ) ، بما زاد عليه التطور العلمي والتقني من عدسات ، وفيلر، وغيرها من الادوات والمواد المستخدمة عند الأطباء اليوم ، و هذه التطبيقات الفقهية تعتبر حصيلة الدراسة التي انتهى اليها الباحث و كما يلي :

١ ـ لا يجوز استعمال الوشر وعمل ابتسامة هوليود ووضع الفيلر ، بقصد اخفاء العيوب الأصلية لغش الخاطب أو المخطوبة ، بلا فرق بينهما .

٢ ـ يجوز استعمال الفيلر وابتسامة هوليود للمتزوجة ، كما يجوز لها إخفاء ما تراه من معايب بقصد التجمل للزوج.

٣ ـ يكره عمل الفيلر وابتسامة هوليود ، للكبيرة سواء كانت متزوجة ام لا وسواء وافق عليها الزوج ام لا.

٤ ـ يجوز للواشر والواشرة (الطبيب والطبيبة ) ، نحت الأسنان وتجميلها بشرط مراعاة الجوانب الشرعية الأخرى ، من المحاذر التي بينها الشرع بين الجنسين .

٥ ـ ليس من واجب الطبيب او الطبيبة السؤال عن نية المريض المحتاج للوشر ، ويكفي حمل المسلم على حُسن الظن بكونه لا يخالف ما شرعه الله ، واجتنابه الغش المحرم.

## المبحث الثاني : أحكام قلع الأسنان

### المطلب الأول : حكم قلع السن السليمة

لابد قبل بيان هذا الحكم ، أن نعرف حدود سلطة الإنسان على نفسه ومقدارها في الشريعة ، لكي يتسنى لنا أن نجيب على حكم قلع الأسنان السليمة ، ولسنا في هذا المورد ندور في فلك قضايا الترف الفكري ، الذي لا يضر من جهله ولا ينفع من عَلِمَه ، لأنه قد يقول القائل ومن ذا يقلع سنًا سليمةً صحيحةً ؟!

فيجاب عليه ، مع إن قلع السن السليمة خلاف المعقول والمنقول ، إلا أننا في زمن تتحكم فيه الموضة ، ويتأثر فيه الشباب تبعًا لما يفعله مشاهير السينما والشاشات العالمية ومحركي الدعاية العالمية .. وبالفعل إن موضة قلع الأسنان السليمة الأمامية هي موضة يفعلها الشباب من سن العشرين وحتى الأربعين في جنوب افريقيا وتحديدًا في "( كيب تاون ؛ والتي (بالأفريكانية: Kaapstad) و هي ثالث أكبر مدن جنوب أفريقيا من حيث عدد السكان و كيب تاون هي عاصمة مقاطعة كيب الغربية، والعاصمة التشريعية لجنوب أفريقيا. حسب إحصاء عام ٢٠٠١ ، )" أنظر : ( الموسوعة الحرة ، https://ar.wikipedia.org/wiki) ، وبعض شبابهم يقومون بهذا الفعل لإيمانهم بأن ذلك يضفي عليهم المزيد من الجمال وقوة الشخصية ، إذ يقلع الشباب هناك الأسنان الأربعة الأمامية بكل فخر واعتزاز ويخرجون من مراكز القلع وهم مبتسمين فرحين. (صحيفة اليوم السابع المصرية ، https://www.youm7.com ، بعنوان : خلع الأسنان الأمامية موضة فى جنوب أفريقيا) وعندئذٍ يجب علينا كمسلمين أن نفحص أدلة الشريعة الإسلامية لبيان حكم الشرع في هذا الفعل وهل هو جائزٌ أم لا.

ولا شك في أن الشريعة قد أوجبت على الإنسان الحفاظ على نفسه من التلف والضرر في جميع موارده ومصاديقه ، إذ يقول تعالى : ﴿ وَ لَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ ﴾(سورة البقرة ، ١٩٤ ) إلا أن تكون الهلكة في بذل النفس فيما هو أهم وأثمن منها ، كالدفاع عن الدين ، والوطن ، والعرض ونحو ذلك ، إذ منعت الشريعة أن يلحق الإنسان الضرر بنفسه مع ما له من ولاية عليها في حدود معقولة ومقررة شرعًا .

فولاية الإنسان على ماله وملكه وجسده محددة بأطر وقواعد شرعية لا يمكن أن يتخطاها ، إذ ليس للإنسان أن يُتلف ماله سواءً بحرقه أو بأي نوع من انواع الإتلاف ، كما لا يجوز له أن يبذر فيها ، مع أنه مسلط على ما يملك ، إذ يقول تعالى : ﴿وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيراً إِنَّ الْمُبَذِرِينَ كَانُواْ إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُوراً ﴾، ( سورة الإسراء ، ٢٥- ٢٦ ) كما ليس للإنسان أن يؤذي نفسه بقتلها ، أو أذيتها بشتى انواع الأذى المعتد به عرفًا وعقلًا ، إذ يقول تعالى ﴿وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ﴾ ( سورة الإسراء ، ٣٢) وقد حرم الشرع ايذاء الانسان لنفسه حتى لو كان قد شارف على الموت ، بل حتى مع إخبار المختصين بأنه سيموت ، " فلو أخبر المتخصصون الثقات بالطب بأن الشخص على شرف الهلاك ولم يبق من حياته إلا ثوان مثلًا – وحصل الاطمئنان من قولهم – لا يجوز الجناية عليه بقطع أعضائه الداخلية – كالكبد وغيره – أو الخارجية كاليد والرجل ، ولو فعل ذلك أحد أثم ويُقتص منه إن كان عن عمد وإلا فالدية "(المدرسي ، ١٤٢٧ هـ – ٢٠٠٦ م ، ٤ ، ٤٥٧) فلم يكن للإنسان سلطة على نفسه بهذا المقدار من أذية نفسه أو غيره ، فلو " تسلط الإنسان على نفسه بان يقتل نفسه من دون اي مبرّر أو إلقاؤها في التهلكة في غير ما هو أهم منه بل إيراد نقص على أعضائه وضرر عظيم على جسمه أو عقله فإن شيئا من ذلك غير جائز وهذا النوع من التسلط لم يثبت لأحد على نفسه "(الايرواني، ١٤١٦ هـ ، ٢ ، ٣٨).

يبدو للباحث : إن قوله لم يثبت لأحدٍ ، أي لا يستثنى أحدًا دون أحدٍ ، مهما بلغت ظروف الإنسان قسوتها من مرضٍ وبلاءٍ ونحوه ، عافانا الله وسائر المسلمين من شر ذلك .

وبناءًا على ما تقدم من بيان حدود سلطة الإنسان على نفسه ، انظر :( الآشتياني، ١٤٣٠هـ ، ٥ ، ٥٦٣ ) و حرمة إيذاء الإنسان لنفسه بسائر أنواع الأذية ولو بإحداث نقصٍ في جسده وعموم أعضائه ، ومنها الأسنان السليمة التي هي نعمة وهبها الله تعالى للإنسان ، فلا ينبغي له أن يتعدى عليها ، ولا التفريط بها بقلعها دون مرضها وتسوسها ، بل وهذا الفعل يُعد من كفران النعمة التي تستلزم غضب الله وعذابه ، إذ يقول تعالى ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ بَدَّلُوا نِعْمَتَ اللَّهِ كُفْرًا وَأَحَلُّوا قَوْمَهُمْ دَارَ الْبَوَارِ﴾ ( سورة ابراهيم ، ٢٨ ) فليس من العقل ولا الشرع قلع السن السليمة بل " ويمنع العقل والشرع معا من قلع السن الصحيح: أنظر : ( الطوسي ، ١٣٨٧هـ ، ٣ ، ٢٢٢ ) ، و(ابن

ادريس، ب ، ت ، ٢ ، ٤٥٨ ) ، و ( النجفي، ب ، ت ، ١٣١ ) ، و ( مروارید، ١٤١٠هـ ، ١٧، ٣٣٤) .

## المطلب الثاني : حكم قلع السن الزائدة

ينضوي الحديث عن قلع السن الزائدة تحت قضية التجميل بوجه عام ، فالجواب عن مشروعية التجميل من عدمها ، هو جواب عن حكم قلع السن الزائد ، لأن القضيتين بينهما عمومٌ وخصوص ، وقد أجاز الفقهاء إجراء عمليات التجميل حتى مع عدم الضرورة لها ، بشرط أن لا تكون النية منها التدليس والغش . انظر : (الأصفهاني ، ب ، ت ، ٢١٢) ، ولا تشترط الضرورة في التجميل وكذا قلع السن الزائدة ، بل يكفي في جواز عملية التجميل ومنها قلع السن الزائدة أن تكون لغرض التجميل والتحسين أو المعالجة فكلها جائزة " إذا كان فيها غرض عقلائي فلا بأس بها ، والله العالم" .( الگلپايگاني، ١٤١٣ هـ ، ١٧٢) وبعبارة أخرى " لا إشكال في عمليّات التجميل في حدّ نفسها ، ولكن لا يجوز التدليس بواسطتها ، كأن تقوم المرأة العجوز بشدّ بشرة وجهها – مثلًا – من أجل إظهار أنّها امرأة شابّة لمن يريد الزواج بها"( الشيرازي، ب ، ت ، ٢ ، ٢٩٤) .

وبأي حالٍ فإن عملية رفع السن الزائدة التي نبتت في غير منبت الأسنان الطبيعية ، والتي تُقَّبح من منظر وجه صاحبها ، فلا ريب ولا شبهة في جواز رفعها والتخلص منها ، ولم أعثر على خلاف بين الفقهاء في هذه المسألة بحدود بحثي والله تعالى أعلم .

## المطلب الثالث : تطبيقات لمسائل شرعية تتبع عملية قلع الأسنان

لا تنفك عملية رفع الأسنان عن ارتباطها مع بعض الأحكام والأفعال الشرعية العبادية ، كالصلاة والصوم ، والحج ، إذ لا بد من بيان أثر تلك العملية على هذه العبادات التي أوجب الشرع الإلتزام بها مع مراعاة اجتناب نواقضها ومبطلاتها ، ولا بد في المقام من نقل بعض فتاوى الفقهاء في هذا الشأن ، وسأكتفي بنقل فتوى واحدة من الفقيه ، ولا احتاج لتعضيدها من فتاوى فقهاء آخرين ، ما دامت المسألة ليست خلافية بينهم ، وأما في حال وجود خلافٍ بينهم فسأورده وأعلق عليه .

أولًا ـ الصلاة :

من المسائل الإبتلائية التي يتعرض لها المسلم بعد وضوئه أو حال صلاته ، هي مسألة الدم المنبعث من الأسنان أو اللثة أوعموم الفم ، فهل هذه الدم طاهر أم نجسٌ ؟ ، وهل هو مبطل للصلاة أم لا؟

وفي المقام أورد مناقشة الخلخالي ( ت : ١٤١١هـ ) في تقريراته لأستاذه الخوئي ( ت ـ ١٤١٣ هـ ) ، إذ يقول في مناقشته لأستاذه : " فرّق بين دم الأسنان والدم الخارجي ، فاحتاط لزوما في الثاني دون الأوّل ، ويبتنى ذلك على جعل دم الأسنان من النجاسات الداخلية ، فلا يتنجس بملاقاته ماء الفم ، بخلاف الدم الخارجي ، فإنه يكون منجسا له لكونه خارجيّا ، ولكن الصحيح : ان الدم الخارج من بين الأسنان أيضا يكون من النجس الخارجي ، وان بقي في داخل الفم ، لان المراد به ما خرج عن محلّه الأصلي وظهر للحواس ، إلّا أنه مع ذلك لا يحكم بالنجاسة في شيء من الصورتين ، لأن الملاقي وهو ماء الفم يعدّ من الأجزاء الداخلية ، ولا دليل على تنجسها بملاقاة النجس ، وان كان من الخارج( الخلخالى، ١٤١٩ هـ ، ٣ ، ٦٠)

ومعنى قوله عن استاذه انه قال بالاحتياط اللزومي أورده في تعليقته على حديث استاذه عن الدم الخارجي اذا تسلل لداخل الفم وهل يجوز بلعه ام لا فقال باجتنابه احتياطًا لزوميًا ونص كلامه : إذا استهلك الدم الخارج من بيان الأسنان في ماء الفم فالظاهر طهارته ، بل جواز بلعه نعم لو دخل من الخارج دم في فاستهلك فالأحوط الاجتناب عنه والأولى غسل الفم بالمضمضة أو نحوها . انظر : ( الخلخالى، ١٤١٩هـ ، ٣ ، ٥٩-٦٠ )

ويؤيّد ذلك ما دل من الروايات على طهارة بصاق شارب الخمر ، مع أن الخمر من النجاسات الخارجيّة ، ( الخلخالى، ١٤١٩هـ ، ٣ ، ٦٠ ) ، كرواية عبد الحميد بن أبي الدّيلم قال : « قلت لأبي عبد اللّه عليه السلام رجل يشرب الخمر ، فيبصق ، فأصاب ثوبي من بصاقه ؟ قال : ليس بشيء( الشيرازي، ب ، ت ، ٢ ، ١٥٨ ـ ١٥٩) وهذه الرواية ضعيفة ، فيها عبد الحميد بن أبي الديلم وهو مجهولٌ لم يوثق ، انظر : ( الخلخالى، ب ، ت ، ٣ ، ٦٠ ).

وحاصل الكلام في المسألة التي تكلم عنها ، أن دم الأسنان بنفسه نجسٌ لأنه خرج عن محله الأصلي وهو العروق ، ولا خلاف في نجاسة الدم ، غير أن هذا الدم الذي يخرج من أصوله للفم ويمتزج بماء الفم الداخلي لا دليل على تنجسه للفم كما تقدم ، وبناءًا على ذلك فهو غير مبطلٍ

للصلاة ولا ناقض للوضوء لأن " دم اللثة إذا استهلك في ريق الفم فهو محكوم بالطهارة ، ولاإشكال في بلعه . أنظر : (الخامنئي، ١٤١٥هـ ١ ، ٢٣٥) .

ثانيًا ـ الصوم : وفيه مسائل :

١ ـ السؤال : لقد أجريت عملية قلع الضرس وكان هذا في شهر رمضان المبارك وطلب مني الطبيب أن أفطر فهل القضاء كافي ؟

الجواب / السيستاني ( معاصر ) : يكفي القضاء ( السيستاني ، ب ، ت ، ٢٠٤ ) ، والمقصود من جوابه يكفي القضاء ، أي يكفي قضاء صيام يوم واحد دون الكفارة .

٢ ـ السؤال : هل يعتبر بلع الدم الخارج من الفم من المفطرات ؟ وهل تجب فيه كفارة واحدة ، أم كفارة جمع ؟

الجواب / المدرسي ( معاصر ) الأحوط اجتناب الدم ، ولو لم يفعل فالأحوط القضاء( المدرسي ، ١٤٣٣ هـ ،١ ، ١١٤ ) .

إيضاح الباحث لنقطتين في المسألة :

الأولى : تتردد على السن الفقهاء هذه المصطلحات مثل : الأحوط أو الاحتياط الاستحبابي أو الوجوبي والمراد منها ما يلي : ١ ـ الاحتياط الاستحبابي : هو الاحتياط الذي يجوز للمكلف تركه .٢ – الاحتياط الوجوبي : هو الاحتياط الذي يترك للمكلف الخيار بين فعله ، وبين تقليد مجتهد آخر ، الأعلم فالأعلم . ( السيستاني ، ب ، ت ، ب ، ٣٥ ) .

الثانية : قوله : ولو لم يفعل فالأحوط القضاء ، أي أن الصائم يتعمد بلع الدم المنبعث من فمه ، ولا يقذفه للخارج مع قدرته وانتباهه ، فحينئذ الأحوط القضاء ، أما ما خرج عن قدرته وابتلعه سهوًا ومن دون قصد فلا يوجب الإفطار ( المدرسي ، ١٤٣٣هـ ، ١ / ١١٤ ) .

٣ ـ يكره للصائم أمور منها ..قلع الضرس ، وكل عمل يخرج به الدم من الفم والسواك بالعود الرطب ( المنتظري، ١٤١٣ هـ ، ٢٩٣. بتصرف ).

واستدل الفقهاء على كراهة قلع الضرس للصائم من الرواية المنصوصة بخصوص ذلك : فعن عمار بن موسى ، عن أبي عبد الله عليه السلام في الصائم ينزع ضرسه ؟ قال : لا ، ولا يدمي فاه ولا

يستاك بعود رطب . (الكليني، ب ، ت ، ، ١١٢ ) ، وهذه الرواية موثقة ، ورجالها ثقاة ، أنظر : ( الهمداني، ب ، ت ، ١٤ ، ٤٧٠ ) و ( المجلسي، ١٤٠٦ ، ٣ ، ٣٠١ ) .

مما جعل قولهم بالكراهة منضويًا تحت هذه الرواية ، أنظر : (البحراني، ب ، ت ، ١٣ ، ١٥٧ ) ، و (المازندراني، ١٤١٧ هـ ١ ، ٢٠٣ ) ، و ( المجلسي، ١٤٠٦هـ ، ٣ ، ٣٠١ ) ، و ( الهمداني، ١٤١٦هـ ، ١٤ ، ٤٧٠ ) .

ثالثًا ـ أحكام قلع السن في الحج

١ ـ قال التبريزي (ت : ١٤٢٦هـ ) : ذهب جمع من الفقهاء إلى حرمة قلع الضرس على المحرم ، وإن لم يخرج به الدم وأوجبوا له كفارة شاة ، ولكن في دليله تأمّل بل لا يبعد جوازه . (التبريزي ، ١٤٢٣ هـ ، ٣٣٨) .

قوله : وإن لم يخرج به الدم ، فمعناه إن خرج الدم فقد جمع بي محرمين ، هما : حرمة قلع الضرس وحرمة تعمد اسالة الدم أنظر : ( المرهون، ١٣٢٢ هـ ، ١٥. بتصرف).

وقوله : في دليله تأمل ولا يبعد جوازه ، يعني انه مسألة خلافية بين الفقهاء ـ كما سيتبين ـ ، فمنهم من قال بحرمته تبعًا للأدلة التي توافرت عنده صحتها ، وقسم أخر قال بعد الدليل على الحرمة كذلك تبعًا لما يحتج به من مصدر، ففي سؤال وجه لمحمد تقي المدرسي بهذا الشأن ونصه : هل يجوز للمحرم قلع الضرس سواء خرج معه الدم ، أم لا ؟ .

الجواب : لا دليل على حرمة قلع الضرس الذي يكون عادة عند الضرورة ، ويرافقه عادة خروج الدم ، فالأقوى عدم الحرمة ، والأحوط الاجتناب عند الإمكان ، والأولى عند خروج الدم إهراق دم شاة كفارة ( السيستاني ، ١٤٣٣هـ ، ١٩٢) .

ويبدو أن الخلاف في هذه المسألة بدأ قديمًا ، فقد ذهب الشيخ الطوسي الى القول بالكفارة على من قلع ضرسه حيث قال في النهاية : ومن قلع ضرسه كان عليه دم يهريقه .( الطوسي والحلي، ١٤١٢ هـ ، ٥٠٠) ، وهو قول أبي الصلاح الحلبي ( ت: ٤٤٧ هـ) ، إذ يقول: وفي قلع الضرس دم شاة (الحلبي ، ب ، ت ، ٢٠٤).

أما القائلون بالجواز هما : الشيخان الأقدمان ، ابن الجنيد ( ت : ٣٨٥ هـ ) والصدوق (ت : ٣٨١ هـ ) فقد أجازوا قلع الضرس حال الإحرام عند الحاجة واعتبروا أن ذلك لا بأس به وليس على فاعله شيء . أنظر ( البحراني، ب ، ت ، ١٥ ، ٥٢٧ ) .

**أدلة القائلين بالحرمة** : استدل القائلون بالحرمة على روايتين ، الأولى تحدد الحكم التكليفي والثانية تحدد الحكم الوضعي ، و المقصود بالحكم التكليفيّ : هو الحكم الشرعيّ الّذي يوجّه سلوك الإنسان مباشرة ويتعلّق بأفعاله ، وأما الحكم الوضعيّ : فهو الحكم الشرعيّ الّذي يوجّه سلوك الإنسان بنحو غير مباشر ، ولا يتعلّق بأفعال الإنسان ، بل يوضّح العلاقات بين موضوعات الأحكام التكليفيّة الّتي موضوعها أفعال الإنسان . ( الحسيني، ب ، ت ، ٢ ، ١٤٧) ، ؛ ففي الأولى بيان الحرمة وفي الثانية بيان الكفارة على المحرم الذي قلع سنه حال احرامه وكما يلي :

**الرواية الأولى** : عن الحسن الصيقل وهو الحسن بن زياد العطار ، قال عنه النجاشي : مولى بني ضبّة كوفي ثقة ، أنظر : ( المامقاني ، ب ، ت ، ١٩ ، ٢٢٠)، أنّه سأل أبا عبد اللّه عليه السلام عن المحرم تؤذيه ضرسه أيقلعه ؟ قال : نعم لا بأس به ( الشيرازي ، ب ، ت ، ٩ ، ١٨٠ ) ، وهذه الرواية صحيحة السند كما صرح بذلك السيد الخوئي، أنظر : ( الخوئي، ١٤١٣هـ ، ٤ ، ١١٩).

وجه الدلالة فيها : أن قلع الضرس في حال الأذية لا بأس به ، ويبدو من السائل علمه بحرمة قلع الضرس من دون أذية ، فعلة السؤال معلقة على أذية ضرسه ، لبيان حكم الاضطرار ، وهذا دليلٌ على الحرمة عند انتفاء الضرورة .( السبحاني، ١٤٢٧هـ ، ٥٧٢).

**الرواية الثانية** : عن عدّة من أصحابنا ، عن رجل من أهل خراسان : أنّ مسألة وقعت في الموسم لم يكن عند مواليه فيها شيء : محرم قلع ضرسه ، فكتب عليه السلام : يهريق دما( الشيرازي ، ب ، ت ، ٩ ، ٣٠٢) و هذه الرواية مرسلة ومقطوعة ، مع جهالة الرجل من اهل خراسان الذي لم يعرف حاله . أنظر : (ابن فهد ، ب ، ت ، ٢ ، ٢٨٨).

وجه الدلالة فيها : مع أن " الرواية مرسلة لا يحتج بها ، والإفتاء بالشاة من الأصحاب ليس على مرحلة جابرة لضعف الرواية ، لما عرفت من أنّ الإفتاء بالشاة قليل بين الأصحاب ، ثمّ لو قلنا بحجّية الرواية وجبر ضعفها بالعمل ، فالرواية منصرفة إلى صورة الإدماء ، إذ قلّما يتّفق التفكيك

بين قلع الضرس والإدماء ، خصوصا أنّ القلع بالأدوات القديمة كان عسيرا ، فلو عملنا بالمرسلة تجب الكفّارة في صورة واحدة وهي الإدماء ، لا مطلقا كما عليه المصنّف ، نعم لو قلنا بإطلاق الرواية وشمولها لصورتي الإدماء وغيره ، كان لما ذكر في المتن وجه ، ثمّ إنّ القول بوجوب الكفّارة عند الإدماء في قلع الضرس لا ينافي عدم وجوب الكفّارة بعنوان الإدماء كما مرّ ، لأنّ العنوانين مختلفان ، فالإدماء عنوان والقلع عنوان آخر".( السبحاني، ١٤٢٧هـ ، ٥٧٣).

**أدلة القائلين بالحلية :**

استند القائلون على الحلية وجواز قلع الضرس حال الإحرام على ظاهر نفس رواية الحسن الصيقل نفسها الصحيحة التي تقدم ذكرها ، والتي فيها : أنّه سأل أبا عبد اللّه عليه السلام عن المحرم تؤذيه ضرسه أيقلعه ؟ قال : نعم لا بأس به .( الشيرازي ، ب ، ت ، ٩ ، ١٨٠ ).

ويبدوا للباحث أنهم استفادوا من قوله عليه السلام : لا بأس به ، من دون أن يعرج في المسألة الى حكم إسالة الدم ، لدليلٌ على جوازه مطلقًا.

**مناقشة وترجيح :**

مما تقدم في عرض المسألة يتضح عدم الدليل على الحرمة ، إذ لا يكفي التمسك بالمرسلة عن الرجل المجهول الحال من خراسان وممن شهد بضعف الرواية هو ابن فهد (ت : ٨٤١هـ ) في : ( ابن فهد ، ب ، ت ، ٢ ، ٢٨٨ ) ، كما لا يكفي استنباط الحرمة من صحيحة الحسن الصيقل لأن ظاهر الجواز فيها أقوى مما أُضمر فيها ؛ ( أي استنادهم على ارتكاز الحرمة في ذهن السائل ) فإنَّ التعويل على ذلك غير كافٍ للقول بالحرمة ولذا قال المدرسي : لا دليل على حرمة قلع الضرس الذي يكون عادة عند الضرورة ، ويرافقه عادة خروج الدم ، فالأقوى عدم الحرمة ، والأحوط الاجتناب عند الإمكان ، والأولى عند خروج الدم إهراق دم شاة كفارة (المدرسي ، ١٤٣٣هـ ، ١٩٢ ) وقوله الأولى عند خروج الدم اهراق دم شاة ، يأتي احتياطًا منه و انسجامًا مع مرسلة ابن عيسى من باب احتمال صحتها ليس إلا.

## المطلب الرابع: تقوم الأسنان وتبييضها وأحكامها

**أولًا : تعريف التقويم والتبييض لغة واصطلاحًا :**

١ ـ التقويم لغة : قَوَّمَ الشَّيْءَ (تَقْوِيمًا) فَهُوَ قَوِيمٌ أَيْ مُسْتَقِيمٌ. وَقَوْلُهُمْ: مَا أَقْوَمَهُ شَاذٌّ. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ﴾ ( سورة البينة ، ٥ ) ، إِنَّمَا أَنَّثَهُ لِأَنَّهُ أَرَادَ الْمِلَّةَ الْحَنِيفِيَّةَ ،وَ (الْقَوَامُ) بِالْفَتْحِ الْعَدْلُ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿ وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامً ﴾ ( سورة الفرقان ، ٦٧ ) وَ (قَوَامُ) الرَّجُلِ أَيْضًا قَامَتُهُ وَحُسْنُ طُولِهِ. وَ (قِوَامُ) الْأَمْرِ بِالْكَسْرِ نِظَامُهُ وَعِمَادُهُ ( الرازي، ١٤٢٠ هـ ، ١ ، ٢٦٣ ).

٢ ـ وتقويم الأسنان اصطلاحًا :" تقويم الأسنان (بالإنجليزية:Orthodontics) هو إحدى مجالات طب الأسنان التي تهتم بدراسة ومعالجة عيوب إطباق الأسنان ومشاكل الفكين (سوء إطباق الأسنان)، التشخيص والوقاية والتصحيح لأنماط العضة المنحرفة والذي قد يكون نتيجة لعدم انتظام الأسنان، أو لعلاقات الفك غير المتناسبة (بين الفكين العلوي والسفلي)، أو كليهما يمكن أن يركز أيضًا على تعديل نمو الوجه، المعروف باسم جراحة عظام الوجه والأسنان. أنظر:(موقع كلية طب الأسنان : دكا : بنغلادش : https://ar.wikipedia.org/ . بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٢٤م ).

أما التبييض لغة : من بَيّضَ الشيءَ جَعَلَهُ أَبْيَضَ ، وَقَدْ بَيَّضْت الشَّيْءَ فابْيَضَّ ابْيِضاضاً" ( ابن منظور ، ١٤١٤هـ ، ٧ ، ١٢٣ ).

كما ان تبييض الأسنان اصطلاحًا هو : تبييض الأسنان هو علاج لتفتيح لونها، ويُساعد في التعامل مع البقع التي تظهر على الأسنان والتغييرات في لون الأسنان ، ويُعد تبيض الأسنان واحدًا من العلاجات التجميلية الأكثر شعبية للأسنان لأنه يستطيع أن يُحسن مظهرها . أظر : (الموقع الطبي / ويب طب https://www.webteb.com/dental بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٢٤م )

**ثانيًا : حكم تقويم الأسنان وتبييضها :**

ينضوي تحت مصطلح تقويم الأسنان عدة معاني في تطبيب ومعالجة الأسنان ، وفي الواقع إن هذه المعاني هي بذاتها الأسباب الحقيقية التي تستدعي المريض لأن يلجأ للتقويم والتبييض.. ، ولذلك ينبغي ذكرها ؛ لكي يكون الحكم الشرعي مفصلًا وجامعًا لها وهي كما يلي :

**١ـ صور تقويم الأسنان**

أ ـ تعديل السن المائلة أو مجموع الأسنان المائلة من خلال ربطها وشدها بقوالب.

ب ـ قلع السن المعيقة للمضغ وإطباق الفم أو برده أو ارجاعه لمكانه الطبيعي .

ج ـ قلع السن المعيقة للنطق وتشويه صوت الحروف ، او ترميمه أو سد فجواته .

د ـ قلع الأسنان الزائدة أو المشوهة للمنظر.

هـ ـ تعديل الفك المعوج أو المختل وكذا المكسور .

و ـ مشاكل عدم فتح الفكين بصورة طبيعية ، مما يسبب عسر المضغ والكلام .

ز ـ تبييض الأسنان وتنظيفها بإزالة بقع السواد والاصفرار ورفع التكلسات.

ح ـ وكل شيء يراد منه تعديل الأسنان أو تنظيفها او تجميلها..

**٢ـ حكم تقويم الأسنان**

ويندرج حكم تقويم الأسنان وتبييضها وكذا تعديل الفكين ، ضمن حكم التجميل بوجه عام وتجميل الوجه والأسنان بوجه خاص ، وكل ما تم عرضه من بيان حكم الشرع ينطبق بتمامه وكماله هنا ، ولا حاجة لمزيد من القول ، ولا حاجة للإطالة والتكرار .

وحيث كان الوشر وتفليج الأسنان مباحًا إذا لم يكن من أجل التغرير والغش بالنسبة للخاطب او المخطوبة ، فكذلك تقويم الأسنان يندرج تحت هذا الحكم لأن أصل الحكم في الوشر هو الإباحة ، وإن حرمته متعلقة بما يضمره فاعله من أجل الغش فهو قد يكون محرمًا لأجل تلك النية وليس محرمًا بنفسه كما تبين ، وكذا تقويم الأسنان وتبييضها مباحٌ في نفسه وقد يكون محرمًا لسببٍ أو علةٍ أخر ترتبط به وبفاعله كغش الخاطب أو المخطوبة سواءً بسواءٍ . أنظر : ( الأصفهاني ، ب ، ت ، ٢١٢ ) ويمكن لهذه الدراسة أن تضع التطبيقات التالية :

١ ـ لا يجوز استغلال عملية تقويم الأسنان المعوجة أو المشوهة ، بقصد اخفاء العيوب الأصلية لغش الخاطب أو المخطوبة ، بلا فرق بينهما .

٢ ـ يجوز تقويم الأسنان للمتزوجة ، كما يجوز لها إخفاء ما تراه من معايب بقصد التجمل للزوج.

٣ ـ ليس من واجب الطبيب او الطبيبة السؤال عن نية المريض المحتاج للتقويم ، ويكفي حمل المسلم على حُسن الظن بكونه لا يخالف ما شرعه الله ، واجتنابه الغش المحرم.

**الخاتمة**

تمخضت هذه الدراسة بالنتائج التالية وكما يلي :

١ ـ لا يجوز استعمال الوشر وعمل ابتسامة هوليود ووضع الفيلر ، وكذلك تقويم الأسنان أو تبييضها بعد أن كانت مسودة أو مصفرة منذ الولادة ، بقصد اخفاء العيوب الأصلية لغش الخاطب أو المخطوبة ، بلا فرق بينهما .

٢ ـ يجوز استعمال الفيلر للأسنان وابتسامة هوليود ، وتقويم الأسنان للمتزوجة ، كما يجوز لها إخفاء ما تراه من معايب بقصد التجمل للزوج.

٣ ـ يكره عمل الفيلر وابتسامة هوليود ، للكبيرة سواء كانت متزوجة ام لا وسواء وافق عليها الزوج ام لا.

٤ ـ يجوز للواشر والواشرة (الطبيب والطبيبة ) ، نحت الأسنان وتجميلها بشرط مراعاة الجوانب الشرعية الأخرى ، من المحاذر التي بينها الشرع بين الجنسين .

٥ ـ ليس من واجب الطبيب او الطبيبة السؤال عن نية المريض المحتاج للوشر أو التقويم ، ويكفي حمل المسلم على حُسن الظن بكونه لا يخالف ما شرعه الله ، واجتنابه الغش المحرم.

الباحث

## المصادر


١. القرآن الكريم خير ما يبتدئ به .

٢. الكافي في الفقه : أبو الصلاح الحلبي ، ( ت: ٤٤٧ هـ ) ، تح : رضا أستادي ،م : مكتبة الإمام أمير المؤمنين ( عليه السلام ) العامة ، أصفهان ( ب ، ت ).

٣. أعمال الحرمين : المرهون : علي بن الشيخ منصور ( معاصر ) ، م: دار الهدى للطباعة ، ط٢ ( ١٣٢٢هـ).

٤. العين : الفراهيدي : أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد ( ت : ١٧٥ هـ ) ، تح : مهدى المخزومي ، و إبراهيم السامرائي م : مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ـ بيروت لبنان ، ط١ ( ١٤٠٨هـ ) .

٥. ابن عبد البر : يوسف بن عبد الله النمري ( ت : ٤٦٣هـ ) ، تح : سالم عطا ـ محمد علي عوض ، م : دار الكتب العلمية ، ط١ ( ١٤٢٣هـ ).

٦. أجوبة الاستفتاءات : الخامنئي : علي الحسيني ( معاصر ) ، م : دار النبأ للنشر والتوزيع ، ط١ ( ١٤١٥ هـ ـ ١٩٩٥م ) .

٧. الأحكام الشرعية على مذهب أهل البيت (عليهم السلام ): المنتظري : حسين علي ، ( ت ٢٠٠٩م ) م : تفكر ـ القدس ، ط١ :( ١٤١٣ هـ ) .

٨. أحكام جراحة التجميل في الفقه الإسلامي : شبر : محمد عثمان (معاصر ) ، م : مكتبة الفلاح ، – الكويت ، ( ب ، ن ).

٩. إرشاد الأذهان : العلامة : أبي منصور الحسن بن يوسف بن المطهر الأسدي ( ت : ٧٢٦هـ ) ، تح : فارس الحسون ، م : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة ، ط١ ( ١٤١٠هـ) .

١٠. إرشاد السائل : الگلپايگاني : محمد رضا الموسوي ( ت: ١٤١٤ هـ ) للعام ( ١٤١٣ هـ ) ، بإشراف : موسى مفيد الدين عاصي العاملي ، م : دار الصفوة بيروت – لبنان .

١١. استفتاءات : السيستاني : علي الحسيني ( معاصر ) ، ( ب ط ) / ٢٠٤.

الاستفتاءات : المدرسي : محمد تقي الحسيني ، م : دار الحجة البيضاء ، ط[٣] (١٤٣٣هـ) ، م: 12. مركز العصر للثقافة والنشر ـ بيروت ـ لبنان .

١٣. بحر الفوائد في شرح الفرائد : الآشتياني : محمد حسن بن جعفر( ت : ١٣١٩هـ) ، م : سليمانزاده ـ قم المشرفة ، ط[١] ( ١٤٣٠هـ) .

١٤. البحوث الهامّة الخرازي : محسن ( معاصر ) ، م : مؤسسة دار الحق – قم –ايران ، ط[١]( ب، ن ) .

١٥. بهجة النظر : البحراني : هاشم أبو المكارم بن سليمان بن اسماعيل الكتكاني التوبلاني البحراني ( ت :١١٠٧هـ ) ، تح: عبد الرحيم مبارك ، مشهد ـ مجمع البحوث الإسلامية (١٤٢٧هـ ) .

١٦. الترغيب والترهيب : المنذري : عبد العظيم بن عبد القوي ( ت : ٦٥٦هـ ) تح : مصطفى محمد عماره ، م : دار الفكر – بيروت – لبنان ، ط[١] ( ١٤٠٨هـ ) / ٣ / ١٢٠.

١٧. التعليق والشرح المفيد للحلقة الأولى: تقرير بحث محمد باقر الصدر: الحسيني : محمد علي اللبناني ( معاصر ) ، م : مسسة عاشوراء – قم – ايران ، ط[١] ( ب ، ن ) .

١٨. تعليقات على العروة الوثقى ومهذب الأحكام : المدرسي : محمد تقي الحسيني ( معاصر ) دار القارئ ، ط [١] ، (١٤٢٧ هـ – ٢٠٠٦ م ) ، م : دار القارئ للطباعة والناشر والتوزيع .

١٩. تفسير القرآن العظيم : ابن كثير : إسماعيل بن عمر القرشي البصري ثم الدمشقي (ت: ٧٧٤هـ) ، تح: سامي بن محمد سلامة ، م: دار طيبة للنشر والتوزيع ، ط [٢] ،( ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩ م ) .

٢٠. التفسير الموضوعي للقرآن الكريم : الطهراني : محمد بن رضي بن محمد بن علي بن ملا محمد بن حسين الخونساري ، الصادقي ، م: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع .

٢١. التهذيب في مناسك العمرة والحج : التبريزي : جواد الميرزا ، ( ت : ١٤٢٧هـ ) ، م : دار التفسير ، ط١،( ١٤٢٣هـ).

٢٢. جامع البيان في تأويل القرآن : الطبري : محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي (ت: ٣١٠هـ) ، تح: أحمد محمد شاكر ، م: مؤسسة الرسالة ، ط [١]( ١٤٢٠ هـ – ٢٠٠٠ م) .

٢٣. الجامع لأحكام القرآن : القرطبي : شمس الدين ، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (ت: ٦٧١ هـ) تح: هشام سمير البخاري ، م: دار عالم الكتب، الرياض ـ العربية السعودية ، ( ١٤٢٣ هـ/ ٢٠٠٣ م ).

٢٤. جواهر الفقه : ابن البراج : عبد العزيز الطرابلسي (ت: ٤٨١ هـ ) ، تح : إبراهيم بهادري ، م : مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين ، قم المشرفة .

٢٥. الحج في الشريعة الإسلامية الغراء : السبحاني : جعفر ( معاصر ) ، م : مؤسسة الإمام الصادق (عليه السلام) ، قم – ايران ، ط١( ١٤٢٧هـ) .

٢٦. الحدائق الناضرة : : البحراني ، يوسف ، (ت ـ ١١٨٦ هـ) ، تح: محمد تقي الإيرواني ، نهض بمشروعه علي الآخوندي ، منشورات : جماعة المدرسين في الحوزة العلمية ـ قم .

٢٧. دليل تحرير الوسيلة : الخميني : تقريرات : المازندراني ، علي أكبر السيفي ،م : مؤسسة تنظيم اثار الامام الخميني ط١ ( ١٤١٧ هـ ) .

٢٨. الذريعة : المرتضى : علي بن الحسين بن موسى الملقب بالشريف المرتضى علم الهدى (ت: ٤٣٦ هـ) ، تح : أبو القاسم گرجي ، م : جامعة طهران – ايران ( ١٣٨٥هـ) / ١ / ٣٢٤ .

٢٩. روضة المتقين : المجلسي : محمد ( ت : ١١١هـ ) ، تح : فضل الله الطباطبائي ، م: العلمية – قم المشرفة ، ط٢( ١٤٠٦هـ)

٣٠. السرائر الحاوي لتحرير الفتاوي : ابن إدريس : أبي جعفر محمد بن منصور بن أحمد ( ت: ٥٩٨ هـ ) ، م : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، قم المشرفة .

٣١. الشرح الكبير : ابن قدامة : عبد الرحمن المقدسي (ت : ٦٨٢هـ ) ، م : دار الكتاب العربي – بيروت – لبنان ، ط : ( جديدة بالأوفسيت ).

٣٢.شرح صحيح البخارى : ابن بطال : علي بن خلف بن عبد الملك (ت: ٤٤٩هـ) ، تح: أبو تميم ياسر بن إبراهيم م : دار النشر: مكتبة الرشد – السعودية ـ الرياض ، ط٢ ( ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م ).

٣٣.شرح صحيح مسلم : النووي : محيي الدين يحيى بن شرف الشافعي (ت: ٦٧٦هـ) ، ام: دار إحياء التراث العربي – بيروت ، ط ٢، ( ١٣٩٢هـ) .

٣٤.صحيفة اليوم السابع المصرية ، https://www.youm7.com/

٣٥.طبقات أعلام الشيعة : في القرن الثالث بعد العشرة ( أ – ح ) ، الطهراني : أغا بزرگ ( ت ـ ١٣٨٩ هـ ) ، م: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع ..

٣٦.فتح الباري شرح صحيح البخاري : العسقلاني : أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل الشافعي م: دار المعرفة – ـ بيروت ( ١٣٧٩ هـ ) .

٣٧.الفقه الإسلامي : المدرسي : محمد تقي ، ( معاصر ) م : مركز العصر ، بيروت ( ١٤٣٣ هـ)

٣٨.فقه الشيعة : الخلخالي : محمد مهدى الموسوي ( ت : ١٤١١هـ ) م : مؤسسة الآفاق ، ط ٣ (١٤١٩ هـ ) .

٣٩.فقه للمغتربين: السيستاني : علي الحسيني ( معاصر ) ، اعداد : عبد الهادي الحيكم ، ( ب ، ت) .

٤٠.الفقه ومسائل طبية : المحسني :محمد آصف (ت :١٤٤٠ هج) م : مؤسسه بوستان كتاب قم ـ ( )

٤١.مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامي ) م : مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي ، ط ١ ( ـ ١٤٢٤ هـ ) .

٤٢.الفقه ومسائل طبية : المحسني : محمد آصف (معاصر ) م : مؤسسه بوستان كتاب، قم ـ ( مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامي ) ، م: مكتب الإعلام الإسلامي ، ط١ ( ١٤٢٤هـ)

٤٣.القواعد الفقهية : الشيرازي : ناصر مكارم ( معاصر )، م : مدرسة الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام ، قم – خيابان شهدا ، ط ٤ ( سنة ١٤١٦ هـ).

٤٤.الكافي : الكليني : أبو جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق الرازي ، (ت : ٣٢٩ هـ ) ، صححه وقابله وعلق عليه : علي أكبر الغفاري ، م: دار الكتب الاسلامية ( ب ، ط ) .
٤٥.كلية طب الأسنان : دكا : بنغلادش : https://ar.wikipedia.org/ .
٤٦.كنز العمال : الهندي : علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين الهندي البرهان فوري ( ت : ٩٧٥هـ ) ، تح : بكري حياني و صفوة السقا ، م : مؤسسة الرسالة ، بيروت – لبنان ( ١٤٠٩هـ)
٤٧.لسان العرب : ابن منظور : محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفعى الإفريقى ( ت: ٧١١هـ) ، م: دار صادر – بيروت ، ط١ (– ١٤١٤ هـ ).

٤٨.المباحث الأصولية : الفياض : محمد إسحاق (معاصر ) ، م : ظهور ، ط١ ( ١٤٢٧ هـ ) / ٨ / ١٩٨. و في ظلال نهج البلاغة : مغنية : محمد جواد ( ١٤٠٠ هـ ) ، م : انتشارات كلمة الحق ، ط١ ( ١٤٢٧ هـ ) .
٤٩.المبسوط : الطوسي ، محمد بن الحسن بن علي (ت : ٤٦٠هـ) ، تح : محمد تقي الكشفي ، م: الحيدرية / المكتبة المرتضوية لإحياء الآثار الجعفرية ، ـ طهران ( ١٣٨٧هـ ).
٥٠.المجلة الطبية اليمنية : القسم الألكتروني : https://alttebiah.net ، / : خطوات للحصول على ابتسامة هوليود ( ١٣ مايو ٢٠١٩م ). .
٥١.المجموع : النووي : محيي الدين يحيى بن شرف (ت: ٦٧٦هـ) ، م : دار الفكر.
٥٢.مختار الصحاح : الرازي : زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي (ت: ٦٦٦هـ) ، تح : يوسف الشيخ محمد ، م: العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا ، ط٥، (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م ).
٥٣.محاضرات في الفقه الجعفري : تقرير بحث : أبو القاسم الخوئي ، بقلم : الشاهرودي : محمود الهاشمي ، م : دار المعارف الاسلامية ، ايران ـ قم ، ط٢ (١٤٢٩ هـ ) .
٥٤.مشكاة الأنوار في غرر الأخبار : الطبرسي : أبو الفضل علي بن الحسن ( توفي في بداية القرن السابع ) ، تح: مهدي هوشمند ، دار الحديث ، ليتوغراف : تيزهوش ، م : دار الحديث ، ط١ ( ب ، ت ) .

٥٥.مصباح الفقيه : الهمداني : رضا بن محمد هادي الهمداني (ت: ١٣٢٢هـ ) ، تح : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة – ط١ ( ١٤١٦هـ) .

٥٦.المصطلحات : إعداد مركز المعجم الفقهي ( ب ، ت ) .

٥٧.معالم التنزيل في تفسير القرآن : البغو ي : الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء الشافعي (ت : ٥١٠هـ) ، تح : عبد الرزاق المهدي ، م : دار إحياء التراث العربي –بيروت ، ط١ ( ١٤٢٠ هـ ) .

٥٨.معاني الأخبار: الصدوق : أبي جعفر محمد بن علي بن الحسين بن بابويه القمي ، (ت ٣٨١ هـ ) ، عني بتصحيحه ، علي أكبر الغفاري ، م: انتشارات إسلامي ، وابسته بجامعة مدرسين حوزه علميه ـ قم ، ( ١٣٦١ هـ).

٥٩.معجم رجال الحديث : الخوئي ، أبو القاسم الموسوي ، الكتاب الثالث عشر ، ط٥ ( ١٤١٣ هـ – ١٩٩٢ م ).

٦٠.مكارم الأخلاق : الطبرسي : رضي الدين أبي نصر الحسن بن الفضل ( ت: القرن السادس الهجري ) ، حقوق الطبع محفوظة للناشر ، ط٦.(١٩٧٢ م ) .

٦١.منهاج الهداية : الأصفهاني : محمد تقي الرازي النجفي ، ( ت: ١٢٦١ هـ ) ، م: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، (ب ، ت ) .

٦٢.المهذب البارع في شرح المختصر النافع ، الحلي ، جمال الدين أبي العباس أحمد بن محمد بن فهد ( ت ـ ٨٤١ هـ ) ، تح : مجتبى العراقي ، م : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين ، قم المشرفة .

٦٣.الموسوعة الحرة ، https://ar.wikipedia.org/wiki .

٦٤.الموسوعة الفقهية الكويتية : صادرة عن : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت ، ( ١٤٠٤ – ١٤٢٧ هـ).

٦٥.الموقع الطبي / ويب طب https://www.webteb.com/dental .

٦٦. النهاية والنكت : الطوسي أبي جعفر ( ت : ٤٦٠ هـ ) ، و الحلي : المحقّق الأول (ت : ٦٧٦ هـ ) ، تح : مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين ـ قم المقدسة ، ط١، ( ١٤١٢ هـ).

٦٧. وسائل الشيعة : الحر العاملي : محمد بن الحسن (ت : ١١٠٤ هـ ) ، تح : عبد الرحيم الرباني الشيرازي ، م : داراحياء التراث العربي ، بيروت – لبنان .

٦٨. الينابيع الفقهية : مروارید علی اصغر ( معاصر ) ، م : دار التراث – الدار الاسلامية ـ بيروت لبنان ، ط١( ١٤١٠ هـ . ١٩٩٠ م ) .

# أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل مادة الحاسوب لطلبة الصف الخامس الإحيائي

م. م. أمل حسين علي / وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية

amalsaadey@gmail.com

**الملخص**

يهدف البحث الى التعرف على اثر تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل طلبة الصف الخامس الاحيائي في مقرر الحاسوب، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٦٦) طالبة من طالبات الخامس الاحيائي ، صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً يقيس تحقق فروض البحث، وتم تقسيم العينة على تجريبية وضابطة، مع عمل اختبار قبلي وبعدي على المجموعتين، واظهرت النتائج

- تحقق هذه الاستراتيجية تفاعلًا اجتماعيًا إيجابيًا بين الطالبات، وتزيد من ثقة الطالبة بنفسها وبزميلاتها في الفريق، وتجعلها محور العملية التعليمية، وتعرضها للمعرفة، وتمكين نفسها، وبالتالي زيادة مستوى تحصيل الطالبة في مادة الحاسوب.
- تؤدي استراتيجية التعلم المقلوب إلى الحصول على تعليقات من كل مجموعة بشأن الأداء في كل سؤال، مما يسمح للطالبات بإتقان موضوع البرمجة باستخدام السكراتش، وبالتالي تحسين إنجازهن.

وكانت اهم توصيات البحث:

١. إدخال استخدام استراتيجيات التعلم الالكتروني المختلفة ومن ضمنها استراتيجية التعلم المقلوب ضمن مساقات طرائق تدريس الحاسوب في كليات التربية في الجامعات العراقية.
٢. تزويد المدارس بالوسائل التعليمية والمستلزمات الضرورية والمناسبة لاستخدام استراتيجيات التعلم الالكتروني.

الكلمات المفتاحية (التعلم المقلوب، التحصيل)

**The Effect of the inverted learning in the achievement of the fifth grade students in the computer course**

**M. M. Amal Hussein Ali / Ministry of Education / Directorate of Education Baghdad/Karkh ٢**
**amalsaadey@gmail.com**

**Abstract**

The research aims to identify the effect of applying the inverted learning strategy on the achievement of the fifth grade biology students in the computer course. Experimental and control, with a pre and post test on the two groups, and the results showed

- ✦ This strategy achieves positive social interaction among the students, increases the student's confidence in herself and her teammates, makes her the focus of the educational process, exposes her to knowledge, empowers herself, and thus increases the student's level of achievement in computer subject.
- ✦ The Flipped Learning strategy leads to feedback from each group on performance in each question, allowing the students to master the subject of Scratch programming, thus improving their achievement.

The most important recommendations of the research were:

1. Introducing the use of different e-learning strategies, including the flipped learning strategy, within the courses of computer teaching methods in the colleges of education in Iraqi universities.
2. Providing schools with the necessary and appropriate educational aids and supplies to use e-learning strategies.

Keywords (flipped learning, achievement)

## الفصل الاول

## التعريف بالبحث

١-١ مشكلة البحث

تواجه مسيرة التعليم في العراق تطوراً متسارعاً في التقدم العلمي والمعرفي والتقني، مما يساعد على تحقيق تعلم فعال، وذلك عبر الوسائل الحديثة، التي تدمج بعضاً من الاساليب التقليدية مع المستحدثة، وتنتهي بتقديم مخرجات عالية الاداء (الدوسري، ٢٠١٧: ٣).

من المؤكد لنا كتربويين أن قدرات وامكانات الطلبة تختلف في التعلم وفقاً للفروق الفردية التي تميز كل طالب من الاخر، وإغفالهم بعض النقاط الرئيسة في اثناء الدرس، وتغيب بعض الطلبة عن الدوام المدرسي، وعدم قدرة المدرس على ايصال المادة العلمية كاملة لتقليص حصص الحاسوب إلى حصة واحدة اسبوعياً بعد ان كانت بواقع حصتين.

وفي وقتنا الحالي ظهرت ادوات وتقانات حديثة ونظريات تربوية وستراتيجيات ومفاهيم في التعليم متطورة تساعد على تقديم تعلم فعال مناسب لقدرات كل طالب.

تبلورت مشكلة البحث من احساس الباحثة كونها مدرسة حاسوب للصفوف (الاول والثاني المتوسط والرابع والخامس الاعدادي)، إذ بعد ما اصبح التعليم الكترونياً ولا سيما بعد جائحة كورونا، ظهرت عدة مشكلات؛ إذ تم الحذف والتقليل من المنهج لكي يتناسب مع عدد الحصص. ومن وجهة نظر الباحثة ان هذا الحذف العشوائي ادى الى نقص في المعلومات الواجب تعلمها من

الطالب، كما ان حصة واحدة لا تكفي لكي يتمكن الطالب من التطبيق العملي للمنهج ولا سيما مادة الحاسوب للصف الخامس الاعدادي.

لذا ارتأت الباحثة استخدام استراتيجية تدريس حديثة، وهي التعلم المقلوب، وهي عبارة عن استراتيجية لتعزيز استخدام التقانة المتقدمة خارج الوقت الدراسي للطالب؛ من أجل تحقيق أقصى قدر من مشاركة الطلاب، لزيادة الكفاءة في بناء المعرفة، والعمل الجمعي، والمناقشة وحل المشكلات. (Jacobsen mazur, Broun, 2015).

ومن هذا المنطلق سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

**ما أثر استخدام التعلم المقلوب في تحصيل طلبة الصف الخامس الاحيائي في مقرر الحاسوب؟**

**١-٢ أهمية البحث**

ظهرت في الآونة الأخيرة بعض النظريات والاستراتيجيات التدريسية الجديدة، التي تستدعي ضرورة تحسين وتطوير أداء كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، بما يلبي التغييرات الحديثة التربوية، سواء كانت وسائل أم أدوات تقنية أم استراتيجيات تدريسية (عبد المنعم، 2015: ٣٥).

ولا يقتصر التطور على ادخال التعلم الالكتروني في العملية التعليمية، وإنما تعزيز اتجاهات المتعلمين نحوه في المجالات التطبيقية، ومعرفة استعداداتهم وقدراتهم على اكتساب ومعالجة المعلومات (الحربي، ٢٠١٥: ٧).

فالتعليم الذي يولد التشوق للمعرفة ويجعل العملية التعليمية أكثر متعة واكثر حيوية مع قليل من المحاضرات التقليدية وكثير من المشاريع والقراءات والاطلاع في

تعلم يتمركز حول الطالب لا المعلم؛ بالطبع هو من افضل أنواع التعليم (الزين،:٢٠٠٦332).

ومن وجهة نظر الباحثة ان التعلم المقلوب أحد الحلول التقنية الحديثة لمعالجة الضعف التقليدي وتنمية مهارات التفكير عند الطلاب. ففي التعلم المقلوب يتم توظيف التقانة للإفادة من التعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب بدلاً من إلقاء المحاضرات.

فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة الصفية سواء عن طريق شريط مصور تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس (Brame, 2013: 4).

يتم تحويل الدرس أو المحاضرة التقليدية ضمن التعلم المقلوب، عن طريق استعمال التكنولوجيا المتوافرة والمناسبة، إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الانترنت بحيث يستطيع الطلاب الوصول اليها خارج الدرس.

يسعى نمط التعلم المقلوب الى اعادة تشكيل العملية التعليمية ليتم تغيير الدور التقليدي الذي يكون في المدْرَسة والمنزل بحيث يحل كل منهما مكان الاخر، وهو ما اعطى هذا النمط اسمه. ففي "التعلم التقليدي يعتمد اسلوب المحاضرة إذ يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية خلال الحصص الدراسية، ثم يذهب الطلاب الى البيت بعدها ليقوموا بحل الواجبات والتعامل مع المشكلات وحدهم، وهو ما قد يؤدي الى عزوفهم عن المادة في بعض الاحيان او الى الاحباط لعدم القدرة على التغلب على المشكلات في احيان اخرى. اما في التعلم المقلوب فالطالب يتابع شرح المادة التعليمية عن طريق الشريط المصور في البيت، ثم يأتي الى المدرسة ليقوم بالتطبيق والمناقشة وحل المشكلات بمساعدة المعلم والطلاب الاخرين. ولهذا يتفاعل الطلاب بطريقة مختلفة مع

المادة التعليمية عما تعودوا عليه في النمط التقليدي. فيتفاعل الطلاب مع المادة التعليمية بنحوٍ أكثر عمقاً، وهو ما يعمق فهمهم وحبهم لها وما ينعكس بالضرورة على ما يحققونه عن طريقها. فالنقاشات والاسئلة يصبح لها معنى اكبر واكثر ثراء لدى الطلاب نتيجة لتفاعلهم مع المادة التعليمية بعيداً عن السطحية التي من الممكن ان ينتجها مجرد الاستماع الى المعلم وحفظ المادة وفهمها في البيئة التقليدية ( Horn, 2013, 1)".

ان فكرة التعلم المقلوب هي بخلاف ما يتم عمله في التعلم التقليدي أي ان يتم التدريب والتعلم في البيت عن طريق متابعة شرح الدرس بالفيديوهات، ومن هذا المنطلق يتمكن الطالب ان يتعلم بالسرعة التي تناسب قدراته ( Bergmann & Sams, 2012, 21):

١. ايقاف شرح المادة متى يشاء لتدوين الملاحظات او الاسئلة على المحتوى ثم متابعة عرض الشرح من جديد.

٢. اعادة المشاهدة اكثر من مرة لكي يتمكن من الفهم بالمستوى المطلوب.

٣. التنقل بين المشاهد السابقة واللاحقة في اثناء عرض الشريط المصور من اجل استيضاح نقطة معينة أو تجاوز مقطع يعرفه من قبل.

**١-٣ أهداف البحث:**

يهدف البحث الى:

- معرفة تصميم استراتيجية التعلم المقلوب واستخدامها.
- معرفة فاعلية تطبيق ستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي.

**١-٤ فرضيتا البحث**

١. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (a=<0.05) في متوسط تحصيل

طالبات الخامس الاحيائي، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (a=<0.05) في متوسط تحصيل طالبات الخامس الاحيائي، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؟

**١-٥ حدود البحث:**

**يقتصر البحث على:**

١- كتاب الحاسوب للصف الخامس الاحيائي للعام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢).

٢- طالبات الصف الخامس الاحيائي للعام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢).

٣- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢).

**١-٦ مصطلحات البحث**

**التعلم المقلوب**

**يعرفه علي (٢٠١٥، ٨) بأنه:** "شكل من اشكال التعليم المدمج، يتكامل فيه التعلم الصفي التقليدي مع التعلم الالكتروني، بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر الويب؛ ليطلع عليها الطلاب في منازلهم قبل حضور المحاضرة، ويخصص وقت المحاضرة لحل الأسئلة، ومناقشة التكليفات والمشاريع المرتبطة بالمقرر".

و**يعرفه الشهراني (٢٠١٤، ٨) بأنه:** "استراتيجية تعتمد على تغيير طبيعة التدريس، وجعل الطالب يشاهد الدروس خارج الفصل الدراسي عبر مواقع يوتيوب في اي وقت واي مكان، وجعل الفصل الدراسي للنقاش، والحوار، وحل الواجبات".

**ويعرفه بيرجمان وسامس (Bergmann & Sams, 2012) بأنه:**

حضور طلاب الصف بعد ان استعدوا مسبقاً في المنزل للموضوع عن طريق مشاهدة اشرطة تعليمية، أو انشطة اخرى يكلفهم بها المعلم، ويقومون بتدوين ملاحظاتهم وتسجيل اي اسئلة لديهم، وتلخيص تعلمهم. ويقوم المعلم في الصف بمساعدة الطلاب عن طريق الاجابة عن هذه الاسئلة حول المفهوم، أو أجزاء من الدرس التي لا يفهمونها، أو تحتاج لإتقان، أو تصحيح المفاهيم الخطأ لديهم حول الموضوع، ويفيد من بقية وقت الدرس في عمل الانشطة المختلفة، والمشاريع، وإجراء التجارب في المختبر.

وبناءً على التعريفات السابقة تُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:

"ستراتيجية تدريسية تعمل على تقسيم الدرس الصفي على مرحلتين: مرحلة للتعليم خارج الصف، وفيها يتعلم الطالب الدرس البرمجي ذاتياً، وبتوفير المحتوى الالكتروني من المعلم، ومرحلة للتعليم داخل الصف؛ إذ يوثق المعلم معلومات الطالب البرمجية؛ باستخدام التمارين، والتدريبات بطرائق التعلم النشط المتنوعة في مقرر الحاسوب للصف الخامس الاحيائي".

**التحصيل:**

- **عرفه (Alderman, 2007) بأنه:** "اثبات قدرة الطالب على انجاز ما اكتسب من الخبرات التعليمية التي وضعت لأجله". (Alderman,2007,p.101)

**عرفه (ابو جادو، ٢٠٠٨) بأنه:** "محصلة ما يتعلمه الطلاب خلال فترة زمنية محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى فاعلية ونجاح الستراتيجية التي يضعها المدرس لتحقيق اهدافه وما يصل اليه الطلاب من معرفة تترجم الى درجات" (ابو جادو، ٢٠٠٨: ٤٢٥). وتبنت الباحثة تعريف (ابو جادو، ٢٠٠٨) تعريفاً اجرائياً.

## الفصل الثاني

## الخلفية النظرية والدراسات السابقة

### ٢-١ مفهوم التعلم المقلوب

ظهرت فكرت استراتيجية التعلم المقلوب أو كما تسمى بـ(التعلم المقلوب، أو التعلم المنعكس)؛ نظراً للحاجة إلى تعلم طرائق تساعد في معرفة بعض المشكلات للطلاب ذوي الذاكرة قصيرة المدى، وللطلاب الذين لا يفيدون من التعلم بالنحو الصحيح؛ إذ ان هناك كثيراً من المعلومات الأنموذجية التي تأتي للطالب بسرعة كبيرة، ويتم نسيانها بسرعة (Gerstein, 2012)، فكان التساؤل عن أهمية تطبيق استراتيجية تساعد الطلاب على التعرض للتعلم عدة مرات، وكيف يمكن تحسين طريقة التعلم التقليدية.

ظهرت الصفوف المقلوبة في السنوات الاخيرة على مستوى التعليم في الدول المتقدمة؛ ولا سيما مع انتشار التقانة بنحوٍ كبير، واستخداماتها في التعليم، عندما فكر كل من (Bergmann & Sams Tucker, 2012) في كيفية إعادة دروس مادة الكيمياء للطلاب الغائبين، فانطلقا بفكرة إنتاج موارد تباع على الانترنت بمبلغ رمزي، لكن حتى الطلاب الحاضرون لجأوا لشراء المنتج نفسه؛ وذلك لتقوية مفاهيمهم وتعزيز تعلمهم، فجاءت الفكرة في أنه قد حان الوقت في كيفية استغلال وقت الحصة الدراسية، ومنها انطلقت فكرة تطبيق استراتيجية الصفوف المقلوبة.

**الأركان الأساسية للتعلم المقلوب**

لكي يتم تطبيق نمط التعلم المقلوب بفاعلية وكفاءة لا بد من التركيز على توافر أربع دعائم أو أركان رئيسة (Hamdan, et al., 2013, 2):

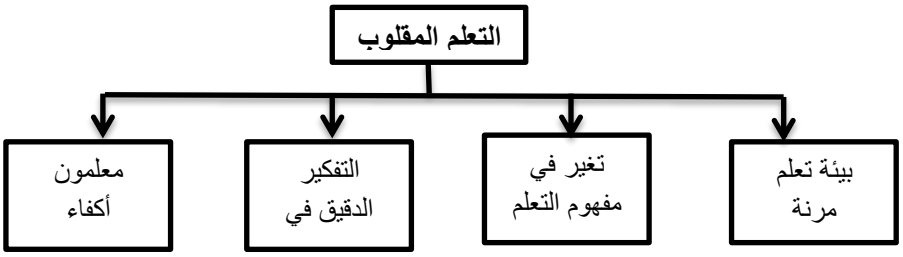
١. **توافر بيئات التعلم المرنة:** البيئات الجامدة تعوق تطبيق التعلم المقلوب؛ إذ قد يحتاج المعلمون إلى إعادة ترتيب بيئة التعلم باستمرار وفقًا للوضع التعليمي ومستوى الطلاب وحاجاتهم. وقد يشمل ذلك تكوين الدراسة الذاتية أو أنظمة المجموعة أو البحث أو التطبيقات أو المكونات المتخصصة الأخرى، التي يمكن أن تتم جميعها في بيئة تعليمية واحدة. لذلك يجب أن تكون بيئات التعلم والقادة مرنة بما يكفي لاستيعاب هذه الديناميكية وتسهيل المعلمين للقيام بذلك. حتى ان المعلمين أنفسهم يجب أن يقبلوا حقيقة أنه في بعض الأحيان يمكن أن يكون هناك الكثير من الحركة والضوضاء في الفصل، وهو أمر غير معتاد في الفصل الدراسي التقليدي.

٢. **تجديد مفهوم التعلم:** التغيير من مفهوم التعلم المتمحور حول المعلم؛ لأنه مصدر المعرفة في المادة، فيصبح المركز الطالب. ينتقل الطالب من "نتاج" العملية التعليمية إلى النقطة المحورية في عملية التعلم، إذ يواصل عملية تكوين المعرفة بطريقة فعالة وإيجابية. ضمن هذا الإطار، يتدخل المعلمون لمساعدة الطلاب على الانتقال من مستوى معرفي إلى آخر.

٣. **فكر في تقسيم المحتوى وتحليله:** حدد المحتوى الذي سيتم تقديمه للطلاب عبر التعليمات المباشرة والمحتوى الذي يمكن تقديمه للطلاب بوسائل أخرى، اعتمادًا على قرار المعلم بناءً على طبيعة المادة والطلاب.

٤. **توفير معلمين مؤهلين ومدربين:** بخلاف ما يتوقعه بعضهم، نجد أن الحاجة إلى مدرسين أكفاء ومدربين تصبح حادة في التعلم المقلوب. الغرض من هذا التعلم ليس أو يؤدي إلى التخلي عن المعلمين، ولكن بدلاً من ذلك، هناك طلب متزايد على المعلمين الذين يمكنهم التعامل مع هذا النمط. المعلمون في هذا النموذج لديهم العديد من القرارات التي يجب اتخاذها، لذلك يجب أن تكون هذه القرارات قريبة من التصحيح

قدر الإمكان، مثل التبديل بين التدريس المباشر والتعليم غير المباشر عبر التكنولوجيا.




الاركان الاساسية للتعلم المقلوب (من اعداد الباحثة)

**مميزات التعلم المقلوب**

الفرق بين أسلوب التعلم المقلوب وأنماط التعلم الأخرى هو أن العديد من الميزات تراعي الطالب وحاجاته وقدراته من أجل توفير فرص تعلم مختلفة تعتمد على التكنولوجيا الحديثة لتحقيق تعلم أفضل، وهي من أهم ميزات التعلم المقلوب (جودوين وميلر، ٢٠١٣ ، ٣٠-٣٦):

١. التوافق مع متطلبات وبيانات العصر الرقمي: أنتج العصر الرقمي جيلًا مختلفًا ووضع بين يديه العديد من الأدوات عالية التقنية. نشأت شركة Century في بيئة مليئة بالأدوات والأدوات الرقمية وغير الرقمية.

٢. المرونة: آلية تقديم المحتوى التعليمي عبر شرائط تعليمية يتم تحميلها على الإنترنت توفر فرصًا للطلاب الذين لديهم العديد من الروابط للافادة منها. بعد مدة زمنية معينة، بأسرع وقت ممكن، سيعطي هذا بلا شك هؤلاء الطلاب راحة نفسية؛ فقد تم إعفاؤهم من القلق الإضافي من جداولهم المزدحمة التي ربما لم يفسرها معلموهم تقليديًا (Alvarez ، ٢٠١٢ ، ١٩).

٣. **الفاعلية:** إن إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية ووقتها يجعل التفاعل أكثر غنى وفائدة. وكما هي الحال ضمن التعلم المدمج بنحو عام، فالهدف هو الافادة من إمكانية التعلم الإلكتروني وكذلك إمكانات التعلم التقليدي المباشر والتخفيف من سلبيات كل أسلوب إذا ما أخذ منفرداً (Findlay, et at., 14).

٤. **مساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات أكاديمية:** في الطريقة التقليدية للتعلم، يميل الطلاب المتميزون إلى تلقي الاهتمام والرعاية والاهتمام من المعلمين. سيرفع هؤلاء الطلاب أيديهم عندما يطرح المعلم سؤالاً، ثم يطرحون أسئلة ذكية لجذب انتباه المعلم ( Findlay et al.، ١٤٢).

٥. **زيادة التفاعل بين المعلم والطالب:** التعليم المقلوب، بوصفه تعلمًا مدمجًا يجمع بين التعلم التقليدي والتعليم الإلكتروني؛ يزيد من التفاعل بين المعلم والطالب، مما يجعل هذا التفاعل أكثر فاعلية في خدمة العملية التعليمية. أيضًا، زيادة التفاعل بين المعلم والطالب، والتوسع ليشمل الطلاب المتعثرين، بما في ذلك إعطاء المعلمين دورًا أكثر جوهرية.

**صعوبات تطبيق التعلم المقلوب**

من أجل عدم إعاقة تطبيق التعلم المقلوب والافادة منه بأكبر قدر ممكن، علينا مراعاة عدد من القضايا إلى جانب هذه القضايا والعقبات (Fulton، ٢٠١٢، ١٤):

• توافر مستوى مناسب من المهارة لاعتماد نموذج تعليمي مقلوب، إذ يمكن أن يكون هذا احدى القضايا الرئيسة لنجاح أو فشل هذا النموذج التعليمي. هذه المشكلة لا تتعلق بهذا النموذج فحسب، ولكنها منتشرة في تكنولوجيا التعليم. نظرًا لأن الأبحاث السابقة قد ركزت على الوصول إلى التكنولوجيا بطريقة ومستوى مناسبين، وهو أحد المحددات الرئيسة للنجاح أو الفشل في تبني تقنية تعليمية معينة، فقد يشعر بعضهم

بالقلق من ذلك قد يكون للتعلم المقلوب تأثير سلبي في الطلاب. يعد توفر الإنترنت وسرعته في جميع المناطق أحد الاهتمامات الرئيسة لكل من ذوي الدخل المرتفع والمنخفض (Findly–Thompson & Mombourquette، ٢٠١٣، .p.140)

ومع ذلك، فإن التكنولوجيا نفسها تقدم حلولًا عند مواجهة عقبات في مناطق محددة. إذا كان الوصول إلى الإنترنت يمثل عقبة تمنع الطلاب من الافادة من المواد التي يضعها المعلمون على الإنترنت، فإن الخيار الآخر هو تزويد الطلاب بمواد على أقراص مضغوطة (CD ، أو DVD ، أو غير ذلك) للطلاب الذين لا يحتاجون إلى الإنترنت.

- ضرورة التغيير في منهجية وعقلية المعلم، فكثير من المعلمين سيجدون من الصعوبة بمكان ان يتخلوا عن جزء كبير من "الأنا" لديهم عندما ينتقلون من دور تلقين الطلاب ما يشاؤون الى توجيههم وارشادهم، ذلك ان المعلم لا يُعد هو نبع المعرفة الوحيد بالنسبة الى الطالب، ولكن بإمكان الطالب ان يحصل على العديد من المعلومات باستخدام الانترنت (Frydenberg, 2012, 2).

• يجب أن يكون لدى المعلمين مهارات إجرائية لإنشاء مواد تعليمية عاكسة. ويتطلب هذا تدريبًا محددًا للمعلمين على البرنامج وكيفية استخدامه في التعلم المقلوب. إذ يتشابه المعلمون والمؤسسات، وبدون حماسة والتزام المعلمين، لا يمكن توقع نجاح هذا النموذج.

• يحتاج الطلاب إلى تحمل مسؤولية تعلمهم والتخلي عن الاعتماد على المعلمين في التعلم التقليدي. إذ يتوقع الطلاب في الفصل ما سيحدث بناءً على ما يقوله المعلم. عندما يتعلق الأمر بالتعلم العكسي، يكون الطلاب مسؤولين عن التعلم العكسي الذي بدونه يبقى أسلوب التعلم هذا غير مكتمل ( Findly–Thompson &

Mombourquette، ٢٠١٣، ١٤١). لذلك، يجب على الطلاب تبني أسلوب التعلم هذا لأداء أدوارهم. هنا لا بد من شرح التكنولوجيا للطلاب والاستماع إلى مخاوفهم وأسئلتهم حول التكنولوجيا.

صعوبات التعلم المقلوب(من اعداد الباحثة)




**موازنة بين خطوات التعلم المقلوب والتعلم التقليدي** (من اعداد الباحثة)

| التعلم التقليدي | التعلم المقلوب |
|---|---|
| يذهب الطالب الى البيت ليقوم بالاجابة عن الاسئلة وتطبيق النشاطات وحده. | يحضر الطالب الى الدرس بفهم اساسي ليتم الاجابة عن الاسئلة وتطبيق النشاطات بمساعدة المعلم والطلبة الاخرين. |
| يدون الطالب الملاحظات في أثناء متابعته لشرح المعلم وكتابة الاسئلة المطلوب حلها. | يدون الطالب الملاحظات والاسئلة في أثناء مشاهدته الشريط المصور. |
| يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية في أثناء الدرس. | يقوم الطالب بمشاهدة الشريط التعليمي الذي وضعه المعلم قبل الدرس (في البيت عن طريق الحاسوب او الاجهزة المحمولة) |

**الدراسات السابقة**

| اسم الدراسة وهدفها | العينة | الاداة | النتائج |
|---|---|---|---|
| ١. دراسة أبو جلبة (٢٠١٤)<br>هدفها: التحقق من فاعلية استراتيجية الصفوف المقلوبة باستخدام موقع ادمودو في تنمية التفكير الابداعي. | ٥٢ | الاختبار التحصيلي | وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الابداعي. |
| ٢.دراسة المعدي (٢٠١٤)<br>هدفها: معرفة فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي. | ٥٥ | استخدام اختبار مهارات التفكير الرياضي. | وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعة الفصول المقلوبة في متوسطات درجات اختبار مهارات التفكير الرياضي – ككل–، وفي مهارات الاستنتاج والتعميم، وفي مفردات مهارات الاستقراء، والتعبير بالرموز وادراك العلاقات. |
| ٣.دراسة الشهراني (٢٠١٤)<br>هدفها: التعرف على اثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب باستخدام "اليوتيوب" على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات عند مستويات بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) | ٦٠ | الاختبار التحصيلي | وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل)، وفي الاختبار ككل. |
| ٤. دراسة علي (٢٠١٥)<br>هدفها: تطوير نموذج تحفيزي للمقرر المقلوب | ٣٦ | الاختبار التحصيلي | وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | ذات التصميم التحفيزي بالمقرر المقلوب. |
| ٥.دراسة لحسن (٢٠١٥)<br>هدفها: فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والاداء لمهارات التعلم الالكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية. | ١١٥ | الاختبار التحصيلي | وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية. |
| ٦.دراسة الزين (٢٠١٥)<br>هدفها: التعرف على النموذج التصميمي المستخدم في تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب. | ٧٧ | الاختبار التحصيلي | وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية. |

**جوانب الافادة من الدراسات السابقة:**

١. اتفقت اغلب الدراسات على ايجابية استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل بالذات.
٢. ولأن أغلب الدراسات السابقة قد اثبتت إيجابية استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي؛ ولأن دراسة (الشهراني، ٢٠١٤) عالجت أثر اليوتيوب فقط في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مقرر الحاسب وتقانة المعلومات، وغطت المستويات الاربعة الاولى من تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل)، ولم تغطِ المستويين الآخرين، لهذا ارتأت الباحثة ان تقوم بمعرفة أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل طلبة الصف الخامس الاحيائي في مادة الحاسوب.
٣. اغلب الدراسات السابقة اختارت الاختبار التحصيلي كوسيلة احصائية لمعرفة النتائج، وهذا ما سوف تتبناه هذه الدراسة.
٤. تراوح عدد العينات بين الدراسة بين (٣٦- ١١٥).

٥. الإفادة من منهجية الدراسات السابقة ولا سيما في توضيح الأهداف وصوغ الفرضيات، واختيار حجم العينة، والتصميم التجريبي، وإجراء التكافؤ، والمعالجات الإحصائية.

## الفصل الثالث

## منهجية البحث واجراءاته

### أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة منهج البحث شبه التجريبي، إذ تم اختيار هذا المنهج بناءً على طريقة البحث في التجريب، والمعتمدة على تقسيم عينة البحث على مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وتم تدريس الموضوعات بطريقتين مختلفتين؛ ففي المجموعة الضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية (التعلم المقلوب) كما تناولها هذا البحث، مستخدمة طريقة الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) لكلتا المجموعتين، وتم تدريس المجموعتين من مدرسة الحاسوب نفسها.

### التصميم التجريبي Experimental Desogn

يعد اختبار التصميم التجريبي بمنزلة الاستراتيجية التي يضعها الباحث لتحديد الطريق للوصول الى نتائج يمكن الوثوق بها للاجابة عن الاسئلة التي طرحت في مشكلة البحث والتحقق من صحة الفرضيات الصفرية التي وردت في اهداف البحث (عبد الجليل ومحمد، ١٩٧٤، ١٠٢)

اختارت الباحثة **التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بالاختبار البعدي للتحصيل (شبه تجريبي)**، لملاءمته مع ظروف التجربة (جابر واحمد، ١٩٨٩، ص٢٦٠) وفيما يأتي مخطط لهذا التصميم.

**مخطط ١**

**التصميم التجريبي**

| المجموعة | المتغير المستقل | المتغير التابع |
|---|---|---|
| التجريبية | طريقة التعلم المقلوب | التحصيل |
| الضابطة | الطريقة الاعتيادية | التحصيل |

١- **مجتمع البحث وعينته:** اختارت الباحثة ثانوية المتميزات الكرخ الثانية قصدياً من بين المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية لتطبيق التجربة وذلك للأسباب الاتية:

١. وجود ٣ شعب من طالبات الصف الخامس الاحيائي مما يوفر للباحثة فرصة الاختبار العشوائي لعينة البحث، ان طالبات المدرسة من بيئة متقاربة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

٢. كون الباحثة مُدرسة في ثانوية المتميزات ولا مانع لدى الادارة من اداء التجربة، إذ بلغ عدد الطالبات (٩٩) في الشعب الثلاثة (أ- ب- ج)، تم اختيار شعبتين بصورة عشوائية لتمثل شعبة (ب) المجموعة التجريبية وشعبة (أ) المجموعة الضابطة وكان عدد افراد العينة ٦٦ بواقع ٣٣ لكل شعبة.

٣. **تكافؤ المجموعتين:** على الرغم من ان طالبات المجموعتين من مدرسة واحدة، ومن اعمار متقاربة ومن وسط اجتماعي متشابه لحد ما، إلا أن الباحثة ارتأت ان تضبط عدداً من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج والتي قد يكون سبب بعضها الفروق الفردية بين الطالبات ولا سيما ما تمتلكه الطالبات من مفاهيم علمية سابقة، لذلك تم اجراء التكافؤ في المتغيرات الاتية:

**٣-١ التحصيل السابق:** تم الحصول على درجات التحصيل السابق في الحاسوب من سجلات المدرسة، إذ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية **(65.67)** درجة بانحراف معياري **(12.794)**، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة **(63.37)** درجة بانحراف معياري **(11.851)**. وبتطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين ظهر أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58) مما يدل على تكافؤ المجموعتين. والجدول (١) يبين ذلك.

**جدول (١)**

**الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير التحصيل السابق في الحاسوب**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 33 | 65.68 | 11.793 | 0.822 | 2.000 | 58 | غير دالة |
| الضابطة | 33 | 63.27 | 10.85 | | | | |

**٢. المعرفة السابقة لمادة الحاسوب:**

للتأكد من أن مجموعتي الدراسة كانتا متساويتين في معرفتهما السابقة بالحوسبة، أعد الباحثون اختبارًا يتكون من (٢٠) فقرة متعددة الاختيارات وقدمها إلى خبراء ومحكمين متعددين من الأساتذة. تم بحث أجهزة الحاسوب وطرائق التدريس على وجه التحديد لضمان سلامة وفعالية ممراتها، ومراجعتها بناءً على الإرشادات والتوصيات، وتم تطوير برنامج اختبار نهائي.

تم تطبيق اختبار المعرفة المسبقة للحاسوب على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ ٢٨ فبراير ٢٠٢٢. تصحيح إجابات الطلاب، والحصول على درجات مجموعتي البحث، وإجراء المعادلة، ووجد أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٠.٥٧)، والانحراف المعياري (٢.٧٧٥)، ومتوسط الدرجة. من طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٠.٥٧) متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٠.١٠)، والانحراف المعياري (٢.٣١٠)، ووجد اختبار t أن الاختلاف في متوسط الدرجات بين المجموعتين كان معنوياً. مبيناً ان الاختلاف لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودرجة الحرية (٥٨). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان. والجدول (٢) يبين ذلك.

**جدول (٢)**

**نتائج تطبيق الاختبار (t-test) في متغير المعرفة السابقة**

| المجموعة | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 33 | 10.56 | 2.775 | 0.708 | 2.000 | 58 | غير دالة |
| الضابطة | 33 | 10.10 | 2.309 | | | | |

٣. الذكاء

اعتمدت الباحثة اختبار (اوتيس – لينون) للقدرة العقلية العامة، الذي عربه (القريشي، ١٩٩٠) نقلاً عن (الدليمي، ٢٠١٢: ١٠٨)، وطبق على البيئة العراقية من قبل كل من (الدليمي، ٢٠١٢) و(حسين، ٢٠١٤) للمرحلة الاعدادية بعد عرضه على

عدد من المتخصصين للتأكد من توفر الخصائص المناسبة للفقرات وبدائل الاجابة من حيث المضمون والشكل والوضوح، إذ حيث حظي بموافقة الخبراء جميعهم.

تم تطبيق الاختبار على مجموعتي البحث بتاريخ 2022/2/27، واحتسبت الدرجات بعد تصحيح الاجابات لـ(٥٠) فقرة، وبذلك فان اعلى درجة يحصل عليها الطالب (٥٠) درجة واقل درجة (صفر)، اي درجة واحدة للإجابة الصحيحة على الفقرة وصفر للخاطئة، وبعد جمع الدرجات تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (26.33) درجة بانحراف معياري (5.384)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (25.10) بانحراف معياري (4.660)، وبعد تطبيق اختبار (t–test) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين ظهر أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58)، إذ تبين أن القيمة الجدولية (2) أكبر من القيمة المحسوبة البالغة (0.903)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان، والجدول (٣) يبين ذلك.

**جدول (٣)**

**نتائج تطبيق الاختبار (t–test) في متغير الذكاء**

| المجموعة | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | | درجة الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 33 | 25.33 | 4.384 | 0.803 | 2.000 | 58 | غير دالة |
| الضابطة | 33 | 24.10 | 3.660 | | | | |

**المتغيرات التي ترتبط بإجراءات التجربة:**

هنالك عوامل قد تؤثر في المتغيرات التابعة غير العامل المستقل ومن اجل سلامة التجربة قامت الباحثة بتحديدها والسيطرة عليها لكي لا تؤثر في المتغيرات التابعة، ومن هذه العوامل:

**١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة لها:**

يقصد بها الظروف التي يتعرض لها طلاب العينة في اثناء التجربة، تمت السيطرة عليها قدر الإمكان، ولم تكن هنالك اي ظرف يؤثر في سلامة التجربة طوال مدة التجربة.

**٢- الاهدار:**

ونعني به تسرب عدد من طلاب مجموعتي البحث بسبب تعرضهم لعوامل معينة. وفي تجربة البحث تعرضت مجموعتا البحث إلى حالات غياب فردي بنسب متساوية وقليلة تقريباً.

**٣- ادوات القياس:**

كانت اداة القياس موحدة لمجموعتي البحث (اختبار التحصيل الدراسي).

**٤- اثر الاحوال التجريبية:**

قد تحدث اثار جانبية نتيجة لإجراء التجربة لذا حاول الباحث الحد والسيطرة من بعض الاثار التي ربما تؤثر في سير التجربة، منها:

- **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية موحدة بين مجموعتي البحث، وهي الفصل الثالث من كتاب الحاسوب المقرر لطلاب الصف الخامس الاحيائي.
- **مدرس المادة:** درست الباحثة المجموعتين بنفسها لتتمكن من السيطرة على المجموعتين.

- **توزيع الحصص:** تمت السيطرة على هذا المتغير عبر التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث، فقد تم الاتفاق مع ادارة المدرسة الخاضعة للتجربة على تنظيم جدول الدروس الأسبوعي، اذ كان عدد الحصص لكل مجموعة حصة واحدة اسبوعياً.
- **مكان التجربة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لضمان الاحوال المتشابهة من حيث الاستمرار المنتظم في المادة الدراسية فضلاً عن مساحة الصفوف الاضاءة والتهوية والسبورة.
- **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث وهي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

**مستلزمات البحث**

**١ . تحديد المحتوى:**

تم تحديد الوحدة الثالثة (المصفوفات ذات البعدين) و(برنامج السكراتش) من كتاب الحاسوب للصف الخامس الاحيائي التي تتضمنها الخطة السنوية لتدريس منهج الحاسوب في أثناء الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م) للصف الخامس الاحيائي.

٢. تحديد الغرض من السلوك:

تم صوغ الأهداف السلوكية وفقًا لتصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي (التذكر، والفهم، والتطبيق، التركيب). بعد عرضه على لجنة من المحكمين والخبراء المتخصصين في طرائق تدريس الحاسوب والتعليم وعلم النفس والقياس والتقويم، اقترح الباحثون المراجعات والتأكد من صوغها بنحو صحيح ودقيق ومناسب لتطويرها.

٣. وضع الخطط التدريسية:

تم تطوير الخطط التدريسية اليومية للموضوع المراد تدريسه في التجربة، وكانت (١٠) خطط لتعليم المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية التعلم المقلوب، و(١٠) خطط لتعليم المجموعة الضابطة بحسب الطريقة الاعتيادية. تم تقديم خطتين للخبراء والخبراء في طرائق التدريس المعتمدة على الحاسوب المصممة للافادة من وجهات نظرهم، وتم تطوير بقية خطط التدريس بناءً على هاتين الخطتين.

**٤. خطوات العمل باستراتيجية التعلم المقلوب**

١. تحليل المقرر ومحتوى المادة التعليمية "برنامج السكراتش والمصفوفات ذات البعدين"، وصوغ الاهداف في صورة سلوكية.
٢. توفير الاجهزة والبرمجيات التعليمية الواجب توافرها للتصميم ومنها جهاز الحاسوب وجهاز عارض الوسائط المتعددة، اما بالنسبة للبرمجيات فقد استعانت الباحثة ببرنامج fast stone captuer، whiteboard، وبرنامج معالج النصوص ms word2010، وبرنامج سكراتش scratch 0.3.
٣. عمدت الباحثة الى جعل الدروس بصورة قرص مدمج لتلافي عدة مشكلات، منها: انقطاع الانترنت، وعدم توافر الانترنت عند بعض الطالبات، وصعوبة تحميل الأشرطة المصورة أجمعها، ولضمان وجود البرامج عند كل طالبة، وبذلك تمت معالجة اي مشكلة تطرأ بما يخص البرامج.
٤. قامت الباحثة بنسخ جميع الأشرطة التي تخص مادة الحاسوب ووضعها على قرص مدمج، وتم توزيعها بين الطالبات، وايضاً تمت معالجة مشكلة عدم وجود أجهزة حاسوب عند بعض الطالبات، وتم نقل الأشرطة الى جهاز الهاتف المحمول ليتسنى لجميع الطالبات الافادة من المادة.

**أداة البحث:**

تم اعداد أداة لجمع البيانات واختبار فروض البحث: اختبار لقياس التحصيل الدراسي للطلاب، وفي ما يأتي عرض الإجراءات التفصيلية لبناء الاختبار التحصيلي.

**أولاً: الاختبار التحصيلي البعدي:**

في ضوء محتوى المادة التعليمية المحددة تدريسها في التجربة من كتاب الحاسوب المقرر للصف الخامس الاحيائي، قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي على وفق الخطوات الاتية:

**١- تحديد الهدف من الاختبار**

الهدف من الاختبار التحصيلي هو قياس تحصيل طالبات عينة البحث (التجريبية والضابطة) في مادة الحاسوب بعد تدريسهن (الوحدة الثالثة/ الفصل الثاني) من كتاب الحاسوب للصف الخامس الاحيائي.

**2- اعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)**

وعليه اعدت الباحثة جدولاً للمواصفات على وفق الخطوات الاتية:

أ- **تحديد الوزن النسبي لمحتوى الفصل** (الوحدة الثالثة/ الفصل الثاني) المتمثل بـ(المصفوفات ذات البعدين ببرنامج السكراتش) من كتاب الحاسوب المقرر للصف الخامس الاحيائي التي ستدرس في الفصل الدراسي الثاني. وقد تم حساب وزن كل فصل بحسب عدد الحصص المخصص بتدريسه بعد استشارة عدد من مدرسي مادة الرياضيات للصف الخامس العلمي، واستخرج الوزن النسبي للمحتوى على النحو الآتي:

$$\text{الوزن النسبي لمحتوى كل فصل} = \frac{\text{عدد الحصص للفصل الواحد}}{\text{عدد الحصص الكلي}} \times ١٠٠\%$$

وكانت الاوزان للفصول الثلاثة على التوالي (١٠٠%)، إذ إن الزمن الفعلي المستغرق في تدريس الحصة (٤٥) دقيقة.

ب-**تحديد اوزان الاهداف السلوكية** الموضوعة لمستويات المجال المعرفي التي اعتمدتها الباحثة، وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق، التركيب) بحسب تصنيف بلوم، فقد تم احتسابها عبر عدد من الاهداف السلوكية لكل مستوى من المستويات مقسوماً على العدد الكلي للأهداف السلوكية للمستويات. وقد كانت الاوزان (التذكر ٣٨%، والفهم ٣٥%، والتطبيق ٢٠%، والتركيب ٧%).

**ب-تحديد عدد فقرات الاختبار**

بعد ان استشارت الباحثة عدداً من المحكمين والمختصين في مجال التربية وطرائق تدريس الحاسوب ومدرسيها من ذوي الخبرة التدريسية في مادة الحاسوب، بعد اطلاعهم على الاهداف السلوكية لمحتوى المادة العلمية المراد تدريسها في التجربة، تم الاتفاق على تحديد فقرات الاختبار التحصيلي بـ(٣٢) فقرة لتمثل المادة العلمية بصورة دقيقة.

3. **صدق الاختبار:**

عمدت الباحثة الى التحقق من نوعين من انواع الصدق هما:

**أ . الصدق الظاهري**

تم عرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس الحاسوب، وذلك لبيان ارائهم في مدى صلاح الاختبار وملاءمته للطلاب والمرحلة الدراسية، كذلك وضوح التعليمات الخاصة به، وبعد أن قدم الخبراء آراءهم اتفق جميع الخبراء الذين عرض عليهم الاختبار على أنه يقيس الغرض الذي وضع من أجله بنسبة ١٠٠%.

**ب . صدق المحتوى:**

وللتحقق من صدق محتوى الاختبار تم عرض الاختبار بصيغته الأولية مع الخريطة الاختبارية وقائمة الأهداف السلوكية على مجموعة من المحكمين ومتخصصين بطرائق تدريس الحاسوب، واتفق ٩٠% من الخبراء على تعديل بعض الفقرات من حيث الصوغ اللغوي فحسب، أما بقية الفقرات فقد حازت على اتفاق الخبراء بشأن صلاحها.

**4- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية الاولى:**

طبق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع البحث مكونة من (٣٣) طالبة في ثانوية المتميزات الكرخ٢ طبق يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٢/٣/١، وذلك للتحقق من وضوح فقراته، والوقت المستغرق للإجابة، ووضوح التعليمات، وتشخيص الفقرات الغامضة، وتم حساب زمن الاجابة الذي استغرقته الطالبات في الاجابة عن فقرات الاختبار، عن طريق تسجيل الوقت الذي استغرقه اول ثلاث طالبات وايجاد معدل الوقت، ومن ثم تسجيل الوقت الذي استغرقه اخر ثلاث طالبات قدمن الاجابة وايجاد معدل وقتهن، ثم ايجاد المدى بين معدل اول ثلاث طالبات قدمن الاجابة ومعدل اخر ثلاث طالبات قدمن الاجابة بجمع الوقتين وتقسيمهما على (٢) للحصول على معدل الوقت المطلوب للإجابة الذي كان (٩٠) دقيقة.

**6- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:**

**أ . معامل صعوبة الفقرات:**

تم حساب معامل صعوبة الفقرات بالنسبة للفقرات الموضوعية، ووجدت أنها مقبولة، إذ كانت المعاملات محصورة بين (0.72-0.22)، وكذلك بالنسبة للفقرات المقالية، إذ

تتراوح ما بين (0.58-0.45)، أي إن صعوبة جميع الفقرات ملائمة، إذ ان صعوبة الفقرات تعد مقبولة اذا تراوحت بين (0.80-0.20) (العزاوي، ٢٠٠٨: ٨١).

**ب. تمييز فقرات الاختبار:**

وتم حساب معاملات القوة التمييزية للفقرات الموضوعية، إذ كانت تتراوح بين (0.70-0.29). وبالنسبة للفقرات المقالية تراوحت بين (0.68-0.46).

**7- ثبات التصحيح للفقرات:**

ثبات التصحيح: لا تحتاج الفقرات الموضوعية إلى ثبات التصحيح؛ لان درجة الإجابة إما (١) للإجابات الصحيحة وإما (صفر) للإجابات الخاطئة أو المتروكة أو ذات الإجابتين.

**8- ثبات الاختبار:**

باستعمال معادلة (ألفا- كرونباخ) تم حساب ثبات فقرات الاختبار؛ لأنها تصلح للفقرات المقالية والموضوعية على حد سواء (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٤٩) التي تكونت منها فقرات الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة (0.81)، إذ يشير (ابو علام، ٢٠١٢) الى ان الاختبار يعد جيداً اذا بلغ معامل ثباته (0.67) فما فوق. (ابو علام وسليمان، ٢٠١٢: ٥٧٠-٥٨١)، وفي ضوء الإجراءات السابقة كان الاختبار بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق، ملحق (٨).

**9- تطبيق الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية:**

بعد الانتهاء من إيجاد صدق الاختبار والتحليل الإحصائي لفقراته وثباته أصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية للتطبيق على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، إذ تكون الاختبار من (٣٢) فقرة موضوعية والدرجة الاختبار الكلي محصورة

(0– 44)، وطبق الاختبار بصورته النهائية على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/٣/٧.

**الوسائل الإحصائية:** استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحقيبة الإحصائي (SPSS) كالآتي:

**1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين (t–test):**

تم استخدام (t–test) لعينتين مستقلتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وإيجاد دلالة الفرق بين المتوسطات في الاختبار التحصيلي.

**2. معامل صعوبة الفقرة:**

استخدمت لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي.

**3. معامل تمييز الفقرة:**

استخدم لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.

**4. معادلة الفاكرونباخ:**

استخدمت لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي.

## الفصل الرابع

## تفسير النتائج

**للتحقق من الفرضية الصفرية الاولى المتعلقة بالتحصيل الدراسي في الاختبار القبلي وهي:**

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha$ = 0.05)** في متوسط تحصيل طالبات الخامس الاحيائي، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي. أظهرت النتائج الاحصائية لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لمادة الحاسوب أن متوسط درجات المجموعة التجريبية هو (32.13) في حين

كان متوسط درجات المجموعة الضابطة هو (26.23) وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام الاختبار التائي (t–Test) لعينتين مستقلتين؛ وجد أن القيمة التائية المحسوبة (3.059)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢). وهذا يبين ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وعليه فالنتائج التي توصلت اليها الباحثة هي وجود أثر لاستراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل مادة الحاسوب.

**جدول (4)**

**نتائج (t–Test) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين على الاختبار التحصيلي**

| المجموعة | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف ا المعياري | القيمة التائية | | درجة الحرية | مستوى الدلالة ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | ٣٣ | 31.13 | 6.094 | 2.059 | 2.000 | 58 | دال |
| الضابطة | ٣٣ | 25.23 | 6.827 | | | | |

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (الزين، ٢٠١٥)، و(حسن، ٢٠١٥).

**للتحقق من الفرضية الصفرية الثانية المتعلقة بالتحصيل الدراسيفي الاختبار البعدي هي :**

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط تحصيل طالبات الخامس الاحيائي، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، أظهرت النتائج الاحصائية لدرجات الاختبار التحصيلي البعدي لمادة الحاسوب أن متوسط درجات المجموعة التجريبية هو (31.13) في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة هو(25.23)، وبعد اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام الاختبار التائي (t–Test) لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة (2.059) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢). وهذا يبين ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة، وعليه فالنتائج التي توصل اليها الباحثة هي وجود أثر لاستراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل مادة الحاسوب.

**جدول (5)**

**نتائج (t–Test) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين على الاختبار التحصيلي**

| المجموعة | عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | لانحراف االمعياري | القيمة التائية | | درجة الحرية | مستوى الدلالة ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 33 | 31.13 | 7.084 | 3.049 | 2.000 | 58 | دال |
| الضابطة | 33 | 25.23 | 7.728 | | | | |

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (الزين،٢٠١٥)، و(حسن، ٢٠١٥).

**تفسير النتائج**

أظهرت النتائج أنه في اختبار التحصيل تفوقت المجموعات التي تعلمت مواضيع الحوسبة باستخدام استراتيجية التعلم المقلوبة على المجموعات التي تعلمت الموضوعات انفسها بالطريقة المعتادة، وربما يرجع ذلك إلى:

- تحقق هذه الاستراتيجية تفاعلًا اجتماعيًا إيجابيًا بين الطالبات، وتزيد من ثقة الطالبة بنفسها وبزميلاتها في الفريق، وتجعلها محور العملية التعليمية، وتعرضها للمعرفة، وتمكين نفسها، وبالتالي زيادة مستوى تحصيل الطالبة في مادة الحاسوب.
- تؤدي استراتيجية التعلم المقلوب إلى الحصول على تعليقات من كل مجموعة بشأن الأداء في كل سؤال، مما يسمح للطالبات بإتقان موضوع البرمجة باستخدام السكراتش، وبالتالي تحسين إنجازهن.
- يعالج استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب الفروق الفردية بين الطالبات وكذلك الاختلافات بين المجموعات.
- إن حداثة هذه الاستراتيجية في مجتمعنا تجعل الطالبات يبتعدن عن الأعراف السائدة، عبر حركة الطالبات للبحث عن المعلومات والأفكار من المجموعات الأخرى مما يخلق مناخًا تعليميًا يتميز بحرية الطالبات في الفصل، مما قد يساعد في تحسين إنجازهن في علوم الحاسوب.

**الاستنتاجات** : من نتائج البحث يمكن ان نتوصل الى الاستنتاجات الآتية:

١. اسهم التدريس باستراتيجية التعلم المقلوب في رفع مستوى تحصيل الطالبات في مادة الحاسوب المقررة للصف الخامس الاحيائي.

٢. اسهم التدريس باستراتيجية التعلم المقلوب في حل مشكلة قلة عدد الحصص لمادة الحاسوب.

**التوصيات**

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

١. من الضروري تنظيم دورات تدريبية لمعلمي الحاسوب بشأن كيفية استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني، بما في ذلك استراتيجيات التعلم المقلوب في تدريس الحاسوب لتحقيق التنوع في أساليب واستراتيجيات تدريس الحاسوب.

٢. إدخال استراتيجيات مختلفة للتعلم الإلكتروني، بما في ذلك استراتيجيات التعلم المقلوب، في دورات تطوير طرائق التدريس المعتمدة على الحاسوب في كليات التربية.

٣. تزويد المدارس بالوسائل التعليمية والمستلزمات الضرورية المناسبة لاستخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني.

**المقترحات**

استكمالاً للبحث تقترح الباحثة اجراء دراسات لاحقة له مثل:

١. اثر استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مادة الحاسوب في متغيرات اخرى مثل: انواع التفكير، وانواع الذكاء، والاتجاهات نحو مادة الحاسوب.

٢. اثر استراتيجية التعلم المقلوب في مادة الحاسوب لمراحل دراسية اخرى.

📖 **المصادر**

١.أبو جادو، فريد كامل، ٢٠٠٨: النموذج الاستقصائي في التدريس وحل المشكلات، ط١، دار وائل للنشر، عمان.

٢.جابر، عبد الرحمن عبد السلام، ١٩٨٩: **طرق التدريس العامة ومهارات التنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، ط٣، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

٣. الحربي، صبحي ناجي عبد الله والتميمي، عدنان حسين، ٢٠٠١: **طرائق التدريس العامة**، ط٢، بغداد.

٤. الدوسري، عيد ابو المعاطي ورؤوف عزمي توفيق، ٢٠١٧: تدريس العلوم بالكومبيوتر، القاهرة.

٥. الدليمي، علي أحمد، ٢٠١٢: **طرائق التدريس العامة**، ط ٢، بغداد.

٦.الشهراني، محمد، ٢٠١٤: **طرائق التدريس العامة**، ط ٢، عمان.

٧. عبد المنعم، نبيل، ٢٠١٥: **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط٢، دار وائل للنشر، عمان.

٨. عبد الجليل ومحمد، ١٩٧٤: الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة، الرياض.

٩.علي، عطية، ٢٠١٥: أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

١٠. الزين، زيد،

٢٠٠٦: أساليب وأستراتيجيات تدريس الرياضيات، العين، دار الكتاب الجامعي.

11. Abdallah, S. (2011). Learning with online activities: what

do students think about their experience? In E. M. W. Ng, N. Karacapilidis & M. S. Raisinghani (Eds), Dynamic

.١٢ Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: homework in class, lessons at home. Education digest, 77 (8), 18-21.

.١٣ Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Retrieved 2 September, 2013,

from: http://cft.vanderbilt.edu/teaching_guides/teaching_activities/flipping_the_classroom/

.١٤ Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: ISTE.

.١٥ Findlay- Thompson, S., & Mombourquette, P. (2013). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. Global conference on business and finance proceedings, 8(2), 138- 146.

.١٦ Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. Learning & leading with technology, June/July, 12- 17.

.١٧ Frydenberg, M. (2012). The flipped classroom: it's got to be done right. Retrieved 3 September, 2013,

from: http://www.huffingtonpost.com/mark_frydenberg/the_flipped_classroom_its_b_2300988.html?view=screen

.١٨Gerstein, N. Anh, D. H., & Pishva, D. (2012). A multimedia integrated frame work for learning management systems. In P. Ghislandi (Ed). E-learning- theories, Design, software and applications (pp. 153- 172). Rijeka, Croatia: in tech.

.١٩ Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning: George Mason University.

.٢٠ Horn, M. (2013). What education can learn from kung fu. Retrieved 9 April, 2014, from:http://www.forbes:com/sites/michaelhorn/2013/08/22/what_education_can_learn_from_kung_fu/

.٢١Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC Horizon report 2014: higher education edition. Austin, Texas: the New Media consortium.

# برنامج تدريبي لتطوير الاشغال اليدوية الفنية لطالبات المرحلة الثانوية للبنات على وفق أنموذج "كلوز مايرل

**المدرس المساعد**

**هند عبد الجبار عبد الكريم**

**وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية بغداد /الكرخ –الاولى/ معهد الفنون الجميلة للبنات – الدراسات الصباحية**

omarhindlove@gmail.com

**الملخص**

يهدف البحث الحالي الى قياس فاعلية انموذج كلوز ماير في تنمية مهارات طالبات الصف الخامس الاعدادي لمادة الاشغال اليدوية لأنه يعد انمودجا" متكاملاً صمم لتطوير قدرات المتعلم حسب خطط تدريسية لمادة الاشغال اليدوية .

اظهرت نتائج البحث, فاعلية الخطط التدريسية من خلال تطبيق انموذج كلوز ماير على عينة تجريبية من طالبات الصف الصف الخامس الاعدادي للبنات للعام الدراسي (٢٠٢١ الصف الخامس الاعدادي –٢٠٢٢).

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي ، أنموذج "كلوز مايرل

# A training program for the development of artistic handicrafts For high school students on According to the model "Close Mayerle

**Abstract:**

The current research aims to measure the effectiveness of the Claus-Meyer model in developing the skills of second-grade students of handicrafts because it is an integrated model designed to develop the learner's abilities according to teaching plans for the subject of handicrafts.

Research results have demonstrated the effectiveness of teaching plans by applying the Close-Meyer model to an experimental sample of Fifth year middle school students in the first Karkh education for Girls for the academic year.(٢٠٢١-٢٠٢٢)

**Keywords**: training program, "Close Mayerle" model

**مشكلة البحث:**

الفنون بانواعها احدى اللغات التي يستخدمها الإنسان للتعبير عن ذاته, لذلك تعد الاشغال اليدوية احدى اساليب التعبير التي يمتلكها الإنسان وهو يمثل جزءا من الثقافة التي يتميز بها عن بقية الكائنات ومن خلال الاشغال اليدوية يمكنه إن يعبر عن الموضوعات والأشياء التي يصنعها والتي يعبر من خلالها عن المكنونات الداخلية .وتتضح أهمية تعليم الفنون في مرحلة المراهقة لكونه يعمل على إتاحة الفرص المناسبة للتجريب والتوجيه في البيئة المحيطة ( سواء المنزل او المدرسة... ) ويساعد على ظهور الاستعدادات والقدرات الفنية وألا فسوف تبقى هذه الاستعدادات كامنة تنتظر فرصا اخرى للتفريغ ومن خلال مجالات اخرى كالأدب والرياضة مثلا

..فضلا عن ذلك فإن التربية عن طريق الفن هي تربية في طريق الإبداع ، سواء استخدم هذا الإبداع في الفن أم غيره ، وان التعليم في اتجاه الإبداع هو التعليم في اتجاه المستقبل المجتمع .وهنا يأتي دور التفكير في توجيه الطلبة نحو قضايا الإبداع والاشغال اليدوية , وبالرغم من ذلك فان الكثير من المدرسين/ المدرسات في مؤسساتنا التربوية, الابتدائية والمتوسطة والثانوية لا يعطون أهمية لهذا الجانب اذ إن المدارس أهملت دروس التربية الفنية لغرض استغلالها لمصلحة دروس اخرى في تكملة المواد الدراسية الأخرى ولم تتح الفرصة للطلبة للتعبير عما يحسون به من خلال تمتعهم باشغال فنية قد تنفس بعض الشيىء عن توترهم بزحمة المواد الاخرى مما قد يؤدى إلى إهمال هذا الجانب إهمالا كبيرا,لذا فان هذه المرحلة العمرية في حياة الطلبة هي بحاجة إلى قدر كبير من الرعاية والاهتمام لأنها المرحلة التي تبدأ النزعات الفردية في الظهور ,ويجب إن تلقي من المدرس/ المدرسة العناية اللازمة.

من خلال الخبرة الميدانية (العملية) المباشرة للباحثة في ميدان التدريس في التربية الفنية والاشغال اليدوية، فضلاً عن توزيع الباحثة استبانة استطلاعية مفتوحة الى عدد من طالبات اعدادية المنصور، والحوارات مع الطالبات والمناقشات.. للتعرف عن مستويات الطالبات في مهارات مادة الاشغال اليدوية. اشارت الاجابات بالصعوبات التي تواجها الطالبات اثناء التخطيط وبناء الفكرة في مادة الاشغال اليدوية . تلمست الباحثة السبب الذي يعزى الى الطرائق المستخدمة في التدريس، فضلاً عن الاعتماد على الطريقة العملية التقليدية. وان الطالبات يفتقرنَّ الى مهارات تخيل العمل الفني في هذا المجال، بكفاية تتلاءم وحجم التطورات والمشكلات التي تواجهها اثناء التخطيط والتنفيذ للمنتج الفني.

لذلك اقترحت الباحثة الى تقديم المادة العلمية لمادة الاشغال اليدوية، على وفق استراتيجية التعليم بانموذج كلوزماير لتنمية المهارات بالاشغال اليدوية.

**أهمية البحث:**

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية مشكلته إذ يسعى لقياس مدى فاعلية انموذج كلوز ماير، في تنمية مهارات طالبات الصف الخامس الاعدادي للبنات – الدراسة الصباحية في مادة الاشغال اليدوية.

وتتجلى اهمية البحث فيما يأتي:

١ . يأتي البحث الحالي استجابة لاهتمامات العاملين في مجال التربية الفنية لتلبية متطلبات مهارات الاتقان وتطور الاشغال اليدوية لدى طالبات الصف الخامس الاعدادي للبنات.

٢. قد يلبي البحث الحالي حاجة المتخصصين في التربية الفنية لتطوير أدائهم الفني والعلمي.

٣. يسهم البحث الحالي في تطوير منهج مادة الاشغال اليدوية

٤–يمكن للبحث الحالي ان يفيد عملية تدريس مادة الاشغال اليدوية، في المؤسسات التعليمية ذات العلاقة بالاختصاص.

٥–تطوير مهارة الطالبات فيما يخص الجانب العلمي والعملي التطبيقي لمادة الاشغال اليدوية.

٦– تقديم تقنيات لطرائق التدريس يمكن ان تطرح كبدائل عن الطرائق الاعتيادية المالوفة في التدريس والتدريب .

٧–الاسهام في تنمية مهارات التعلم الذاتي عند الطالبات كونها تساعدهن على تطوير قدراتهن العلمية والمهنية باستمرار .

٨- قد يسهم البحث بنتائجه في تشجيع المدرسين/ المدرسات على استعمال طرائق تدريسية حديثة وزيادة إدراكهم بأهمية استعمالها في ظل المستحدثات التربوية المعاصرة.

٩- في حدود علم الباحثة لم يتم تناول دراسة فاعلية انموذج كلوز ماير في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية على المستوى القطري ومن هنا فان البحث يمكن ان يكون محاولة تسهم في توسيع آفاق البحث في هذا المجال.

**هدفا البحث:**

**يهدف البحث الحالي الى:**

١- بناء خطط تدريسية لمادة الاشغال اليدوية على وفق انموذج (كلوز ماير) في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي .

٢-قياس فاعلية الخطط التدريسية من خلال تطبيقها على طالبات الصف الصف الخامس الاعدادي – الدراسة الصباحية.

ولتحقيق هدف البحث الثاني وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:

١- لا يوجد فرق ذو دلاله احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط درجات الاداء بين المجموعة التجريبية التي تدرس المادة على وفق انموذج (كلوز ماير)، والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار (قبليا").

٢- لا يوجد فرق ذو دلاله احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط درجات الاداء بين المجموعة التجريبية التي تدرس المادة على وفق

انموذج (كلوز ماير)، والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار (بعديا").

**حدود البحث:**

١- الحدود الزمانية: - العالم الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢)

٢- الحدود المكانية: - وزارة التربية – المديرية العامة لتربية بغداد – الكرخ الاولى .

٣- الحدود البشرية: - طالبات. الصف الخامس الاعدادي_ لاعدادية المنصور للبنات.

**تحديد المصطلحات:**

**١ - الفاعلية:**

" نوع من الأساليب المستعملة في عملية التعلم والتي تركز على الجانب التربوي المهاري في اكتشاف أداء الطالبات وإمكانياتهن وقدراتهن ".

(الهادي، ٢٠٠٠: ١٠٥)

**والتعريف الأجرائي للفاعلية**

مقدار التحسن الذي يظهر في نتاجات طالبات مجموعة البحث التجريبية ,بعد دراستهن على وفق الخطط التدريسية المصممة حسب انموذج كلوزماير لمادة الاشغال اليدوية.

**٢ - الاداء المهاري :**

ارتات الباحثة ان تضع تعريفا للاداء المهاري لعلاقته بمفهوم البحث

القدرة على عمل الأداءات التي تقوم بها طالبات الصف الخامس الاعدادي بعد خضوعهن للخطط التدريسية المعدة على وفق انموذج (كلوز ماير) والتي تتصف بالسرعة والدقة والإتقان.

**٣- البرنامج التدريبي:**

**القطامي (١٩٩٨):**

" الاستراتيجيات التي يستعملها المدرس في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية عالية لدى الطلبة، مستنداً فيها إلى افتراضات يقوم عليها البرنامج، ويتحدد فيه دور المدرس والطالب وأسلوب التقويم المناسب لذلك "

(قطامي، ١٩٩٨: ٣٦).

**التعريف الإجرائي للبرنامج التعليمي:**

عملية إجرائية لتصميم بيئة تعليمية في مادة الاشغال اليدوية في ضوء استعمال أنموذج ( كلوز ماير) المقررة للصف الصف الخامس الاعدادي، تكون منظمة ومخططاً لها تهدف إلى أحداث تطوير في سلوك الطالبات وتنمية اتجاهاتهم نحو استعمال هذه المادة في تنفيذ العمل الفني.

**٤_ الاشغال اليدوية :**

عرفها الحجاج، ١٩٩٨(بأنها " وسيلة التربية العملية التي تعود المتعلمين على الابتكار وتتميز بتعدد واختلاف خاماتها التي تساعد على تكوين اتجاه عام نحو فهم قيم الأشياء من الناحية الوجدانية"

(الحجاج، ١٩٩٨، ص٥).

أما التعريف الإجرائي لها " مقدار التطور الحاصل لدى الطالبات وادائهن المهاري يعد تطبيق البرنامج التدريبي المستند على انموذج كلوز ماير و تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على وفق استمارة خاصة بذلك .

**خلفية نظرية**

يشهد العالم تطوراً هائلاً في كل مناحي الحياة، ويرافقه ظهور الكثير من المفاهيم والابتكارات والمستحدثات التي تملأ حياة الانسان، وتحتاج الى أسماء وعلاقات تعرف بها ان، العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية لم تصل الى ماوصلت اليه من تقدم مذهل الا بعد ما قامت بتطوير نظريات خاصة بها ولم يحقق دقة القياس وموضوعية التفسير والتحليل والقدرة على الضبط والتنبؤ الا بعد اعتمادها على اطار نظري.

ووضوح الاطار النظري لكل دراسة يعد مطلباً ضرورياً لانجاحها وشرطاً اساسياً لاكتسابها الصفة العلمية الموضوعية.

**(الشربيني ، ٢٠٠٠، ص٤٥).**

وان اكتساب المهارات من قبل الطالبة ليس بالامر السهل، لعدم امتلاكها الخلفية المعرفية او الخبرة التي يتملكها الاكثر خبرة منها وتكمن محاولات الطالبات في التعرف على المفاهيم الفنية المتعددة من خلال :-

١. الملاحظة الدقيقة الى البيئة المحيطة بهم.
٢. القدرة على تصنيف المواد والاشياء التي لها علاقة بعضها ببعض.
٣. القدرة على وضع الاشياء من جهه واحدة وأعطائها مسميات مختلفة.
٤. القدرة على اعطاء معاني سطحية لبعض المفاهيم التي تعلموها من خلال البيئة.

ويرى (السيد،١٩٨٦) ان هناك شرطين اساسين ينبغي توفرها لتكوين اكتساب المفهوم هما:

١. ادراك وتجريد الخصائص الرئيسية المميزة للاشياء كمجموعة للوصول الى التعميم اي القدرة على اعطاء امثلة ايجابية يتمثل منها المفهوم.
٢. التميز بوضوح بين الخصائص الرئيسية المحددة للمفهوم وبين تلك الخصائص غير المرتبطة اي التميز بين المفهوم كفئة محددة وبين غيرة من المفاهيم الأخرى، ويتطلب ذلك القدرة على اعطاء امثلة سلبية للمفهوم .

(السيد ، ١٩٨٦، ص١٨١).

ويرى (زيتون ،١٩٨٦)، ان اكتساب المهارة يمر بثلاثة مراحل رئيسية هي :-

١. التميز : ويقصد به قدرة الطالبة على ان تميز بين العناصر والاشياء المتشابهة .
٢. التنظيم : ويقصد به قدرة الطالبة على تنظيم المعلومات وتصنيفها من خلال ملاحظة الشبة وايجاد الصفات العامة المشتركة بين العناصر أو المواقف المختلفة.
٣. التعميم : ويقصد به قدرة الطالبة في التوصل الى مبدأ عام وقاعدة عامة لها صفة الشمول أو التعميم (زيتون ، ١٩٨٦، ص٨٩).

يرى (الخليلي، ١٩٩٥) : ان عملية تكوين المهارة ليست عملية عشوائية، وأنما تتطلب من الطالبة الاستنتاج واهم عنصر في هذه العملية هو التصور الفعلي للسمات المشتركة وتميزها الخصائص المتغيرة، واكد ان تكوين المهارة يمر بعدد من المراحل اهمها:-

الأدراك الحسي لخصائص المدركات الحسية والموازنة والتميز فيما بينها وتجريدها من الخصائص الجانبية، والتركيز غلى الخصائص الاساسية والتعميم، اي تكوين المهارة وتشكيلها بناء على المدركات الحسية والمتشابهة في عدد الخصائص الاساسية .

( الخليلي ، ١٩٩٥، ص٩٨-١٠٠}

والخطوات الأجرائية المتبعة في هذه الطريقة :

١. يصوغ المدرس الاهداف المتوقع حدوثها في سلوك الطالبة بصورة اجرائية سلوكية.
٢. يعرض تسمية المفهوم وقاعدة المفهوم او تعريفة .
٣. يعرض الأمثلة واللأمثلة ثم يتناقش مع الطلبة السمات المهمة وغير المهمة في كل منها.
٤. مراجعة السمات المهمة في المهارة وعلاقاتها مع بعضها وفق لقاعدة المفهوم.

(Developing concept . p9 أنترنيت).

٢- أنموذج كلوزماير klausmeiers model

صمم (هربارت كلوزماير ) عام ١٩٧١ م أنموذجاً تعلمياً تناول فيه التعليم من وجهة نظر (كلوزماير) عبارة عن عملية تنظيم الظروف الداخلية والخارجية والشروط والانشطة اللازمة للتعلم. وان فاعلية التعليم يكمن في فاعلية التنظيم الخارجي لهُ ( (Klausmeiers 1975, p.70 ).

يرى كلوزماير ان المفاهيم تمثل اللبنات العقلية للفرد وان الافراد الناضجين يكتبون ويرسمون بناء على خبراتهم التعلمية التي مروا بها من جهه وانماط النضج الحاصلة لديهم فعلاً من جهه أخرى. ويؤكد بأن المهارات تتطور على مستويات مختلفة مع تعلم الطالبات وتطورهن ويضع التطور الحد الاعلى ، فالاطفال الصغار جداً

لايستطيعون البلوغ الى العمليات الشكلية ، ولكن التعلم (البيئه) يرى كلوزماير بأن الوصول الى مستويات متعاقبة من العلو للمهارة يتطلب من الطالبة أتقان بعض الخبرات التعليمية في قاعدة الدرس منها:

١. لابد من أتقان المستوى السابق.

٢. لابد من أتقان وظيفة عقلية جديدة واحدة على الاقل الى العمل الوظيفي السابق.

٣. يجب ان تستمر وظيفة عمليات السابق مع المحتوى الجديد بمستوى أعلى من النوعية والتعقيد.

(Concept and Concept Mapping , p:5-6 انترنيت).

أما عملية تشكيل المهارة بحسب مايشير اليه (كلوزماير) فأنه يتأثر بعوامل عدة أهمها :

١. طبيعة الصفات المكونه لمفهوم المهارة من حيث درجة تعقيدها.

٢. عدد الصفات المكونه للمفهوم.

٣. الأسلوب الذي قدمت بموجبه الامثلة على المفهوم مثلاً هل الامثلة سلبية ام ايجابية ، مجردة أم محسوسة مدعمة برسوم أو اشكال أو غير مدعمة لها تمثل خبرات مباشرة أو غير مباشرة

. Concept and Concept Mapping , p:5-6) انترنيت).

وفي ضوء ماتقدم يمكن الاستدلال على شكل المفاهيم المهارية لدى الطالبات من خلال قدرتهم على انجاز واحد او اكثر من العمليات الاتية :

١. قدرة الطالبة على وضع الشيء مع مجموعة أو صنف من الاشياء على اساس التميز بين عناصرها.

٢. قدرة الطالبة على التنبؤ.

٣. قدرة الطالبة على التفسير.

٤. قدرة الطالبة على حل المشكلات.

( جراغ ، ١٩٨٦ ، ص١٠٢) .

وقد اثبت (كلوزماير، ١٩٧٥) ان المفاهيم تتشكل بطريقة تسلسلية على اربعة مستويات متقدمة في الصعود حددها بالصيغة الاتية:

(المستوى المادي الملموس ، ومستوى الذاتية والمطابقة ، ومستوى التصنيف ، ومستوى التشكيل). كما اهتم بتوضيح كيفية استعمال كل مستوى في حال تعلمه مشيراً الى ان اكتساب اسم المفهوم وخصائصة يمكن ان يحدث في اي مستوى من المستويات الاربعة الا انها تعد عناصر اساسية لاكتساب المعرفة في مستوى التشكيل

)

.(Klasusmrier , 1975, p:165

ركز انموذج كلوزماير على الظروف الداخلية المرتبطة بكل مستوى وامكانية تحقيقها والاستخدامات المتعددة للمفهوم نفسه اكثر من التركيز على المفاهيم في كل مستوى على حدة.

فضلا عن امكانية تطبيقية ليس على تعلم المفاهيم القابلة للملاحظة أو التمثيل فحسب بل لتعلم مختلف المفاهيم المعنوية او المجردة وركز على اهمية المفهوم واستخدامه بعد اكتسابه مبدأ الحالة التي يتم فيها استعمال المفاهيم التي تم اكتسابها في كل مستوى من مستويات الاكتساب الاربعة للمفاهيم (سعادة ، ١٩٨٨، ص ٤٠٥- ٤٠٦

حدد (كلوزماير ،١٩٧٥)العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم كما يأتي:

١. العوامل الداخلية.

٢. العوامل الخارجية.

أ- العوامل الداخلية التي تخص الطالبة نفسها وهي :

تتعلق بالنواحي (الجسمية،والنفسية ، والعقلية ، والاجتماعية ، والانفعالية ) مثل (الاستعداد ، والدافعية ، والميول ، والرغبة ،وغيرها).

ب- العوامل الخارجية وتشمل على مايأتي :

١. خصائص الطالبة وقدراتها العقلية.

٢. خصائص المدرس/ المدرسة التي يتضح من خلاله اسلوبة وذكائه وقوة شخصيته.

٣. التفاعل المستمر والمتبادل بين المدرس والطالبة.

٤. طبيعة المادة الدراسية ومدى ملائمتها لمستوى النضج العقلي للطلبة.

٥. دور البيئة الثقافية والاسرية في فاعلية التعلم.

( الازرجاوي ، ١٩٩١، ص٣٣)

٥- خطوات انموذج كلوزماير على وفق الطريقة القياسية :

تتخلص خطوات انموذج كلوزماير على وفق الطريقة القياسية بما يأتي:

١. اعداد الاهداف السلوكية لمحتوى الموضوع واعلام الطالبات بها قبل البدء بالتدريس.

٢. تقديم تعريف للمفهوم (توضيح القاعدة).

٣. تحديد السمات الحرجة للمفهوم والسمات غير الحرجة للمفهوم.

٤. تقديم قائمة تحتوي على مجموعة من الامثلة تنتمي الى المفهوم ومجموعة من اللامثلة التي لاتنتمي اليه ، مع الاشارة الى المثال الذي ينتمي اليه بأنه مثال عنه والمثال الذي لاينتمي اليه بأنه ليس مثالاً عنهُ ، من دون تقديم اي شرح او تفسير

يكون هذا مثال عن المفهوم وذاك ليس بمثال عنهُ ، بينما تترك ذلك للطلبة لاستقراء الصفات المميزة للمفهوم بأنفسهم من خلال الامثلة.

٥. تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءاً منهُ مع الاشارة للمفاهيم الاخرى في الصنيف نفسه.

٦. تقديم امثلة جديدة تشمل امثلة تنتمي الى المفهوم ، وامثلة لاتنتمي اليه بترتيب عشوائي ، ويطلب من الطلبة الى نضجها الى ماهو مثال ينتمي اليه وماهو لامثال لاينتمي اليه. مع توضيح سبب ذلك

٧. تقديم التعزيز المناسب بعد صدور الاستجابة مباشرة.

(Goodwin , 1975 , p.248 – 254)

وقد اتبعت الباحثة هذه الخطوات عند تدريس طالبات المجموعة التجريبية المفاهيم الفنية لعناصر واسس العمل الفني.

الاشغال اليدوية:

تُعرف الأشغال اليدوية على أنّها تلك المواد التي يتم صناعتها باليد، دون الاستعانة بمعدات أو آلات خاصة لتصنيع المُنتجات، وهنالك العديد من الأشغال اليدوية الي يمكن إنتاجها والتي تعكس المهارات والهوايات المختلفة للطالبات.

بدايات الأشغال اليدوية مع بداية استقرار الإنسان على وجه الأرض ويعد أقدم نشاط يزاوله الإنسان في العصور القديمة لأغراض الحياة والمعيشة ،ففي العصر الحجري استعمل الإنسان القديم كل الإمكانات والخامات الموجودة حوله كالحجر الذي استعمله في صناعة الأواني الفخارية وأدوات الصيد استغلاله لما في الطبيعة من خامات الاخشاب وجلود الحيوانات وأصوافها استعمالا يفيد في متطلبات حياته اليومية، وقد تفتحت براعمها من آلاف السنين عند اقدم الشعوب التي تسكن الكهوف والمغارات

حيث سار الإنسان منذ نشأته في سبيل إشباع رغبته والتعبير عن ميوله وكانت مشاغله لا تتعدى شؤون حياته وتوفير الطمأنينة وتدفعه دوافع الكفاح من أجل العيش والبقاء. (طالو، محي الدين ،١٩٧٣ ،ص٩ )وتشير المصادر التي تناولت حضارت وادي الرافدين عبر التاريخ ان العراق يعتبر حافلا بالأعمال اليدوية فكل منطقه كان لها ما يميزها من اعمال يدوية ، وبشكل عام كانت الاعمال اليدوية بدائية الغاية منها سد حاجات الإنسان اليومية المتمثلة بأدوات المطبخ والصيد وحاجات المنزل والنوم وغيرها . ولكون المناطق التي ظهرت بها الأعمال اليدوية بعيدة عن المدينة وكانت تتوافر فيها بعض أسباب الحضارة لذا اغلب الاعمال كانت بدائية فمثلا جنوب العراق تميز بصنع الحصائر ، لكونها مادة رئيسية في المفروشات الارضية وبناء الاكواخ في منطقة الاهوار حتى ادت الحاجة الى قيام الصانع بتطوير أعماله .(السامرائي , 1990ص٥-٦ )بدأ الإنسان بإدخال الأمور الفنية في مجال الأعمال اليدوية وتطوير أمور البناء التي دخلت بها الفسيفساء والنقوش والزجاج الملون وتطورت صناعة الأقمشة والتي اختصت بها النساء وعرفت الاقمشة الملونة وقد شاع استخدام الأنوال في النسج وتحولت الاعمال اليدوية من شكلها البدائي الى شكل متطور ذو حس فني ، أن الاهتمام بالفنون اليدوية شكلت نقطة انطلاق في مجال الإبداع والابتكار والإنتاج المتميز الذي أوجد لنا مجاميع من الأواني الفخارية والاسلحة المعدنية التي تتميز بكثرة الزخارف والخطوط والأشكال المختلفة وهذا يعني أنه يوجد تواصل بين الإنسان وبيئته التي يعيش فيها.(الحجاج وآخرون،١٩٧٠،ص )

تعد الأشغال اليدوية وسيلة تزيد من وعي الطالبات وتفتحهم وتنشيط مخيلتهن و تطورهن الذهني لكي يفهموا أوجها كثيرة من الموروث الحضاري وكيفية توظيفه لتلبية حاجات المجتمع المعاصر ، وتمتاز الاعمال اليدوية بأنها متعددة في خاماتها التي

يؤلف منه الطلبة ويصل بفكره الى الابتكار كأستعمال الورق والكرتون والخشب والصلصال كلها وسائل تعلم فيها المتعلم التفكير الى جانب الابتكار لذا فأن الأشغال اليدوية تطلب خامات لجعل الطلبة قادرين على الانجاز لذا فأن الخامات ذات اهمية كبيرة بالنسبة للأشغال اليدوية بصورة عامة والأعمال الفنية بصورة خاصة.(البسيوني،١٩٦٥،ص١٤٨ )أهمية الأشغال اليدوية –:مادة الأشغال اليدوية من المواد المهمة الواجب تعلمها من قبل الطلبة لذا يعد إهمال هذه المادة إهمالا كاملا جعل الناحية النظرية تهيمن على أجواء التعليم وتعد شبابا تنقصهم بعض الصفات التي يتميز بها الفنانون وأصحاب الحرف ومنها (المهارة اليدوية – مرونة الأصابع – النظر السديد –الدقة في العمل – الصبر– المثابرة – الإرادة القوية .( لذلك يجب لهذه المادة أن تحتل مكانتها الائقة في المدارس بين باقي الدروس المنهجية وتوفر لها المشاغل ذات المواصفات الخاصة والمناسبة التي تحتاجها كما هو الحال مع ما تحتاجه المواد الدراسية الأخرى التربية الرياضية ومختبرات العلوم والفيزياء . وهناك أشكال وتصميمات مختلفة لشكل التربية الفنية .ومن الأمور الواجب توافرها في مشاغل التربية الفنية كما ذكرها

- منهجية البحث وإجراءاته:

بما أنَّ البحث الحالي يهدف إلى (بناء خطط تدريسية لمادة الاشغال اليدوية، على وفق انموذج كلوز ماير. وقياس فاعلية الخطط التدريسية، من خلال تطبيقها على طالبات الصف الخامس الاعدادي _ الدراسة الصباحية.

وهو من البحوث التجريبية لذلك تطلب الأمر اختيار أحد التصاميم التجريبية الملائمة لأهداف البحث وإجراءاته وتحقيق النتائج المتوخاة من ذلك.

التصميم التجريبي:

ارتأت الباحثة اختيار تصميم تجريبي من مجموعة من التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي الذي يتناسب ومتطلبات البحث .

مخطط (١): التصميم التجريبي

| المجموعة | العينة | الاختبار القبلي | المتغير المستقل | الاختبار البعدي |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ١٠ | استمارة التقويم المهاري | الخطة التدريسية على وفق انموذج كلوز ماير | استمارة التقويم المهاري |
| الضابطة | ١٠ | | طريقة التدريس الاعتيادية | |

## مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث طالبات اعدادية المنصورللبنات / الكرخ/ بغداد– الدراسة الصباحية.

## عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من طالبات اعدادية المنصور للبنات – الدراسة الصباحية/ الصف الخامس ، بلغ عددهم (٢٢) طالبة بواقع (١٠) طالبة كمجموعة تجريبية و(١٠) طالبة كمجموعة ضابطة، إذ تم استبعاد (٢) طالبتين لامتلاكهما خبراتٍ سابقة، لذااستخدم التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي تضبط أحداهما الأخرى ذي الاختبار البعدي لمجموعتين مستقلتين متساويين العدد تمثل أحداهما المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١):

اعداد طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

| ت | المجموعة | عدد الطالبات قبل الاستبعاد | عدد الطالبات اللواتي استبعدن من نتائج التجربة | عدد الطالبات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الضابطة | ١١ | ١ | ١٠ |
| ٢ | التجريبية | ١١ | ١ | ١٠ |
| ٣ | المجموع | ٢٢ | ٢ | ٢٠ |

متغيرات البحث: تم تحديد متغيرات البحث على النحو الاتي:

١- المتغير المستقل: ويتمثل بالخطط الدراسية لمادة الاشغال اليدوية، وفق انموذج كلوز ماير.

٢- المتغير التابع: وهو المتغير الذي يمكن ملاحظته وقياسه والمتمثل بتقويم المهاري وفق استمارة اعدتها الباحثة لمهارات مادة الاشغال اليدوية تفحص بمقتضاها نتاج طالبات الصف الخامس للبنات – الدراسة الصباحية.

٣- تكافؤ مجموعة البحث: حرصت الباحثة قبل بدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في عدد من المتغيرات التي تعتقد أنّها تؤثر في نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني للطالبات– والخبرات السابقة.

جدول ( ٢ )

يوضح مجموع الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية للمجموعتين ((ت، ض) على وفق استمارة التقويم (قبليا)

| المجموعة | العينة | معامل الرتب | قيمة (ي) لمحسوبة | | الجدولية | مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الصغيرة | الكبيرة | | |
| التجريبية | ١٠ | ١١٧ | ٣٨ | ٥٩ | ٢٣ | غير دالة احصائية |
| الضابطة | ١٠ | ٩٦ | | | | |

من خلال جدول(٢) يتضح أن هناك قيمتين لـ(ي) المحسوبة إحداهما صغيرة مقدارها (٣٨) والأخرى كبيرة مقدارها (٥٩)، وبما أن القيمة الجدولية لـ(ي) تساوي (٢٣) لذلك تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين (ت، ض) في متغير الخبرة السابقة وهذه النتيجة تعني أن المجموعتين متكافئتان إحصائيا في هذا المتغير .

١- التدريس: درَّست الباحثة مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في الوقت ذاته.

مراحل إعداد الخطط التدريسية :

قامت الباحثة بتصميم خطط تدريسية، لمادة الاشغال اليدوية، على وفق انموذج كلوز ماير، فضلاً عن تصميم الاختبار المهاري يقاس من خلال استمارة التقويم المهاري: قبل وبعد التجربة، أُعِدَّ لهذا الغرض..

الدراسة الاستطلاعية:

بهدف الوقوف على حاجات ومتطلبات الطالبات في مادة الاشغال اليدوية، قامت الباحثة بتوجيه مجموعة من الأسئلة الاستطلاعية إلى (٢٥) طالبة، بهدف الوقوف على مدى امتلاكهن المهارات الاولية لمادة الاشغال اليدوية، إذ تضمنت الاستبانة الاستطلاعية الأسئلة الآتية:

١- هل درست سابقا مادة الاشغال اليدوية؟

٢- ما هي الصعوبات التي تواجهك في هذه مادة ؟

٣- ما هي مقترحاتكم لتنمية مهارات تنفيذ الناتج الفني في مادة الاشغال اليدوية؟

تحديد خصائص الفئة المستهدفة:

تنظيم المادة: قامت الباحثة بتصميم خطط تدريسية بلغت (٨) خطط تدريسية، لمادة الاشغال اليدوية، موجهة للطالبات .

وقد استندت الباحثة بالمصادر العلمية الاكاديمية في اعداد الخطط الدراسية:

(الحسيني،٢٠٠٢)؛ (عبد المطلب، ٢٠١٦)

إجراءات تطبيق الخطط التدريسية لمادة الاشغال اليدوية.

تحديد الأهداف التعليمية العامة وصياغتها سلوكياً:

الأهداف السلوكية:

تم تحويل الأهداف التعليمية المحددة لكل خطة تدريس إلى أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس وتقويم نتائج التدريس، إذ بلغت (٣٥) هدفا سلوكي، تم مراعاة صياغتها على وفق مكونات الهدف السلوكي، تضمنت الخطة التدريسية الأولى (٥) أهداف سلوكية، بينما تضمنت الثانية (٥) أهداف سلوكية، والثالثة (٣) أهداف سلوكية، والرابعة (٥) أهداف سلوكية، والخامسة (٦)أهداف سلوكية السادسة (٤) اهداف سلوكية

والسابعة (٤) اهداف سلوكية والثامنة (٣) اهداف سلوكية (. بعد ذلك قامت الباحثة بعرض هذه الأهداف على مجموعة من السادة الخبراء الذين اعتمدتهم في تحديد صلاحية أدوات البحث الحالي للتعرف على وضوحها ودقتها في قياس ما وضعت لقياسه.

اختبار الأداء المهاري:

قامت الباحثة بإعداد اختبار مهاري على وفق استخدام مهارات مادة الاشغال اليدوية، بهدف قياس قدرة أفراد العينة على تنفيذ المتطلبات لتحقيقا أهداف البحث الحالي، وقد تضمن هذا الاختبار سؤالاً يعمل على وفقه المفحوص ضمن المجموعة الواحدة، ويتم قياسه باستخدام استمارة تقويم الأداء المهاري، التي تم إعدادها لهذا الغرض.

سؤال الاختبار المهاري:

طلبت الباحثة من الطالبات الآتي:

- نفذي عملا فنيا يبين المهارة اليدوية في مادة الاشغال اليدوية، ونفذي العمل متبعة خطوات الأداء المهاري للخطوات المذكورة.

استمارة تقويم الأداء المهاري

لغرض قياس الأداء المهاري لطالبات الفئة المستهدفة في مجال الاتقان لمهارات مادة الاشغال اليدوية التي يهدف البحث الحالي الى تنميتها، تم تصميم استمارة تقويم الأداء المهاري للمهارات المطلوبة، وتم تحديد مقياس خماسي كمعيار لتحديد الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في أدائها المهارات، وبذلك تكون الدرجة القصوى التي تحصل عليها الطالب تساوي (٤٥) درجة .

صدق استمارة التقويم:

تم عرض الاختبار المهاري، واستمارة التقويم بصيغتهما الأولية على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص المعتمدين في هذا البحث والبالغ عددهم (٥) خبراء يتوزعون على اختصاصات التربية الفنية، الفنون التشكيلية، القياس والتقويم (ملحق رقم:٢)، وقد اخذت الباحثة بملاحظات الخبراء من حيث الإضافة والحذف والتعديل وبذلك اصبحت استمارة التقويم بصيغتها النهائية لاستعمالها بالبحث المعد.

ثبات الاستمارة:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات لاستمارة التقويم التي حددتها لتحقيق متطلبات الاختبار المهاري، استعانت الباحثة بملاحظين، تم تدريبهم على مكونات الاستمارة وكيفية العمل بهما لغرض مشاركة الفئة المستهدفة ووضع الدرجات لكل طالبة. لذلك استعملت الباحثة معادلة (كوبر) لاستخراج معامل الاتفاق بين الملاحظين(١) والباحثة ، وكما موضح بالجدول رقم: (٣).

جدول (٣)

معامل ثبات استمارة تقويم الإتقان المهاري

| ت | التقديرات | | | المعدل |
|---|---|---|---|---|
| | م١ | م٢ | الباحثة | |
| (١) | ٠.٨٨ | ٠.٨٩ | ٠.٨٧ | ٠.٨٨ |
| (٢) | ٠.٨٦ | ٠.٨٥ | ٠.٨٤ | ٠.٨٥ |
| (٣) | ٠.٨٦ | ٠.٨٥ | ٠.٨٤ | ٠.٨٦ |

[1] الخبيران اللذان استعانت بهما الباحثة: ١. أ.م.د. اخلاص عبد القادر /وزارة التربية / معهد الفنون الجميلة.
٢. أ.م. سعاد اسعد هلال/ معهد الفنون التطبيقية/ الجامعة التقنية الوسطى

من خلال نتائج جدول (٣) يظهر إنَّ معامل الثبات لمهارات تنفيذ العمل الفني، يساوي (٠.٨٦) وهذه النتيجة تعطي مؤشراً جيداً لصلاحية الاستمارة وبذلك تصبح جاهزة للتطبيق.

الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة الحقيبة الإحصائية (SPSS) لإظهار نتائج البحث.

- معادلة (كوبر) لقياس ثبات استمارة التقويم.
- معامل سبيرمان للارتباط (R): لحساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الاتقان المهاري لمادة الاشغال اليدوية.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرضية استعملت الباحثة اختبار (معامل سبيرمان للارتباط) نوع العينتين المترابطتين للتعرف على الفروق المعنوية بينهما والمتعلق بدرجات الطالبات في استمارة مقياس الاتقان المهاري لعينة البحث التجريبية في تمثيل متطلبات مادة العمل اليدوي، بعد دراستها لمحتوى الخطط التدريسية النموذجية، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول ( 4 )

يوضح مجموع الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية للمجموعتين (ت، ض) حول درجاتهم في استمارة التقويم المهاري ( بعديا)

| المجموعة | العينة | معامل الرتب | قيمة (ي) لمحسوبة | | الجدولية | مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الصغيرة | الكبيرة | | |
| التجريبية | ١٠ | ١٣٥.٥ | ١٩.٥ | ٩٩.٥ | ٢٣ | دالة احصائيا |
| الضابطة | ١٠ | ٥٥.٥ | | | | |

من خلال جدول(٣) يتضح أن هناك قيمتين لـ(ي) المحسوبة إحداهما صغيرة مقدارها (١٩.٥) والأخرى كبيرة مقدارها (٩٩.٥)، وبما أن القيمة الجدولية لـ(ي) تساوي (٢٣) وهي اكبر من قيمة (ي) المحسوبة الصغيرة، لذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد المجموعتين (ت، ض) وتقبل الفرضية البديلة.

يتبين من جدول (2)، والجدول (٣) ان هناك أثراً واضحاً لاستعمال الخطط التدريسية لمادة الاشغال اليدوية على وفق (انموذج كلوز ماير)، الموجهة لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، في الاختبار التحصيلي قبليا وبعديا، لذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية وهذا

يدلل على فعالية الخطط التدريسية لمادة الاشغال اليدوية، على وفق (انموذج كلوز ماير).

الاستنتاجات:

١- تعد انموذج كلوز ماير من الطرائق التدريسية الجيدة التي ثبت استخدامها في تنمية المهارات في مادة الاشغال اليدوية، وفق خطوات مرسومة للوصول الى النتائج المرغوبة.

٢-إن التعلّم وتطور الكفائة كان فعّالاً في رفع مستوى اداء الطالبات في الاشغال اليدوية .

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث يمكن صياغة التوصيات الآتية:

١- ضرورة التأكيد على استعمال انموذج كلوز ماير، في تدريس مادة الاشغال اليدوية، لما في ذلك من إثر إيجابي تنمية المهارات الفنية.

٢- ضرورة أشراك مدرسي ومدرسات التربية الفنية بدورات تطويرية في كيفية أعداد هذه الطريقة واستعمالاتها في الجانب المعرفي والمهاري.

٣- الاعتماد على الخطط لدراسية في البحث الحالي في المؤسسات التعليمية ذات العلاقة (مدارس ومعاهد الفنون الجميلة) التي تُدَرَّس فيها مادة الاشغال اليدوية، لثبوت أثرها في تنمية المهارات الفنية للطالبات.

المصادر:

--الازيرجاوي،فاضل محسن . اسس علم النفس. جمهورية العراق، جامعة الموصل ،دار الكتب للطباعة والنشر (١٩٩١).

--الحسيني، اياد حسين عبد الله. التكوين الفني للخط العربي وفق أسس التصميم ، سلسلة رسائل جامعية ، ط 1 ، وزارة الثقافة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد(2002)

--جراغ ،عبد الله جاسم صالح.دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعليم العام ، الكويت ، المجلة التربوية ، المجلد الثالث (١٩٨٦).

--الخليلي، خليل يوسف: تدريس العلوم في مراحل التعليم، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، (١٩٩٦).

--زيتون، حسن حسين: تصميم التدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، (٢٠٠١).

--زيتون ،عائش محمود.(١٩٨٦).طبيعة العلم وبنيته–تطبيقات في التربية العلمية ،ط١،دار عمار، عمان . – السامرائي ، عامر رشيد ، الصناعات اليدوية في العراق ، إصدار وزارة الثقافةطالو ، محي الدين ، الاعمال اليدوية ، مكتبة أطلس ، دمشق ، سوريا ، (1990).

--سعادة ،جودت احمد ، وجمال يعقوب اليوسف . تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية ،ط١،بيروت ،دار الجيل . (١٩٨٨).

--السيد،سميرة احمد . الطفل وتكوين المفاهيم – دور الروضة والمدرسة ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد (٤)، العدد (٣). (١٩٨٦). .

--الشربيني ،زكريا ويسرية صادق . نمو المفاهيم العلمية للاطفال – برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة ،ط١، دار الكتب الوطنية ، منشورات جامعة عمر المختار ، بنغازي . (٢٠٠٠).

--عبد المطلب، زينب سامي (٢٠١٦). واقع تدريس الخزف في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل ، مجلة نابو للدراسات والبحوث – العدد ١٦، جامعة بابل , (2016).

--قطامي، احمد حسين، فارعة حسن محمد: أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (١٩٩٨).

--قطامي، يوسف ونايف قطامي: نماذج التدريس الصفي، دار الشروق للطباعة، ط(٢)، عمان، (١٩٩٨).

--الهادي، نبيل أحمد: نماذج تربوية معاصرة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، (٢٠٠٠).

- Klossmaier (1976) : Looking in class room , Harper and Row , New York . P.307.

- Goodwin,William and Harbert,Klusmeier.(1975). Facilitating student learing: An introduction to educational

- .psychology,New York,Harper,andRow Publishers

ج- مواقع الانترنت:-

:Albayan.22.d.03.vayi8./ www.albayan.co.ae //http

- دور المعلم في توظيف النشاط لتطوير اساليب التدريس .(د.ت).الاشراف التربوي.

: www.informatics.gov.sa.ebook.index.php?subeat=//http-

- concept learning-

www.education.indiana.edu.~eduer521.conceptl.htm.//http

:

ملحق (١)

المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة

| ت | الاسم | التخصص |
|---|---|---|
| ١ | د. منير فخري الحديثي | تربية فنية |
| ٢ | د.عدنان غائب راشد | طرائق تدريس |
| ٣ | د. ليلى شويل | ط. ت. التربية الفنية |
| ٤ | د. اخلاص عبد القادر | ط.ت. التربية الفنية |
| ٥ | د. هند عبيد | فنون تشكيلية |

# EL papel de la comunicación no verbal en la enseñanza del español como segundo lengua

**Maher Kamil Sultan**
**Universidad de Bagdad / Facultad de Lenguas**
**Departamento de español**
**maher.kamel1205a@colang.uobaghdad.edu.iq**

**Enas Sadiq Hamudi**
**Universidad de Bagdad / Facultad de Lenguas**
**Departamento de español**
enassadiq78@colang.uobaghdad.edu.iq

**Resumen**

La comunicación no verbal (CNV) juega un papel importante en la enseñanza del ELE en los distintos niveles de estudio, ya que ayuda a atraer la atención del alumno y le facilita la comprensión de la información, ya que ayuda a expresar y comunicar la información. También se considera un importante medio de motivación. Por tanto, la CNV limita las dificultades que puede encontrar un aprendiz del ELE. Comenzaremos nuestro trabajo centrándonos en la importancia y papel de la CNV en la enseñanza y aprendizaje del ELE y conociendo la relación entre cultura y comunicación en la enseñanza de una lengua extranjera (LE) y aclarando el papel de la CNV del profesor en clases de español como lengua extranjera.

**Palabras Claves:**

Comunicación no verbal (CNV), español como lengua extranjera (ELE), cultura, enseñanza-aprendizaje.

## دور التواصل غير اللفظي في تعليم اللغة الإسبانية كلغة ثانية

**ماهر كامل سلطان**
**جامعة بغداد/ كلية اللغات/ قسم اللغة الاسباتية**

**ا.م. ايناس صادق حمودي**
**جامعة بغداد/ كلية اللغات/ قسم اللغة الاسباتية**

**الملخص**

يلعب التواصل غير اللفظي دورا مهما في تعليم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية في مختلف المراحل الدراسية فهو يساعد على جذب انتباه المتعلم ويسهل فهم المعلومة لديه، كما أنه يساعد على التعبير

وتوصيل المعلومة. كما أنه يعتبر وسيلة مهمة في التحفيز. لذلك يحد التواصل غير اللفظي من الصعوبات التي قد تواجه متعلم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية. سنبدأ عملنا بالتركيز على أهمية ودور التواصل غير اللفظي في تعليم وتعلم اللغة الإسبانية كلغة اجنبية ومعرفة العلاقة بين الثقافة والتواصل في تعليم اللغات الاجنبية وتوضيح دور التواصل غير اللفظي للأستاذ في فصول اللغة الاسبانية كلغة اجنبية.

الكلمات المفتاحية: التواصل غير اللفظي، اللغة الاسبانية كلغة أجنبية، الثقافة، التعليم والتعلم.

**INTRODUCCIÓN**

La comunicación es uno de los factores más importantes en la vida de los seres humanos porque les permite adaptarse al medio en el que vive y establecer relaciones sociales con otros individuos(Al-Taai, 2020: p.2).

Por lo general, diferentes expertos han asegurado la importancia de la CNV, como el antropólogo Mehrabian (1971: p.44) en su libro *Silent messages*, publicado en 1971, en el que explica la importancia de los mensajes verbales y no verbales. Las conclusiones de su estudio confirman que solo el 7% de la interacción entre personas se transmite a través de palabras; mientras que el 38% se hace a través del tono de voz, y el 55% con el lenguaje corporal. Por otro lado, un estudio de Birdwhistle (1952) mostró que el 35% de la información se transmite verbalmente, mientras que el 65% restante se hace a través de señales no verbales (Murias, 2016: p.61). De lo anterior hemos

observado que el lenguaje no verbal (LNV) es una parte esencial en nuestra vida.

El aprendizaje es un proceso de comunicación cuyo propósito es apoyar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. El docente es el emisor del mensaje y el alumno es el receptor, quien puede o no enviar nueva información, dependiendo de cómo se reciban y procesen los mensajes (Hernández-Carrera, 2019: p134). El proceso del dominio y aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso complicado porque requiere una práctica y un repaso continuos para avanzar fácilmente (Sadiq Hamudi, 2018: P.2).

1. **La comunicación no verbal (CNV).**

La mayoría de los estudios en este campo han explicado que el concepto de CNV se presentó por primera vez en un artículo de 1956 publicado en una revista científica por Jurgen Ruech y Weldon Kees. Ruech comenzó a trabajar en terapia familiar y se dio cuenta de cómo ciertas habilidades de comunicación no verbal podían ayudar a las parejas a explorar sus estados y desacuerdos. De esta manera, ayuda a comprender las relaciones familiares. Fue un momento muy importante para animar y desarrollar diferentes trabajos dedicados al estudio de la CNV en todos los aspectos. (Acevedo, Álvarez, Cortada, Izuel, Laborda, Luckert, Oliveras, Serrano y Vila, 2012: pp.23-24).

En el ámbito didáctico, muchos estudios han abordado la importancia de la CNV en el aula, dado que el comportamiento no verbal del profesor ayuda para explicar el significado verbal, como el estudio de Houser y Frymier (2009), el de Frechette y Moreno (2010) o el de Burroughs (2007).

Al investigar el concepto de CNV, hemos encontrado muchas definiciones desde diferentes puntos de vista:

- Knapp (1992) hace referencia en su libro "La Comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno" al concepto CNV. El término CNV se usa para describir los fenómenos del proceso comunicativo de los humanos que van más allá de las palabras habladas o escritas. Sin embargo, reconocemos que estos eventos y comportamientos no verbales pueden expresarse a través de signos verbales. (p.41).
- Poyatos (1994) afirma que la CNV es la emisión de señales activas o pasivas, ya sea que constituyan comportamiento o no, por parte de sistemas corporales, objetos y entornos no léxicos dentro de una cultura, individualmente o en construcción. (p.17).
- Cestero (2017), por su parte, aseveró que el término CNV se refiere a todas las señales y signos que no utilizan el lenguaje normalmente hablado o utilizado para la

comunicación. En otras palabras, es un campo muy espacioso que comprende, por un lado, las costumbres y hábitos culturales y por otro, los métodos de CNV. (p.1052).

## 2. La comunicación no verbal y la enseñanza de lenguas extranjeras.

El sistema educativo se basa principalmente en la comunicación. Este proceso se realiza por signos verbales y no verbales y, por ello, la CNV es un proceso interactivo y dinámico entre el profesor-estudiante en la enseñanza de idiomas(Al-Rifa'i y Al-Ghizi, 2017: p.230). En cualquier caso, la CNV en un aula es un proceso compartido entre el profesor y el estudiante, y debería incluir los signos no verbales.

Por otro lado, la CNV tiene un papel fundamental en la comunicación humana. Por ese motivo, debe tener una gran importancia desde los niveles iniciales en la enseñanza de la lengua, como el resto de otros elementos gramaticales y léxicos (CV).

Cestero (2009) mencionó en su estudio una serie de motivos para introducir la CNV no verbal desde niveles iniciales, citado por Mata (2016: p.18), lo siguiente:

a. Podemos comunicarnos con los demás de diferentes culturas utilizando signos no verbales, pero es imposible hacerlo solo con signos verbales.
b. Los signos no verbales pueden realizar diferentes funciones en la comunicación, de forma independiente o combinados con los signos verbales.
c. Hay signos no verbales comunes en todas culturas, pero esta diversidad tiene desventajas porque muchos signos no verbales son desconocidos. Por ello, influyen en el proceso comunicativo y provocan errores.

Desde un punto de vista comunicativo, el lenguaje no solo llama la atención de las cosas específicas, sino también busca el tratamiento de los aspectos socioculturales y pragmáticos, algo más difícil de aplicar dentro del aula (Qays Ibrahim, 2015: 224). Por otro lado, tiene unos objetivos principales como los de compartir a los estudiantes un contexto real y enseñarles cómo atravesar problemas comunicativos que ocurren con el uso de la lengua meta en situaciones concretas. (Palomo, 2019: p.12).

**3. Las funciones de la comunicación no verbal.**

Aunque los componentes del LNV pertenecen a diferentes categorías, pero aquellos signos no verbales comparten una serie de funciones, como los siguientes:

- Una función de sustituir palabras. Según Poyatos (1994: p.187), el lenguaje no verbal que cumple esta función se denomina gesto, que tiene una palabra equivalente sin ambigüedad en su propia cultura, por ejemplo, el símbolo V, que simboliza victoria.
- Una función de añadir información al contenido verbal del mensaje. Esta función se puede realizar especificado o reforzado un contenido. Por ejemplo, cuando el profesor utiliza un tono alto de voz en una situación como "¿qué haces?" para expresar la mala conducta de un estudiante. (Cestero, 2017: p.1055).
- Según Ekman (1965), los elementos no verbales tienen una función de afirmar el LV. Por ejemplo, los gestos con las manos mientras se habla enfatiza lo que estás diciendo. En otras palabras, la CNV puede repetir lo que se dice verbalmente (Rizma, Zein y Perangin-angin, 2021: p.57).
- Una función de ocultar el sentido verdadero del LV. En otras palabras, para expresar los sentimientos y emociones.

A veces se usa para ocultar el dolor y la felicidad. (Cestero, 2017: P.1056).

## 4. La importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La diferencia de idiomas entre países es una barrera entre los interlocutores. Así, las personas con idiomas o culturas diferentes intentan buscar nuevas maneras para comunicarse.

Por ello, empiezan a generar sus discursos a través de movimientos corporales, signos, el tono de voz y comunicación visual con el fin de transmitir el significado que pretenden dar. Es decir, la CNV es el conjunto de método para comunicar, comprender y participar entre personas. (Macías, 2016: p.6).

La estrecha relación entre lengua y la cultura sigue suscitando interés para un gran número de estudios. En particular, a mediados del siglo XX, este tema recibió una atención sin precedentes por parte de los investigadores, porque el lenguaje y la cultura son dos elementos vinculados. El lenguaje se considera el símbolo de la cultura; y, por otro lado, el término cultura tiene muchas definiciones. Según la RAE, la cultura es un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. Por otro lado, el científico Edward T. Hall señaló que, desde la

perspectiva de los antropólogos, este término (cultura) es la suma de los estilos de vida de las personas, los comportamientos aprendidos, las actitudes y los objetos materiales. (Hall, 1989: p.33).

No se puede comprender la sociedad humana sin atender a los aspectos culturales. Es necesario conocer que el término cultura en el campo de la comunicación no es una simple disciplina, sino que consta de una serie de elementos complejos, íntimamente relacionados con la vida y hábitos de las personas. Así, aprender y descubrir otras culturas nos ayuda a cambiar nuestra visión del mundo y verlo desde una perspectiva diferente. Por otro lado, ayuda a desarrollar nuevas estrategias y métodos para la enseñanza de una LE. (Domínguez, 2009: p.8).

Por otro lado, todo proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas tiene una cultura, por lo que la comprensión cultural de la lengua en el aula es lo primero que influye en la forma de aprenderla. Si comparamos las interacciones en el aula en diferentes entornos culturales de aprendizaje de idiomas, se puede ver cómo la cultura del aprendizaje afecta las actitudes y creencias de los profesores y estudiantes, además de cómo puede afectar a las actividades de aprendizaje. (González, 2010: p.36).

En este sentido, la cultura asociada a una LE debe ser parte del objetivo del aprendizaje de idiomas, ya que los estudiantes deben aprender las prácticas culturales de comunicación entre las personas que hablan esa lengua. Sin embargo, si queremos utilizarlas durante la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, no es tan fácil.

## 5. El papel de la comunicación no verbal del profesor en la clase del ELE.

En el pasado, cada error gramatical se consideraba un fracaso en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el papel del docente es corregir los errores. Como explica Cortina (2012):

> *Tenemos que conseguir que nuestros alumnos pierdan el miedo a equivocarse en el aula. Aunque a veces sea una tarea difícil, deben que ver el error como algo positivo y que les va a servir para aprender. Si desde un principio hablamos con nuestros alumnos sobre el error y les mostramos que forma parte del proceso, creo que tendremos mucho ganado. (Cortina, 2012: p.8).*

Como consecuencia del desarrollo en todos los campos de la vida, particularmente en los estudios lingüísticos, han surgido muchos estudios que afirman que el objeto esencial del proceso

educativo es ayudar a los estudiantes para transmitir sus ideas y cómo comunicar con lo demás, ya sea mediante la CV o CNV, sin centrarse en los errores gramaticales y ortográficos. Por eso, el papel del profesor es ahora muy complejo en la clase, con el motivo de la baja competencia lingüística de los estudiantes como barrera del proceso educativo. Por lo que la mayoría del contenido del mensaje verbal se transmite mediante signos no verbales en el contexto comunicativo (Cortina, 2012: p.8).

Por lo tanto, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las clases de lenguas extranjeras depende en gran medida del éxito del proceso comunicativo entre el profesor-estudiante. La relación en la clase entre ellos no solo afecta en el proceso educativo, sino también se extiende para apoyar sus comportamientos, su nivel cultural y social. (Houser y Frymier, 2009: pp.38-39).

Una de las cuestiones más importantes que los profesores deben tener en cuenta es comunicar incluso cuando no quieren comunicarse. Es decir, en numerosas ocasiones, los profesores utilizan la CNV con gestos, movimientos corporales o señales de forma consciente o inconsciente. De ese modo, dominar la CNV puede apoyar la CV. Los docentes deberían conocer la manera de comunicación de los estudiantes y cómo utilizan el lenguaje

corporal para reforzar su nivel educativo con el objetivo de que se logre el éxito educativo (Hernández -Carrera, 2019: p.134).

**Conclusión**

Hemos empezado nuestra trabajo señalando que la motivación esencial de realizar ha sido explicar la importancia de la CNV como herramienta en la enseñanza del español como E/LE. Es decir, buscar a otra manera para comunicación sin utilizar palabras. Por eso, hemos querido entender la conducta humana en diferentes situaciones. En el proceso de la elaboración del este trabajo nos hemos dado cuenta de la complejidad de la comunicación humana, donde la CNV es un elemento fundamental y está íntimamente ligada a la CV.

Si hemos centrado por estudiar la CNV es porque queríamos demostrar la importancia de los componentes no verbales y situar su función metalingüística en una situación pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Nuestro estudio confirma que la comunicación no verbal es una herramienta eficaz para el buen desarrollo de una lección y permite al alumno expresarse libremente de forma espontánea y ser activo en el acto de enseñanza.

**Bibliografía**


- Acevedo, A., Álvarez, J., Cortada, L., Izuel, M., Laborda, X., Luckert, F., Oliveras, A., Serrano, S. y Vila, G. (2012): *Comunicación no verbal en la práctica educativa*. Ediciones Octaedro, S.L. C/ Bailén, Barcelona, España.
- Cestero.(2017): "La comunicación no verbal", en Ana M. Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.) (2017): *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 1051-1122.
- Cortina, F.C. (2012): "El tratamiento del error dentro de la clase de ELE, ¿Cómo debemos actuar?". http://www.fidescu.org/attachments /article/ 72/ Fernando%20Collantes%20 Cortina.pdf [Consulta: 22/8/2022].
- Davis, F. (2006): *La comunicación no verbal*. 1ª edición, Alianza Editorial, Madrid.
- Domínguez Lázaro, Mª de los Reyes (2009): La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y Palabra*, (70), 1-29.
- Hamudi, E. S. (2018). LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS MÁS PROBLEMÁTICOS DEL ESPAÑOL PARA LOS APRENDICES CUYA LENGUA MATERNA ES EL ÁRABE

"LOS ALUMNOS IRAQUÍES COMO MUESTRA". *Alustath Journal for Human and Social Sciences*, 226 (1), 131-152, Irak, Bagdad.

- Hernández-Carrera, R. M.(2019): La comunicación en proceso de enseñanza-aprendizaje. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, nº 41.pp133-155. http://dx.doi.org /10.12795/CAUCE.2018.i41.08
- Houser, M. L. and Frymier, A. B. (2009). *The Role of Student Characteristics and Teacher Behaviors in Students' Learner Empowerment, Communication Education*, 58: 1, 35-53. http://dx.doi.org /10.1080/ 03634520802237383.
- Knapp,M.L.(1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. 4ª edición. Paidós. Barcelona. España.
- Mata, L.M. (2016). *La comunicación no verbal en un aula intercultural de nivel A1* (Tesis de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*.Wadsworth publishing company, Belmont, California.
- Murias Román, R. (2016). *Signos no verbales españoles y turcos: estudio comparativo para su aplicación a la enseñanza de ELE*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá. España.

- Poyatos, F. (1994a), *La comunicación no verbal*. Cultura, lenguaje y conversación. Educaciones Istmo, S.A. Madrid, España.
- QAYS IBRAHIM, Ghaidaa, (2015). «La enseñanza del español como lengua extranjera en los países árabes del Oriente Próximo», *Revista de la facultad de Lenguas*, Universidad de Bagdad 96, págs. 222–237.
- Al-Rifa'i, F. K. y Al-Ghizi, H. K. (2017). Investigating Classroom Verbal and Nonverbal Communication. *AL-ADAB JOURNAL*, (Language, Literature and Culture in Contact).229-254.
- Rizma, D., Zein, T. T., & Perangin-angin, A. (2021). Non-Verbal Communication Used by University Students' Examinee in Thesis Proposal Seminar. *LingPoet: Journal of Linguistics and Literary Research*, 2(1), 52-63. https://doi.org/10.32734/lingpoet.v2i1.5333.
- Al-Taai, S. H.(2020). «El lenguaje corporal:su concepto y la importancia». *Ishraqat tanmawya Journal for Human Sciences*, 23, 1- 48, Irak, Bagdad.

# Investigating the Alignment of the Linguistics and Literature Final Examination Questions with Relevant Learning Objectives at University Level

**Asst. prof. Dr. Ansam Ali Ismaeel Alhalawachy**

**Department of English/ College of Basic Education/ University of Mosul**

**e-mail: anneali71@gmail.com**

**Abstract**

The purpose of this research is to investigate the alignment of the final examination questions of two EFL courses, viz. Linguistics and Literature with relevant learning objectives at university level. Both courses final exam questions and relevant learning objectives are analyzed for alignment using a slightly modified version of Porter's model of alignment (2002). The linguistics course showed an alignment index of (0.50) and for the Literature course, the alignment index was (0.49). Both values were significantly lower than the hypothetical mean (0.839) and (0.884) for the two respective courses at the significance level of (0.05). In relation to the comparison of emphasis whether on exam questions or learning objectives, the low-order cognitive skills, viz. (remember, understand and apply) were over-emphasized than the high-order skills, viz. (analyze, evaluate and create). Building on that, recommendations are forwarded to EFL university teachers in terms of paying more attention to the learning objectives of the course they teach when designing final exam questions. Moreover, teachers should also make a balance by emphasizing the cognitive skills included within both learning objectives and examination questions.

**Key words: alignment, learning objectives, examination questions, assessment, EFL.**

# تقصي المواءمة ما بين اسئلة الامتحانات النهائية لمواد علم اللغة والادب مع الاهداف التعليمية ذات الصلة في المستوى الجامعي

**أ.م. د. أنسام علي اسماعيل الحلاوجي**

**قسم اللغة الانكليزية/كلية التربية الاساسية/جامعة الموصل**

**الملخص**

يهدف هذا البحث الى التحقق من مواءمة اسئلة الامتحان النهائي لفصلين دراسيين للغة الانكليزية بوصفها لغة اجنبية وهما: علم اللغة والادب مع الاهداف التعليمية في المستوى الجامعي. تم تحليل المواءمة الخاصة بالفصلين الدراسيين اعلاه باستخدام نسخة معدلة بشكل بسيط لنموذج بورتر (2002)، حيث كانت قيمة المواءمة لفصل علم اللغة (٠.٥٠) ولفصل الادب (٠.٤٩) حيث ان القيمتين اقل بشكل دال من القيمة الافتراضية للفصلين والتي كانت (٠.٨٣٩) و (٠.٨٨٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). وفيما يتعلق بمقارنة التأكيد سوآءا على الاسئلة الامتحانية او الاهداف التعليمية، كان التركيز الاعلى نسبة هو على المهارات الادراكية التالية: التذكر، الفهم، والتطبيق بينما كان التركيز الاقل على المهارات الادراكية الخاصة بالتحليل، التقييم، والبناء. وبناءا على هذه النتائج، تم وضع بعض التوصيات لتدريسي اللغة الانكليزية بوصفها لغة اجنبية ومن ضمنها ايلاء المزيد من الاهتمام بالأهداف التعليمية للفصل الدراسي الذي يقومون بتدريسه عند تصميم الاسئلة الامتحانية النهائية اضافة الى تحقيق التوازن في التركيز على المهارات الادراكية المتضمنة في كل من الاهداف التعليمية والاسئلة الامتحانية.

كلمات مفتاحية: المواءمة، الاهداف التعليمية، اسئلة امتحانية، التقييم، اللغة الانكليزية بوصفها لغة اجنبية

## Introduction:

To develop knowledge and improve citizens living standards, students' learning must be meaningful. Meaningful learning occurs when the educational components are aligned together. Using the proper alignment of, for example, learning

objectives (henceforth LOs) and assessment enables students to produce meaningful results and teachers to improve the quality of teaching (Kember & Mc Naught, 2007).

It is said that teaching without learning objectives and suitable tool of assessment is invaluable since these two elements form the core of any instructional activity, and, in turn, their alignment plays a crucial role in students' learning. Chatterjee and Corral (2017, p.1) define learning objectives as

> a descriptions of what the learner must be able to do upon completion of an educational activity, and a well-written learning objective outlines the knowledge, skills and/or attitude the learners will gain from the educational activity and does so in a measurable way.

The same authors further mention that assessment method and teaching will be guided by the well-formulated objectives. This amounts to saying that learning objectives and teachers' made-tests, as a tool of assessment, are inseparable.

This inseparability should be manifested in practical environment, like in foreign language classes where teachers should explain the course learning objectives to the students. The reasons behind this fact are various. According to Nitko and Brookhart (2011) and Chatterjee and Corral (2017), getting students know the course LOs will make them pay attention to

what is required from them at the end of the instruction. Moreover, when the teacher clearly explains what will be tested or assessed, the results will be more effective. Additionally, learning objectives are assumed to help the teacher in choosing the appropriate teaching method for the lesson (the Center for Faculty Development, 2007).

As to the authors' observation, gaps are noticed in teachers' ability to align between final examination questions (henceforth FEQs) they design as a tool to evaluate their students with the relevant LOs of the courses they teach. This problem is faced by most teachers in higher education. Based on the aforementioned issues, this research aims at:

1- Identifying EFL university teachers' level of aligning knowledge of examination questions (henceforth EQs) with the relevant LOs that a certain course addresses.
2- Finding out whether Linguistics or Literature courses exhibit alignment required between EQs and LOs.
3- Exploring the difference of emphasis on EQs and LOs between the Linguistics and Literature courses.

As such a need is required to test the following hypotheses:

1- EFL teachers' of Linguistics at university level do not align the FEQs with the relevant LOs.

2- EFL teachers' of Literature at university level do not align the FEQs with the relevant LOs.
3- There are no difference between the Linguistics and Literature courses in relation to EFL teachers' emphasis on LOs.
4- There are no differences between the Linguistics and Literature courses in relation to EFL teachers' emphasis on EQs.

**Exam Composition and Design:**

One of the important essentials to the teaching/learning process is assessment which is of value for both teachers and learners. For teachers, assessment represents a means of collecting information on whether the way of instruction is effective or not. Furthermore, it is used to investigate learners' control of the LOs of a certain course. In the case of learners, assessment represents the feedback they need about their own learning in addition to motivating them to develop their academic performance (Fuentealba, 2011).

The most representative form of assessment is an exam or a test. Valuable evaluation support, different perspectives and gauging students' learning lead to the need of composing valid, well-designed tests. The first step in composing a test is going

through the objectives of the course deciding on the goals to be evaluated and the mechanisms that questions may imply; then choosing the suitable type of question that aligns with that objective (Sewagegn et al., 2013). Following this realm of thinking, teachers should take into consideration:

1- The goals to be attained by employing a certain question, and
2- The various mechanisms by which questions can attain objectives.

As regards the goals, every question should have a three-fold purpose including a content goal, a process goal and a metacognitive goal. The first type is determined by answering the question: "what piece of subject material do we want to illuminate?". This dimension is the most obvious and needs little discussion other than to suggest that concepts, principles, and their interrelationships make the best material for productive questions. Turning to the process goal, it is chosen by answering the question, "what cognitive skills do we want learners to exercise?". It refers to how they must use it and might be called as a 'cognitive goal. The third goal is the one known as the metacognitive; it represents the question cycle for question-driven instruction with a classroom response system chosen by answering

the question "what beliefs about learning English do we wish to reinforce?" (Pritchett, 1999).

Similar degrees of importance must be given to question mechanisms used to accomplish objectives. The first two mechanisms can be thought of as "what are learners thinking about?" and " how are they thinking about it?" By using these two mechanisms, a question can direct learners' attention to specific facts, features, ideas, conflicts, or relationships, brining issues to conscious awareness. The third mechanisms is related to the communication of information about learners responses. If the information goes beyond being merely noted to making teaching and learning decisions, then the response use constitutes what is called formative assessment. The last fourth mechanism is the inter-learner and learner-instructor discussion by which questions can fulfill their design objectives (ibid.).

**What is a Learning Objective?**

According to Edinyang (2016), objectives, in general, are expected behavioral outcomes at the end of a particular instructional process. They help a teacher to plan instruction, guide students' learning and provide criteria for evaluation outcomes. A learning objective, in specific, or what is also called an educational or instructional objective, is about what a learner

should be able to do at the end of a certain course and which they could not do before. In our view, it is the intended learning outcome that can be reflected by learning objectives rather than the form of instruction.

Both terms, namely learning objective and learning outcome are used, in the literature and in this research, to represent the same concept. Harden (2002) demonstrates that the two terms are used interchangeably. In a more recent work, this statements is confirmed by Kennedy (2007: p. 20) who remarks that " learning outcomes are statements of what a student is expected to know, understand and/or be able to demonstrate at the end of an instructional process".

For learning objectives to be effective, there are some conditions that must be met. Firstly, learning objectives must give direction to both learners and teachers in choosing the appropriate learning content, activities and assessment tools. Secondly, they should include information about what is required from learners in assessing their own progress. Thirdly, a well- stated learning objective indicates learners' attitudes, skills, and information they will obtain from a certain instructional activity (Edinyang, 2016; Chatterjee & Corral, 2017).

In addition to the aforementioned conditions, there are also some desirable characteristics of objectives that are related to two basic dimensions: objectives that are evaluated in relation to content, and those whose evaluation is based on form. Both of content and form can highly influence the importance of objectives and the distinctive characteristic of the test questions relevant to these objectives. In terms of content, the distinguishing characteristics of LOs are: 1- LOs should be appropriate to the level of difficulty and prior learning experience; 2- they should be real in a sense that they describe behaviours that the teacher actually intends to act on in the classroom situation; 3- LOs should describe the overt behavior expected and the content, and 4- the content of objectives should be responsive to the needs of both individual and society (Khan et al. 2012; Edinyang, 2016; and Chaterjee & Corral, 2017).

With reference to form, the stated characteristics of LOs are: 1- objectives should be stated in terms of learners' behaviour, not in terms of teachers' activities; 2- they should be stated in behavioural or performance terms that should have the same meaning for learners and teachers, and 3- LOs should be stated singly, i.e. only a single behavior should be included (ibid.).

**The Alignment between Exam Questions and Learning Objectives:**

Alignment is considered, by the Eberly Center (2019), as the matching of educational components, namely LOs, assessment and teaching strategies with each other to enhance the quality of students' learning. To state the importance of this matching process, the Eberly Center (ibid.) mentions that

> assessment allow the teacher to check the degree to which the students are attaining the learning objectives; objectives articulate the knowledge and skills you want students to acquire by the end of the lesson or course; teaching strategies are chosen to foster students' learning towards attaining the objectives (p.2)

Building on that, the quality of education, in general, and the teaching/learning process, in particular, is highly affected and basically dependent on the alignment between EQs and LOs. Biggs and Tang (2011) treat the alignment between these two crucial components as a constructive coherence for the quality of teaching. In a similar vein, Kennedy (2007) and FitzPatrick et al. (2015) view the link between assessment and LOs as the best source of help in making students' learning more transparent and meaningful as well as promoting high quality education.

Given the importance of alignment so far, the researcher thinks that if a misalignment of tests, as a tool of assessment, and LOs happens, then the possibility of not teaching these LOs in a correct way is subject to happen. Moreover, this misalignment may lead to undermining students' motivation and learning. To avoid such results, the alignment of EQs with the relevant LOs should be checked and guaranteed. In other words, when teachers compose and design exam questions, they should take into consideration some vital issues. They must check what is to be assessed; how it is to be assessed; how to align the questions put with the LOs; and guarantee that each single LO of the course should be tested.

**Materials and Methods:**

This research aims at exploring the alignment of EQs of two EFL courses, viz. Linguistics and Literature with their relevant LOs. More specifically, the investigation in this section is basically centered around the controversy of whether or not EFL teachers at university level have thought of the LOs of these courses when designing the FEQs. To achieve the analysis required, Porter's model (2002) has been used with a slight modification by replacing its five cognitive demanding domains with Bloom's six domains, viz. remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. Moreover, only the cognitive and

content-based domains of Porter's model have been relied on to the exclusion of the third domain (mode of presentation). The reason behind the exclusion is that it has nothing to present in the analysis of alignment.

To determine the alignment between EQs and LOs, two subjects of those studied by the second stage at the Department of English, College of Basic Education, University of Mosul have been chosen randomly to represent each course. For the Linguistics course, the grammar syllabus and FEQs were used; and the novel syllabus and FEQs represented the Literature course. Both syllabi and EQs were taken from the examination committee in the department mentioned.

Following that, a coding scheme was used to assign values to both the LOs and EQs of each topic according to the cognitive domains mentioned above. In this scheme, three coders were working, the researcher and two professors of EFL who are experienced in teaching Grammar and Novel, respectively. Using six verbs to represent the six levels of the revised Bloom taxonomy, the coding process was independently done. The six levels were subdivided, in turn, between those representing the low-order thinking skills (remember, understand, apply), and the ones figuring out the high-order thinking skills (analyze, evaluate, create). The values of each coder were assigned out of 100% in

the form of a two-dimensional matrix; one dimension is for the cognitive domains that should be included in the exam and the other one resembles the topics included in the syllabus of each topic, viz. Grammar and Novel.

To get the inter-rater reliability of the coding results of each topic, the Pearson correlation coefficient formula was adopted. For Linguistics LOs and EQs, the inter-rater reliability was (0.91) and (0.93), respectively, while for the Literature course, the values of reliability of both LOs and EQs were (0.85) and (0.80), respectively. These values were acceptable and the way to move to the second step through which the three coders coded jointly this time by discussing the possibility of agreement for any earlier coding difference. Subsequently, the calculation of alignment index is achieved using the following equation:

$$P = 1 - \frac{\sum^{n} i = 1l\ (xi-yi)\ l}{2}$$

**Analysis of Alignment Results:**

**a. Linguistics Course Alignment:**

The analysis of the results of this course is based on the following hypothesis**:** "EFL teachers' of Linguistics at university level do not align the FEQs with the relevant LOs". The

alignment of EQs with their relevant LOs of the Grammar subject has been achieved as presented in figure (1) below.

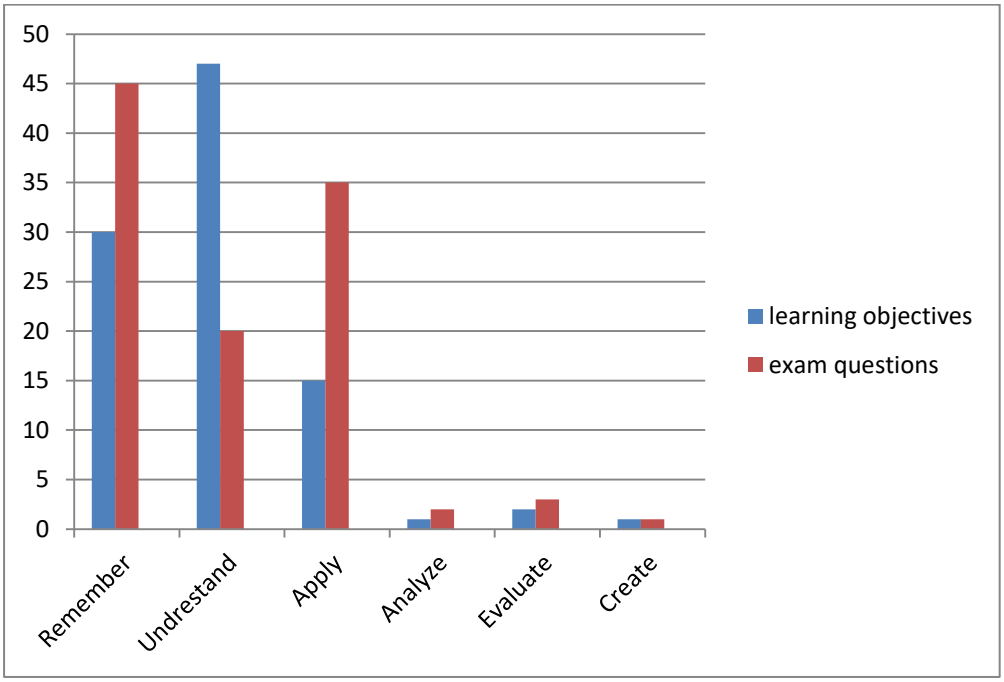



**Figure (1): Alignment of Exam Questions with Relevant Learning Objectives of the Linguistics Course**

The values in this figure are built on the subtotal of both the LOs and EQs, respectively and then converted into percentages. After that, the Porter's alignment index was calculated using the results of the levels of cognitive skills included in the statements of EQs and LOs. The alignment value was (0.50) which is significantly lower than the hypothetical mean which is (0.839) at the 0.05 significance level. This means that no alignment is there between EQs and LOs of the Grammar subject. Moreover, the percentages

outlined in figure (1) show that students higher-order skills, viz. analyze, evaluate and create were not required whether in the EQs or the LOs. Added to that, the alignment proportion of the lower-order skills was not that reasonable; the value of the EQs is higher than that of the LOs in both the (remember and apply) levels (30% compared to 45% in remember) as opposed to (15% compared to 35% in apply). The only level whose value is higher in the LOs than in the EQs is the understand level (47% compared to 20%).

**b. Literature Course Alignment:**

Regarding the investigation of the Literature course alignment, it is based this time on the hypothesis that reads: "EFL teachers' of Literature at university level do not align the FEQs with the relevant LOs". The data collected in this concern are computed through a comparison between Literature EQs and the relevant LOs as depicted in figure (2)

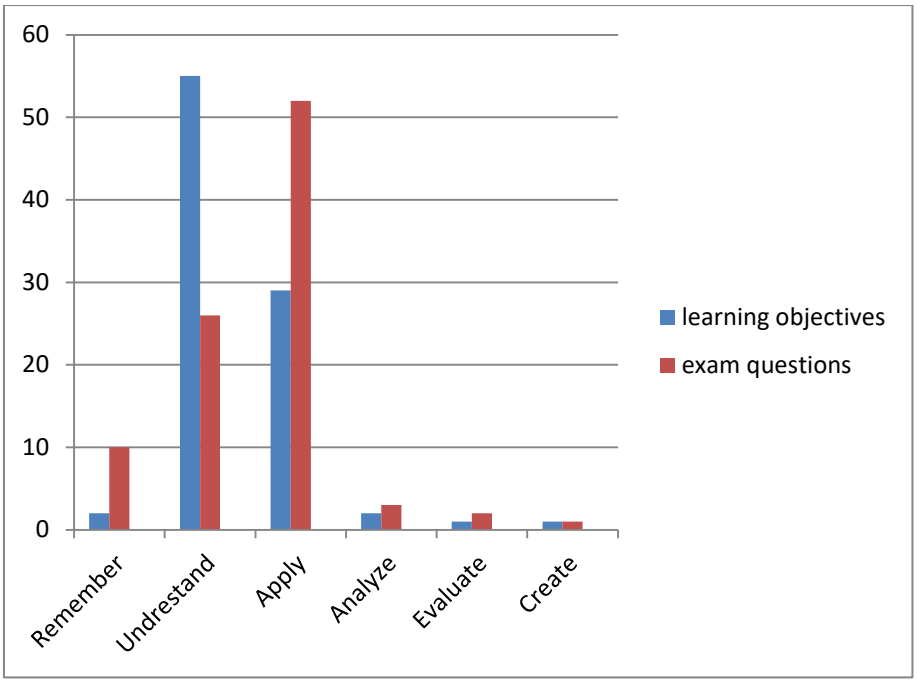



**Figure (2): Alignment of Exam Questions with Relevant Learning Objectives of the Literature Course**

Similar steps as those followed in the investigation of the linguistics course were adopted in the calculation of the results in this section. By using the Porter's alignment equation, it is found out that no category showed an alignment between EQs and the relevant LOs. The value of the alignment index was (0.49) which is lower than the hypothetical mean (0.884) at the significance level of (0.05). All of the remember, apply, analyze, evaluate and create levels have shown low values (2%, 29%,1%, 1%), respectively; while only the understand level exhibits a rather high value (55%) compared to the preceding levels. In relation to the

values of EQs, only the apply level represents a relatively high value (52%) compared to the other levels that have low values (10%, 26%, 3%, 2%, 1%), representing the cognitive skills of remember, understand, analyze, evaluate and create, respectively. The results discussed so far indicate again a misalignment between EQs and LOs in the Literature course.

**c. Comparison of Emphasis on Learning Objectives:**

Analysis of the data collected in this section is achieved in terms of the third hypothesis: "No difference is found between the Linguistics and Literature courses in relation to EFL teachers' emphasis on LOs". It includes comparing the emphasis on LOs between the Linguistics and Literature courses based on the six cognitive skills under study. The results of comparison are presented in figure (3):

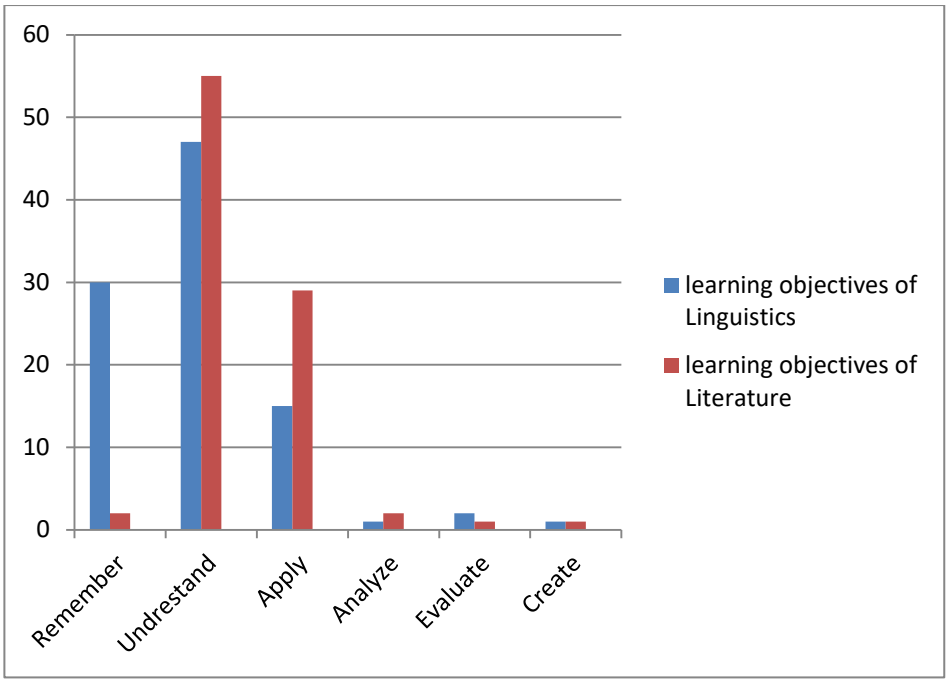



**Figure (3): Comparison of Emphasis on Learning Objectives between the Linguistics and Literature Courses**

As shown in the figure above, the comparison of emphasis on LOs is placed on the low-order cognitive skills. At the (remember level), the linguistics course had a (30%) of emphasis compared to the Literature course which had only (2%); the opposite was true for the (understand level) where both Linguistics and Literature courses exhibited a high emphasis on LOs which was (47% and 55%), respectively. As for the (apply level), the difference of emphasis between the two courses was not that significant compared to the (remember level); the emphasis of the linguistics

course was (15%), while the Literature course showed (29%) of emphasis.

In contrast to what has been discussed so far, both Linguistics and Literature courses showed no difference of emphasis on LOs in relation to the high-order cognitive skills; all the three levels of (analyze, evaluate and create) achieved a little ratio of emphasis in the former course reaching (1%, 2%, and 1%), respectively compared to the percentages of the latter course (2%, 1%, and 1%), respectively. All in all, the third hypothesis of this research has been partially accepted since in the (remember level) of cognitive skills there was a significant difference in the value of emphasis on LOs between the chosen courses.

**d. Comparison of Emphasis on Final Exam Questions:**

Regarding the analysis of results of the fourth hypothesis of this research which reads: "There is no difference between the Linguistics and Literature courses in relation to EFL teachers' emphasis on FEQs", emphasis on FEQs between the Linguistics and Literature courses was compared. The results obtained are shown in figure (4):

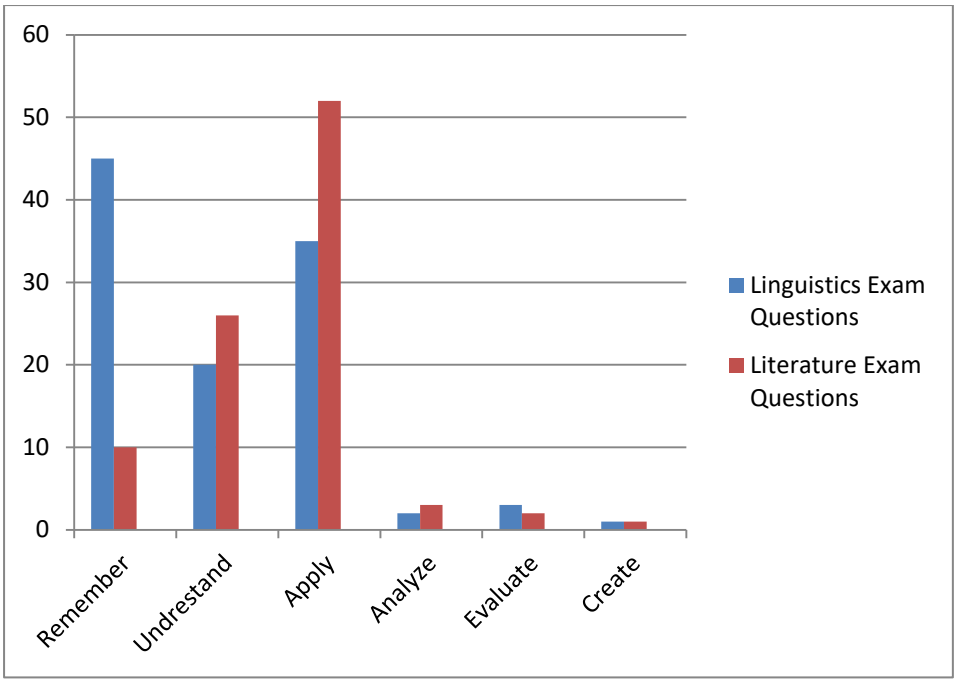



**Figure (4): Comparison of Emphasis on Final Exam Questions between the Linguistics and Literature Courses**

This figure presents information about the comparison of emphasis which outlines a large ratio of difference between the two courses at the lowest cognitive levels again. This result is quite clear at the (remember level) where the former course scored (45%) of emphasis in comparison to the latter course which achieved only (10%). This is quite similar to the difference got at the (apply level) where the scores were (35% and 52%) for the two respective courses. Only the (understand level) has shown almost similar percentages of the ratio of emphasis on EQs. In line with this result, the three high cognitive levels of (analyze,

evaluate, and create) scored no difference of emphasis on exam questions. As such, the fourth hypothesis has been partially accepted only for both the (remember and apply levels) where there is a difference of emphasis on EQs of the Linguistics and Literature courses.

**Discussion of Results:**

In this research, the alignment between FEQs and the relevant LOs of the Linguistics and Literature courses at university level has been investigated. In the case of the former course, misalignment was found out between the two constructs in question due to the poor portion of alignment reaching (0.50) which is lower than the hypothetical mean (0.839). This result indicates that teachers' designing of the test may not adequately represents the curriculum LOs put by the Linguistics syllabus designers. In other words, EFL teachers at university level have not taken into consideration whether or not students are going to be disoriented by such kind of misalignment, since their success relies heavily on what they achieve in the assessments they are exposed to. The other imbalance resulted from the analysis is that between the low- and high- order cognitive skills. In relation to both LOs and EQs, the emphasis of requirement is on the low-

order cognitive skills, viz. (remember, understand and apply) with the almost total negligence of the high-order skills, viz. (analyze, evaluate and create). If teachers are to adapt such an approach to deliver knowledge to students, shallow learning will be predominant due to the concentration on the memorization recipe.

Turning to the investigation of alignment of the Literature course, we could again hardly find an acceptable reasonable ratio in this concern. The alignment index of LOs and EQs is (0.49) which is significantly lower than the hypothetical mean (0.884). It seems that this kind of mismatch, in the Literature course, is also due to the natural reflection of EFL teachers' emphasis on certain cognitive skills rather than others. The higher-order skills of (analyze, evaluate and create) appears to receive little attention which raises the same concern as with the Linguistics course above. If teachers distribute classroom material and activities following the LOs of each teaching course, then good alignment will be there since relevant exams will be designed with a quality that will ensure avoiding mismatch between the constructs of LOs and exam questions.

With reference to the comparison of LOs included in the third hypothesis of this research, it is the low-order cognitive skills of the Linguistics course that stand out and to lesser degree likewise for the Literature course. Figure (3) presents this case

quite clearly where the former course has an aggregate of (92%) for the lowest three cognitive levels; while for the latter course, the aggregate is (86%). Despite this fact which makes the Literature course cognitively stronger, their lower level aggregate is still greater than (50%) which is a real concern. Related to the results of the fourth hypothesis, figure (4) presents a quite similar situation to the previously mentioned one. The comparison this time remains cognitively low since the aggregate of the low-order cognitive skills is (100%) for the Linguistics course compared to the aggregate of the Literature course which is (82%). This amounts to saying that the emphasis of both courses, whether on LOs or EQs, does not show that healthy, reasonable cognitive distribution through cognitive skills.

**Conclusions and Recommendations:**

From the results and findings of the data analysis, it can be concluded that no significant alignment has been found out between FEQs put by EFL teachers at university level and the relevant LOs of both the Linguistics and Literature courses. If these tests are reviewed on the basis of their alignment with their related LOs, they would still need to be revised and modified to be beneficial. This process of revision and modification would achieve the amount of coherence required to orient EFL learners

towards raising their cognitive levels of learning and improving the higher-order skills, viz. analyze, evaluate and create.

Additionally, the data analysis shows no difference between Linguistics and Literature courses in relation to emphasis put on the LOs and/or EQs. In both courses, the difference of emphasis is found out to be at the low-order cognitive skills. Most of th emphasis focused on three out of six levels, namely remember, understand and apply.

To this end, it would be recommended that EFL teachers should pay more attention when attending to choose appropriate EQs that depends on the LOs of the teaching course. There is nothing that is called the best type of EQs, rather it is the question that reflects the learning objective which is most important. In this concern, teachers should help their students to know how to identify which course objective the exam question align with. Furthermore, more balance of emphasis should be set between the teaching course LOs and the designed FEQs.

## References

Biggs, J.; Tangs, C. (2007). **Teaching for quality learning at University (3rd ed.)**. The society for research into Higher Education. Open University Press: England.

Chatterjee, D.; Corral, J. (2017). "How to write well-defined learning objectives". **Journal of Education in Perioperative Medicine**, Vol. 19, No.4, 1- 4.

Eberly Center (2019). "Design and teach a course: articulate your learning objectives". **Teaching Excellence & Educational Innovation**. Retrieved from:

https://www.cmu.edu/teaching/designteach/design/learningobjectives.html.

Edinyang, S. D. (2016). "The necessity of instructional objectives in the teaching and learning of Social Studies". **Education for Today**, Vol. 12, No.2, 46 – 52.

FitzPatrick, B.; Hawboldt, J.; Doyle, D.; Genge, T. (2015). "Alignment of learning objectives and assessments in the rapeutics courses to foster higher-order thinking". **American Journal of Pharmaceutical Education**, Vol. 79, No. 1, 1-9.

Fuentealba, C. (2011). "The role of assessment in the student learning process". **Journal of Veterinary Medical Education**, Vol. 38, No.2, 157-62.

Harden, R. M. (2002). "Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference?". **Medical Teacher**, Vol. 24, No. 2, 151-155.

Kember, D.; McNaught, C. (2007). **Enhancing university teaching: Lessons from research into award-winning teachers**. Routledge: New York.

Kennedy, D. (2007). **Writing and using learning outcomes: A practical guide.** University College Cork: Cork.

Khan,T.; Hande, S.; Bedi, S.; Singh,T.; Kumar, V. (2012). "Learning objectives". **International Journal of User-Driven Healthcare**. Vol. 2, No. 3, 45-63.

Nitko, A. J.; Brookhart , S. M (2011). **Educational assessment of students (6th ed.).** Pearson Education: Upper Saddle River: NJ.

Porter, A. C. (2002). "Measuring the content of instruction: Uses in research and practice". **Educational Researcher**, Vol., 31, No.7, 3–14.

Sewagegn, A. A. (2016). "Student empowerment through instructors' assessment practices at a University in Ethiopia". (Unpublished doctoral dissertation). University of South Africa: South Africa.

Sewagegn, A. A.; Dessie, A. A.; Demelash, T. (2013). "Assessment and evaluation of learning". **Learning Module for summer students**, Debre Markos University: Ethiopia.

The Center for Faculty Development (2007). "Assessment and instructional alignment: An online tutorial for faculty". University of Colorado, Denver. Retrieved from: http://www.ucdenver.edu/faculty_staff/faculty/center-for-faculty-development/Documents/tutorials/Assessment/index.html.

# An Analytical Study of Translating Hate Speech Tweets from English into Arabic

**Instructor: Saramad Mohammed Essa**
**Translation Department\ Collage of Arts\ Al-Iraqia University**
**E-mail: sarmadaljboriba@gmail.com**

## Abstract

Social media, nowadays, is considered a mirror in which all human beings can see their true identity, a sensor to measure used to see the pulse of society. It is a weapon used by individual and politicians alike to attack each other. In this paper, the researcher aims to investigate and analysis the translation of ten hateful tweets by students in the second stage. The students were asked to implement Vinay and Darbelnet (1995)' procedures of translation. The results of this investigation shed some lights on the problems the students encounter, and over solutions to be followed.

**Keywords**: Social Media, Twitter, Hateful Tweets, discrimination, Translation Procedure.

# دراسة تحليلية لتغريدات خطاب الكراهية من اللغة الانجليزية الى العربية

**م. سرمد محمد عيسى**

**الجامعة العراقية /كلية الآداب/ قسم الترجمة**

**المستخلص**

تعتبر وسائل التواصل الاجتماعي في الوقت الحاضر المرآة التي تمكن البشر من رؤية هويتهم الحقيقية، وهي .سلاح يستخدمه الأفراد والسياسيون على حد سواء لمهاجمة أحدهم الاخر. تهدف هذه الورقة البحثية الى استقصاء وتحليل عشرة من تغريدات خطاب الكراهية لتلاميذ من المرحلة الثانية. طلب الباحث من التلاميذ تنفيذ استراتيجية فياني و داربيلينت في الترجمة (١٩٩٥) والقت نتيجة هذه الورقة البحثية الضوء على المشاكل التي يواجهها التلاميذ في الترجمة، وبعض المقترحات التي يمكن اتباعها لتفادي هذه المشاكل.

**الكلمات الدالة:** التواصل الاجتماعي, تويتر, تغريدات الكراهية, العنصرية, اسلوب الترجمة

## 1. Introduction

In common parlance, "hate speech" broadly allude to abhorrent discourse aiming at a group or an individual based on inherent characteristics—such as race, religion or gender—and that may intimidate social harmony. Hate speech is not equal to freedom of speech. Unfortunately, a lot of people, nowadays, may present legalization of offensive speech on the basis of the values of democracy. On the contrary, democracy is a tool given to the people to make their better. Gagliardone (2015:10) advocates that "Hate speech refers to expressions that advocate incitement to harm (particularly, discrimination, hostility or violence) based upon the target's being identified with a certain social or demographic group." It is known in Arabic as (خطابات الكراهية ).

To the European Committee of Ministers, hate speech covers all forms of expressions that spread, incite, promote or justify racial hatred, xenophobia, anti-Semitism or other forms of hatred based on intolerance. In recent years, the use of social media (SM) has dramatically increased worldwide. Chetty & Alathur (2018) argue that "Social networks have been recognized as a very favorable medium often used for planning and executing hate attack related activities." The truth of the matter is why does a tool, created to express people's opinions, become a knife in the back of many people?

Bani (2006) states that "The globalization of media is nowadays a key area of interest but up to now the role of translation within global news flow has received little attention." However, it corresponds to a common method conducted by social media in different countries: translation of social media platform reaches a wide number of people all over the world, it also helps to shape the readers' perceptions. Hate speech tweets often put the

translators in crossroads. They have to be faithful to the source texts and at the same token they have to not offend the readers with offensive words used in these tweets. Translation strategies offer a solution for them.

## 2. Related Works

Research in news analysis, in general, is abundant, but research in news and Twitter translation, in particular, remains scant (Conway & Bassnett, 2006; Bielsa & Bassnett, 2009). In the past few years, small number of researches emerged characterizing the different frameworks and constraints of media translation. Jehl et al., (2012:410) state that "Among the various social media platforms, microblogging services such as Twitter have become popular communication tool. This is due to the easy accessibility of microblogging platforms via internet or mobile phones and due to the need for a fast mode of communication, that microblogging satisfies. Twitter is used as a tool of manipulations by ordinary individuals, politicians, minority groups ..etc.

Lillian (2007:917) pinpoints that "hate speech usually addresses racist and ethnicist discourses, and less often homophobic discourses. Elaborating about hate speech is particularly thorny, especially for linguists and discourse analysts, because identifying discourse as hate speech and taking a stand against it may be construed by some as taking a position in opposition to free speech rights." This current research paper will address the HS used in Twitter.

Hamdy and Abdelali (2016) conducted a study to translate the name of persons from Arabic into English using Transliteration procedure in Twitter. They harvested their data using *Wikipedia WikiLinks*. They used 1000 name pairs from the true names including Arabic characters, and enumerated how many of these names are taken as authentic transliteration name

pairs employing their built strategy. The results were 1) Huge amount of parallel data, 2) Dialectal variations coverage, and 3) Informal writings.

### 2.1. Twitter's Language

Twitter is widely spread among individuals and politicians alike. People use the app to share their thoughts, showing their solidarity or attacking each other by using offensive language. Recently, there have been a tendency to focus on the translation of many tweets because of their important. Translating of tweets is considered not an easy task to do due to several reasons. Users of Twittter often send short tweets, written in a non-standard language. Moreover, they also make spelling mistakes using more than one language to construct their ideas. Habash and Sadat (2012) advocated that "Translating the social media texts is a challenging task and it will be more complex when a morphologically rich language such as Arabic is involved." The researcher asked the students to apply Vinay and Darbelnet's Translation Strategies (1958-1995) for translating the tweet's contents.

In this regard, Mallek et al (2017) advocated that "Twitter, is considered as one of the famous social networking platforms. Every day, about 500 million of tweets are published by users in more than 40 different languages. Such data was the subject of several studies in NLP machine translation." Jehl et al. (2012:410) stated that "Twitter messages are short and simultaneous. "Twitter users form a social network by 'following' the updates of other users, either reciprocal or one-way."

Furthermore, multiple sites offer a guide to help any new user of the Twittersphere by putting forward twitter slang and

tweeting lingo in simple English. It can be a Twitter dictionary to search for any words, acronyms, symbols, and abbreviations. This due to the fact that twitter allows only 140 characters to be used in each tweet. Unfortunately, that shortening can also hide meaning, especially if the user is at all new to Twitter. The below mentioned table presents a brief introductory of these words, acronyms, symbols and abbreviations. Arabic language is known as a morphologically rich and complex language.

Table 1. Acronyms, Symbols and Abbreviations Used in Twitter

| Acronyms, Symbols and Abbreviations of Twitter | Their Meanings |
|---|---|
| **NSFW** | Not Safe For Work |
| **PRT** | **Partial Retweet / Please Retweet**. In the first sense, PRT means the RT'ed tweet has been edited, usually to fit a username within the character limit. |
| **DM** | **Direct Message**. DMs are Twitter's email. "DM me" means take the discussion private. Twettiquette suggests long conversations should go into DMs. *Note*: Adding "DM" to the front of a tweet does NOT = a DM, at least yet. d username does. @techcrunch posted on the danger of DMFails. |
| **@** | **Reply to [username]**. @ can also be used expressing 'at,' as in location. |
| **YMMV** | It is stands for **Your Mileage May Vary.** In other words, what's true in someone's experience may differ from others if they |

| | |
|---|---|
| | try. |
| (#) | users utilize the **hashtag symbol** (#) prior an important keyword or phrase in their Tweet to classify those Tweets and assist them demonstrate additional easily in Twitter search. |
| **RT** | Retweet is a reposting of a tweet. |

### 2.2. Arabic Language

Sadat and Habash (2006) stated that "Arabic language is known as a morphologically rich and complex language. Arabic words are agglutinated words, composed by an inflected word form (base) and attachable clitics. Thus, a word in Arabic can correspond to multiple English words increases the OOV (out-of-vocabulary) rate in a SMT system." A sort of distorted texts has been written by the users of twitter creating new vocabularies and a dictionary of their own based on their mal-usage of the language. For instant, the Arabic users of the app often use the Latin alphabets and numbers to write their tweets. In this regard, Hamdy and Abdelali (2016) stated that "non-standard transliterations are used such as the case of using numbers "7" and "3" instead of letters "ع،ح" respectively, and also transliterating the Arabic letter ''ق" to "c" which is not very common." Moreover, they even make a lot of spelling mistakes when they use their natural language.

### 2.3. Proposed Model

According to Krings (1986:18) translation strategy is defined as "translator's potentially conscious plans for solving concrete translation problems in the framework of a concrete

translation task, the translating procedures, as portrayed by Nida (1964) are in that fashion:

I. Technical procedures:

A. analysis of the source and target languages;

B. a thorough study of the source language text before making attempts translate it;

C. making judgments of the semantic and syntactic approximations (pp. 241-45).

II. Organizational procedures:

Constant reevaluation of the attempt made; contrasting it with the existing available translations of the same text done by other translators, and checking the text's communicative effectiveness by asking the target language readers to evaluate its accuracy and effectiveness and studying—their reactions (pp. 246-47).

Vinay and Darbelnet (1995) depicted two common methods of translation, and covered seven translation procedures in rendering source language text (SLT) into target language text (TlT). The first one was Direct Translation and Indirect Translation procedures. The first one covered borrowing, and calque. The latter method contained transposition, modulation, equivalence, and adaptation. *A Procédés de Draduction* (Stylistique comparée du français et de l'anglais) is considered as a greatly beneficial first step for a translator. The following is an explanation of each procedure:

1- **Borrowing** "is the simplest of all translation methods. It would not even merit discussion in this context if translators

did not occasionally need to use it in order to create a stylistic effect. For instance, in order to introduce the flavour of the SL culture into a translation, foreign terms may be used. (p:31)" for example, the word "computer", "Mobile" and "pizza" can be easily translated into Arabic to "كمبيوتر","موبايل" and "بيتزا". Therefore, the translator will only use the same words from the TLT and keep their sounds, pronunciations and even their meaning in the SLT. It is an easy way out to find the meaning but within time the language will change dramatically.

2- **Calque or thorough Translation** "… is a special kind of borrowing whereby a language borrows an expression form of another, but then translates literally each of its elements (32)." It is divided into two sub-procedures: lexical calque and structural calque. It is sometimes used to imitate the manner of the SLT, For-example, the words "Black market", "Money Laundry" and "Skyscraper" are best translated into Arabic as "السوق السوداء", "غسيل الاموال" and "ناطحة السحاب". This procedure often utilized when the translator wants to translate the names of the international organization such as "United Nations" as "الأمم المتحدة."

3- **Literal Translation:** Vinay and Darbelnet (1995: 33-34) argued that "Literal, or word for word, translation is the direct transfer of a SL text into a grammatically and idiomatically appropriate TL text in which the translators' task is limited to observing the adherence to the linguistic servitudes of the TL. They added that literal translation procedure is common between the languages that originally come from the same family… Literalness should only be sacrificed because of structural and metalinguistic requirements and only after checking that the meaning is

fully preserved." For-example, "I will go to the beach." this sentence in English is better translated as "سأذهب إلى الشاطئ". The translator should avoid using such procedures when he/she is going to translate a sentence that carries a cultural aspects or complex sentences such as, "The man in the brown coat is my friend" is translated accordingly to " الرجل في المعطف البني صديقي".

4- **Transposition:** Vinay and Darbelnet (1995: 36) pinpointed that "it involves replacing one-word class with another without changing the meaning of the message." So the translator should search for "global meaning of the message" before starting his/her process of translation. In short, they concluded that transposition is when "the encounter of two languages, the same meaning can be conveyed by different word classes. (p:94)" It is portioned into two types: obligatory transposition and optional transposition to elaborate more, the following example is suggested, "There is a reason for life" is best rendered into Arabic as "هناك سبب للحياة."

5- **Modulation:** they (p: 36) argued that "Modulation is a variation of the form of the message, obtained by a change in the point of view. This change can be justified when, although a literal, or even transposed, translation results in a grammatically correct utterance, it is considered unsuitable, unidiomatic or awkward in the TL." It is considered as the barometer of competent translator. It could probably change the view point of the SLT. It is portioned into two types: fixed and free modulations. For-example, the words "Manpower" and knuckle Cracking" can be translated into "اليد العاملة" and "فرقعة الاصابع".

6- **Equivalence:** Vinay and Darbelnet (1995: 38) arguably stated that this procedure is best utilized when "one and the same situation can be rendered by two texts using completely different stylistic and structural methods. In such cases we are dealing with the method which produces equivalent texts. The majority of equivalences are determined, and belong to a phraseological repertoire of idioms, clichés, proverbs, nominal or adjectival phrases, etc. In general, proverbs are perfect examples of equivalences. For example, the following sentences: "This types all the rage" and "He returned with empty-handed" are best translated into Arabic as "مثل هذه الاشياء عليها إقبال كثير الان"and "رجع بخفي حنين".

7- **Adaptation:** They (p:39) advocated that equivalence "is used in those cases where the type of situation being referred to by the SL message is unknown in the TL culture. In such cases translators have to create a new situation that can be considered as being equivalent. Adaptation can, therefore, be described as a special kind of equivalence, a situational equivalence." Romeo and Juliet" is translated into Arabic as "قيس وليلى."

They pinpointed (1995:30) that "In the process of translating, translators establish relationships between specific manifestations of two linguistic systems, one which has already been expressed and is therefore given, and the other which is still potential and adaptable." They strongly advised that translator to identify the units of translation;

1. To examine the SL text; this consists of evaluating the descriptive, affective, and intellectual content of the units of translation;

2. To reconstitute the situation which gave rise to the message;
3. To weigh up and evaluate the stylistic effects, etc. (p:30)

## 2.4. Statement of the Problem

Most of the time, students translate the tweets using literal translation or word for word translation to translate the tweets, therefore, they have committed severe mistakes. They think that literal translation was acceptable in all cases, consequently, they did not by attention to the equivalence that exists between the varieties of the English and the Arabic languages. In this paper, the researcher intended to investigate the problems the students encounter when translating hateful tweets from English into Arabic and the application of the translation procedure proposed by with Vinay and Darbelnet (1995).

## 2.5. Questions of the Study

This research seeks to explain the uncertainty about the following inquiries:

1- Do translated tweets from English into Arabic acquiesce with Vinay and Darbelnet (1995) procedures of translation?
2- What kind of problem do translators encounter when translating HSTs from English into Arabic?
3- What procedures do students apply in translating tweets from English into Arabic?

## 2.6. Aim of the Study

The aim of this study is to:

- to identify the most dominant translation procedures used in the rendering of hate speech tweets from English into Arabic accordance with the Vinay and Darbelnet procedures of translation,
- to collect the data related to the study and to analyze the results of the study and come up with recommendations to help further investigations about the topic.

### 2.7. Data Collection Method

This research had been utilized the qualitative method of research by using test paper review of the students in the department of translation at Al-Iraqia University. It has been utilized by reviewing carefully the SLT tweets and their renderings in TLT. The researcher applied the note-taking technique to collect the information related to the study. The method was divided into two parts: gathering information and analyzing the information.

In this research paper, two controversial topics are going to be focused on: political and religious hate tweets. Apparently, students used different strategies to attain the intended meanings of each tweet. The data consisted of 10 tweets, and they are randomly chosen from Twitter. After that, comparison was conducted to investigate the accurateness of students' translations. Furthermore, an analysis was held to assess the abilities to use the translation procedures proposed by Vinay and Darbelnet (1995).

## 3. Data Analysis

After an intensive investigation, the researcher came across twenty-five tweets and then translated them by the students. The tweets fall into borrowing, calque, literal translation,

transposition, modulation, equivalence and adaptation procedures. The results are outlined in the following table:

**Table 2. Percentage of the Translation of Vinay and Darbelnet' Procedures in the Designed Corpus**

| Tweet | Borrowing | Calque | Literal Translation | Transposition | Modulation | Equivalence | Adaptation |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | | | **68 %** | **20 %** | | | |
| **2** | | | **100 %** | | | | |
| **3** | **30 %** | | **80 %** | **12 %** | | | |
| **4** | | | **92 %** | | | | |
| **5** | | | **48 %** | **32 %** | | | |
| **6** | | | **92 %** | | | | |
| **7** | | | **64 %** | **24 %** | | | |
| **8** | | | **92 %** | **48 %** | | | |
| **9** | | | **68 %** | **20 %** | | | |
| **10** | **64 %** | | **92 %** | **8 %** | | | |

Procedures of translation are tools used by the translator to facilitate his or her work, and hopefully come up with a good or accepted translation. It is noticed from table 2 that not all the procedures were used by the participants in this research. Evidently, literal translation procedure has enthroned as the dominated procedure. The second one was transposition and the last one was borrowing. Claque, modulation, equivalence and adaptation were abandoned.

Williams and Chesterman (2007 p:7) argued that "the analysis of translated texts involves a textual comparison of a translation with its original." In this part of the research, the

tweets are going to be analyzed and compared according to the model adopted in this research which is Vinay and Darbelnet procedures of translation. It consisted of 25 responses of the students in the second stage they were checked and verified by the researcher. Furthermore, it also contained a classification of each tweet with their accurate translation number.

**Table 3.**

| SLT | TLT |
|---|---|
| "We're not talking here about Syrians fleeing the bombing of the Syrian regime backed by Putin, we're talking about Europeans leaving in cars that look like ours to save their lives." | نحن نتحدث هنا عن اوربيين يغادرون بالسيارات في محاولة الإنقاذ حياتهم وليس عن فرار السوريين من قصف النظام السوري المدعوم من بوتن. |

**Discussion:**

This tweet arguably differentiates westerners from the rest of the world. Obviously, she wants to say that the Syrian refugee lives do not count and the European refugee lives matter. Literal translation was adapted by 68% of the participants, 20% used transposition procedure of translation. Certainly, the participants were able to find the exact meaning, but their style of writing and their choice of words completely differ. Thus, the tweet can be translated as:

نحن لا نشير بكلامنا هذا الى السوريين الذين يهربون من قنابل يزرعها لهم النظام السوري والتي يدعمها بوتن، بل نخص بكلامنا هذا على اوربيين يركبون مركبات اشبه بمركباتنا لإنقاذ أنفسهم.

**Table 4.**

| SLT | TLT |
|---|---|
| Hello, Twitter! It's Barack. Really! Six years in, they are finally giving | مرحبا تويتر احقا استغرقكم الامر ست سنوات بالكامل لإرجاع |

| | |
|---|---|
| me my own account.<br>May, 18, 2015 | حسابي!<br>١٨-٥-٢٠١٥ |

**Discussion:**

Barack Obama sent his first tweet in May, 18, 2015 from his own account within five hours, he was followed by millions of followers. His campaign used it to as a platform to increase his voters. The majority of the students failed to understand the message and they did not translate it correctly. They used literal procedure to render the message. They wrongfully translated the "giving me my own account" to "لإرجاع حسابي!" Thus, the acceptable translation would be:

"مرحباً تويتر! أنا باراك. حقاً! بعد ست سنوات، منحوني حساباً خاصاً أخيراً".

**Table 5.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| @actforAmerica "they r animals & we must stop interacting with them as if they r rational human beings. There is nothing rational about Islam.<br>Feb. 4, 2015 | Act for America "ان المسلمين كالحيوانات وعلينا التوقف عن التعامل معهم كأنهم بشر عقلانيين .لا يوجد شيء عقلاني في دينهم الإسلام." |

**Discussion:**

Barnette has long history of bigoted statements against Muslims. In this tweet, she replied to the America national security advocacy organization, which is founded as they claimed to fight Radical Islam. Furthermore, she portrayed Muslims as animals, Hitler and Stalin. Spelling mistakes were founded due to the application of literal translation. The students also applied transposition and borrowing procedures to translate the tweet. A proper translation, then, is:

اذ غردت بارنيت مخاطبتا اكبر منظمة للدفاع عن الامن القومي الأمريكي في عام ٢٠١٥ ''انهم اشبه بالدواب ويتوجب عليها العزوف عن التواصل معهم كما لو انهم آدميون فلا شئ فيهم يدعوا الى العقلانية''

**Table 6.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| "We believe these people are thieves. The big city machines are corrupt. This was a stolen election. Best pollster in Britain wrote this morning that this clearly was a stolen election, that it's impossible to imagine that Biden outran Obama in some of these state." November 8,2020 | نعتقد أن هؤلاء الناس هم لصوص. آلات المدينة الكبيرة فاسدة. كانت هذه انتخابات مسروقة. كتب أفضل منظم استطلاعات الرأي في بريطانيا هذا الصباح أنه من الواضح أن هذه كانت انتخابات مسروقة ، وأنه من المستحيل تخيل أن بايدن يتفوق على أوباما في بعض هذه الولايات. |

**Discussion:**

this was the reaction of Donald Trump about the results of some state after the election ended. He has frequently sought to question the validity of vote counts in key swing states and made some accusations claims that the election is corrupted. The majority of the students, nearly 92%, utilized literal translation procedure to render the message intended. Mistakes were found such as: they kept the style of the original language, spelling mistakes and words like "corrupt" was translated into "مسروقة." The accurate translation of the source text may be as:

صرح الرئيس الأميركي المنتهية ولايته دونالد ترامب "إن هذه الانتخابات التي فاز فيها غريمه الديمقراطي جو بايدن -وفق ما جاء في أكبر استطلاع للرأي هذا الصباح في بريطانيا- مسروقة، ونحن نؤمن بأن هؤلاء الأشخاص لصوص، وأن مسؤولي المدن الكبرى فاسدون انه لا يمكن ان اصدق على أن جو بادين قد تفوق على أوباما في بعض هذه الولايات الانتخابية."

**Table 7.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| “WHEN WILL A WHITE WOMAN WIN #MISSAMERICA? Ever??!!” | متى ستفوز امرأة ذات بشرة بيضاء ملكة جمال امريكا؟ |
| "she’s like not even American and she won miss America" | هي ليست حتى امريكية وفازت ملكة جمال أمريكا |
| "Well, they just picked a Muslim for Miss America. That must've made Obama happy. Maybe he had a vote" | حسنًا، لقد اختاروا للتو مسلمة لملكة جمال أمريكا. لا بد أن هذا جعل أوباما سعيدًا ، ربما كان لديه صوت . |

**Discussion:**

Nina Davuluri received predictable barrage of sarcasm and racism on Twitter after they declared her as Miss America. It was the first time that an Indian girl become Miss America. Social media were very harsh with her. The students, in this series of hate tweets, managed to give the exact meaning of the original texts. They employed literal translation and transposition procedures to render their meaning. The majority of the students did not succeed to translate “Maybe he had a vote.” They translated it into “. ربما كان لديه صوت” Nevertheless, the following translation can be adopted:

“متى ستوقوز فتاة ذات بشرة بيضاء بلقب ملكة جمال امريكا؟ اسيحصل هذا حقا؟”

“ليست امريكية بالأصل وفازت بلقب ملكة جمال امريكا”

“اختاروا فتاة مسلمة لنيل لقب ملكة جمال امريكا. بالتأكيد ان اوباما يشعر بالسعادة, بل وربما قام بالتصويت لها بنفسه.”

**Table 8.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| "Regarding the Jews' situation in Europe: The Muslims are continuing where Hitler left off. Only the same treatment Hitler received will change the situation." July 24, 2014 | يستمر المسلمون بمعاملة اليهود من حيث توقف هتلر على الرغم من وضعهم في اوربا فمصيره هو الحل الوحيد للتغيير. |

**Discussion:**

Mogens Camre, a former MP in the Danish People's Party (DF), was found by the court as a guilty of racism after his anti-Muslimism tweet generated a worldwide attention. Most of the students used literal translation to render the tweet. They failed miserably. Obviously, the message intended to be translated did not fully grasp by the participants. an accepted translation then would be:

"بالنظر الى وضع اليهود في أوروبا: يستمر المسلمون بأذية اليهود كما فعل هتلر من قبل. فقط المعاملة التي حصل عليها هتلر يمكن أن تغير الظروف."

**Table 9.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| "This isn't a place, with all due respect, like Iraq or Afghanistan…this is a relatively civilized &relatively European -I have to choose those words carefully-city" | " مع كامل الاحترام, هذا ليس مكان انه ,شبيه بالعراق او افغانستان متحضر نسبيا مع طابع اوروبي. – "-يجب علي اختيار الكلمات بعنايه |

**Discussion:**

In the minds of so many people in the west, war should only have erupted in the third world hemispheres. Western journalists

bombarded twitter with shocking racial tweets and interviews on channels such as CBS news with hateful comparisons between the Ukrainian refugees and the Iraqi, Syrian and Afghanistan refugees. The participants managed to find the message intended, 64% of them employed literal procedure and 24% used transposition procedure. A proper rendering of this tweet can be:

مع جل احترامي، هذا البلد ليس العراق ولا افغانستان، بل انه بلد متحضر نسبيا وهذا هو أجد الشعوب الاوربية. وفي النهاية يتوجب علي انتقاء كلماتي بعناية.

**Table 10.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| "This isn't a place with all due respect like Iraq or Afghanistan that has seen conflict raging for decades. This is a relatively civilized, relatively European city..." | مع كل الاحترام هذا ليس مكانا يشبه العراق او أفغانستان انه مكان متحضر نسبيا وذو طابع اوربي يجب علي اختيار كلماتي بعناية |

**Discussion:**

This tweet shed a light on how the west view other people despite their religion, race or backgrounds. The Russian and Ukrainian situation over shadow refugees from other countries, and showed the true colour of the westerners. The majority of the students utilized 29% literal, and 48% transposition procedures. Despite the fact that the tweet was not successfully translated into Arabic, the students added " يجب علي اختيار كلماتي بعناية." This addition was not needed and did not help to shape or contribute to the overall message. The appropriate translation of the English tweet can be as:

"مع كل الاحترام والتقدير، ان هذا البلد لم يشهد صراعات محتدمة امتدت لعقود كالعراق وأفغانستان، انه بلد متحضر وشعب اوربي نسبياً."

**Table 11.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| Bulgarian PM Petkov on Ukrainian refugees, “like us”: “intelligent people, educated people. Some of them are IT specialists, highly qualified. Not the refugee wave we have become used to. People with obscure pasts, maybe terrorists. These are Europeans” | رئيس الوزراء البلغاري بيتكوف يتحدث عن اللاجئين الأوكرانيين، "هم مثلنا": " الأشخاص الأذكياء والمتعلمون.. بعضهم متخصصون في تكنولوجيا المعلومات، ومؤهلين تأهيلا عاليا.. وليس موجة اللاجئين التي اعتدنا عليها.. الأشخاص الذين لديهم ماض غامض، وربما إرهابيون. هؤلاء أوروبيون. |

**Discussion:**

Bulgarian PM Petkov had his own hatful and discrimination tweets about the situation of the Ukrainian refugees describing them as “intelligent people”. This tweet was shared by thousands of people. People all over the world started to question the integrity of the European people in general and the European politician in particular. The students, unfortunately, did not understand the message behind this awful tweet of the comparison between the Ukrainian and the rest of the refugees who came from different countries to Europe. They used literal and transposition procedures to translate the tweet into Arabic. The proper translation then would be as:

رئيس الوزراء البلغاري واصفا اللاجئين الاوكرانيين في تغريدته "انهم شعب ذكي مثلنا، فهم مثقفون ومتعلمون، بعضهم متخصص في تكنلوجيا المعلومات ومؤهلين جيدا. هم ليسوا مثل باقي اللاجئين الذين اعتدنا عليهم اي اصحاب الماضي الغامض وارهابيون محتملين، بل هؤلاء اوربيون.”

**Table 12.**

| SLT | TLT of the students |
|---|---|
| “It’s very emotional for me because I see European people with blue eyes and blonde hair being killed” | "إنه مؤثر للغاية بالنسبة لي رؤية الأوروبيين بعيون زرقاء والشعر الأشقر يُقتل" |

**Discussion:**

On BBC News, Ukraine’s deputy chief prosecutor David Sakvarelidze, had his own share of hateful tweets after the Ukrainian refugee crisis erupted, using words such as “blue eyes” and “blonde hair” to describe them. This kind of tweet represents the disorder mentality in wester journalism, and dehumanizes the tragedy and normalizes the exact experiences when it has been the case for the Iraqi, Syrian, Yemenite, and Afghanistan peoples. The students had utilized borrowing (64%), literal translation (92%) and transposition (8%) procedures. The message was translated perfectly except for some minor mistakes such as spelling mistakes and the problem of differentiating between singular and plural nouns. The acceptable translation then would be as:

"انه وضع جد حساس بالنسبة الي ان ارى اناس ذو اعين زرقاء وشعر اشقر يتعرضون للقتل."

## 4. Conclusion

This research paper tends to investigate and analysis the translation of twenty-five hateful tweets from English into Arabic. The growing use of twitter as a means to communicate and exchange ideas by ordinary people and politicians alike has grown dramatically in the recent years. It also intends to seek the how the students managed to translate hateful ad discriminated tweets by

using different translation procedures to transfer the message from English into Arabic. The analysis showed that:

- Some procedures have been properly used while others were not.
- Spelling, grammatical mistakes, and miscomprehension of the original texts were enormous.
- The doers were omitted in all tweets.
- The extensive use of Google Translate tool.

Evidently, students need to be aware of the procedures before starting their journey of translating the text. The results of this investigation showed that the translation was inaccurate in some tweets. Students neglected to even translate symbols used in twitter. All in all, the students most undergone an intensive course to overcome their problems when translating tweets from English into Arabic.

## 5. References

Bani, S. (2006). An analysis of press translation process. *Translation in Global News*, 35-45.

Chetty, N., & Alathur, S. (2018). Hate speech review in the context of online social networks. *Aggression and violent behavior*, *40*, 108-118. Multi task learning .

Gagliardone, Iginio. et al. 2015. Countering On Line Hate Speech: UNESCO Series on Internet Freedom. France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Habash, Nizar and Fatiha Sadat (2012). Challenges for Arabic Machine Translation. by Abdelhadi Soudi, Ali Farghaly, Günter Neumann, and Rabih Zbib. Natural language processing. Amsterdam, pages 73–94.

Krings, H.P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. In J. House, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication* (pp. 263-75). Tubingen: Gunter Narr.

Lillian, D. L. (2007). A thorn by any other name: Sexist discourse as hate speech. *Discourse & Society*, *18*(6), 719-740.

Mallek, F. et al (2017). Arabic Social Media Analysis and Translation. 3rd International Conference on Arabic Computational Linguistics, ACLing 2017, (5-6 Novermber. Dubai. 298-303.

Mubarak, H., & Abdelali, A. (2016, May). Arabic to English person name transliteration using twitter. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)* (pp. 351-355).

Nida, E. A. (1964). *Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.

Vinay, J.P. and J. Darbelnet (1995). *Comparative Stylistics of French and English: a Methodology for Translation*, translated by J. C. Sager and M. J. Hamel, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

# Parental inheritance and its effect on Annie Ernaux in "la place"

**Lecturer. Dr. Taher Yahya Farhn**

**Collage of Arts /University of Anbar**

***Taher.albusy@uoanbar.edu.iq***

## Abstract

Annie Ernaux, the slippery writer from the misery of the working class to the beauty of the bourgeoisie. This writer lived under the care of her parents, who devoted their efforts to having a stable life similar to the life of the bourgeois class, but there the environmental impact, the cultural base and the poverty prevented it. The entry of the writer into the monastery school and her accompaniment with the sons of the bourgeois class was the first reasons that fueled her feeling of alienation and the miserable life she leads in relation to her colleagues. This comparison made her resentful of her parents, as she compares her friends' mothers and fathers who speak kindly to their daughters, and her father's harsh and rude words. All these events prompted the writer to escape from the working class to the bourgeoisie. The narrator was angry at the father's language and behavior, and even at the deceitful language he was using, describing her father as shy and silent in front of people he thought were important.

This research will approach the subject of the parental heritage at Ernaux in his novel La Place which will be realized through the personal effects on his life. Moreover, a retracing of the manifestations of the influence of social class on the author is done in the research without for getting the theme of religion, its role and its relationship with social class. The researcher will discuss the scope of the convenience of the style used by the author in order to convey the image of the social world in the novel. The state of Ernaux s psychological division will take in itself a reason for the mobility in the class it has known.

Keywords: parental heritage, social class, religion social mobility.

# الميراث الابوي وأثره على اني ايرنو في رواية المكان

م.د.طاهر يحيى فرحان

جامعة الانبار/كليةالاداب

Taher.albusy@uoanbar.edu.iq

**الملخص**

اني ايرنو الكاتبة الصاعدة من بؤس الطبقة العمالية الى رحابة ورقي الطبقة البرجوازيه, كانت هذة الكاتبة تعيش في كنف والديها اللذان سخرا جهدهما لتعيش حياة مستقرة مشابهة لحياة من هم على حافة البرجوازية الا ان الاثر البيئي والمرتكز الثقافي والفقر حال دون ذلك.كان دخول الكاتبة الى مدرسة الدير واختلاطها بابناء الطبقة البرجوازية هو الدافع الاول الذي هيج لديها احاسيس الغربة وانها تعيش حياة بائسة مقارنة بزملائها. هذة المقارنة جعلتها ناقمة على والديها وهي تقارن بين آباء وامهات صديقاتها اللاتي يتحدثن مع بناتهن بكل لطف وبين ارثها من والديها وهو الصراخ والكلمات العمالية الخشنة. كل هذه التجليات كانت دافع للكاتبة للهروب من الطبقة العمالية الى الطبقة البرجوازية فكانت الراوية ناقمة على لغة الاب وتصرفاته بل حتى على لغة التحايل التي كان يستخدمها حيث تصف والدها بالخجول الذي يسكت امام الاشخاص الذي يعتقد انهم مهمون.

سيناقش البحث الموروث الابوي واثره على الكاتبه من خلال رواية( المكان) و تجليات الطبقه الاجتماعيه و ما خلفته في نفس الكاتبه و سيسلط الضؤ على الدين في ضوء علاقته بالطبقه الاجتماعيه. كذلك فأن البحث لن يغفل مدى ملائمة الاسلوب الذي وظفته الكاتبه في أيصال صورة العالم الاجتماعي الخاص بها و موضحا الانقسام النفسي للكاتبه نتيجة التغيير الطبقي الذي مرت به.

كلمات مفتاحيه: الموروث الابوي, الطبقه الاجتماعيه, الدين, تغيير الطبقه الاجتماعيه

## L'héritage parental et son effet sur Annie Ernaux dans " *la place* "


### Résumé

Annie Ernaux, l'écrivaine glissante de la misère de la classe ouvrière à la beauté de la bourgeoisie. Cette écrivaine a vécu sous la garde de ses parents, qui ont consacré leurs efforts à avoir une vie stable semblable à la vie de la classe bourgeoise, mais là l'impact environnemental, le fondement culturel et la pauvreté l'ont empêché. L'entrée de l'écrivaine à l'école du monastère et son accompagnement avec les fils de la classe bourgeoise ont été les premiers motifs qui ont attisé son sentiment d'aliénation et de la vie misérable qu'elle mène par rapport à ses collègues. Cette comparaison l'a rendue rancunière envers ses parents, car elle compare les mères et les pères de ses amis qui parlent gentiment à leurs filles, et les paroles dures et grossières de son père. Tous ces événements ont été un motif pour l'écrivain d'échapper à la classe ouvrière vers la bourgeoisie, de sorte que le narrateur en voulait au langage et au comportement du père, et même au langage de tromperie qu'il utilisait, décrivant son père "devant les personnes qu'il jugeait importantes, comme un homme d'un raideur timide, qui ne pose jamais aucune question*".(La Place,P.60)*

Dans cette recherche, l chercheur abordera le sujet porté sur l'héritage parental chez Ernaux dans son roman *"la Place"*, ce qui se réalisera en passant par les effets personnels sur sa vie. D'autre part un retracement des manifestations de l'influence de la classe sociale sur l'auteur se fait dans la recherche sans oublier le thème de la religion son rôle et son rapport avec la classe sociale. Le chercheur se livrera également sur la portée de la commodité du style employé par l'auteur afin de véhiculer l'image du monde

social dans le roman. L'état de la division psychologique d'Ernaux prendra en soi une raison de la mobilité dans la classe qu'elle a connue.

*Mots-clés :* héritage parental, classe sociale, religion, mobilité sociale.

## Introduction

Le roman, le corpus de la recherche se compte une combinaison d'autobiographie et de fiction qui est qualifié de son caractère autofictionnel. Dans ce genre d'écrit, les frontières entre les événements et détails réels d'une part et ceux imaginaires d'autre part ne sont pas toujours faciles à trouver. Cependant, *la Place* est plus une autobiographie qu'un roman de fiction :

Dans ce roman, Motte pense que les autres ouvrages d'Ernaux " (*La Place*) se positionne dans le domaine hybride de l'autofiction, mais pousse ce mode discursif vers l'une des limites de sa gamme, l'autobiographie." ( Motte , 1995, p.55).

En effet, le roman raconte plus une représentation d'une histoire réelle de son père. Cette représentation authentique des discours sociaux, culturels et idéologiques environnants dans une atmosphère entourant la vie de son père. Pour cette raison, on trouve certains sociologues français comme Gérard Mauger qui considère le roman est une représentation d'autant comme une œuvre de sociologie que comme une œuvre littéraire. (voir Ladimer , 2002, p.56).

Les points de vue des critiques, des écrivains et des sociologues se croisent mais se rapprochent, dans le contenu ainsi que dans sa

nature, en ce qui concerne la définition et les écarts de l'œuvre d'Annie Ernaux.

## L'héritage parental

### Première section : l'héritage parental comme classe sociale

On peut commencer par discuter le concept de classe sociale en général, puis, on discutera le thème de la classe sociale telle qu'elle se manifeste dans le roman.

En définissant la classe sociale, Bourdieu distingue et détermine deux mesures, qu'on appelle : objectivisme et subjectivisme. Du côté objectiviste, les adjoints, les parties d'une classe humaine, ethnique, culturelle ou sociale,…etc. sont considérés comme des choses réelles ou des objets qui peuvent être classifiés. Du point de vue subjectif, la réalité sociale est construite par l'appartenance des individus à des classes sociales ; la réalité sociale est la combinaison des conceptions que les individus ont du monde social. C'est une question d'adhésion, d'une dépendance, car La subjectivité s'explique par son affiliation sociale.

Cependant, l'opposition entre les deux perspectives est fausse, l'une est le reflet de la substance de l'autre, l'un complète l'autre, elles s'entremêlent de manière alternative plus que mutuelle mais en même temps complémentaire. Par exemple, un individu a un point de vue, ce point de vue est en partie subjectif car c'est une perspective mais il est aussi en partie objectif, car une perspective est une position dans l'espace social objectif qui est déjà déterminée. (Bourdieu, sd p.1-2).

Ceux qui parlent de l'existence objective de la classe sociale auront tendance à adopter une position réaliste. Ils tenteront de définir clairement les caractéristiques qui marquent les frontières des classes sociales. Cependant, les tenants de l'opinion contraire qui dit de l'inexistence des classes sociales à moins que les structures théoriques construites par les scientifiques estiment que la définition des frontières des classes sociales à partir d'indicateurs tels que la position sociale et économique est impossible car, dans la vie réelle, des discontinuités nettes ne peut être trouvé. Au contraire, les indicateurs sociaux existent sur un continuum. (Bourdieu, sd p.2).

Il est possible de rejeter l'existence objective de classes sociales et d'affirmer en même temps l'existence d'un espace de différences fondé sur la différenciation sociale et économique. Ainsi, la réalité sociale se construit en vertu de relations invisibles entre des positions sociales définies par leur distance relative les unes par rapport aux autres. (Bourdieu, nd p.3). Un membre de la classe moyenne se définit ainsi par son rapport et sa distance aux autres classes (populaire et aisée). La réalité de l'existence d'une classe dépend de l'existence d'autres classes.

"Le monde social peut être conçu comme un espace multidimensionnel qui peut être construit empiriquement en découvrant les principaux facteurs de différenciation qui rendent compte des différences observées dans un univers social donné, ou, en d'autres termes, en découvrant les "pouvoirs ou formes de capitaux qui sont ou peuvent devenir efficaces, comme des as au jeu de cartes, dans cet univers particulier, c'est-à-dire dans la lutte (ou la compétition) pour l'appropriation des biens rares dont cet univers est le lieu. (Bourdieu, p.4).

Dans une société comme la société française, (Bourdieu, nd p.4) distingue quatre types de capital ; économiques, culturels, sociaux et symboliques. Semblable à la capitale culturelle ici est la ressource symbolique dans ( Pfefferkorn , 2004, p.38). les ressources symboliques sont les certificats scolaires et les diplômes universitaires qui sont liés à l'accumulation de connaissances qui peuvent être imposées aux autres. Ainsi, le capital culturel ou ressource symbolique est un moyen d'accéder au pouvoir dans la société. Ces capitaux sont ce qui détermine la classe sociale et le statut d'une personne.

Dans la littérature des sciences sociales entre les années 1950 et 1970, les concepts de «classe sociale» et de «lutte des classes» étaient importants et instrumentaux. Il y avait un accord général sur l'existence objective de la classe en tant qu'entité dans la vie réelle malgré les débats sur la façon dont la classe peut être définie théoriquement dans des pays comme la France, l'Italie et la Grande-Bretagne. ( Pfefferkorn , 2014, p.36).

La liste des catégories socioprofessionnelles établie par l'Institut national de la statistique constitue une base d'analyse des inégalités sociales qui montre la segmentation et la hiérarchisation de la société française et la lutte entre ses groupes sociaux. ( Pfefferkorn , 2014, p.36).

L'étude des inégalités sociales dans les sociétés modernes montre la différence entre les groupes d'individus dans une société, c'est-à-dire que les membres d'une société ne sont pas également les mêmes. Chacun de ces groupes sociaux a des modes de vie et de pensée caractéristiques qui le distinguent des autres groupes sociaux. ( Pfefferkorn , 2004, p.37).

Outre l'existence de classes sociales différentes, il existe une répartition inégale de l'accès aux ressources que ces ressources

soient matérielles, sociales ou politiques. (Pfefferkorn, 2004, p.37).

"Le concept de 'ressources' doit ici être compris dans un sens large et inclut à la fois les différences de ressources matérielles (telles que le revenu, la propriété, les conditions de vie et l'espérance de vie, etc.) et de ressources sociales et politiques." ( Pfefferkorn , 2004, p.37).

Il important de signaler, que la conception des ressources sociales, dans cette phase d'étude désigne le reflet social de sa représentation humaine qui se renvoie au terme proche ou complémentaire à l'étude de la psychologie humaine. Ce concept semble claire dans les études humaines qui se jointes au comportement de l'homme, le traitement d'une personne avec les siens, son entourage dans une atmosphère familiale ou communautaire.

L'étude d'une statue, d'un comportement subjectif, le réagit d'une personne, d'un sujet, d'un citoyen en certaine communauté avec son entourage devrait sans doute soumise aux critères socio-psychologiques dans un cadre linguistico-littéraires. Les mesures d'influence sont portées aux influences des facteurs intérieurs et extérieurs appropriés à la place où il vit. La sociologie est très proche en certaines matières et portées à la psychologie dans l'étude des faits humains au titre individuel. Les deux sciences humaines se rencontrent et se croisent en quelques carrefours langagiers et littéraires. Ce stade, les expressions de la communication, les attitudes, phénomènes individuels au titre subjectif avaient, bien évidemment. Cet effet traduit une influence objective au sein d'une société donnée. C'est pourquoi nous distinguons dans les études sociaux tout comme en psychologie des vocabulaires comme : la honte, la joie, la tristesse, l'autisme,…etc.

En revenant à l'ouvrage de Madame Ernaux, le sujet corpus de la recherche, on remarque dès le début, le mot *honte* apparaît dans le roman et précisément dans le deuxième paragraphe. Annie décrit la scène de son évaluation de l'épreuve pratique de son brevet de formation à l'enseignement secondaire. Ce test consistait à donner une leçon devant un inspecteur et deux évaluateurs, Annie réussit finalement le test. Cependant, bien qu'elle ait réussi le test, elle a ressenti de la honte après la rencontre. Ce sentiment est à mieux comprendre au cours du récit comme résultant de la classe à laquelle elle appartenait quand elle était plus jeune.

"Je n'ai pas cessé de penser à cette cérémonie jusqu'à l'arrêt de bus, avec colère et avec espèce de honte. Le soir même, j'ai écrit à mes parents que j'étais professeur "titulaire". Ma mère m'a répondu qu'ils étaient très contents pour moi." *(La Place, p.12)*

Cette conscience de soi est le résultat d'un choc des identités en elle-même. Même si, comme nous l'apprendrons plus loin dans le récit, elle fait désormais partie de la bourgeoisie, elle se sent toujours inférieure pour ses racines ouvrières, une classe à laquelle elle a appartenu pendant une longue période de sa vie tout comme ses parents, donc qu'elle ressent de la honte après une confrontation avec les fonctionnaires susmentionnés.

Ses parents ont à peine réussi à changer leur statut social , ils ont franchi les frontières de la classe ouvrière pour entrer dans le domaine d'une classe supérieure même s'ils ne sont jamais allés aussi loin sur l'échelle sociale. Ils gèrent une épicerie et un café dans un quartier calme d'un village qu'Annie appelle Y.

Les remarques d'Annie sur les conventions observées lors des funérailles de son père les montrent comme différentes de celles observées dans une classe supérieure :

"Larmes, silence et dignité, tel est le comportement qu'on doit avoir à la mort d'un proche, dans une vision distinguée du monde. Ma mère, comme le voisinage, obéissait à des règles de savoir-vivre où le souci de dignité n'a rien à voir. (*La Place, p.17).*

Les gens de la classe ouvrière manifestent leur chagrin d'une manière différente qui apparaît dans la façon dont ils traitent la nouvelle de la perte d'un être cher et dans la façon dont ils en parlent. Les commentaires lors des funérailles du père d'Annie ont été faits "laconiquement" et spontanément. Cependant, les personnes d'une classe supérieure montreront leur chagrin d'une manière différente, en silence.

Le père d'Annie voulait qu'elle aille plus haut sur l'échelle sociale qu'il ne le pouvait. Il voulait qu'elle ait la vie que lui et sa mère ne pourraient jamais avoir, ce souhait est clair puisqu'il garde dans la poche de sa veste une coupure de journal montrant les résultats du concours d'entrée à l'école normale, avec le nom d'Annie parmi ceux qui l'ont passé. Cette coupure de journal a été retrouvée par sa fille après sa mort et montre à quel point il était fier de ses réalisations académiques car de telles réalisations signifiaient changer son existence sociale inférieure :

" La coupure de journal donnait les résultats, par ordre de mérite, du concours d'entrée des bachelière à l'école normale d institutrices. Le deuxième nom, c'était moi." *( La Place, p.22).*

Il "investit" dans les résultats scolaires de sa fille et il voit de l'espoir dans sa capacité potentielle à changer de classe et de telles attentes à son égard sont ce qui donne un sens à sa dure vie et rend ses efforts utiles. (voir Motte , 1995, p.59-60).

C'est en allant au couvent, en apprenant à l'université, puis en devenant enseignante qu'Annie réussit à changer de classe sociale, c'est-à-dire à passer de la classe ouvrière à la bourgeoisie ou à la

bourgeoisie. La possibilité de changer de classe sociale en France a été rendue possible grâce à l'éducation nationale. Cependant, il y avait de sérieuses limites à la portée égalitaire de ce système éducatif. (voir Ladimer , 2002, p.55).

"Le fait que nous ayons tous un accès égal aux postes les mieux payés, les mieux rémunérés et les plus prestigieux est sans doute un pur mythe : la mobilité sociale n'est pas du tout aussi répandue qu'on le prétend - fréquemment - et se limite principalement à des "trajectoires courtes". ' dans une direction ascendante ou descendante, ou à de simples mouvements latéraux." ( Pfefferkorn , 2004, p.38).

Après la fin des funérailles de son père, Annie rentre chez elle. Dans son voyage de retour en première classe, elle prend conscience de son nouveau statut social de membre de la bourgeoisie. Cependant, cette réalisation arrive tardivement comme elle le décrit. Il est tard car son père est parti maintenant et ne peut jouir du statut social de sa fille :

"D' un seul coup, avec stupeur, "Maintenant, je suis vraiment une bourgeois" et " il est trop tard". *( La Place, p.23).*

Pour expliquer son héritage parental à ses lecteurs. Annie remonte le temps jusqu'au temps de ses grands-parents. Elle dit que son grand-père a travaillé dans une ferme toute sa vie et quand les gens le mentionnaient, ils commençaient leur conversation par une déclaration introductive qu'*"il n ne savait ni lire ni écrire" ( La Place, p.26).*

Ainsi, son caractère et son identité sont enracinés dans le genre de vie qu'il a vécu et dans le milieu social dans lequel il a vécu :

"Mon grand-père travaillait donc dans une ferme comme charretier. L' été, il faisait aussi les foins, la moisson. Il n'a rien fait d'autre de toute sa vie dès l'âge de huit ans." *(La Place, p.25).*

L'existence que menaient ses grands-parents a eu des effets sur son père. Ils étaient pauvres et son père devait travailler ce qui a affecté son éducation. Il n'a pas reçu beaucoup d'éducation et son frère non plus. Même s'il a pu dépasser un peu la limite de sa classe sociale en tenant une épicerie et un café, et même si Annie est allée plus loin pour devenir bourgeoise par la réussite scolaire et finalement devenir enseignante, on peut voir tout au long du roman que l'héritage parental est inévitable. L'héritage parental est évoqué par le maître d'école qui a enseigné à son père :

"Mon père manquait la classe, à cause des pommes à ramasser.... de tout ce qui se sème et se récolte. Quand il revenait à l'école, avec son frère aîné, le maître hurlait : "Vos parents veulent donc que vous soyez misérables comme eux !'" *(La Place, p.29).*

Le père d'Annie est passé d'un travail dans une ferme à un travail dans une usine. Un tel mouvement a été possible grâce au changement d'Y qui commençait à s'industrialiser après la fin de la guerre. Cependant, il quitterait également son emploi à l'usine pour un emploi mieux rémunéré chez un couvreur. A terme, il créera sa propre entreprise en gérant une boutique qui marquera un changement de classe sociale.

"Ils se renseignaient pour savoir s'il n'y avait pas de concurrent à proximité, ils avaient peur d'être roulés, de tout perdre pour finalement retomber ouvriers." *( La Place, p.39).*

La gestion d'un magasin s'est avérée insuffisante pour subvenir aux besoins de sa famille, il a donc eu un deuxième emploi dans un chantier de construction. Et malgré tout leur travail acharné, lui

et sa femme ne sont pas devenus riches. Au contraire, ils ont à peine franchi le seuil de pauvreté :

"Ils ont fait leur trou peu à peu, liés à la misère et à peine au-dessus d'elle. Le crédit leur attachait les familles nombreuses ouvrières, les plus démunies. *" (La Place, p.42).*

Le motif de la honte revient dans le roman. Annie poursuit en nous disant à quel point son père était gêné. Il a fait très attention à ne pas commettre d'erreurs embarrassantes qui pourraient le montrer ignorant ou inférieur. Il s'efforcera de dissimuler tout ce qui peut indiquer une infériorité ou un mauvais maniérisme. Une fois, il a éprouvé un embarras accablant à cause d'une faute d'orthographe qu'il avait commise lors d'une visite chez le clerc du notaire.

"Autre souvenir de honte: chez le notaire, il a dû écrire le premier (( lu et approuvé)) , il ne savait pas comment orthographier, il a choisi (( à prouver)) " *(La Place, p.59).*

Dans le cadre de la nouvelle identité qu'il essayait d'avoir, le père d'Annie abandonnerait son dialecte local qu'il considérait comme laid et inférieur. La langue d'une personne fait partie intégrante de son identité et, par conséquent, tout changement d'identité entraînera également un changement de langue. Pour s'établir une nouvelle existence, le père d'Annie va s'efforcer d'utiliser la langue "propre", c'est-à-dire ne pas utiliser le patois ou le dialecte local.

"Pour mon père, le patois était quelque chose de vieux et de laid, un signe d'infériorité. Il était fier d'avoir pu s'en débarrasser en partie, même si son français n'était pas bon, c'était du français." *(La Place, p.62).*

"Toujours parler avec précaution, peur indicible du mot de travers, d'aussi mauvais effet que de lâcher un pet." (La Place, p.63).

Le père d'Annie essaie de surveiller son langage en présence d'inconnus mais il revient à sa langue ou son patois local lorsqu'il est en famille ou entre amis. Il utilise ainsi le pouvoir du langage pour signaler les identités. Il alterne entre la langue acceptée et la langue locale en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Gee (2005, p.20) appelle les variétés de langage que nous utilisons pour mettre en scène différentes identités dans différentes situations « langages sociaux » et il déclare que le langage à côté d'autres facteurs extralinguistiques constituent un discours reconnaissable. Ainsi, le père d'Annie tente de s'affilier au discours bourgeois en essayant de modifier son langage social ouvrier et de se conformer au maniérisme bourgeois :

" si vous associez le langage, l'action, l'interaction, les valeurs, les croyances, les symboles, les objets, les outils et les lieux de manière à ce que les autres vous reconnaissent comme un type particulier de qui (identité) engagé dans un type particulier de quoi (activité) , ici et maintenant, alors vous avez réussi un Discours » (Gee, 2005, p.27).

Étant donné que parler dans une langue appropriée était comme un acte accompli exclusivement devant des étrangers et que la langue utilisée avec la famille était le dialecte local, Annie ne pouvait pas comprendre à quel point les personnes bien élevées se comportaient gentiment avec la famille ainsi qu'avec les autres. Ils se sont salués de manière polie et gentille. Annie pensera d'abord qu'une telle salutation signifiait qu'ils l'aimaient. Elle avait honte de penser qu'en tant qu'inférieure à eux, elle ne méritait pas une telle considération. Cependant, elle s'est rendu compte plus tard que leurs salutations étaient superficielles et habituelles :

" J'avais honte, je ne méritais pas tant d'égards, j'allais jusqu'à imaginer une sympathie particulière à mon endroit. " *(La Place, p.72).*

Il est intéressant de discuter de la façon dont les gens de la classe ouvrière considéraient l'éducation. Les gens recherchaient l'éducation non pas pour acquérir les connaissances nécessaires à la vie, mais plutôt. C'était surtout un moyen d'améliorer leur réalité financière. En d'autres termes, c'était un moyen de monter dans l'échelle sociale et il n'était pas très courant que les parents s'attendent à ce que leurs enfants apprécient le processus d'éducation :

"Mais que j'aime me casser la tête lui paraissait suspect. Une absence de vie à la fleur de l'âge.Il avait parfoit l'air de penser que j'étais malheureuse." *(La Place, p.80).*

Le motif de la honte réapparaît dans le récit, Annie nous raconte les visites de ses amies bourgeoises et comment son père s'efforçait d'honorer ses amies en faisant preuve de respect et de bonnes manières. Par cela, croyait-il, il protégeait sa fille de la honte. Il lui dirait fièrement : "'Je ne t'ai jamais donné honte.'" *(La Place, p.93).*

En observant les rapports entre classes sociales, Bourdieu ( sd ) note : « l'éloignement dans l'espace étant associé à une forme d'aversion ou d'incompréhension, alors que la proximité est vécue comme une forme de complicité plus ou moins inconsciente. en même temps le sens de la place des autres, et, avec les affinités d'habitus vécues sous forme d'attirance ou de répulsion personnelle, est à la base de tous les processus de cooptation, d'amitié, d'amour, d'association, etc. » (p.5 ).

Encore une fois, une occurrence du motif de la honte est lorsque le père d'Annie l'emmène à la bibliothèque. Lorsque le bibliothécaire

pose des questions sur les livres qu'ils recherchent, il devient très gêné. Même s'il a appris à lire et à écrire, le père d'Annie est loin d'être scolarisé. Il ne lit jamais de livres et ne sait donc pas quoi dire au bibliothécaire. Il est conscient de lui-même et il ressent de la honte d'être sans éducation, ce qui est typique de sa classe. (voir Motte , 1995, p.63).

Interrogé par la bibliothécaire sur les livres qu'ils aimeraient emprunter, son père est rempli de honte et de consternation. » ( Motte , 1995, p. 63).

Depuis qu'Annie est passée de la classe ouvrière à la classe moyenne, elle se sentait divisée en elle-même, elle était tiraillée entre les deux classes (ceci sera détaillé au chapitre trois). Une manifestation de l'héritage parental est que les parents d'Annie étaient plus ou moins dans une existence divisée aussi, mais pas autant qu'elle. Malgré leur franchissement des frontières ouvrières pour accéder au domaine bourgeois, ses parents ont maintenu les mœurs et les modes de pensée de cette classe. (voir Motte , 1995, p.59)

"Pourtant, ils se trouvent dans une sorte de non terre d'homme sociale, pris entre la bourgeoisie - à laquelle eux-mêmes n'ont aucun espoir réel d'accéder - et le prolétariat." ( Motte , 1995, p. 59).

**L'héritage parental comme religion et son rapport à la classe sociale**

Annie a eu le privilège de recevoir son éducation dans un couvent privé. Cette école fut l'institution auprès de laquelle Annie apprit les mœurs de la bourgeoisie. Elle est également allée à l'université

et a épousé un membre de cette classe. La conclusion générale est qu'elle s'est frayé un chemin vers une classe sociale supérieure et est devenue membre de la bourgeoisie.

La vie vécue par le père d'Annie est résumée par quelques mots prononcés par le prêtre lors de ses funérailles, une vie de dur labeur et de labeur typique de sa classe sociale :

"Dans l'éloge funèbre, l'archiprêtre a parlé d'une ((vie d'honnêteté, de travail)), ((un homme qui n'a jamais fait de trot à personne)) . *(La Place, p.20)*

Bien que son grand-père soit analphabète, sa grand-mère a appris à lire et à écrire à l'école du couvent, ce qui indique l'effet de la religion sur cette classe sociale. Sa grand-mère était religieuse et cela se manifeste dans le paragraphe où Annie parle des rhumatismes de sa grand-mère. Après avoir développé des rhumatismes aux mains et aux jambes, elle se rend à Saint Riquier ou Saint Guillaume en quête de guérison. Même après avoir perdu l'usage de ses jambes, elle continue ses visites en louant une voiture. Ainsi, nous pouvons voir à quel point elle était spirituelle et religieuse :

"Pour guérir, elle allait voir Saint Riquier ou Saint Guillaume du Désert, frottait la statue avec un linge qu'elle s'appliquait sur les parties malades." *(La Place, p.27).*

Outre sa spiritualité, la religion a rapproché sa classe sociale des classes supérieures. C'était comme une tache de lumière dans leur vie leur donnant un sentiment de dignité, un tel sentiment dont ils avaient besoin pour atténuer la vie dure qu'ils vivaient et se sentir, même un peu, comme les autres personnes des classes sociales supérieures :

"Ils s'habillaient endimanchés, chantaient le Credo en même temps que les gros fermiers, mettaient des sous dans le plat." *(La Place ,p.28).*

Le père d'Annie n'était pas aussi religieux que sa mère. Elle a toujours insisté pour qu'il aille à l'église. Là encore, l'idée de la religion comme source de dignité et de statut social se manifeste. Elle a également insisté sur le fait qu'il se comporte décemment en renonçant au maniérisme typique des membres de la classe ouvrière. Cependant, la mère d'Annie avait plus de potentiel que son père pour franchir leurs frontières sociales :

"Elle lui faisait la guerre pour qu'il retourne à la messe, où il avait cessé d'aller au régiment, pour qu'il perde ses mauvaises manières. *(La Place p.43).*

Lorsque sa sœur meurt, ce fut un événement très douloureux dans la vie de ses parents. Lorsque son père l'a appris après être rentré de son travail, il est entré dans un état de choc qui a duré des semaines. il se sentait déprimé par la perte. Cependant, la façon dont sa mère raconte aux gens la mort de sa sœur démontre à nouveau qu'elle est religieuse :

'"Elle est morte à sept ans, comme une petite sainte.'" *(La Place, p.47).*

Quand Annie compare la vie de son père avant et après le démarrage de son entreprise de gestion d'un magasin, cela semble être un succès dans le sens où ils avaient tous leurs besoins de base. Cependant, parmi ses possessions en tant qu'élève à l'école du couvent qu'elle énumère se trouve un missel catholique romain qui indique la présence de la religion dans l'héritage parental :

«Au pensionnat, on ne pouvait pas dire que j' avais moins bien que les autres, j'avais autant que les filles du cultivateurs ou de pharmacien en poupées, gommes er taille- crayons, chaussures

d'hiver fourrées, chapelet et missel vespéral romain. *(La Place, p.56).*

Pour Annie, la source du langage propre était l'école du couvent. Sa maîtresse d'école la "corrigeait" lorsqu'elle parlait dans le dialecte local comme si elle faisait des erreurs linguistiques. On voit comment la religion est associée aux manières et manières de parler des classes supérieures. La langue apparaît dans le roman comme étroitement liée à l'identité:

"Enfant, quand je m'efforçais de m'exprimer dans un langage châtié, j'avais l'impression de me jeter dans le vide." *(La Place, p.64).*

"Une de mes frayeurs imaginaires, avoir un père instituteur qui m'aurait obligée à bien parler sans arrête, en détachant les mots. On parlait avec toute la bouche. " *(La Place, p.64).*

Ainsi, alors qu'Annie apprend le « bon » français au couvent, elle essaie aussi d'enseigner cette langue à son père en « corrigeant » ses mots ou expressions patois qu'elle considérait comme des erreurs du fait de l'influence culturelle du couvent sur son. C'est comme une transmission des idéologies bourgeoises à travers le médium religieux.

Nous apprenons plus tard dans le récit que l'école du couvent d'Annie a été choisie par sa mère. L'école du couvent était comme un "monde terrifiant" fermé pour son père qui n'était pas aussi religieux que sa mère, un monde qui prescrivait le bon type de comportement qu'Annie et les autres enfants devaient suivre. Chaque fois qu'Annie se comporte de manière inappropriée, elle est menacée d'en parler à sa maîtresse d'école. On voit à quel point l'école du couvent est contraignante. C'est un établissement religieux avec des règles et une discipline rigides. Encore une fois,

la religion est montrée dans le récit comme faisant partie de la relation parentale. Patrimoine:

« L'école, une institution religieuse voulue par ma mère, était pour lui un univers terrible qui, comme l'ile de Laputa dans les Voyages de Gulliver, flottait au-dessus de moi pour diriger mes manières, tous mes gestes(( C'est du beau! Si la maitresse te voyait! *" (La Place, p.72).*

Un dimanche, alors que son père était dans ses derniers jours, elle fut réveillée par les sons des rites de l'Église catholique. Ses remarques à ce sujet la montrent irréligieuse; elle décrit la cérémonie comme « obscène ». Contrairement à sa mère qui se levait très tôt le matin pour aller à l'église, Annie est agacée et troublée par ces rites. On peut penser à l'ironie dans la vie d'Annie ; même si elle est allée au couvent l'école, elle a grandi pour être irréligieuse. Elle ne s'intéresse pas à la religion et cela va à l'encontre de l'effet attendu de sa parentalité patrimoine.

L'école du couvent qui fut la principale source d'où Annie a acquis sa langue et ses manières bourgeoises n'a pas réussi à façonner le cours de la vie d'Annie de manière conventionnelle :

« Le dimanche matin, un marmonnement chantant, entrecoupé de silences, m'a éveillée. L'extrême-onction du catéchisme. La chose la plus obscène qui soit, je me suis enfoncé la tête dans l'oreille. Ma mère avait dû se lever tôt pour obtenir l'archiprêtre au sortir de sa première messe". *(La Place, p.108-109).*

## Le rôle du style dans la représentation de la réalité des classes sociales

Lorsqu'Annie décide d'écrire sur son père, sa vie et la relation qui les unit, elle se lance dans l'écriture d'un roman. Elle se rend cependant compte que ce genre d'écriture n'est pas adapté au genre de vie que menait son père. Toute manière artistique ou esthétique de le décrire échouera parce que ce fut une vie de difficultés. Ainsi, pour écrire sur la vie de son père, Annie doit être prudente dans le choix du style approprié qui peut dépeindre une vie typique d'un membre de la classe ouvrière :

> "Depuis peu, je sais que le roman est impossible. Pour rendre compte d'une vie soumise à la nécessité, je n'ai pas le droit de prendre d'abord le partie de l'art, ni de chercher à faire quelque chose de ((passionnant))ou d'((émouvant)) *" (La Place, p.24).*

Elle dit ouvertement à son public que le style sera simple sans décorations. Elle racontera l'histoire de son père dans la langue même que son père utilisait. Annie emploie un style simpliste qui est dépourvu de toute valeur rhétorique qui marque d'autres types d'écritures comme la poésie. Cependant, cette simplicité minimaliste donnera au texte des valeurs esthétiques. (voir Motte , 1995, p.55)

" Ernaux entend exploiter la logique apparemment paradoxale du minimalisme, l'idée qu'une extrême pauvreté d'expression peut en fait enrichir l'expérience esthétique." ( Motte , 1995, p.56).

Comme Annie adopte l'attitude de l'écriture sans style, son écriture simplifiée est un style en soi. ( Motte , 1995, p.57).

« Le contrat qu'elle propose à son lecteur dans La Place garantit une expérience littéraire directe, sans figure ni fioriture. Évidemment, cette posture anti-maniériste est en soi une « manière » » ( Motte , 1995, p.57).

Annie commente son expérience dans l'écriture de ce livre. Elle dit qu'elle n'a éprouvé aucune joie car elle a dû chercher dans sa mémoire et s'en tenir aux mots et aux phrases exactes qu'elle a entendues. Elle utilisait fréquemment l'italique pour marquer ces mots et ces phrases. La raison derrière cela est qu'elle croyait que la langue est une composante essentielle de l'identité. Toute alternance dans la langue de son père conduira à une description irréelle de sa vie.

"Je ressemblerai les paroles, les gestes, les gouts de mon père, les faits marquants de sa vie, tous les signes objectifs d'une existence que j'ai aussi partagée." *(La Place, p.24).*

Son langage est « imprégné d'argot, de provincialismes, de billingsgate, de changements brusques et de connexions fluides » (Johnson, 1999, p.298). Les mots en italique sont surlignés du reste du texte. ils affirment une différence d'identité. Ces mots indiquent l'infériorité des gens qui les ont prononcés, ils sont posés comme un langage anormal qui contraste avec le langage "normal" de la classe moyenne :

"Pourtant, ces passages en italiques - il y en a 57 dans La Place - se heurtent violemment à la langue qui les entoure." ( Motte , 1995, p. 61).

Ernaux , dans sa description de la vie de ses parents, entretient une observation attentive des conditions matérielles quotidiennes. Une telle description authentique, en partie réalisée par des mots ou

des expressions en italique, ne se retrouve chez aucune autre écrivaine ouvrière. (voir Ladimer , 2002, p.56).

L'idée de la langue comme marqueur identitaire réapparaît dans le récit. Lorsqu'Annie n'était pas à la maison, sa mère lui envoyait des lettres pour la tenir informée de ce qui se passait dans le quartier. Cependant, ces lettres n'avaient aucun style et Annie répondit de la même manière ; envoyer une lettre sans style car elle croyait que l'ajout d'un style d'écriture à ses lettres trahirait le but de la communication avec ses parents de la classe ouvrière :

"Ma mère m'écrivait un compte rendu du monde autour.il fait froid par chez nous.....Elle ne savait pas plaisanter par écrit, dans une langue et avec des tournures..... Mon père signait. Je leur répondais aussi dans le ton du constat." (La Place, p.89-90).

**La division psychologique comme conséquence de la mobilité sociale**

Annie est dans un état de conflit entre deux langues et deux cultures, son désir de régler ce conflit intérieur est démontré dans de telles tentatives d'enseigner à son père la "bonne" langue et les arguments qui les accompagnent. Ces arguments « extériorisent la lutte intériorisée de l'adolescent » (Johnson, 1999, p.303).

Alors qu'Annie commence à considérer la langue de ses parents comme inférieure, elle cherche une place pour elle dans les sphères linguistiques de la société. elle essaie de se créer une existence dans la sphère linguistique de la classe moyenne et de s'aliéner ainsi de la sphère linguistique de la classe ouvrière. (voir, johnson , 1999, p.303)

"la quête représente plus un exorcisme de l'environnement dont elle lutte pour émerger dans l'ipséité qu'une réconciliation." (Johnson, 1999, p.303).

Un autre exemple de la langue comme marqueur d'identité dans le récit est quand Annie nous dit que lorsqu'elle était loin de chez elle, elle envisageait une existence différente pour ses parents, c'est-à-dire une existence qui n'est pas inférieure, une existence de "propre " langage et bonnes manières. Cependant, à son retour, elle a dû affronter leur réalité telle qu'elle est sans fantasme ni imagination. Leur langage n'est pas celui "normal" pour elle :

"Je les retrouvais tels qu'ils avaient toujours été; sans cette "sobriété" de maintien, ce langage correct, qui me paraissaient maintenant naturels. Je me sentais séparée de moi-même." *(La Place, p.97-98).*

Une telle différence de langage déclenchera des sentiments de division au sein d'Annie. Après une telle confrontation avec la réalité, Annie aurait l'impression de mener une existence partagée entre la classe moyenne et la classe ouvrière. C'est une différence de langage et de mœurs. Annie est divisée et elle n'appartient plus vraiment à la classe moyenne ni à la classe ouvrière. Cette division est le résultat de son héritage parental et tout le récit livre, tourne autour et met en évidence ce thème de la division.

L'une des raisons de l'émergence d' Ernaux comme écrivain de premier plan dans la littérature française contemporaine est le mélange qui constitue ses textes. C'est un mélange de différents discours et de différentes idéologies. d'Ernaux texte rassemble le discours bourgeois et le discours ouvrier qui sont dans une différence contrastée. Bakhtine identifie ce genre de mélange comme constituant essentiel dans l'art linguistique d'un roman (voir Johnson, 1999, p.311). C'est « le mélange ou l' hétéroglossie de langues (ou d'idéologies) concurrentes qui s'entremêlent et se renouvellent ». (Johnson, 1999, p.311).

Les identités conflictuelles d'Annie sont montrées dans son commentaire sur le processus d'écriture sur son père et sa vie. Alors qu'Annie, devenue bourgeoise, écrit sur l'existence inférieure qu'elle menait avec ses parents, elle éprouve un sentiment d'aliénation. Elle ne peut remonter en mémoire pour faire revivre des événements, des détails ou des personnes de son passé sans se sentir aliénée. Elle ne s'identifie plus à sa vie inférieure passée :

«Le déchiffrement de ces détails s'impose à moi maintenant, avec d'autant plus de nécessité que je les ai refoulés, sûre de leur insignifiance. Seule une mémoire humiliée avait pu me les faire conserver. Je me suis pilée au désire du monde où je vis, qui

s'efforce de vous faire oublier les souvenirs du monde d'en bas comme si c'était quelque de mauvais goût » *(La Place p.72-73).*

A la fin du roman, Annie nous raconte qu'en écrivant le roman, elle corrigeait simultanément des papiers. Corriger des papiers fait partie de son travail d'enseignante. C'est une activité intellectuelle qui se juxtapose au monde du roman comme inférieur. Annie, encore une fois, nous parle de son sentiment de division. Elle est tiraillée entre deux mondes différents, le monde bourgeois et le monde ouvrier de ses parents. Situer sa remarque sur l'existence divisée dans cette partie du récit (avant le dernier paragraphe) est révélateur de la douleur qu'Annie ressent maintenant d'être aliénée :

"Tout le temps que j'ai écrit, je corrigeais aussi des devoirs, je fournissais des modèles de dissertations, parce que je suis payée pour cela. Ce jeu des idées me causait la même impression que Luxe, sentiment d'irréalité, en vie de pleurer. " *(La Place, p.113).*

De plus, dans le dernier paragraphe du récit, Annie rencontre un de ses anciens élèves. Cette étudiante travaille maintenant comme caissière dans un supermarché car elle a échoué dans ses études. Dans cette rencontre, Annie regarde quel serait exactement le cours naturel de sa vie si elle n'avait pas réussi ses études et ainsi changé de classe sociale. Ainsi, Annie a réussi à changer son destin et elle ne s'identifie plus, désormais en tant que bourgeoise, au genre d'existence que menait son étudiante. Cependant, cela ne va pas sans conséquences ; elle se sent coupable car elle voit sa sortie de la classe ouvrière comme une trahison envers cette classe, la classe de son propre père. (voir Motte , 1995, p.59).

"Elle vit ce déplacement comme une sorte de trahison, dirigée avant tout contre son père, et ses luttes contre cette idée insoutenable peuvent être vues comme le véritable moteur de La Place." ( Motte , 1995, p. 59).

Ainsi, s'éloigner de la classe ouvrière, c'est aussi s'éloigner de son père. Cette distance entre Annie et son père est un aspect important du thème principal du roman de l'aliénation sociale. (voir Motte , 1995, p.60).

"En s'éloignant de la classe ouvrière, elle s'éloigne aussi, inéluctablement et irréversiblement, de son père." ( Motte , 1995, p. 60).

La distance entre Annie et son père est le moteur du récit. Elle creuse dans le passé; elle cherche dans sa mémoire des indices qui peuvent éventuellement l'aider à comprendre le type de relation qui existe entre elle et son père. Cependant, en cherchant la vérité sur cette relation, elle "recycle" aussi le passé en produisant une œuvre ultérieure racontant la même histoire de son père, à savoir, La *Honte* ou *La Honte* . Dans la *honte* , elle donne une image panoramique plus sombre de sa famille et de leur existence ouvrière, c'est-à-dire qu'elle révèle l'événement traumatisant de son père menaçant de tuer sa mère avec une faux. Un tel événement n'a pas été révélé chez un homme. En établissant une représentation relativement stable de l'existence de sa famille dans *la Place* et en ébranlant cette stabilité plus tard dans la honte, Annie tente de donner une représentation véridique de l'existence de sa famille. (voir Fell, 2002, p.61).

"Ce n'est que par une telle déstabilisation volontaire , suggère Ernaux , que toute authenticité de représentation peut être atteinte." (Fell, 2002, p.61).

Pour Annie, le soi n'existe pas isolément. Il acquiert sa signification à partir de l'interaction avec d'autres individus. Le soi est façonné et affecté par des influences venant de l'extérieur, c'est-à-dire d'autres personnes, de manière continue et dynamique. (voir Fell, 2002, p.62).

La subjectivité chez Ernaux est le composé des discours qui l'ont entourée tout au long des étapes de sa vie. L'interaction entre ces discours est ce qui crée l'identité ou le moi. Ainsi, le concept de soi semble être négocié entre les idéologies des différentes classes sociales. (voir Johnson, 1999, p.298).

C'est ce concept même de soi qui sous-tend l'entreprise d'Annie pour retrouver des souvenirs de ses parents. elle récupère des souvenirs sur les gens qu'ils côtoyaient, la ville dans laquelle ils vivaient, la classe sociale à laquelle ils appartenaient et leur pratique religieuse. Tout cela pour les situer dans un milieu social afin de connaître et de comprendre leurs identités. De la même manière, Annie cherche également à connaître son moi d'enfance puisqu'elle a partagé l'existence de leurs parents pendant une longue période de sa vie. Par conséquent, Annie cherche à connaître ses parents et elle-même en comprenant l'existence sociale qu'ils partageaient tous. (voir Fell, 2002, p.66-67).

"L'authenticité dans les inscriptions d' Ernaux sur l'ipséité est plutôt démontrée comme n'étant atteignable qu'en situant le soi par rapport à l'autre ou aux autres qui empiètent sur l'existence d'un individu." (Fell, 2002, p.62).

Pour Ernaux , un lieu n'est pas qu'une atmosphère matérielle. Au contraire, c'est aussi un environnement social. Ainsi, si quelqu'un est hors de sa place qui constitue le milieu social de son existence, il ou elle sera dans un état d'existence divisé. (voir Motte , 1995, p.58).

"Sur un plan fondamental, suggère-t-elle, le lieu découle de l'idée d'appartenance... nous ne sommes pas à notre place lorsque nous nous aventurons en dehors des limites de cette communauté." ( Motte , 1995, p. 58).

Ainsi, l'identité d'Ernaux se conçoit et se comprend par rapport à sa classe sociale d'origine. Le fait d'écrire sur la vie de son père est en soi un acte de solidarité avec cette classe sociale ; en écrivant, elle donne la parole à la classe ouvrière et elle se décharge en partie de la culpabilité qu'elle ressent pour avoir franchi la frontière avec la classe moyenne. (voir Ladimer , 2002, p.65).

"la solidarité avec son passé est son plus profond réconfort dans le milieu dominant dans lequel elle a émigré." ( Ladimer , 2002, p. 65).

## Conclusion

La division des classes sociales a façonné la vie d'Ernaux en étant membre de la classe ouvrière plus tôt dans sa vie et en devenant membre de la classe moyenne plus tard. Ce changement de classe a amené une existence divisée ; lorsqu'elle était membre de la classe ouvrière, elle ressentait de la honte d'être inférieure et lorsqu'elle est devenue membre de la classe moyenne, elle ressentait de la culpabilité et de l'aliénation pour avoir quitté le monde social de ses parents et s'être ainsi éloignée d'eux. Cependant, bien qu'Annie soit allée à l'école d'un couvent, elle n'a pas grandi pour devenir religieuse comme sa mère. Le style employé dans le roman est très pratique pour ses thèmes car dépourvus de décorations rhétoriques susceptibles d'induire le lecteur en erreur tout en construisant une image du monde social du roman.

**BIBLIOGRAPHIE**

ŒUVRES D'ANNIE ERNAUX

ERNAUX, Annie, Les Armoires vides, éd., Gallimard, Paris, 1974

ERNAUX, Annie, Ce qu'ils disent ou rien, éd. Gallimard, Paris, 1977

ERNAUX, Annie, La Place, éd., Gallimard, Paris, 1983

ERNAUX. Une Femme, éd. Gallimard, Paris, 1988

ERNAUX, Annie, Vers un je transpersonnel, RITM, éd. Université de

Paris X, n°6,1994

**Références**

Bourdieu, P. ( sd ). Qu'est-ce qui fait une classe sociale ? Sur l'existence théorique et pratique des groupes. *Journal de sociologie de Berkeley*. 1-17.

En ligne Pfefferkorn , R. (2014). Le discours sociologique sur les inégalités et les classes sociales en France . Face à une inégalité monde *: défis pour la* sociologie globale , *ISA.*

En ligne Fell, A. (2002). Recyclage du passé : Evolving *Écriture De Soi d'Annie* Ernaux . *Études françaises de Nottingham* , *41* ( 1 ), 60-69.

Gee, P. (2005). Une introduction à l'analyse du discours : théorie et méthode. Bibliothèque électronique Taylor & Francis.

Johnson, W. (1999) Le moi dialogique : langage et identité chez Annie Ernaux , *Études sur la littérature du XXe siècle* , *23* ( 2 ), 297-314.

Ladimer , B. (2002). Casser les codes : classe sociale et genre chez Annie Ernaux . *Chimères* .

Motte , W. (1995). L'euphémisme d'Annie Ernaux . *La Revue française* , *69* (1), 55-67. http://dx.doi.org/10.4148/2334-4415.1468

# Pour une analyse textuelle du discours théâtral : des aspects théoriques

**Recherche présentée**

**Par : Khlood Ali Hussein**

**Sous la direction de :**

**Dr. Khaled Sadek Hussein**

**Ka768240 @gmail.com**

**Pour une analyse textuelle du discours théâtral : des aspects théoriques**

## Résumé

Cette article traite les différents schémas d'analyse des textes du discours théâtral. Il contribue également au développement et à la création de nombreuses productions textuelles . L'analyse textuelle est utilisée dans de nombreux aspects , y compris les études linguistiques , elle combine différents textes , qu'ils soient sonores ou visuels . En même temps , dans l'analyse des textes , le lecteur se concentre sur le style et la langue , afin de clarifier le sens du texte et de ses symboles dans son esprit . L'image qui caractérise l'analyse textuelle est la capacité du lecteur afin d'étudier et d'analyser le texte ; ainsi qu'à le documenter pour montrer le sens que le texte vise à discuter . En fait, la relation entre texte et discours repose sur un fait lié à la production, mais le discours a été interprété comme un exercice à travers lequel le processus de communication se déroule, comme dans les textes de théâtre, aussi dans les journaux télévisés, les écoles etc .

Mots clés : textes interactifs , phrases , analyse ,production textuelle .

# For a textual analysis of theatrical discourse: theoretical aspects


## Abstract

This article treats the various diagrams of analysis of the texts of the theatrical discourse. He also contributes to the development and creation of numerous textual productions. Textual analysis is used in many aspects, including linguistic studies, it combines different texts, whether sound or visual. At the same time, in analyzing texts, the reader focuses on style and language, in order to clarify the meaning of the text and its symbols in his mind. The image that characterizes textual analysis is the ability of the reader to study and analyze the text; as well as documenting it to show the meaning that the text aims to discuss. In fact, the relationship between text and speech is based on a fact related to the production, but the speech has been interpreted as an exercise through which the communication process takes place, as in theatrical texts, also in television news, schools etc.


Keywords: interactive texts, sentences, analysis ،textual production.

## Introduction

Dans l'analyse textuelle du discours théâtral il est fait référence à la nécessité d'utiliser des méthodes qui permettent l'analyse de n'importe quel texte, à travers les méthodes incluses dans l'analyse textuelle. L'analyse du discours a également été évoquée par de nombreux linguistes, dont Dominique Maingueneau, qui a souligné de ne pas recourir à l'usage du

discours sans travailler sur d'autres disciplines, comme c'est le cas dans la relation entre l'analyse textuelle et le discours théâtral.

Cette étude s'est appuyée sur la méthode descriptive et explicative. En fait, cette recherche comme d'autres, s'est heurtée à plusieurs difficultés, en particulier le manque de livres sur ce sujet. Ce travail soulève un ensemble de questions :

Quels sont les méthodes discursives qui permettent de s'exprimer aux participants dans le discours ?

Quel est le rôle de l'analyse textuelle dans le développement des textes ? .

A fin de connaître la réponse aux questions, nous nous constaterons quelques sujets , le niveau thématique, le discours et le discours théâtral . Ce travail vise à utiliser l'analyse textuelle et comment nous pouvons traiter avec ce champ quand nous utilisons les textes. la recherche est distinguée par le titre « pour une analyse textuelle du discours théâtral: des aspects théoriques. »

**2 .1 Le niveau thématique :**

Le niveau thématique est une partie importante de l'analyse textuelle. Il indique l'importance d'un lien et d'une communication entre le lecteur et le destinateur, afin d'enchaîner et de détailler les phrases qui permettent au lecteur d'obtenir un résultat réel.

Ce niveau met l'accent sur l'importance de comprendre la cohérence textuelle, qui est la principale source au niveau textuel. Le niveau thématique contient deux directions à travers lesquelles

peut être obtenue une communication véritable: les textes textuels et non textuels.

Nous pouvons utiliser le niveau thématique dans tous les types de textes, qu'il soit spécifique ou non spécifique, privé ou non. Ce domaine étudie le mécanisme d'organisation des textes qui suscite la méfiance de nombreux linguistes. A ce niveau, nous montrons tout ce qui se passe dans le texte.

Il étudie l'occurrence de faire correspondre le sujet du texte avec le discours qui en parle dans le texte, c'est à dire de trouver une séquence de mots avec le sujet dans le texte. D'ailleurs, tout dépend de l'évolution du texte en cohérence thématique, en d'autre terme ce dont parle un texte. Nous mettons le niveau thématique à travers des visions importantes qui forment une cohérence textuelle, à savoir des textes de non-fiction, des textes de fiction et des dialogues, en fait chacun se compose d'une partie importante avec laquelle nous pouvons analyser les textes et arriver à une conclusion réelle.

Dans la première optique qui est ( dans des textes de non-fiction), la cohérence consiste en un ensemble de références. Dans la seconde (textes de fiction), la cohérence se constitue en un monde fictif, c'est-à-dire l'espace, le temps et les personnages. Enfin , la cohérence dans la troisième optique (dialogues) se

compose d'un groupe d’actes qui se rapportent avec les répliques, par exemple, l'intention et les réactions à travers l'interlocuteur.

**1-Les textes de non-fiction**

Nous montrons qu'il y a deux choix dans cette partie de la cohérence textuelle qui, ont été utilisés dans le niveau thématique .Ils sont le thème et le rhème.

Le premier est indiqué à utiliser un référent c'est à dire un sujet dans un texte. En revanche, le deuxième consiste à ce que l'on parle à travers son lien au thème.

*« Ainsi une phrase donnée se divise-t-elle en deux parties : le thème l'élément dont on va parler (ou le point de départ du discours) - et le rhème l'information que l'on va apporter à propos de ce thème. » »* (Lundquist 1990, 45 )

Les informations sur le thème et le rhème sont identifiées par les théoriciens de l'école de Prague. Donc, le rhème signifie ce qu'on dit sur le thème, cela veut dire qu’il comporte l'information qui permet de trouver une progression dans un texte. Mais , le thème signifie ce dont on parle. Le thème et le rhème sont connus au degré de nouveauté des informations véhiculées.

**2-Les types de progression thématique :**

Cette expression fait référence à un ensemble de relations thématiques entourées de textes, à travers lesquelles les sujets sont organisés .Leur connexion, détermine la forme hiérarchique, qui est considérée comme la plus importante pour unifier les relations dans les textes et leurs paragraphes. Nous indiquons que cette progression thématique a été nommée par Daneš[1], qui est l'un des pionniers de l'Ecole de Prague. Cette progression est l'une des grandes contributions pour lesquelles l'école était célèbre. Daneš a souligné que le choix d'un sujet sur lequel travailler ne peut se faire qu'en s'appuyant sur des informations dans un discours précédent. Il a également déclaré que le choix de l'orateur de son sujet n'est pas aléatoire, mais son choix est la base de la déclaration actuelle.

**A -la progression à thème constant :**

C'est la première partie du textes non-fiction .Dans ce domaine la structure thématique propose une interprétation dans un contexte personnel très précis. Ainsi, l'intérêt de ce domaine est centré sur une successive de la phrase qui se considère comme la première étape dans notre division entre le thème et le rhème.

Cette partie de progression se voit dans notre analyse avec le thème constant qui contient différents rhèmes. En fait, la

[1] [1] *(Feuillard, p. Consultée/2021/5/4. 6:1 AM)*

progression à thème constant est constituée d'une premier thème de texte non fiction avec plusieurs informations.

*« Exemple de progression à thème constant : Du divorce sur demande conjointe des époux. Lorsque les époux demandent ensemble le divorce, ils n'ont pas à en faire connaître la cause; 2: ils doivent seulement soumettre à l'approbation du juge un projet de convention... » » (Lundquist 1990, 45 )*

Cette progression est montrée à l'existence d'un thème constant , par ce thème nous pouvons passer à plusieurs rhèmes. Alors, le référent demeure le même dans ce type de texte non fiction qui s'appelle la progression , car ce thème ne sera pas formulé de moyen précis.

**B -La progression linéaire :**

Ce type de thématisassions est caractérisé par le rhème et le thème. Donc, il est nécessaire de la présence du rhème dans la première phrase, cela veut dire que le rhème rend le thème dans la deuxième partie de la phrase. Au cours de cette progression nous allons voir un nouveau rhème.

**C-la progression à thème dérivé :**

Cette partie de progression est liée à l'existence du thème principal. À partir de ce thème nous pouvons dériver plusieurs thèmes.

**3-Les textes de fiction :**

Ce genre de cohérence vise à donner un univers fictif, Inversement de textes de non-fiction qui désigne un élément réel. Donc , nous avons besoin de clarifier la cohérence dans ce genre, à travers trois options importantes sont : le temps, l'espace et les personnages. Nous utilisons ces trois options pour mener une analyse thématique d'un texte fictif. Au total, les textes de fiction signifient tout ce qui remonte au monde fictif.

**a- L'espace de textes fiction :**

Cette partie des textes fictifs comprend plusieurs techniques qui permettent l'analyse du texte ,qui contient des balises descriptives en termes d'identification des événements, du lieu et des moments où l'événement a lieu. Comme le montre cette citation:

*« Où se passe l'action ? Dans un monde extérieur ? A quel endroit concret ? dans quel milieu ? à quel moment ? (par exemple le roman réaliste » » (Lundquist 1990, 50)*

Nous pouvons définir l'utilité de l'espace ,qui renvoie à trouver un spectacle permettant à décrire l'action. En plus, l'espace dépend du regard déterminé par le personnage. Également, il est soumis à la situation concret ou abstrait , que ce soit dans un monde extérieur ou intérieur.

Par d'ailleurs, il est indiqué entre le spectateur et le spectacle, aussi entre les relations de l'état de l'âme de celui qui perçoit et le paysage. L'espace est un milieu dans lequel le narrateur peut écrire ses mémoires, son manuscrit et son livre. Il nous semble aussi qu'il raconte son histoire à un narrataire.

*« L'univers-espace est donc structuré par une opération de discernement relayée par une opération ouvrante. Sa représentation est dynamique comme était dynamique la genèse du mot. » (Laffont & Madray, 1976, p. 76)*

L'espace est défini comme un système avec un processus important, où sa représentation est dite dynamique. Il se compose d'un ensemble d'environnements dans lesquels se déroulent des événements narratifs. L'espace décrit la position du narrateur pendant un moment précis et aussi un lieu précis.

**b- Le temps de textes fiction :**

Il se trouve dans la narration de texte, à travers quelques marques celle qui se passent dans l'histoire. Donc, pour analyser le

texte, il faut préciser le temps . Il est nécessaire d'établir certaines classes , à fin de réaliser le temps.

Nous pouvons utiliser l'expression flash-back c'est à dire le retour en arrière pour narrer les événements. Encore, il y a un enchaînement des événements temporels et nous avons besoin de déterminer la chronologique qui veut dire la progression temporelle.

**4-Le dialogue :**

Ce domaine est un dernier type de la cohérence du niveau thématique. Il est défini comme un texte qui permet aux gens de se parler. Il fait partie du discours, en plus, il se caractérise par la présence de signes spécifiques, de fonctions qui aident à distinguer les personnages et le développement des événements. Il comprend la présence de verbes introductoire à travers lesquels le dialogue met en évidence ;ces verbes comme par exemples( interroger, ajouter, répondre, s'informer, questionner).

*« Depuis quelques années seulement, l'étude de la cohérence des dialogues retient l'intérêt des linguistes, intérêt issu de l'importance que l'on accorde à la langue parlée en général ».* (Lundquist 1990, 56)

Nous comprenons que le dialogue est construit sur des indications , qui permettent d'analyser la cohérence précise dans

le dialogue. En plus, il est nécessaire de trouver les répliques dans ce domaine. En quelques années, cet aspect a retenu l'attention de certains études linguistique, dont ,le dialogue est formé d'une grande importance car il se rapporte à une langue parlée .

*« Le dialogue met en jeu un émetteur et un récepteur (parfois plusieurs, mais il s'agit alors d'une réunion et les problèmes des dialogues y sont compliqués par des problèmes inhérents groupe; nous envisagerons donc pour l'instant le dialogue à deux interlocuteurs) » (Vanoye, 1973, p. 161)*

En fait, le dialogue se caractérise par la flatterie de ses participants, à travers les discussions qui ont lieu entre les intervenants. Le but est d'obtenir un mécanisme spécifique, qui se caractérise par contenir le dialogue sur l'émetteur et le récepteur. Donc, le vrai sens d'un dialogue est créé lorsqu'il ne contient pas un manque d'information qui le caractérise..

Le dialogue consiste à obtenir des éléments qui permettent aux personnes de se confronter. L'objectif principal du dialogue est que le locuteur joue son rôle dans la possibilité de comprendre à travers son désir, il vise aussi la capacité de l'auditeur à recevoir et à comprendre. Enfin, il est nécessaire de trouver un sens et une issue en même temps au cours du dialogue.

Nous proposons des types de dialogues, ce sont des interviews, des conversations et des discours dramatiques. En outre, le dialogue comprend d'autres types tels que la communication par deux ou plusieurs interlocuteurs. Voir Lita, p.56 .

**1-2 Le discours :**

Le discours est apparu dans nombreuses études contemporaines. La diversité des concepts de ce terme est due aux groupes qui s'y intéressent, à travers la diffusion qui s'est produite dans le domaine des études linguistique et des études structurales de nombreuses théories. La définition du discours est un état de parole qui ne peut être atteint que par la participation.

Nous pouvons signaler que le discours est classé selon le mécanisme de sa production par la langue orale, car elle est considérée comme sa forme énoncée. En revanche, elle nécessite la présence de la personne à l'écoute.

Nous pouvons remarquer que tout ce qui est effectivement énoncé et rentre dans le contexte social, c'est du discours. Au contraire, tout ce qui est prononcé alors qu'il est soumis aux règles et lois de la langue, est considéré comme un texte. Le discours est égal au contexte et contient aussi le texte, contrairement au texte, il est dépourvu de contexte mais est égal au discours.

Nous montrons à travers notre étude de l'approche discursive que le linguiste Foucault a vu que le discours est plus précis et plus compréhensif que la parole, l'écriture et même le texte. Foucault voit que le discours s'intègre au moment où il se produit. Le concept du discours a été élaboré par Gustav Guillaume :

*« Notion qui était déjà en usage dans la philosophie classique où, à la connaissance discursive, par enchainement de raisons, on opposait connaissance intuitive. »* (Charaudeau & Maingueneau, 2002)

Ce terme a son origine de la rhétorique et la philosophie classique. Mais en réalité , qu'il est encore reconnu par la linguistique. Cette notion a témoigné de grands et importants progrès, à l'heure de déclin du structuralisme et aussi de la montée du courant pragmatique .

*« Tout discours cohérent est un discours interprétable. Mais on peut se demander si les processus interprétatifs doivent être différents lorsqu'ils s'appliquent au discours et aux énoncés. » (Moeschler & Auchlin, 2009, p. 192)*

Nous pouvons référer à la définition du discours à travers le concept de cohésion, parce que le discours émane de la volonté et de la conscience de l'individu, et cela signifie qu'il est un produit individuel. Le discours est considéré comme un discours direct ou indirect écrit ou oral.

De plus, le recours à la cohésion découle du discours, c'est-à-dire que les deux sont liés, et ce dès qu'il y a des signes de cohésion. Le but de ces signes est de produire des effets contextuels et pas seulement de faciliter le traitement des données, ce qui signifie que le degré de cohérence et de cohérence est l'une des dimensions du discours.

Le terme discours a été largement utilisé dans le langage de la vie quotidienne, et nous pouvons en outre indiquer que le discours ne se limitait pas uniquement à la perspective des sciences humaines. D'autre part, nous rappelons que tout est discours .Ce terme a rivalisé avec le texte en l'insérant dans la linguistique contemporaine. Par conséquent, le discours est devenu une profession courante.

**1-3 Le discours théâtral :**

Le théâtre, tel que nous le connaissons, a de grands moments qui attirent la communauté. En fait, le théâtre est un lieu qui a une grande esthétique à travers les réalisations et les événements qui s'y déroulent, qui suscitent l'intérêt et la fréquence des gens.

*« c'est avec les méthodes audiovisuelles que dans le théâtre 1960-1970 le théâtre pénètre dans la classe de langue. Mais cette irruption repose sur un paradoxe : la méthodologie audiovisuelle préconisant le « tout oral » , » (Albert & Souchon, 2000, p. 134)*

Le mot théâtre est un mot grec signifiant tout ce qui regarde, ce qui signifie que le théâtre est basé sur le regard. Nous soulignons que le langage théâtral est lié à certaines des méthodes utilisées, pour former le langage du dialogue et composer des scènes, ces méthodes sont la décoration, l'éclairage, les costumes, les acteurs, les didascalies théâtrales et aussi le texte. Le dialogue théâtral comprend quelques directions importantes, le public ,le monologue et les didascalies. La première direction, qui est le public, réside dans la présence de personnes où le dialogue a lieu entre elles ou la présence d'une personne .

*« Un personnage est (ou se croit) seul en scène : il parle; autrement dit, il se parle : pour faire le point sur sa situation,*

*pour voir clair en lui- même ou pour décider de sa conduite. C'est une réflexion à voix haute. » (Mallet, 2001, p. 42)*

C'est ce que nous appelons un monologue dans lequel le discours s'adresse directement au public. Un monologue décrit une personne qui se parle à elle-même, car il est considéré comme un art de communication au sein d'une personne. De plus, le monologue est le moyen par lequel une personne voit son comportement. De plus, le monologue oblige le personnage à parler à haute voix. Le monologue est implicite dans l'homme.

Le théâtre est apparu au Iv siècle avant Jésus christ en Grèce, puis transmis à roman et aux territoires de l'empire romain. le théâtre comprend le dramaturge qui signifie la personne qui écrit une pièce de théâtre .

Il consiste de pièce de théâtre qui considère un texte théâtral. Ce texte est interprété par des acteurs et divise en actes et en scènes. Nous pouvons définir que les dramaturges classiques écrivent la pièce en cinq actes, inversement les dramaturges modernes qui écrivent en deux actes. *« La grande comédie en cinq actes et en vers et d'abord pratiqué par Corneille avant d'être enrichie par Molière » (Vassevière & Vassevière, 2018, p. 160)*

Nous soulignons que le langage théâtral est lié à certaines des méthodes utilisées pour former le langage du dialogue et composer des scènes, ces méthodes sont la décoration, l'éclairage, les costumes, les acteurs, les tendances théâtrales et aussi le texte.

**Conclusion**

Dans notre travail nous avons souligné à l'intérêt de l'analyse de discours théâtral. C'est à travers deux options, la première l'approche descriptive qui est caractérisée de décrire un discours, pour comprendre la logique de la parole du locuteur .Elle permet aussi de comprendre le discours à travers son fonctionnement. La deuxième est 'approche critique qui permet d'établir une critique du discours, pour reconnaître ses limites et ses contraintes. Les didascalies font partie des éléments distinctifs du texte théâtral, qui le distinguent des autres textes littéraires . L'objectif principal de ce travail consiste à donner des raisons précises sur les rapports entre l'analyse textuelle du discours et le discours théâtral. Le but de ceci est de clarifier l'importance de l'utilisation du discours par la société et en le considérant comme une composante essentielle. Donc, le discours est utilisé par le public, que ce soit à travers des discours ou des discussions. Il se sert également pour expliquer et analyser des phénomènes linguistiques.

L'objet de notre étude est abordé dans les départements de langue française en Irak. C'est une étude qui vise à l'analyse du discours, car nous avons constaté que le discours, surtout le discours oral, occupe un vrai champ en linguistique.

C'est l'un des résultats auxquels nous sommes parvenus dans ce mémoire, du fait de la nature du discours dans la spécificité du

parole et la richesse de son usage. Nous avons remarqué pendant l'analyse textuelle, que le dialogue participait à la mode de production discursive, à travers le quel le locuteur et son interlocuteur partageaient l'interaction, ils dessinaient leur image de soi pendant le parole.

**Bibliographie**

Albert, Marie Claude, et Marc Souchon. *Les textes littéraires en classe de langue.* paris: Hachette, 2000.

Charaudeau, Patrick, et Dominique Maingueneau. Paris: Romain-Rolland, 2002.

Laffont, Robert, et François Gardès Madray. *Introduction à l'analyse textuelle.* Édité par Université de montepllier. Larosse, 1976.

Lundquist, Lita. *L'analyse textuelle Méthode, Exercice.* Danemark: Forlag, 1990.

Mallet, Jean Daniel. *La tragédie et la comédie.* Paris : Hatier, 2001.

Moeschler, Jacques, et Antoine Auchlin. *Introduction à la linguistique* . Paris: Armand Colin, 2009.

Vanoye, Francis. *Expression communication.* Paris: Armand colin, 1973.

Vassevière, Jacques, et Maryse Vassevière. *Manuel d'analyse des textes.* Édité par Romain Lancrey Javal et Luc Vigie. Armand colin, 2018.

**sitographie**

Feuillard, C. (s.d.). Linguistique fonctionnelle et analyse textuelle. Récupéré sur https://www.academia.edu.

# Students' Willingness to Communicate in EFL Context

Mohammed I. Taha Ilhemus
mohammedibrahimetaha@gmail.com

Dr. Ansam A. Ismaeel Alhalawachy
anneali71@gmail.com

**Department of English/ College of Basic Education/ University of Mosul**

**Abstract**

Willingness to communicate is a recently emerged concept in applied linguistics which is believed to interrelate with many other important concepts like motivation, anxiety, self-perceived communicative competence, self-confidence, international posture, and language proficiency. It is such an individual variable which help the language learners acquire better communicative skills in using a foreign language. Therefore, willingness to communicate is regarded as an important variable that facilitates the process of foreign language learning in such a way that predicts the flow of language communication. As such, it influences how frequently the learners actively engage in foreign language communication.

**Keywords**: willingness to communicate, foreign language, communication

# رغبة الطلاب في التواصل في سياق تعلم اللغة الانكليزية بوصفها لغة اجنبية

**محمد ابراهيم طه ال هيمص**

mohammedibrahimetaha@gmail.com

**أ.م.د أنسام علي اسماعيل الحلاوجي**

anneali71@gmail.com

**قسم اللغة الانكليزية\ كلية التربية الاساسية**

**جامعة الموصل**

**الملخص**

**الرغبة في التواصل هي مفهوم ظهر مؤخرًا في علم اللغة التطبيقي والتي يُعتقد أنها ترتبط بالعديد من المفاهيم المهمة الأخرى مثل الدافع ,القلق ,الكفاءة التواصلية,الثقة بالنفس ,التعرض للمحيط العالمي وإتقان اللغة. حيث يساعد هذا المتغير متعلمي اللغة على اكتساب مهارات تواصل أفضل في استخدام لغة أجنبية. لذلك ، تعتبر الرغبة في التواصل متغيرًا مهمًا يسهل عملية تعلم اللغة الأجنبية بطريقة تتنبأ بتدفق التواصل اللغوي. وعلى هذا النحو ، فإنه يؤثر على تردد استخدام اللغة الأجنبية التي ينخرط فيها المتعلمون في التواصل بشكل نشاط .**

**الكلمات المفتاحية :** الرغبة في التواصل , اللغة الاجنبية , التواصل

## Introduction

Since communication is an essential part of the process of FL development, it is axiomatic that encouraging the learner to use FL for authentic communication is the cornerstone of FLL. This means that the focus should be on encouraging the learners to involve in communicative activities by promoting their communicative competence to ascertain sustainable FLL and teaching goals. This can be achieved by creating a feeling or tendency in the learners to negotiate the meaning, interact in classroom activities, and involve in classroom participation. However, such feelings are invisible which takes place inside the learner and are difficult to observe by teachers. As a result, researchers formulate the idea of WTC which is defined as the intention and readiness of the learner to involve or interact in an FL communication when given the choice. Being willing to communicate is part of becoming fluent in the FL, which in turn, fulfil the ultimate goal of FLL. Contrariwise, a lack of WTC would inhibit effective interaction, decrease FL practice, attack meaning negotiation process, neglect peer assessment, hamper group work and hinder FL production. Thus, the challenges to encouraging learners to use the EFL for authentic communication need an understanding of FLL processes.

## Significance of the Study

This study is expected to be of some value to the students, teachers, researchers, and scholars interested in investigating the affective variables in the process of FLL and teaching. Many of these people have recognized the importance of interaction as a mechanism which facilitates language learning. It has been assumed that WTC is an important variable that can facilitate

FLL. Therefore, one of the most important pedagogical goals is to increase learners' WTC.

## The Concept of Willingness to Communicate

The term WTC has been coined to describe a consistent predisposition of communicative behaviors in a particular native language throughout interaction situations. It is conceptualized as a cognitive process of self-regulation choice to communicate, which is determined by personal characteristics (McCroskey & Richmond, 1990; McCroskey, 1997). On their behalf, McCroskey and Bear (1985:p1) argue that speech is essential to actual communication beyond the mental process of communicators and nonverbal sings exchange among people. As a result, while these authors were concerned in the variables impacting WTC, they also were burned with curiosity in the quantity of utterance production based on the speakers' levels of WTC. This is because the amount of speech that occurs is determined by how eager people are to participate in the conversation.

Not surprisingly, WTC is classified as a personality trait by McCroskey and Richmond (1990), who define it as "variability in talking behavior." They contend that, while situational variables may influence individual's WTC, people exhibit similar WTC tendencies in different situations. Furthermore, MacIntyre (1994) hypothesizes that WTC is affected by communication apprehension and perceived competence, because introversion is connected to both perceived competence and communication apprehension, and self-esteem is connected to communication apprehension. Thereby, According to a psycholinguistic processing model, people are willing to communicate when they are not afraid of communicating and when perceive themselves as they are capable of communicating effectively. To explain one's WTC in the

learner's target language, MacIntyre et al. (1998) create a comprehensive WTC model in L2. They combine linguistic, communicative, and social psychological characteristics.

As the term implies, MacIntyre et al. (ibid. p.546) treat WTC in L2 as a situational variable with both transient and enduring influences that is not inherent in the individual's personal characteristics but is back to the class sittings, situations, and interaction in which the individual participate. They emphasize that language change imposes a dramatic conversion of the interaction sitting, which can be illustrated by the fact that, unlike native tongues, FL/L2 communicators differ greatly in their perceived and actual communicative competence. Furthermore, the authors hypothesize that WTC impacts not just the speaking mode but also the listening, reading, and writing mode. Similarly, Charos (1994) demonstrates a negative significant association between WTC in L1 and WTC in the L2, implying that communicating in an L2/FL is a unique experience and process governed by its own specific principles.

## Definitions of Willingness to Communicate

Several definitions of WTC have been emerged by many researchers from different perspectives. Considering the L1 vain, it is interesting to note that this concept has been defined as an individual's "predisposition toward approaching or avoiding the initiation of communication" (McCroskey 1992, p.16).

Once WTC has been acknowledged as a unique learner component in the field of L2 research, MacIntyre et al. (1998, p.547) define WTC in an L2 as a "readiness to enter into discourse at a particular time with a specific

person or persons, using an L2". Moreover, Oxford (2007, p.449) defines it as: "a student's intention to interact with others in the target language, given the chance to do so". The concept of free will is used in another definition by Ellis (2007, p. 309) who also incorporates the concept of readiness, referring to it as "the amount to which learners are prepared to commence communication when they have a choice."

## The Origins of Willingness to Communicate

Psychological and social variables have historically been employed in human behavior research to pinpoint traits that lead to a propensity for a particular kind of communication conduct (Burgoon, 1976). Due to the fact that individuals who interact and negotiate are more satisfactorily evaluated than those who would not, the concept of unwillingness to communicate in L1 has emerged in the late 1950s and early 1960s in North America to explain this socially raised phenomenon (McCroskey, 1997). Still considering L1 contexts, researchers have attempted to include potential personal and psychological factors that might affect an individual's WTC in an ambit of communication inclinations rather than trying to study just those who were being unwilling.

As a result, McCroskey and Baer (1985) have created the concept of "willingness to communicate" by reversing Burgoons (1976) construct, which, unlike its original version, WTC has adjusted to account for tendency variables along a spectral range from extremely unwilling to extremely willing to communicate in a given native language. Thus, there has been surprisingly a notable revival of interest in this area. Following the line of development, the need to invest L1 WTC in L2 research seems like an outstanding idea. As the topic has appeared to be fascinating and challenging

at the same time, Maclntyre et al. (1998) have employed the concept of WTC in L2 research by introducing their influential model which will be explained adequately in what follows.

## MacIntyre, Clément, Dörnyei, and Noels (1998) Heuristic Model of Willingness to Communicate in the Second or Foreign Languages

MacIntyre et al. (1998) have created a heuristic model built on WTC in L1 model of McCroskey and Baer (1985) to explain the notion of WTC in an L2 communication sittings. The MacIntyre et al. model of WTC has been handled as a situational variable having both temporary and persistent impacts, in contrast to its first conceptualization of being a trait-like propensity.

The heuristic model depicts the variety of probable variables that might have an impact on WTC in an L2. The proximal and distal, or most immediate and widest fundamental components of establishing an L2 connection, are represented by the form of a pyramid. According to this model, students who are eager to communicate will actively seek out opportunities to communicate in a SL. The WTC is formulated as a mental process in which several layers of factors interact at the distal end of a continuum. The significance of this model resides not only in the fact that it is the first one to depict trait and state components as working side by side, but also in the fact that it proposes the sequential sequence in which the elements interact to affect instances of L2 actual use. Figure (1) below illustrates this model.

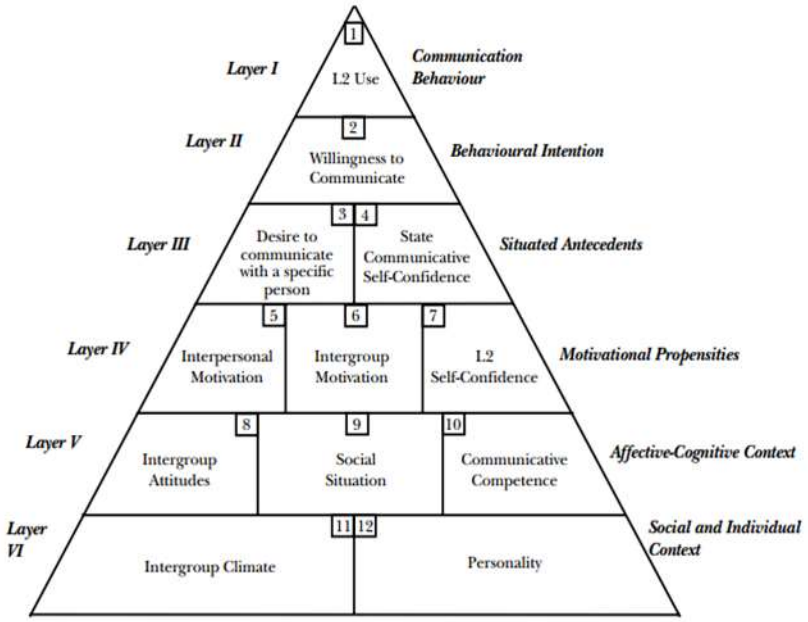



***Figure (1) Heuristic Model of Willingness to Communicate in the Second Language by MacIntyre et al. (1998)***

Six categories are included in the model, which are referred to as its "layers." L2 Use is represented by Layer I, which is located at the top of the pyramid (communication behavior). MacIntyre et al. (1998, p. 547) contend that "the ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them". As a result, L2 use—the main goal of L2 learning—is positioned at the top of the model. According to MacIntyre et al., WTC in Layer II clearly suggests a behavioral goal, which is regarded as the most direct reason of communicational behavior if an individual also has real control over their behaviors.

Following that, it is thought that the desire to communicate with a particular individual and his level of confidence are the factors that most

directly influence WTC in Layer III. This tendency is thought to stem from both control motivations—a sort of communication that depends on instrumental reasons—and affiliation, i.e., a need to connect with the communicators that derives from integrative motives.

As a result, the situational impacts on WTC of any interlocutor at a specific time is represented by the first three layers, Communication Behavior, Behavioral Intention, and Situated Antecedents. Motivational Propensities, Affective-Cognitive Context, and Social and Individual Context are the other three layers which they represent persistent impacts on L2 communication process. As a result, the layers show a progress from the mostly immediate, situation-based settings to the further stable, long-lasting impacts on L2 communicative process from top to bottom.

Three factors are included in layer IV, or motivational tendencies. First, both Control and Affiliation are a need for interpersonal motivation. Second, intergroup motivation, depends on either control or affiliation and is directly influenced by the group to which a person belongs. Intergroup climate and intergroup attitudes are also impacted by this motivation. Third, there are two parts to L2 self-confidence: affective and cognitive. The self-confidence of an L2 at this stage is more consistent than the situational level's state of communicative self-confidence. State Anxiety and State Perceived Competence determine State Communicative Self-confidence, which is influenced by environmental factors. State anxiety is a term used to describe degrees of anxiety when speaking in a certain scenario. It can be caused by a variety of things, including unpleasant prior experiences. State Perceived Competence is how a speaker feels about their level of communication ability

at that specific moment. The last two factors were clearly the most significant predecessors of the WTC (MacIntyre, 1994; MacIntyre & Charos, 1996).

Three factors are included in *Layer V*, Affective-Cognitive Context: Communicative Competence, Social Situation, and Intergroup Attitudes. *Layer VI*, Individual and social context, includes Personality and Intergroup Climate as its final two components. Intergroup Climate highlights the unique features of the bilingual setting, where issues such as language availability or linguistic vitality (community structure) and attitudes toward ethnic groups (perceptual and emotional correlates) become crucial. As such, control and affiliation motives are significant factors that underlie WTC because these issues are frequently highlighted in both situational and individual differences in the model.

In summary, the model's distal order of the situational factors and the individual impacts shows that the former is more important than the latter. This is due to the fact that situational variables are situated in the upper level nearer to the top, whilst individual variables are situated in the lower level towards the pyramid's bottom.

## Variables Comprising Willingness to Communicate in the Second Language

In L2, a multitude of student's variables, including trait and state WTC, have been empirically examined and identified as influencing WTC through quantitative studies. By reviewing the literature, it is quite clear that the well-documented variables proven to be influential in WTC are distributed

between: 1-motivation and attitudes, 2-anxiety, 3-self-perceived communication 'language' competence, 4- self-confidence, 5- age, and gender, 6- International posture (attitudes of learners toward the imagined L2 community), 7- level of proficiency, 8- teacher support, 9- classroom environment, 10- attitudes towards the task and class. (MacIntyre et al., 2002; Yashima, 2009; Peng & Woodrow, 2010; Piechurska-Kuciel, 2018).

Moreover, it has been found that motivation, LA, and perceived communicative/ language competence are the most three investigated variables that have been empirically judged as the greatest constructs correlating with L2 WTC inclinations. Figure (2) below clarifies this fact. Building on this fact, a need to clarify the effect of these variables is urgent.

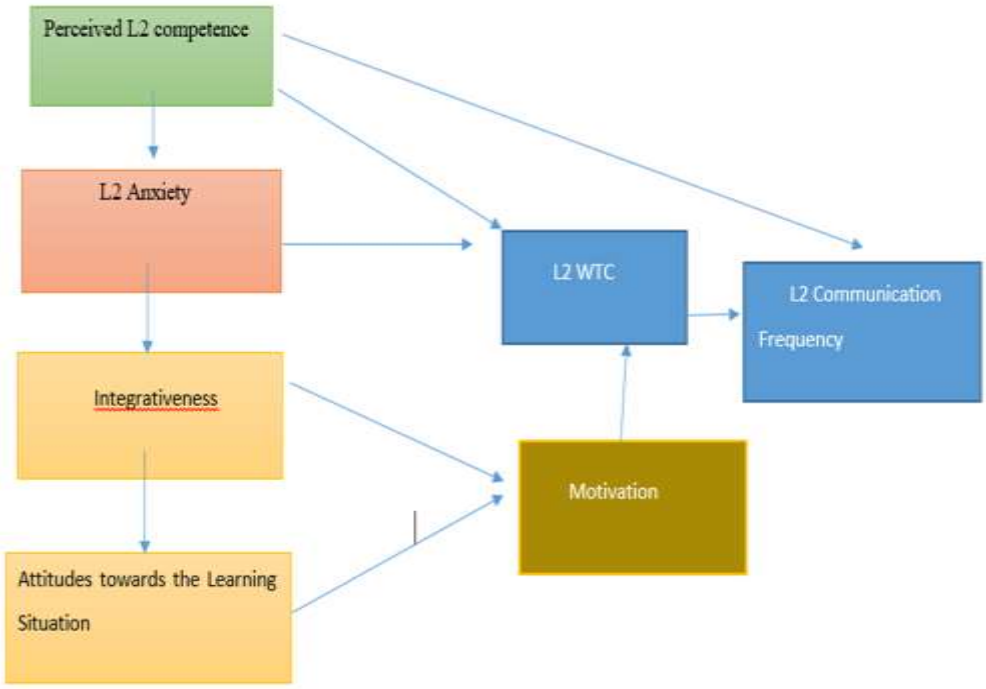


***Figure (2) Variables Comprising Willingness to Communicate in the Second Language***

**1. Motivation and Attitudes**

The discipline of motivation research has been of considerable interest to various scholars over years, mostly due to the fact that this subject seems to be extremely interesting. However, the most significant unique works in L2 motivation has been that of Gardner and Lambert's (1972) and Gardner's (1985, 2010) *socio-educational* theory and model, as well as Dörnyei's research on L2 *psychology and the motivational self-system* as connected to education (2003, 2005, 2009). Basically, Gardner(2010,p.89) summarizes motives as "the driving force in any situation". He claims that motivation, attitudes towards learning context, integrativeness, and language anxiety are the four main orientations that have an impact on motivation. He adds parental support and instrumental orientation as extra assessing categories as necessary.

According to Gardner's motivation theory, which primarily focuses on students' positive attitudes towards target language country and their desire in learning L2 to connect with and even become members of the target language group, integrativeness appears to be the most investigated and debated element. (see figure 3). According to Gardner (1985), a society's overall L2 learning fulfilment level will be lower if it has a negative attitude toward learning an L2. Additionally, he asserts that the environment of language acquisition and views toward other ethnic groups provide the basis of motivation. The instrumental orientation, which focuses on the practical benefits of learning an FL like landing a job, getting excellent grades, or finishing a necessary course, is the second driving factor. These two concepts

have been referred to by academics as intrinsic and extrinsic motivation over the years.

Although instrumental orientation plays a part in Gardner's motivation theory, it has not been emphasized .Therefore, Dornyei (1990, p.69) stresses that "foreign language learners often have not had enough contact with the target language community to form attitudes about them". Accordingly, he contends that whereas integrative orientation is linked to success in the setting of L2 acquisition, pupils in FLL context acquire the language for practical purposes. As a result, success in the FLL setting would be linked to instrumental orientation. Added to that, Dornyei (2001) adjusts his previous decision after a big survey study in Hungary. According to his research, the participants' integrativeness is "the most powerful general component." He admits that Hungarian pupils' interest in learning English further than the intermediate level is related to integrative orientation.

Attempts have been made to find out how the concept of motivation is recognized. Yashima (2002) has created integrative attitudes toward learning contexts to be closely integrated with the Japanese EFL settings. The term "international posture" refers to this perspective on educational issues. This idea sums up how EFL Japanese students generally view the L2 community which is created in the limited L2 interaction in Japan sittings. It point to "…interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to study or work, readiness to interact with intercultural partners, and, one hopes, openness or a non-ethnocentric attitude toward different cultures, among others". Yashima(2002) claims that despite the poor association to WTC, the direct impact of international posture on WTC is strong, indicating that the more globally oriented pupils are the more ready they are to involve

in English language communication. People who are driven to learn the FL have the drive that helps themselves to become proficient and confident in their L2.

In the socio-education model of L2 motives, "the individual's openness of another community must be considered an important part of the second language learning process. Because this is viewed as the cultural component of L2 learning and is represented in the construct of integrativeness"(Gardner,2010,p,3). What is the most meaningful within the socio-education model starts from a social psychological standpoint that the perceptive and sentimental topic of what a learner thinks, needs, and feels is most essential.

A significant vision for the idea has developed in response to the integrated orientation of the socio-educational model. Dornyei (2005,2009) created the L2 *Motivation Self System* as a theoretical framework for comprehending L2 motivation. By using psychological conceptions of the self within the framework of previous and current L2 research, it aims to serve as a reformation of earlier L2 motivational thinking (Dörnyei, 2009). It is composed of three parts: *The actual And ideal self* is when a student perceives him to become while trying to speak the L2, whereas *the ought to L2 self* is associated with what aspects the student claims when someone must have and should resist becoming a sufficient speaker and part of the target language society (ibid.). *The self-system* makes the assumption that a learner's motivation is based on imagination, fusing the concept of imagination with the construct of an imagined society (Kanno & Norton, 2003). In reality, Dornyei's L2 motivating *self-system* can be seen as a

different method to consider a participant's role in the classroom and desire to be a part of an imagined society in the future.

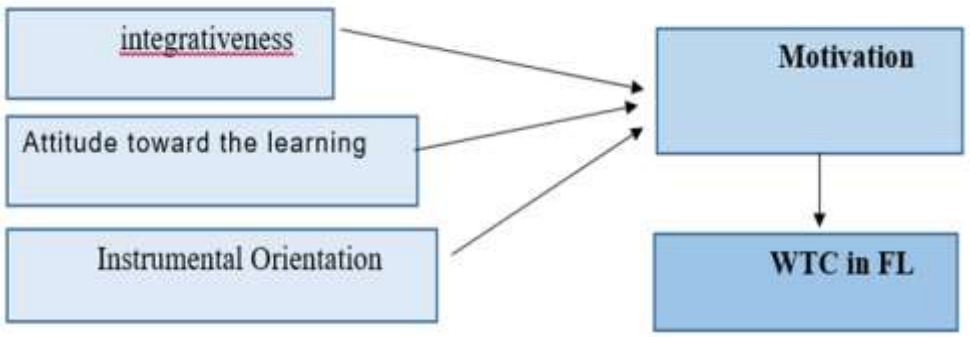



***Figure (3) Motivation Contribution to Willingness to Communicate in Foreign language***

**2. Language Anxiety**

The worry one has when speaking in their FL is known as communication apprehension. Communication apprehension or anxiety is crucial variable in the FLL process because the learners often have an inadequate L2 knowledge and face difficulties in speaking and comprehending the message in a FL (Horwitz et al. 1986).

Building on Horwitz et al.'s study (1986), MacIntyre and Gardner (1989, 1991) have created a framework to illustrate the developments and progression of FLA. According to MacIntyre and Gardner, FLA is a consequence of language students facing unsuccessful experiences when they are learning a new language. At the begging of FLL process, motivations and linguistic aptitude are more accurate predictors than LA. After a period, the learners develop attitudes based on both their positive and bad experiences with the FLL process. If the learners mostly have unpleasant experiences, they acquire LA, which causes them to feel uneasy and perform poorly. Both

MacIntyre and Gardner (1989) claim that communication anxiety is connected to FLA since the former is related to both the learning and the real production of FL vocabulary, but general anxiety is not related to any sort of FL success.

Contrary to other studies, MacIntyre and Gardner(1994) have investigated the impact of LA from a cognitive viewpoint in terms of input, processing, and output phases. They have discovered a significant, opposite relationship between course grade (language proficiency) and each of the input, processing, and output, which suggests that anxiety adversely affects language learners' learning process at all stages, including the performance stage as well as the input stage as learners, receive and process information in an FL. Additionally, MacIntyre, et al. (1997) demonstrate a correlation between learners' real competence, perceived competence, and LA. Unsurprisingly, the findings show that worry and stressed students underestimate their language skill whereas relaxed individuals overestimate it. Additionally, these authors argue that speaking, writing and comprehension seem to be more anxiety-provoking than reading because these are "more public and ego- involving activities, raising one's level of self-consciousness and reducing one's control over the environment" (ibid.,1997, p.279).

**3. Self-perceived Communicative/ Language Competence**

The learner's self-perceived communication competence(henceforth SPCC) is the third variable and a major factor in WTC. In the L2 literature, It is known as self-perceived communicative/language competence. Furthermore, the investigation in WTC has shown the magnitude of an individual's awareness of their communicative language competence, those

who recognize themselves as capable seem to be more willing to involve in FL communication (McCroskey & Richmond, 1985; McCroskey & McCroskey, 1986). In this sense, communicative competence is found to be the best indicator of WTC in situations involving ESL and EFL. Hence, the notion of perceived communicative competence is well defined as "the feeling that one has the capacity to communicate effectively at a particular moment" (MacIntyre et al., 1998, p.549). The corpus of FLL research on WTC and SPCC demonstrates a significant association between high SPCC with high WTC (MacIntyre & Charos, 1996; MacIntyre et al., 1997; Hashimoto, 2002; Lahuerta, 2014; Piechurska-Kuciel, 2018). Figure (4) represents this relation.

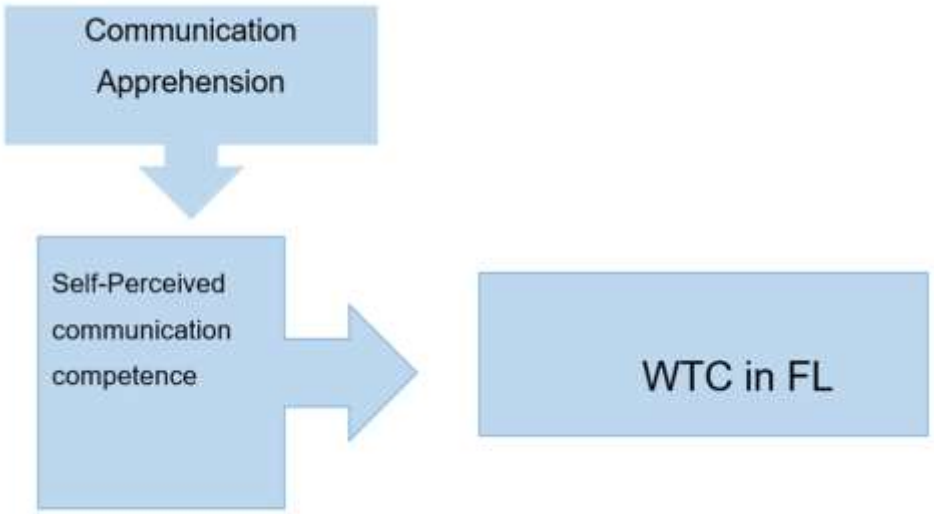



***Figure (4) the Association among Willingness to Communicate and Self-Perceived Communicative Language Competence***

Substantially, MacIntyre and Charos (1996) observe the existence of a correlation among self-perceived competence, anxiety, and L2 WTC. Additionally, Yashima (2002) mentions that an increased levels of a learner's

self-perceived language competence is associated with less anxiety and greater levels of WTC, and both anxiety and perceived language competence are integrated into one attribute, which is communication confidence. Accordingly, MacIntyre et al. (1998,p.549) assert, "Anything that increases state anxiety will reduce one's self-confidence, and, therefore, one's willingness to communicate". The relationship between anxiety and perceived competence is complicated and may change over time, across settings, and across languages, especially when they associated to WTC (Maclntyre et al. 1999). Both SPCC and anxiety are emotional characteristics that have a relationship to an individual's propensity to talk as a personality-trait and a situational-depend component. Studies show that learners' perceptions of their communication skills and anxiety are negatively correlated (Clementet et al., 1994; Noels, et al., 1996; MacIntyre, et al., 1997).

However, if the purpose of L2 real communication is to improve proficiency, fluency, and self-confident , irrespective of one's own assessment of capability, the aim of language teachers should be to raise the self-perceived competence of nervous or less confident communicators. Additionally, teachers would like to encourage pupils who are already competent in their abilities to develop their communication skills.

## References

Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness- to- communicate scale: Development and validation. *Communications Monographs*, *43*(1), 60-69.

Charos, C. (1994). "Personality and individual differences as predictors of second language communication: A causal analysis". **Unpublished Honors Thesis**, *University of Ottawa, Canada*.

Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, *44*(3), 417-448.

Dörnyei, Z. (1990). "Conceptualizing motivation in foreign- language learning". **Language learning**, Vol.*40, no.*1, pp. 45-78.

Dörnyei, Z. (2001). "New themes and approaches in second language motivation research". **Annual review of applied linguistics**, Vol.*21*,
no 1, pp. 43-59.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, *53*(S1), 3-32.

Dornyei, Z. (2005). **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. New Jersey*: Mahwah*.

Dörnyei, Z. (2009). "The L2 motivational self-system ". **Motivation, language identity and the L2 self,** Vol. *36*, no.3, pp.9-11.

Dunbar, R. I. M., & Barrett, L. (Eds.). (2007). **Oxford handbook of evolutionary psychology**. USA, Oxford University Press.

Ellis, N. C. (2007). "Dynamic systems and SLA: The wood and the trees". **Bilingualism: Language and cognition**, Vol. *10*, no.1, pp.

23-
25.

Gardner C. Robert & Lambert E. Wallace (1972). **Attitudes and Motivation in Second- Language Learning**. USA, Newbury House Publishers/
Rowley, Massachusets 01961.

Gardner, R. C. (2010). "*Motivation and second language acquisition: The socio-educational model"* **Peter Lang**, Vol. 10.

Gardner, R.C. (1985) **Social Psychology and Second Language Learning**: *The Role of Attitudes and Motivation.* London: Edward Arnold.

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second language studies, 20*(2), 29-70.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety". **The Modern language journal**, Vol. *70, no.*2, pp.
125-132. Japanese EFL context". The Modern Language Journal, Vol. 86,

Kanno, Y., & Norton, B. (2003). "Imagined communities and educational possibilities: Introduction". **Journal of language, identity, and education**, Vol. *2, no.*4, pp. 241-249.

Lahuerta, A. C. (2014). "Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context". **International Journal of English Studies**, Vol. *14, no.*2, pp. 39-55.

MacIntyre, P. D. (1994). "Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis". **Communication Research Reports**, Vol. *11*, no.2,
pp. 135-142.

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). "Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication**". Journal of**

**Language**
**and Social Psychology**, Vol. 15, pp. 3–26.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). "Anxiety and second- language learning: Toward a theoretical clarification". **Language learning**, Vol.
39, no.2, pp. 251-275.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). "The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning". **Studies in second language acquisition**, Vol. *16, no.*1, pp.
1-17.

MacIntyre, P. D., Babin, P. A., & Clément, R. (1999). "Willingness to communicate: Antecedents and consequences". **Communication Quarterly**, Vol.47, pp. 215–229.

MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R.,& Donovan, L. A.(2002). "Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational
model of L2 confidence and affiliation". **The Modern Language Journal**, Vol. 82, no.4, pp. 545–562.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). "Biases in self-ratings
of second language proficiency: The role of language anxiety". **Language learning**, Vol. 47, no.2, pp. 265-287.

MacIntyre, P.D., and R.C. Gardner. 1991. "Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature". **Language**
**Learning**, Vol. 41, pp. 85–117.

McCroskey, J. C. (1992). "Reliability and validity of the willingness to communicate scale". **Communication Quarterly**, Vol. 40, pp. 16–25.

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). "Willingness to communicate: The construct and its measurement". Paper presented at **the Annual Convention of the Speech Communication Association**, Denver.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). "Willingness to communicate: A cognitive view". **Journal of Social Behavior and personality**, Vol.
*5, no.*2, 19.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). **Quiet children and the classroom teacher**. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Indiana University, 2805 E. 10th St., Suite 150,
Bloomington, IN 47408-2698.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Plax, T. G., & Kearney, P. (1985). Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education*, *34*(3), 214-226.

McCroskey,J.C.(1997)."Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence : Conceptualizations and perspectives". In Daly, & J.C.McCroskey (Eds.), **Avoiding communication Shyness, reticence, & communication apprehension** (pp.75-108).Cresskill,NJ Hampton Press

McCroskey,J.C.(1997)."Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence : Conceptualizations and perspectives". In Daly, & J.C.McCroskey (Eds.), **Avoiding communication Shyness, reticence, & communication apprehension** (pp.75-108).Cresskill,NJ Hampton Press.

McCroskey,J.C.,&McCroskey, L.L. (November,1986). "Communication competence and willingness to communicate". **Paper presented at the**
**Speech Communication Association Convention**, Chicago, IL.no.1, pp. 54-66.

Noels, K. A., Pon, G., & Clément, R. (1996). Language, identity, and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of language and social psychology*, *15*(3), 246-264.

Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). "Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context". **Language learning**, Vol. *60, no.*4, pp. 834-876.

Piechurska-Kuciel, E. (2018). "Openness to experience as a predictor of L2 WTC". **System**, Vol. *72*, pp. 190-200.

Yashima, T. (2002). "Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context". **The Modern Language Journal**, Vol. *86, no.*1, pp. 54-66. Yashima, T. (2009). "International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context". **Motivation, language identity and the L2 self**, Vol. *86, no.*1, pp. 144-163.

# Un estudio de los marcadores discursivos en los textos argumentativos políticos del periódico ABC (Los hechos de la guerra de Irak durante el año 2003-2006)

**Maryam Salman Nehme**
**Universidad de Bagdad**
**Facultad de Lenguas**
**Departamento de español**
mariam.salman1205a@colang.uobaghdad.edu.iq

**Amel Taha Mohammed Ameen**
**Universidad de Bagdad**
**Facultad de Lenguas**
**Departamento de español**
amaltaha@colang.uobaghdad.edu.iq

## Resumen

Las personas no solo usan el lenguaje para transmitir información; sino también para crear una versión de la realidad que nos rodea esto se refleja en publicaciones informativas como periódicos, junto con otras manifestaciones lingüísticas, donde es evidencia el uso de elementos lingüísticos invariables, como los marcadores discursivos, que se definen como unidades lingüísticas invariables, no cumplen una función sintáctica dentro de las predicaciones oracionales y al mismo tiempo tienen un cometido coincidente con el discurso: el de guiar, según sus distintos rasgos propiedades, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas. Sin embargo, una de las funciones más destacadas de los marcadores del discurso es señalar la relación que se establece entre dos segmentos textuales para facilitar la cohesión textual y la interpretación de los enunciados para la organización y estructuración del discurso.

**Palabras claves**: los marcadores discursivos, discurso político, el texto argumentativo, Las noticias.

# دراسة العلامات الخطابية في النصوص السياسية الجدلية لصحيفة ABC (أحداث حرب العراق للعام ٢٠٠٣ - ٢٠٠٦)

**الباحثة: مريم سلمان نعمه** **أ.م. امل طه محمد امين**

**جامعة بغداد / كلية اللغات/ قسم اللغة الاسبانية**

**الملخص**

لا يستخدم الناس اللغة فقط لنقل المعلومات ؛ ولكن أيضًا لإنشاء نسخة من الواقع الذي يدور حولنا وهذا ينعكس في المنشورات الإعلامية مثل الصحف ، بالإضافة إلى المظاهر اللغوية الأخرى ، حيث يكون استخدام العناصر اللغوية الثابتة واضحًا ، مثل علامات الخطاب ، والتي يتم تعريفها كوحدات لغوية ثابتة ، فهي لا تمارس وظيفة نحوية في إطار التنبؤ بالجمل ولها دور يتزامن مع الخطاب: دور التوجيه ، وفقًا لخصائصها الصرفية والدلالية والبراغماتية المختلفة. ومع ذلك ، فإن إحدى الوظائف الأكثر بروزًا لعلامات الخطاب هي الإشارة إلى العلاقة القائمة بين جزأين نصيين لتسهيل التماسك النصي وتفسير البيانات من أجل تنظيم الخطاب وبنيته.

الكلمات المفتاحية: العلامات الخطابية, الخطاب السياسي, النص الجدلي, الاخبار.

## Objetivos

1- Describir y explicar la importancia de los textos argumentativos

2- Determinar el tipo de argumentación según el texto elegido.

3- Explicar los rasgos principales del discurso político en los medios.

4- Determinar el papel funcional de los marcadores del discurso dentro el discurso político.

## Introducción

Los editores de periódicos políticos utilizan varios tipos de los marcadores discursivos depende de el tipo del texto de lo sea argumentativa , informativa, etc. donde se ayuda a establecer una relación entre el autor de la nota periódica y los lectores del periódico a crear sentido de familiaridad e identidad entre el autor y el lector porque el discurso politico no es solo un monólogo, sino un ejemplo de interacción social destinada a influir en la nación, o al menos un importante herramienta diplomática que permite negociar significados y referencias específicas.

En el aspecto lingüístico del texto político, los marcadores discursivos juegan un papel crucial como dispositivo cohesivo para transmitir el mensaje deseado, estructurar la información discursiva y conectar semántica y pragmáticamente las partes del discurso a establecer una orientación argumentativa para interpretar los elementos del contexto lingüístico y el contexto enunciativo que determinan la comprensión del enunciado. De este modo, facilitan al oyente la interpretación semántica y referencial del discurso, reduciendo su esfuerzo cognitivo y lo orientan hacia una conclusión determinada.

## 1.2 La argumentación y el texto argumentativo

A continuación se presenta una breve descripción de la argumentación, y sus rasgos principales que determinan el texto argumental y distinguen, donde este es uno de los ejes centrales en ámbito al cual gira este estudio.

## 1.2.1 La argumentación

Argumentar, según La Real Academia Española (2007), significa *"aducir, alegar, poner, argumentos, disputar, discutir"*.

Se entiende como manifestar opiniones sobre de un tema controvertido, o rebatirlas, con objeto de convencer al receptor por medio de distintos argumentos que existe en el discurso para que modifiquen sus puntos de vista y piensan de determinada forma.

Este procedimiento lingüístico se brinda en muchas áreas de la comunicación humana, incluidas las tareas de oratoria presentadas en contexto formal como discursos periodísticos, científicos, políticos, documentos legales y charlas en general.

A menudo vemos textos argumentativos en publicidad, artículos de opinión impresos y generalmente en la política hasta en contextos informales. Así se puede decir que la argumentación no sólo es relevante para la práctica académica sino que está muy presente en la vida cotidiana.

Argumentar, como acción lingüística, implica dar a alguien razones a favor o en contra de algo. Hay una serie de teorías y definiciones, pero cada una tiene el mismo objetivo básico: El argumentar es dar razones para apoyar una opinión, se consiste en persuadir al destinatario para que piense de cierta manera. (Rajic, 2014)

La razón principal de interés sobre la argumentativa ha sido objeto de los investigadores desde la antigüedad en todos los campos donde se practica el arte de hablar o escribir.

Especialmente, en los antiguos escritos griegos lógicos, retóricos y dialécticos, y como un resultado, algunas de estas antiguas disciplinas principios pueden ser encontrados en el corazón de cada argumento.

Normalmente, creían que gracias a esta herramienta la verdad y la justicia han prevalecido, ya que el derecho no puede entenderse sin referencia a la argumentación, esto significa que cualquier decisión o ley que tome el estado debe ser justificada ante la sociedad. (García, 2014, p.16)

También una de las principales motivaciones para el estudio fue un deseo de mejorar el discurso o cambiar los efectos de que el discurso sobre a la sociedad por causa de que la escritura y la comprensión de texto argumentativo es una labor académica muy importante.

Gracias a ella transmitimos nuestros ideas y explicamos las razones que sostienen nuestro pensamiento, tal manera que transitamos de la opinión a la argumentación, y así podemos poseer varios intenciones como persuadir a alguien, acosar o rechazarla y propuesta una opinión, Pero el factor común en todos estos casos es convencer a un público mediante una serie de recursos y estrategias argumentativas. (Ivanović, 2015, p.41).

## 1.2.2 Tipos de argumentos

Los marcadores ayudan a la evolución del elemento argumentativo en el texto. Además, promueven a la cohesión del

marco textual por establecimiento las relaciones que se dan en diferentes contenidos discursivos en el texto.

Hay muchos tipos de argumentos; según Weston, A. (1994) se considera cuatro:

1) los argumentos de autoridad: se usan para prestar valor y credibilidad al texto debido a que se basa en testimonios o citas de figuras en determinada situación, muchos de las cuales son bien conocidos, o expertos en la materia en la que estamos escribiendo nuestra discusión. Por lo tanto, este tipo de argumento es comúnmente utilizado en los ámbitos periodísticos o científicos.

2) Los argumentos de causa o efecto: es un común tipo de argumento por el que se demuestra que un evento que provoca o contribuye (A) la formación del evento (B). Es decir, explicar porque sucede alguna cosa argumentando acerca de sus causales u otra cosa es lo que causa, estos argumentos que se pueden utilizar para apoyar al autor pensamientos en orden a defender y demostrar su tesis. (Weston, 1994, p.69)

3) Los argumentos de ejemplificación: es frecuentemente utilizado cuando el receptor no entiende lo que estamos diciendo, para reforzar nuestro caso por la presentación del apoyo a lo que estamos diciendo, puede ser utilizado como evidencia a afirmar o refutar nada. Según Anthony Weston "*Los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización." (ibíd, p.32)*

4) Los argumentos de analogía: también llamado argumento comparativo, busca elementos comunes para hacer

conexiones de similares entre las afirmaciones, según Weston, A. "*Cuando un argumento acentúe las semejanzas entre dos casos, es muy probable que sea un argumento por analogía." (1994, p.48)*

## 1.2.3. El texto argumentativo: principales rasgos

Los textos argumentativos son de los más recurrentes en el ámbito político, académico y social. El texto argumentativo nos permite, la noción de defensa de nuestras ideas fundamentales o refutar los pensamientos de otro mediante la utilización de un conjunto de razones con sentido ya que la argumentación es la base del convencimiento en la sociedad humana. (Urbina, 2018, p.8). Según Álvarez Angulo, el texto argumentativo se define como; *"el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir su adhesión o hacer que admiten una determinada situación, idea, etc."(*1997, p.25).

Los estudios hechos sobre la argumentación siempre han sugerido que la estructura del texto argumentativo, según Álvarez (1997) consiste fundamentalmente en introducción, desarrollo o argumentación y conclusión. Cada parte tiene un papel varios en la estructura del texto:

1) Introducción: exposición un tema breve y debe mostrar en una clara manera que intenta captar la atención del receptor además la posición que será desarrollada a respecto del tema o idea (es la idea rectora de todo el texto argumentativo). Tiene una serie de atributos más destacados: es una oración afirmativa breve y contundente, escrita con claridad, ya que trata de evitar

cualquier lenguaje ambiguo, es directa, es decir se plantea el problema directamente.

2) Desarrollo o argumentación: puede calificarse como el corazón del texto, esta parte contiene las pruebas o argumentos a favor o en contra para respaldar al autor. Se podría afirmar que son ideas y conceptos que sostienen a la introducción. Además los argumentos deben ser coherentes, estar ordenados y expresados de acuerdo con la importancia que se les quiera dar. Otras fuentes especiales de la argumentación son las preguntas retóricas, las valoraciones, las comparaciones. (Errázuriz, 2014, p.221)
3) La conclusión es la parte última del texto, esta parte contiene un compendio de los argumentos que componen la tesis desarrollados en el texto después de un estudio o análisis minucioso de un tema o idea. Y así llegar a una resumen para confirmar o refutar, según Díaz, (2002):

> *Hay que ser muy cuidadoso con la claridad, pertinencia, relación y consistencia interna entre las ideas que conforman tanto las conclusiones como su sustentación, en este proceso se cometen muchos errores en el razonamiento al momento de justificar las conclusiones de los argumentos (…)se apoya en premisas no son pertinentes para su conclusión, se omite información relevante muy importante la sustentación de la conclusión se apoya en una inadecuada interpretación de los hechos y de las evidencias.(p.94).*

Según Bassols y Torrent, en algunos casos, la tesis no se establece explícitamente, al igual que las premisas y las conclusiones porque los elementos de este texto pueden

estar en un orden diferente según el género de argumentación.

De esta forma, las premisas contienen un conjunto de hechos que sustentan un argumento o conclusión y está influenciada por muchos factores tales como: hechos, valores abstractos, verdades y presunciones. Otro aspecto importante en textos argumentativos es su capacidad persuasiva donde no puede persuadir a su destinatario si los argumentos que utiliza no son adecuados. Por eso, los argumentos deben satisfacer tres rasgos que determinan su menor o mayor adecuación persuadir al receptor son (Batista, 2020, p.25):

1) pertinencia: cuando argumento relacionado con la tesis o ayuda a reforzar.

2) validez: los argumentos válidos son aquellos que son relevantes, bien construidos, y dirige a la solicitud de conclusión. Por el contrario, va a ser un error.

3) fuerza argumentativa: esta es contingente sobre la facilidad con la que se puede rebatirlos. Por lo tanto, nos distinguimos entre débiles y sólidos argumentos. También, existe un argumento irrefutable porque es innegable.

## 1.2.4. El texto argumentativo y los marcadores del discurso

La argumentación es una teoría semántica que tiene como objetivo analizar cómo la forma lingüística afecta o determina

los encadenamientos discursivos posibles, una parte de la interpretación, es decir, como los enunciados afecta condición a la continuación del discurso por su forma, en los textos argumentativos encontramos mecanismos lingüísticos que funcionan para enlazar argumentos, como es el caso del uso de marcadores discursivos. (Castillo, L. y del Carmen, M., 2013, p.25)

Reconocemos que las declaraciones pueden ser argumentativas, contra orientadas o coordenadas, pero cabe señalar que no todos los argumentos poseen la misma fuerza argumentativa a fin de lograr a una conclusión cierta, de acuerdo con Portolés: *"los argumentos, además de una orientación determinada, también poseen mayor o menor fuerza argumentativa." (1998, p.91).*

Los marcadores discursivos utilizados consiguen efectos argumentativos por las limitaciones que su uso impone en la interpretación de las oraciones que componen el discurso. Así se considera una de las principales funciones de estos marcadores es establecido de la estructura argumentativa del discurso, y orientar las inferencias que se hacen en la comunicación para brindar al oyente información sobre la estructura del discurso a interpretar, según Portolés: *"mantienen que no se argumenta ‹con› la lengua, sino ‹en› la lengua. Son los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran presentar, los que condicionan por su significación la dinámica discursiva."* (1998, p.73).

## 1. 3. La teoría de la relevancia (Sperber y Wilson)

La teoría relacionada de Sperber y Wilson (1986) está inspirada en el principio de cooperación de Grice (1975).

Según Grice, consta de cuatro máximas: cantidad (dar toda la información necesaria, y no más), calidad (no mentir), relación (lo que se dice debe ser pertinente e importante) y modo (La información proporcionada debe ser clara y explícita). (El Messaoudi, 2017, p.132)

Este modelo recibe críticas radicales principalmente con respecto al establecimiento de las reglas de la conversación, siendo el mayor problema en el análisis de Grice que la comunicación no es un conjunto definido y homogéneo de fenómenos empíricos, sino que deben observarse fenómenos fundamentales enraizados en la psicología humana. (Nogueira da Silva, 2010, p.5).

Y luego, Sperber y Wilson proponen la teoría de relevancia, y se considera una de las teorías más influyentes en el pragmatismo contemporáneo porque la búsqueda de la relevancia es una característica esencial del conocimiento humano de la que los hablantes tienden a extraer porque la mayor parte de la comunicación humana esencialmente es el reconocimiento de intenciones y la expresión del sentimientos.

Esta teoría está inspirada en la teoría de Grice, esto sirve como punto de partida para un nuevo modelo de comunicación inferencial que elimina los actos de habla como una característica pragmática importante.

Esta teoría es una principio cognitivo que guía el comportamiento comunicativo humano donde se basa en las ciencias cognitivas y se dirige particularmente a la

comprensión de lo enunciado, se considera un modelo pragmático que se propone explicar las palabras habladas de los demás, basándose en una hipótesis cognitiva sobre cómo procesamos la información lingüística[1].

Está concepto tiene en cuenta los efectos contextuales o cognoscitivos produce el proceso comunicativo entre dos y menos esfuerzo de procesamiento, será la comunicación más relevante. Al contrario, si la información no tiene efectos contextuales, es irrelevante. (Nogueira da Silva, 2010)

En otras palabras, al comunicarse, los interlocutores buscan la mayor cantidad de información posible sobre la relación entre lo que se dice y lo implicado, con el menor esfuerzo de procesamiento posible se llega a las inferencias deseadas por el interlocutor dentro el proceso de comunicación se logran mediante la selección adecuada del contexto y la adhesión al "*principio de relevancia*". (Rajic, 2013, p.353).

## 1.3.1 La relación entre los marcadores y la teoría de la relevancia

Después de dar un discurso, queremos que el destinatario sea capaz de entender el mensaje que intentamos enviar; en consecuencia, nos esforzamos por presentar los aspectos más relevantes del contenido del mensaje. Según Lahuerta, A. *"podemos decir que una de las funciones de los marcadores del discurso*

[2] https://urbinavolant.com/pragmaubu/2021/04/05/la-teoria-de-la-relevancia-en-ele/ ((Consultado el 5/3/2022).

*consiste En facilitar las inferencias que quieren comunicarse." (2002, p.154)*

Teoría de la relevancia estaba que los marcadores tienen una característica semántico pragmático esta característica es común a todos los marcadores discursivos estos nos ayudan a comprender y a explicar más claramente, ya que guiar el construcción del sentido del discurso, actuando como instrucciones de interpretación argumentativa y textual que ayudan a la comprensión. (Rajic, 2013, p.356).

Por otra parte, el enfoque semántico pragmático ha demostrado que los marcadores son un claro indicio de que, lo que se dice no es todo lo que se comunica, sino que, cuando comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para guiar conclusiones guiadas por ciertas formas lingüísticas, como los marcadores discursivos. Ya que los marcadores no sólo guían argumentativamente dos o más enunciados, sino que también actúan como guías en su interpretación, restringen los contextos en los que aparecen estos enunciados, facilitan la búsqueda de hipótesis relevantes y reducen el esfuerzo de procesamiento. (Nogueira da Silva, 2010)

## 1.4 El discurso

El discurso tiene una importancia significativa en el comportamiento humano y el desarrollo de las sociedades humanas. Puede referirse a cualquier tipo de comunicación sea

discurso hablado o escrito. Desde el punto de vista de los enfoques modernos, el discurso es un fenómeno comunicativo complejo, que en la adición al texto incluye factores lingüísticos adicionales (opiniones, conocimientos sobre el mundo, objetivos del destinatario, actitudes) necesarias para la comprensión del texto, basado en declaraciones de (Calsamiglia Blancáfort y Tusón Valls 1999);

> *Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social, desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir pieza textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el texto(lingüístico, local, cognitivo y sociocultural.(1999, p.15).*

Debido a que el término "discurso" se refiere a la utilización del lenguaje en muchas actividades comunicativas, se considera un género que puede ser utilizado como una herramienta en el proceso de socialización.

El término se asocia con la transmisión de un mensaje entre el emisor y el receptor, para expresar una intención comunicativa en un determinado contexto, en un determinado tiempo y lugar, bajo determinadas condiciones, se manifiesta en una variedad de formas, oralmente o escrito. Para formar pieza textuales dirigiendo a unos fines estas piezas como describen (Portolés, 2001); "*todo discurso se compone de una parte puramente gramatical y otra pragmática, esto es, obtenida gracias al contexto" (2001, p.27)*

En el TFM, nos centraremos en los textos argumentativos escritos porque todos los discursos escritos tienen un propósito definido y se organizan en una forma lógica. Cabe señalar que este tipo de discurso requiere una planificación avanzada, ya que planifica la reacción que se pretende conseguir. Como resultado, por lo que se podría decir que no tiene la espontaneidad que se busca en un oral de presentación.

## 1.4.1. La importancia de los marcadores del discurso en el discurso escrito

El discurso es un lenguaje hablado por los seres humanos para comunicarse entre sí o debate. Lo que hace que un discurso sea diferente de las oraciones aleatorias es que el discurso tiene coherencia. Por lo tanto, el objetivo último del discurso es enviar un mensaje del hablante al oyente o del escritor al lector, reciben el mensaje y a este mensaje se comporta y reacciona. Una sola palabra como el verbo imperativo (pare) puede ser considerado como un discurso. Pero si el hablante necesita hablar más de una oración, se ve obligado a usar marcadores discursivos.

Los discursos escritos se caracterizan por enunciados cohesionados mediante el uso de marcadores discursivos, sin los cuales no podemos comprender la intención del emisor por su debido al papel que juega MSD. Donde los lectores ven los textos como una unidad coherente porque sirven para estructurar y guiarlo durante la lectura, proporcionan fuerza cohesiva a establecer diferentes conexiones, relaciones en el discurso, garantizar la continuidad del discurso.

Si aprende a usarlos correctamente, le ayudarán a presentar las ideas de manera más clara y directa; esto permitirá al lector comprender mejor todo lo que quiere decir. Por eso, usar demasiados marcadores o no usarlas en absoluto, puede hacer que el texto pierda significado, y no cumplirán el papel fundamental de orientar las inferencias, de otro modo, serían difíciles o imposibles. (Moreno Milla, 2016, P.30).

Por este motivo, necesitamos un mecanismo de cohesión para que un texto no sea solo una colección de oraciones separadas existentes. Al usar MSD, logramos un texto que se siente más como una unidad de oraciones separadas, se muestra coherencia mediante el uso de elementos de conexión. Como por ejemplo:-

- *Van a tener un hijo – se casarán.(montolío 2001)*

Sin más informaciones, es imposible saber cuál es la relación lógico-semántica entre dos oraciones y comprenderlas, por ejemplo, no podemos saber si se casaran cuando tengan hijos o si se casaran porque están a punto de tener hijos, cabe señalar que con el uso de marcadores, podemos comprender que la relación entre los dos frases y la relación lógico-semántica es no ambigua pero está clara, por lo tanto, esta relación puede ser causa, efecto, concesión, etc. Por eso, los marcadores facilitan el proceso de interpretación dentro del discurso. (Vercruysse, 2009, p.7)

## 1.4.2 El discurso político

En esa época, la primera sociedad que existió fue la familia, que luego se convirtió en el núcleo de la sociedad. De ahí la necesidad de asignar al individuo la tarea de dirigir y organizar la vida social a los demás por el cabeza de familia. Con el paso del tiempo, estas familias se unieron con otras familias y se hicieron más fuertes. A fin de satisfacer sus necesidades y para ayudarse mutuamente. (Pastor, 2015, p.58)

Como resultado, gobernar a toda la sociedad se volvió cada vez más difícil, ya que estallaron las guerras entre ellos, pero esto condujo a que algunos se agruparon para gobernar tribus más débiles. Algunos teóricos argumentan que este tipo de organización también podría considerarse un tipo de una estrategia política basada en pensar en las razones e importancia de la sumisión de unos hombres al poder de otros, y de la existencia y operación autónomas de las comunidades humanas.

Los seres humanos tienen un poder político gracias a ellos mismos, ya que es una condición innata que les permite constituir una sociedad independientemente de su nivel de desarrollo. En consecuencia, la política es una actividad colectiva en la que todos los seres humanos participan en varios niveles. Como el dominio de un grupo sobre otro, así como la legitimidad de ese dominio, es inherente a todas las formas de política humana en todos los gobiernos.

Existen varios tipos de discursos que pueden moverse a lo largo de diferentes ejes como el académico, social, religioso, cultural, comercial, etc. Uno de los más importantes, por su uso y posibles consecuencias, es el discurso político porque no está destinado

a una persona en particular, sino a un grupo de personas, una comunidad, una asociación o cualquier forma de organización social. (Silva, M y Bernal, J., 2020, p.28). Según Van Dijk y Mendizabal:

> *El discurso político es aquello que es dicho por sus actores o autores, los políticos. Desde luego, hay un extenso volumen de estudios sobre el discurso político centrado en el texto y el habla de los políticos profesionales o instituciones políticas, como presidentes y primeros ministros y otros miembros del gobierno, del parlamento o de los partidos políticos, tanto en los niveles internacionales, nacionales y locales (1999, p.12).*

El DP, es muy importante no solo busca agrandar los titulares, ahora también se usan otros recursos literarios y estrategias cuyo objetivo es llamar la atención a la información y obtener una primicia. Las noticias en el periodismo político, tienden a ser creativas y no tradicionales porque siempre las noticias tienden a buscar contestar las interrogantes básicas:(quién, qué, cuándo, dónde, porqué y cómo) dentro del discurso. Todas estas estrategias y mecanismos utilizados tendrán un impacto decisivo en objetivos concretos como: dar propaganda del propio partido, destruir la imagen del oponente, manipular la opinión pública o legitimar el poder político. (Padilla, 2015, 422)

El DP en general se dirige a tres tipos diferentes de oyentes son los ciudadanos, los adversarios políticos y por otro lado a los compañeros de partido, todo ello con la esperanza de llegar a un acuerdo. En el DP se supone que el reportero sabe A, que el receptor no está familiarizado con A y que el receptor quiere conocer A, en el texto. Por eso, el contenido de los informes

periódicos, se organiza en una serie de normas, cuya disposición es jerárquica. Por ejemplo, la estructura del DP periodístico no constituye simplemente una lista; sino forman una estructura jerárquica la pirámide invertida[2] Para ordenar las oraciones y las proposiciones con el fin de mantener la atención del lector. (Sánchez, 2009, p.265).

Partiendo de los contenidos básicos e ir procesando a medida de aumentan los detalles, donde pones la información importante en el titular a la menor importancia en la base de la pirámide, las partes principales de la estructura son:

1) Titular: anuncia el contenido de la noticia. Así, contiene datos muy importantes de la información. Ha de ser lo suficientemente atractivo para suscitar el interés del usuario. Se identifica de inmediato porque se escribe con letras más grandes y, generalmente, con negritas según Gómez, P. :

[٢3] Antes de la aparición de la pirámide invertida los periodistas utilizaban el modelo de narración literario, en orden cronológico. La pirámide invertida comienza durante la Guerra Civil Norteamericana (1861-1865). Fue utilizado por primera vez por los reporteros porque se vieron obligados a enviar información en sumarios, que explicaban brevemente el contenido de sus noticias y los reportajes de guerra a las salas de redacción. Desde este tiempo, el uso de la pirámide invertida empezó a expandirse. Se define como una estructura clara y organizada que se utiliza en el periodismo para escribir noticias con precisión. Este sistema trata de captar la atención del receptor de la información y evaluar los puntos de interés. Se trata de mostrar datos clave al comienzo del texto, el titular y la entradilla. Sin revelar todas las claves, para que el lector entienda el texto rápidamente pero tenga que seguir leyendo para una comprensión profunda de los hechos.

> *La destacada posición que ocupa el titular, al comienzo y en la parte superior de la noticia reportaje, etc. Permite que se constituya como un elemento señalador que controla la atención, la percepción y el proceso de lectura. Los titulares están conscientemente dirigidos; son producidos para modificar el grado de conocimiento o ignorancia que sobre un determinado tema tiene el lector, es decir, responden a un determinado plan de lectura e interpretación. (2004, p.656).*

2) Lead: es el primer párrafo de la noticia, en el cual se deben incluir los datos más relevantes del hecho y/o del acontecimiento. Donde el título debe llamar la atención de la audiencia. Según Gómez, P. la *"Lectura de titulares constituye por sí mismo una estrategia de lectura, pues la interpretación que hagamos del titular lleva implícita la decisión de continuar o interrumpir la lectura del resto del texto periodístico."(2004, p.656).*
3) El cuerpo: Esta es la parte principal del artículo en el periódico, por lo que incluye mucha información importante sobre lo que sucedió, junto con más detalles sobre qué dijo el periodista en la sección principal.

   A la redacción un texto, se acostumbra seguir una estructura de pirámide invertida. Los periodistas desglosan datos informativos más o menos importantes, por medio, centrarse en las personas involucradas: lo que hacen y lo que les sucede en los eventos que cubre la noticia, el periodista no debe pretender contarlo todo de una forma acelerada, de una sola vez. Hará que la historia sea difícil de leer, por lo tanto es muy importante esforzarse por mantener un ritmo armonioso a lo largo de la historia porque el objetivo principal de la historia es informar, no confundir, al lector.

## 1.4.3. El papel funcional de los marcadores del discurso en el discurso político

Los discursos políticos están muy estructurados y presentan una estrategia para lograr un objetivo específico, por medio de los textos hablados por los políticos son cuidadosamente elaborados y escritos. Por eso, la presencia de los marcadores a lo largo de los textos políticos es muy importante porque les permiten a los políticos comunicar al texto que quieren transmitir su estilo para persuadir a la audiencia de la validez de sus afirmaciones políticas influir en las creencias y el comportamiento de la audiencia, lograra los objetivos y metas particulares, por medio de la formulación del texto tales como organizar la información, vinculan un miembro de discurso a otro miembro anterior, introducir una nueva formulación, (etc.). Además, los marcadores indican la actitud y los pensamientos del autor. (Grzywna, 2012, p. 98).

Los marcadores captan explícitamente la atención de los oyentes y despiertan su interés e incluso les hacen reaccionar ante el discurso de un político. Por lo tanto, ayudan a minimizar el esfuerzo del oyente para interpretar el mensaje.

## 1.4.4. La argumentación y el discurso político

La argumentación en la prensa tiene un papel muy destacado que desempeñar. Especialmente, en temas políticos porque es una actividad dirigida al interlocutor en la que se organiza un

discurso con el objetivo de influir en el receptor, por medio del uso de las técnicas argumentativas, herramientas retóricas, estrategias y métodos persuasivos para ejercer el impacto deseado con el fin conseguir el objetivo supuesto del mensaje. Y mover a la acción en un determinado sentido en orden a alcanzar algunas finalidades. Por lo tanto, muchos políticos recurren a los argumentos emocionales[3] y argumentos cognoscitivos[4], o ambos al mismo tiempo porque consideramos que la estrategia argumentativa para cualquier trabajo lingüístico es realiza la persuasión a fin de influir, cambiar o reforzar las ideas, creencias, actitudes, valores o comportamientos de la persona deseada (Grzywna, 2012, p.104).

Por lo tanto, la tarea del político no es desarrollar solo en argumento lógico con un objetivo explícito o demostrativo mediante herramientas discursivas, sino debe incluir también demostrar la fuerza de la razón mediante presentar argumentos lógicos y plausibles para que la persona contraria crea en su cierto, en algunos casos los políticos no pueden lograr la legitimidad a través de argumentos lógicos, manipulan la

[٣4] Su propósito es generar las emociones del oponente o del público, en lugar de usar argumentos válidos. Este tipo de argumentos es más evidente en aquellos que permiten que sus emociones o consideraciones subjetivas influyen en el proceso de razonamiento. Este tipo de argumento no puede aparecer en un texto científico.

[٤5] Se refiere a los procesos basados en las opiniones o ideas sustentadas por un gran número de personas y que permiten el desarrollo del conocimiento a través de las experiencias e interpretaciones que hacen los individuos crean a partir de la información que tenían. Por lo tanto, se asume que el asunto argumentado es correcto o verdadero porque la mayoría lo apoya.

sensibilidad y las emociones de los votantes para convencerlos. (Padilla Herrada, 2015, p.430)

Por tanto era necesario dar razones para que tus creencias subjetivas se transformen en argumentos racionales. Con base en ello, un político debe aceptar la confirmación o refutación de sus razones por parte de los demás. Es por lo tanto que se debe tener en cuenta diversos factores para persuadir a una persona como la inteligencia, la autoestima, la ansiedad y el grupo etario.

## 1.4.5 El discurso político en los medios

Los medios y la política siempre se han influenciado mutuamente. Los medios de comunicación desempeñan un importante papel político propio en la promoción y discusión de políticas, así como en la transmisión de representaciones de poder e ideología. Por otro lado, los propios medios de comunicación están sujetos a fuerzas políticas que inciden en su línea editorial. Esta influencia mutua sale a la luz no solo en las prácticas periodísticas, sino también en cómo se construyen y transmiten las noticias y trazado de estrategias orientadas al logro de metas político particulares y posiblemente influir en el proceso de desarrollo de políticas públicas. (Estévez, 2013, p.16).

En la sociedad actual, la mayoría de las personas reconocen que los medios de comunicación son la principal fuente de información política, de comunicación entre los actores políticos y los ciudadanos. Los medios de comunicación inciden en la percepción de las personas sobre la realidad social que les rodea,

porque obtienen información sobre hechos a través de los medios, que sería difícil obtener de otra manera.

La política se apoya en la comunicación socializada, en la capacidad para efecto de las opiniones e ideas de las personas. El canal de comunicación más importante entre el sistema político y los ciudadanos es el sistema de los medios de comunicación masas. Por lo tanto, la prensa juega un papel crucial en el sistema político. En su tarea diaria, construyen noticias en un proceso que supone incluir, excluir y jerarquizar ciertos hechos en las agendas informativas, a través de la publicación de la actualidad política y de las negociaciones y acuerdos. (Castells, 2008, p.4)

## 1.4.5.1 Las noticias de la guerra de Irak en los periódicos españoles

El espacio dedicado a las noticias y la cobertura por los medios de las operaciones militares de la guerra de Irak fue muy amplio en la prensa internacional. Podemos afirmar que se ha convertido en el tema más abordado en el año 2003 y es considerado uno de los más importantes y discutidos en la historia periodística española moderna. Aunque no solo fue un boom a nivel mediático, sino que también provocó un gran movimiento social entre partidarios y detractores de esta guerra y esto se debe a la participación de España en la guerra contra Irak.

Podemos observar más claramente la amplia cobertura mediática en el año (2003) presentado en los periódicos escritos, dependiente de referencia del estudio de Wanderley (2007) titulado "*Discurso bélico y derechos humanos en la prensa*

*española*". Aquí observamos en el gráfico que muestra la cobertura de la guerra de Irak en los periódicos españoles (El Mundo 30%, El País 29% y ABC 3%). (Wanderley, 2007, p.220), estos números claramente no siempre han sido estables, sino que cambian según la situación político donde su presencia depende de la evolución política, diplomática económica y militar del conflicto político.

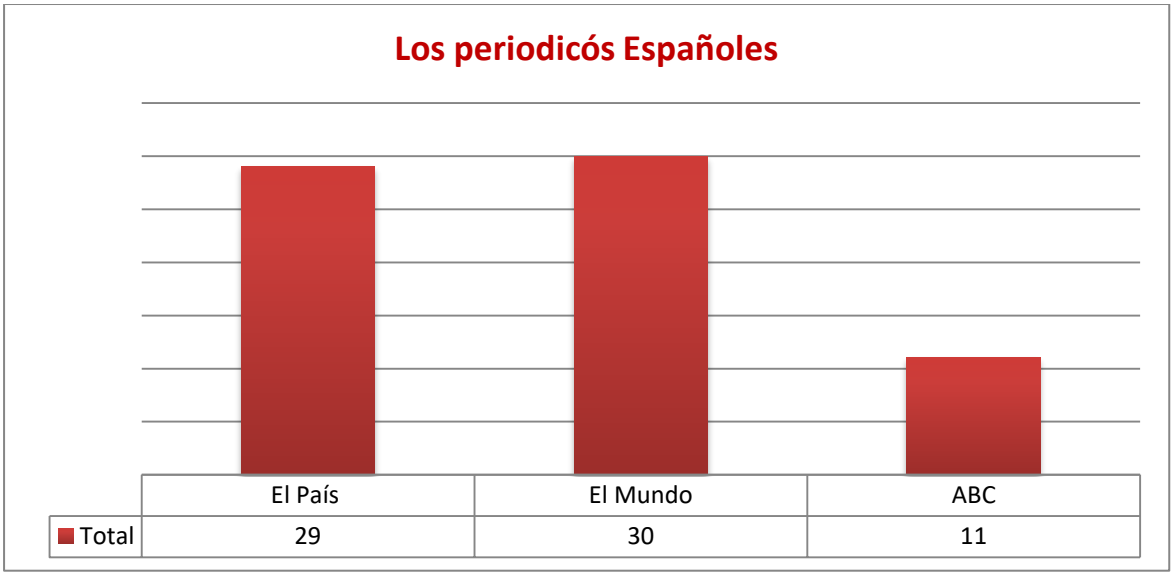



***Gráfico 1. Los periódicos Españoles: las noticias la guerra de Irak (En %)***

Cuando analizamos las informaciones presentadas por este estudio, podemos señalar que el periódico (ABC) ha sido la menos cobertura de las noticias totales a la guerra de Irak, esta información nos llamó tanto la atención porque la tradición ideológica del (ABC) lo ubica, entre los tres analizados, como el

más cercano al gobierno popular. Quizás la explicación de este hecho fue que la mejor alternativa para el gobierno en ese momento era exponerse lo menos posible al público.

**Conclusión**

1- La teoría principal que dio sustento al estudio fue la teoría de La lingüística del texto. Esta teoría nos permitió reconocer los diferentes tipos del texto, incluidos los textos argumentativos, descriptivos, narrativos, explicativos y conversacionales según su género, naturaleza y clasificación.

2- Esta investigación ha permitido constatar la relevancia que tienen los marcadores discursivos para la estructuración de los discursos, especialmente del texto argumentativo.

Estas partículas no sólo organizan y ordenan los componentes de la argumentación, sino que, son capaces de guiar las inferencias lógico–semánticas de un texto, orientan los razonamientos y establecer relaciones de causalidad, adición, continuidad, oposición y cierre entre otras.

3- Los tipos argumentativos según los textos son cuatro tipos principales; la argumentación de ejemplificación, la argumentación de autoridad, la argumentación de causa o efecto y los argumentos de analogía.

Como observamos la mayoría eran del tipo (autoridad) porque se basa en testimonios o citas de personas en expertos o gran políticos que gozan de un gran respeto o prestigio dentro de la

sociedad como los Jefes de Estado, los ministros, miembros del parlamento, los Jefes militares, etc.

4- En cuanto al tema de los rasgos generales de los marcadores discursivos según niveles de constitución de la lengua de acuerdo a Cueva (2008, p. 89-90), podemos señalar que cada signo dentro del texto lleva los cuatro rasgos que son :

A. Los rasgos prosódicos: que sirven a refuerzan la situación de aislamiento sintáctico del marcador respecto al resto del discurso por medio de (la entonación parentética.

B. los rasgos morfosintácticos: los autores han demostrado que los marcadores tienen una cierta y gran movilidad cuando ocupan la posición inicial, media o final del miembro del hablador en el que aparecen.

C. los rasgos Semántico: lo más destacado de este rasgo es su significado, se relaciona con el contenido proposicional del enunciado y no alteran las condiciones de verdad del enunciado en el que se insertan.

D. los rasgos Pragmáticos: podemos conocer el rasgo distintivo de los marcadores discursivos es su significado procedimental, es decir significado ligado contexto, lo que les permite operar como guías sobre cómo interpretar y comprender el texto para construir de un determinado sentido.

## BIBLIOGRÁFICA

- Batista Cano, Y. I. (2020). Uso de marcadores discursivos en textos argumentativos redactados por los estudiantes de la carrera de Ingeniería Eléctrica de la Universidad Tecnológica de Panamá. Universidad de Panamá. Recuperado de: http://up-rid.up.ac.pa/3176/ (Consultado el 11/12/2021).
- Cabrera, M. J. P. (2016). Desarrollo de una herramienta computacional para el estudio de los marcadores discursivos: análisis comparativo de un corpus inglés-español. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=65163 (Consultado el 13/1/2022).
- Castillo, L., y del Carmen, M. (2013). Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín De Porres. Universidad de San Martín de Porres, Lima , Perú. Recuperado de: https://scholar.google.com/citations?user=rb7HRhcAAAAJ&hl=ar&oi=sra (Consultado el 6/1/2021).
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: Los marcadores discursivos. Onomazein: Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción, 30(2), 217-237. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283570434_El_desarrollo_de_la_escritura_argumentativa_academica_los_marcadores_discursivos (Consultado el 30/12/2021).
- García, N. A. (2014). La prensa y la argumentación en el comentario de textos de Bachillerato. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/289975443.pdf(Consultado el 30/12/2021).

- Grzywna, A. (2012). El discurso político y los conectores sobre el papel de los marcadores discursivos. Neophilologica, (24), 97-106. Recuperado de: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=153618 (Consultado el 19/4/2022).
- Ivanović, M. (2015). Manifestaciones de la opinión y de la argumentación en columnistas de El País y de ABC. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/322787/mi1de1.pdf(Consultado el 30/12/2021).
- Moreno Milla, F. (2016). Uso de marcadores discursivos en textos narrativos y argumentativos en la prensa escrita peruana. Universidad Nacional mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar?cluster (Consultado el 2/12/2021.
- Pastor García, B. (2015). Análisis del discurso político de Barack H. Obama desde la perspectiva lingüística discursiva de George Lakoff: Elecciones 2008. Tesis Doctoral, Universitat de València. Recuperado de: https://roderic.uv.es/handle/10550/50070 (Consultado el 1/1/2022).
- Rajić, J. (2013). Los conceptos de la Teoría de la relevancia y su aplicacción al estudio de los marcadores discursivos. Tesis doctoral. Universidad de Belgrado Serbia Recuperado de: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=81244 (Consultado el 24/1/2021).
- Rajić, J. (2014): Las teorías pragmáticas y el estudio de los marcadores discursivos en español y en serbio. Estudios hispánicos en el siglo XXI, Universidad de Belgrado, pp. 337-355. Recuperado dehttps://www.academia.edu/download/37604981/Estudios_his

panicos_en_el_siglo_XXI.pdf#page=337 (Consultado el 2/2/2022).

- Van Dijk, T. A. y Mendizábal, I. R. (1999). Análisis del discurso social y político. Quito: Abya-Yala. Recuperado de: https://books.google.com/books?hl=ar&lr=&id=Ua6jPh1rAPQC&oi=fnd&pg=PA7&dq=ANALISIS+DEL+DISCURSO+SOCIAL+Y+POLITICO&ots=jEb5s1_5qe&sig=NFsxnYGKcFN3PIN89EOlq46eLQs (Consultado el 2/1/2022).
- Weston, A. (1994). Las claves de la argumentación, Barcelona: Ariel. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/36902646/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf (Consultado el 14/1/2022).

# La traducción de los culturemas de la lengua española a la lengua árabe en “Los funerales de la Mamá Grande” *de* Gabriel García Márquez (Métodos y estrategias)

**Adel Jasim Zaji** **Asst. Prf. Dr. Essam Ahmed Nassir**
**Univ. de Bagdad / Facultad de Lenguas /Depto. de Espanol**
Adel.jassem1205@colang.uobaghdad.edu.iq esamnasser@colang.uobaghdad.edu.iq

## Resumen

El traductor juega un papel importante en tranformar ideas y textos de forma adecuada, cosa que le hace tener informaciones suficientes en las ambas lenguasm lengua original y terminal. Es evidente que el texto determina la forma de traducción y como el texto literario tiene sus propias características diferentes de los otros textos, por ello elegimos al texto literario representado por la novela (La traducción de los culturemas de la lengua española a la lengua árabe en “Los funerales de la Mamá Grande” *de* Gabriel García Márquez (Métodos y estrategias)) del autor colombiano Gabriel Garcia Marquez, premiado de Nobel donde constituye dicha novela el corpus del estudio analítico representado por el capítulo segundo.

Atraves de esta tesina, tratamos a tema reciente en el campo de la lingüística que es (Los culturemas) que mantienen relación directa con los aspectos culturales, y ampliamos su estudio abarcando los rasgos contextuales y su afecto a sus valores en el texto literario representado por la novela arriba mencionada y por encima saber como el traductor los transforma según los estudios teóricos recientes.

Palabras claves: Culturema, Gabriel, Traducción, Análisis.

# ترجمة المدلول الثقافي من اللغة الاسبانية الى اللغة العربية في "جنازة الام الكبيرة" لغابريل غارسيا ماركيز ( اساليب واستراتيجيات ( (دراسة تحليلية )

**الباحث: عادل جاسم زاجي**

**جامعة بغداد / كلية اللغات / قسم اللغة الاسبانية**

**الباحث: أ.م.د. عصام احمد ناصر**

Asst. Prf. Dr. Assam Ahmed Nassir

**جامعة بغداد / كلية اللغات / قسم اللغة الاسبانية**

**الملخص**

لقد تبين لنا في هذا البحث ان للجوانب الثقافية للغة أهمية كبيرة في دراسات الترجمة ، ولهذا السبب فإن قضية نقل المعنى الثقافي بين اللغات هي قضية مثيرة للجدل ، حيث تشكل اللغة عقبة رئيسة أمام قضية الترجمة هذه. بسبب النقل إلى خصوصيات كل ثقافة النابعة من الأسس الثقافية والبيئية والتاريخية ، والتي يمكن أن تجعل من الصعب في بعض الأحيان نقلها إلى ثقافة أخرى قد لا يكون لها نفس الإطار التاريخي والبيئي كما في النص الأصلي. فيكون من الصعب للغاية ، فيما يتعلق بنقل المعنى الثقافي ، أن يجد المترجم المعادل المناسب والصحيح الذي له نفس المعنى والفروق الدقيقة التي أشار إليها الكاتب في النص المصدر، مع مراعاة الاختلافات الاجتماعية الثقافية. وهنا يبرز دور المترجم في محاولة الكشف عن آليات الترجمة المختلفة التي يمكن أن تسهل عملية النقل هذه,لذلك ، اخترنا نصًا أدبيًا لغابرييل غارسيا ماركيز، الحائز على جائزة نوبل في الأدب ، حيث تتم الكتابة بطريقة واقعية تحاكي الوسط البيئي الذي تنتمي إليه. تتضمن هذه الرواية ثماني قصص كتبت جميعها عام ١٩٦٢ في كولومبيا ، بأسلوب وتعابير غالبًا ما كانت غير مفهومة اعتمادًا على الوسط البيئ الذي استعملها المؤلف فيه.

**¡Exaltado sea Dios! El único Soberano real. No te adelantes [¡oh, Mujámmad!] a repetir lo que te es revelado del Corán hasta que [el ángel Gabriel] concluya [de recitarlo], y di: "¡Oh, Señor mío! Acrecienta mi conocimiento".**

**Isa Garcia**

## Introducción

La traducción se preocupa por crear una unidad real entre dos sociedades, cada una de las cuales posee su propia conciencia y su cultura acumulada. No cabe duda de que traducir los elementos culturales es uno de los mayores obstáculos que encuentra el traductor en el desempeño de su trabajo, sobre todo porque estos elementos suelen ser difíciles de interpretar y revelar su verdadero significado. Una tarea muy difícil que incumbe el traductor, a medida que transcurre entre el texto original y el de destino en una fase de transición en la que prevalece un estado de desestabilización de valores y conceptos, es especialmente evidente en la doble adhesión a la cultura original, por un lado, y la demanda de citar la cultura transmitida por otro lado, atraído por las fuerzas de la cultura transmisora, el texto original, las fuerzas de la cultura receptora y el texto meta, el caso que surge

un conflicto interno que no termina sino alejándose de su herencia cultural y creativa o manteniéndolo .

Estamos hablando aquí de un conflicto entre dos culturas: una cultura original y una cultura ajena que pone al traductor en una encrucijada. La mayoría de los teóricos coinciden en que transmitir la dimensión cultural como sombra de la lengua y su acompañante, de los mayores obstáculos a los que se enfrenta el traductor en el desempeño de su trabajo.

La traducción literaria en particular requiere la intervención de factores culturales más que lingüísticos. El traductor se enfrenta a una cultura (ya sea moviéndose hacia o desde ella) que es total o relativamente diferente de aquella en la que creció, y el problema no radica tanto en el texto extranjero como en el componente cultural del texto, quien juega un papel importante en la formación de la traducción, El traductor es ante todo un ser humano, y depende de su entorno del que no puede separarse ni aislarse, y esto afecta el nivel de su apertura a múltiples obras de ficción, su desempeño de honestidad en ella y su logro de comunicación cultural.

La traducción literaria es uno de los tipos de traducción más finos y difíciles, y la sofisticación proviene de la naturaleza de esa traducción; Se enfoca en transmitir el patrimonio artístico, cultural

y narrativo de otros idiomas, en cuanto a la dificultad, se representa en la necesidad de ese tipo de traducción a un verdadero creador;

## 1. Culturema, ¿Qué es?

### 2.1. La noción de culturema: Antecedentes preliminares.

En primer lugar, podemos decir que la traducción de ciertas referencias culturales de un idioma a otro, especialmente como se evidencia en la literatura, a menudo ha sido motivo de preocupación, particularmente cuando el traductor tiene un conocimiento insuficiente o nulo de la cultura de origen. Las referencias culturales están incorporadas en palabras que quizás nunca entendamos por completo si no somos criados en la cultura y la sociedad que ha moldeado y dado forma al idioma, por lo tanto, están representados por signos y símbolos de la palabra en el texto origenal que se confrontan al traductor con una palabra que a menudo es muy diferente de la que se creará en el texto de destino.

Nord ofrece su propia definición de culturema que es más amplia que la de Vermeer, en el sentido de que, al igual que su modelo de análisis de indicadores culturales, Nord incluye elementos paraverbales como culturemas. Define el concepto de culturema como:

"un concepto abstracto y supracultural, útil para comparar dos culturas y en el que se incluye cualquier elemento referente a la información, que puede ser comunicativo (saludos), o conductual (la distancia que mantienen dos personas al hablar, o la forma de gesticular" (2001, pág.77).

El concepto de culturema se utiliza cada vez más en los estudios de traducción y otras disciplinas. Es una idea moderna que no fue identificada y distinguida de otras como unidades fraseológicas, símbolo, elemento cultural, idiomatismo, etc. Nuestra investigación pretende participar en la discusión para llegar a la conclusión de que esta noción es necesaria y útil, o viceversa. Existen otros conceptos más generales que no son exactos en uso todavía. En este trabajo se presenta la idea de cultura tal y como la utiliza actualmente.

Nuestro estudio sobre **culturema** forma parte de la investigación que lleva adelante el (Grupo de Investigación en Lingüística Tipológica y Experimental) de la (Universidad de Granada), que investiga desde el año 1997 Sobre objetivos vinculadas con el significado y culturas de los lenguajes internacionales. Actualmente, GILTE está investigando y produciendo un (Dic. Inter y un Dic. Intercultural 2009), que contiene más de diez idiomas. Además, lo que esta observado en esta investigación es la necesidad de aumentar el estudio de culturas con el objetivo de

definir el nivel de la idea y su integración teórica y metodológicamente en el ámbito de traducción.

El diccionario de culturas no se trata de un solo signo o símbolos (a pesar de la posibilidad de una coincidencia que pueda existir entre ellos), sino a través del uso real del culturema que se traduce en el lenguaje de los medios sociales decir, artículos de prensa, programas de televisión, bromas, publicidad, etc…

**Culturemas y su relacion con el contexto**

El tema de la transferencia de ***culturema*** ha atraído la atención de muchos investigadores y teóricos en el campo de la traducción, será conveniente que señalemos en este trabajo a la gran discrepancia entre los teóricos de la traducción en la terminología de nombrar el significado cultural, por lo que encontramos varios términos a través de nuestras diferentes lecturas, por ejemplo, se usa el término "palabras culturales" por Newmark (1988, 63), mientras Larsen-Nedergaard (1993) usa el término "elementos culturales", sin embargo, emplea Aixelà (1996) el término "elementos específicos de la cultura", Pederson (2005-2007) lo denominó "referencias extralingüísticas de una cultura", Florin (1993) lo indicó a (las referencias específicas de la cultura), mientras que los funcionalistas [1]alemanes como (Nord) (1997),

1

(Vermeer) (1983) usaron *Culturema* mientras tanto trataremos estos términos como sinónimos y nos referiremos a ellos con el término (المدلول الثقافي) (El Madlul El Taqafi) en árabe.

Como ejemplo, Nord cita, en *Nochebuena*, una noche especial para pasar con la familia en la cultura cristiana, mientras tanto, en Japón, es un evento romántico que debe pasarse con el novio. Aunque *la Nochebuena* no es originalmente una festividad en la cultura japonesa, y aun así puede considerarse un culturema de la cultura japonesa. Según los funcionalistas, *el culturema* no son solo palabras sino conceptos, y por lo tanto, la palabra *Nochebuena* existe tanto en la cultura cristiana como en la japonesa, su asimilación conceptual varía, y por lo tanto es un culturema.

Los culturemas incluyen fenómenos verbales (palabras y oraciones), paraverbales (sonidos y entonaciones) y no verbales (gestos y expresiones faciales), etc....Basándose en el análisis del culturema de Nord, Molina se centra en las características dinámicas del culturema de la manera siguiente:

1 -No es necesario que un culturema sea un elemento específico de una cultura que es única, sino el resultado del proceso de transmisión cultural y, por tanto, depende de las dos culturas diferentes, por ello, el fenómeno en sí mismo no puede

considerarse un culturema en las traducciones a la lengua de otra cultura a la que se transmite.

2 - El culturema depende del contexto de la traducción, por lo tanto, no es adecuado para todas las situaciones1.

En cuanto a Aixela, destacó el importante papel de la transmisión cultural en el proceso de traducción, y señaló que la diferencia cultural a menudo aparece entre el idioma de origen y el de destino y puso un ejemplo de Biblia: El cordero (lamb**),** Es un animal que sugiere inocencia en la cultura de origen, pero los traductores pueden encontrar que lleve varios matices en la cultura de destino y, en consecuencia, Aixela se centró en la necesidad de abordar el culturema como el núcleo del texto. Aixela (2019, pág. 462) define lo que llama *los elementos específicos de la cultura* en la siguiente manera:

«Those textually actualized items whose function and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the nonexistence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text».

Es decir: “Aquel vocabulario actualizado cuyos significados se encuentran literalmente en el texto de origen implican un problema de traducción representado en trasladarlos al texto de

destino, ya que este problema resulta de la ausencia de un equivalente para dicho vocabulario o de sus diferentes situaciones contextuales en el contexto cultural".

De esta definición, entendemos que cualquier elemento lingüístico puede tener un culturema, y esto no es confiarse solo en el elemento particular, sino también en la función que realiza en el texto y cómo se percibe en la cultura receptora, es decir, ya sea para lograr la aceptación con el receptor en la cultura receptora, o para lo contrario le crea una especie de extrañeza y ambigüedad cultural e ideológica. Aixela también cree que lo que puede considerarse culturalmente significativo en un momento y contexto particular, puede no serlo después de un período de tiempo.

> En opinión de Florin, el significado cultural, que él llama *realia*, le da al texto un sabor cultural original, expresivo sobre el color local y/o histórico. Podemos decir que el concepto del culturema puede limitarse a los fenómenos extralingüísticos, como dice Larsen (Ibid, 465): **La traducción de los culturemas en árabe**

Podemos referirnos al estudio de la traducción del concepto de culturemas en árabe a través de los niveles siguientes:

### 1.1. A nivel del parámetro religioso

Los conceptos religiosos presentan muchas dificultades a la hora de traducir de un idioma a otro, y estas dificultades se deben a la significación de las palabras y los límites de sus significados entre un idioma y otro; así como a la falta de un equivalente adecuado y exacto para estos conceptos en la lengua meta, porque conllevan percepciones y connotaciones desconocidas en esta última, debido a las diferentes experiencias del individuo con la lengua en ambas culturas, y a los diferentes eventos sociales con los que se asocia el idioma y colorean el significado de sus palabras dependiendo de los acontecimientos que los definen. Catford ha expresado previamente esta posición diciendo:

» Cultural untranslatability arises when a situational feature, functionally relevant for the source language text, is completely absent from the culture of which the target language is a part» (Catford: 1965, 99), es decir, (La intraducibilidad cultural surge cuando una característica positivista funcionalmente importante del texto en el idioma de origen está completamente ausente de la cultura de la que forma parte el idioma de destino. y la dificultad de la traducción radica en que el idioma no es una lista de palabras, basta reemplazar una palabra por otra para obtener el equivalente requerido en el segundo idioma. (Nuestra traducción). Esto se hace evidente al traducir los conceptos religiosos

islámicos al inglés, donde nos enfrentamos a dos problemas principales:

### 1.2. El carácter específico del concepto religioso islámico

Con respecto a los nombres de las cinco oraciones diarias, por ejemplo, donde no es posible para cualquier persona no musulmana que no sepa nada sobre el islam o sobre estas oraciones y sus tiempos, así como el caso con respecto al Hajj cuyo contenido es viajar para visitar a un lugar sagrado según las convicciones religiosas occidentales, **p**ero difiere del contenido de la palabra "peregrinación" en que la intención es viajar a un lugar específico, que es Meca, y por lo tanto el concepto de peregrinaje es relativo y su significado cultural nada tiene que ver con el significado de "peregrinaje" en su dimensión cultural islámica. Más bien, es un concepto general que indica que los musulmanes realizan el Hajj.

La ausencia del concepto religioso islámico en el idioma inglés puede dificultar su traducción, por ejemplo, el concepto: Zakat y Umrah. Lo cierto es que el concepto de "zakat" no equivale a "caridad" que es voluntaria, mientras que zakat con sus detalles jurisprudenciales- es obligatorio y el musulmán no tiene elección en ello, y no existe en inglés, y por tanto la traducción de zakat con la palabra "caridad" o "limosna" no es suficiente, porque no transmite el significado previsto de zakat en la ley islámica. En

cuanto al concepto de umra, se suele traducir fonéticamente al-umra de la conocida forma transliteración.

### 1.3. A nivel del parámetro político

La traducción de conceptos y frases políticas requiere el dominio del idioma de origen y el de destino con sus dimensiones culturales y sociales, ya que el lenguaje político recurre en muchos lugares al uso de la metonimia y significados figurativos y pragmáticos con dimensiones culturales para llamar la atención del receptor, lo que puede constituir un gran obstáculo en el proceso de comprensión, es decir, la comunicación entre el texto en el idioma de origen y el texto.

Para el público objetivo en el idioma de destino, entra el papel del traductor a fin de mitigar la ausencia del concepto político con sus dimensiones culturales o sociales.

### 1.4. Al nivel del parámetro de las creencias populares

Las diferencias culturales y de civilización entre los idiomas son una característica de su existencia, y el traductor entre los dos idiomas debe estar familiarizado con sus diferentes características y la herencia cultural y de civilización de la que depende cada uno de ellos. Esta diferencia puede surgir cuando algunas creencias llevan un concepto en una sociedad, mientras que en otra sociedad

llevan un concepto diferente. Si el traductor ignora esta diferencia, esto conducirá inevitablemente a un malentendido.

Un ejemplo es la palabra "búho", que es un símbolo de fatalidad en las sociedades árabes, mientras que es un símbolo de sabiduría en la sociedad inglesa. Lo encontramos diciendo: Supongamos que alguien traduciendo un texto en inglés reciente es la palabra "owl" que significa "búho", que es fácil de traducirse al árabe, sin embargo, ante la diferencia cultural, se pierde de su objetivo. El búho representa una criatura pública en ambas sociedades. En la sociedad inglesa es un ave que conlleva connotaciones positivas como sabiduría y misericordia, mientras que en nuestra sociedad árabe su connotación es negativa. El búho es un símbolo de pesimismo. Su presencia es siniestra". En consecuencia, Elias cree que, si el traductor se encuentra con tal situación, debe buscar un equivalente funcional en el idioma árabe para encontrar un pájaro con características similares en la herencia del lector árabe y reemplazarlo con un búho. (Illyas: 1989, 124).

**1.5. Al nivel del parámetro de las costumbres y tradiciones**

Cada sociedad tiene sus propias costumbres y tradiciones que definen su identidad y la distinguen de las demás. Las costumbres pueden ser similares o diferentes, o pueden tener denominadores comunes, pero al final cada sociedad tiene su propio acervo cultural y popular. No cabe duda que trasladar un área de la vida

en una cultura puede no ser fácil si no tiene un equivalente en la cultura del idioma de destino, entonces ¿Cómo puede el traductor trasladar al inglés frases como: "Con tu salud " que se dice en Argelia y en algunos países del Magreb árabe, o "Bendición" que se dice en algunas sociedades árabes del Oriente para una persona después de salir del baño o después de afeitarse, así como la frase "un viaje completo" que se dice en algunos países árabes del Oriente después de comer. Tales expresiones no tienen equivalentes en inglés, y por lo tanto plantean una dificultad y un problema en la traducción debido a la falta de equivalente, y quizás la única forma disponible para el traductor en tales casos es proporcionar una explicación al margen.

**1.6. A nivel del parámetro de parentesco**

El papel de la lengua en la sociedad no se limita a una herramienta de comunicación únicamente entre sus miembros, sino que se ha convertido en una parte o elemento importante de la interacción cultural entre los pueblos, y una buena comprensión de la misma dependiendo de la comprensión de los patrones de cultura que prevalece en la comunidad de la lengua de origen y de destino. Lengua y contenido cultural no significan más que la lengua tiene una base cultural, y que no es posible, por tanto, la definición del vocabulario de la lengua y de sus connotaciones precisamente sin conocer la estructura cultural de ese vocabulario o de quienes lo

hablan (Ahmed Abu Zaid: 1971,15), entonces no podemos entender que el lenguaje y su vocabulario son una comprensión correcta aisladamente de la cultura que representa las creencias y experiencias del grupo lingüístico, y tal es la diferencia de los idiomas al expresar grados de parentesco.

En cuanto a la palabra primo, se traduce en siete palabras: El primo, el hijo del tío materno, la tía materna, el tío materno, el tío materno, la tía materna y la tía materna. En consecuencia, puede ser difícil para el traductor, e incluso puede cometer un error al encontrar el equivalente correcto de la palabra parentesco en inglés si no hay información adicional en el texto en inglés que muestre la naturaleza de este parentesco (Bekkouche: 2020, 112 – 115).

## Conclusiones

El objetivo principal que nos planteamos en la introducción de nuestra investigación ha sido conocer el alcance de la influencia de los elementos culturales en el texto de una obra literaria traducida del español al árabe de la novela ***"Los Funerales de la Mamá Grande"*** del autor (Gabriel García Márquez). Hemos identificado algunos de los problemas que se enfrentaba al traductor durante el proceso de transmisión del significado cultural. ,

En esta parte del trabajo volvemos al objetivo principal que iniciamos en esta tesina para comprobar que ¿Si el traductor ha podido transmitir el significado tal como está en el T.O. para el lector árabe? ¿Se ha centrado en el T.O. o en el T.M.? y para ello podemos decir que el traductor de esta novela ha acertado en lo general en transmitir los valores tanto lingüísticos como extralingüísticos de dicha novela y según lo planteado en el segundo capítulo. A nuestro juicio, podemos y al final de este estudio, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. La compatibilidad entre los dos idiomas es fundamental, y sin esta compatibilidad el traductor no puede encontrar el equivalente adecuado en casos escasos para trasladar el significado en el texto original

2. La traducción literaria es uno de los tipos de traducción más difíciles, por lo que el traductor utilizó diferentes técnicas para decodificar el texto original.

3. Comprender el texto original es uno de los pasos más importantes en el proceso de traducción, sin este factor, la tarea de traducir será difícil o imposible.

4. La necesidad de usar técnicas en la traducción está vinculada con los niveles culturales en los dos textos, por lo que fue necesario cambiar la categoría gramatical en muchas oraciones y con frecuencia: además, insertar elementos que no están presentes en el texto original o reemplazar algunos elementos en el texto original con otros en el texto traducido son pasos necesarios en proporción a nuestro idioma árabe para transmitir el significado en una forma comprensible para el lector árabe.

5. Concluimos de lo anterior en nuestro trabajo que la tarea de traducir no fue nada fácil, y el traductor se enfrentó a problemas a fin de transmitir el significado en parte de los términos y expresiones en particular, el traductor usó la técnica de traducción literal en algunos textos (traduciendo palabra por palabra), y como sabemos que no siempre se puede emplear este tipo de traducción, especialmente ante las expresiones que no se pueden traducir palabra por palabra y la traducción era incomprensible en algunas expresiones, y después de preguntar a personas de Colombia sobre el significado de estas frases, resulta que significan otro significado completamente diferente al significado mencionado en el texto traducido como por ejemplo la expresión ***(los mamadores del gallo de la Cueva***), se tradujo literalmente tal como es mientas se refería a los chistosos o a los bromistas.

## Bibliografia


1. Asensio, Mayoral, 1999: La Traducción de la Variación lingüística, *Sendebar. Revista de la Facultad de Traduccion e Interpretacion* Nº. 10-11.

2. Durán (2009). Gine, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E (Eds.) (2009). La Educacion Inclusiva. De la Exclusion a la Plena Participacion de Todo El Alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicologia*

3. Jiří, Levý, 1967, Translation in Czechoslovakia,Ten Years of Translation – Proceedings of the Fourth Congress of the International Federation of Translators. *Dubrovnik Edina Spahic*.

4. Luque Nadal, Lucia: 2010, Valores ideológico- culturales prototípicos del culturema literario. Estudio Universidad de Córdoba.

5. Thair H. Jasim, 2021: The Arabic language, the struggle of languages, and the challenges of the cultural identity, *Al – Adab Journal* No. 137, Department of Arabic Language – Al-Kut University College

6. Hurtado Albir, Amparo, 2001: Traducción y traductología, Introducción a la traductología, Cátedra, Madrid.

## Referencias arabes

1. بكوش, د. محبوبة, ٢٠١٩ المدلول الثقافي والترجمة, مجلة اشكالات في اللغة والادب, معهد الترجمة, جامعة الجزائر.

### Paginas Web

1. Georges, Mounin, 1976: La lingüística del siglo XX.

2. https://books.google.com › books › about › La_lingüística.

### Tesis doctorales

1. Garrido Cano, Sara: 2015, Análisis de la traducción de los culturemas en 'Hombres al sol' y 'Hombres en el sol, Grau en Traducció i Interpretació.

2. González Pastor, DM., 2012: Analisis Descriptivo de la Traduccion de Culturemas En El Texto Turistico, Tesis doctoral no publicada. Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/17501.

## Revistas Consultadas

1.Matsuda N.; Hirabayashi T.; Akihama T.; Fruit Tree Research Station, Yatabe, Ibaraki (Japan) [Corporate Author, 1983: Plantlet formation from leaf callus of Prunnus lannesiana Wils, *Japanese journal of breeding*, V. 33 (4), Japan.

3. Hewson, Lance & Jacky Martin, 1991: *Redefining Translation: The Variational Approach*, Routledge, London.

## Diccionarios

1. Diccionario de Real Academia española DRA, 2014: Asociación de Academias de la Lengua española.

2. Diccionario de Sinonimos y Antonimos, 2005: Espasa Calpe, Espaňa.

3.

## Diccionarios electrónicos

1. Diccionario Reverso Context, https://www.reverso.net/traducci%C3%B3n-texto, fecha de consulta 30 / 05 / 2022, a las 13: 30 horas.

2. https://www.almaany.com, Almaany: 2010-2022 قاموس ومعجم المعاني متعدد اللغات والمجالات -
fecha de consulta 26 / 07 / 2022.

# The Classroom Assessment and its Educational Role in ELT

**Ra'ad Abdulhussein Hamoud**

**Assistant Instructor.**

**Directorate of Education in Dhi-Qar.**

**Radthaidan@gmail.com**

## 1-Abstract.

In this paper, the research conductor sheds lights on the current trends of classroom assessment and the developmental role of scholastic testing in terms of their influential roles in the educational practices. The developmental theories of scholastic learning by researchers in the field of English language teaching and learning yielded effective consequences and practices that relevant to the philosophy of assessment in the agenda of educational attainments. Here, modern theories enhanced the assessment and testing scopes in the institutional domain as a pedagogical instrument to feedback learners and modify the educational outcomes, forwardly which in turn employed to derail the traditional or classical strategy of assessment practices.

The assessments process in the educational settings is believed to be considered as a dynamic tool which assisted policymakers for example to modify the old-fashioned practices in the core of educational system, scientifically. In this sense, Tutors' and tutees' views are important to attaining progressive evaluation of language teaching programs. The researchers in the field of ELT have constructed criteria for instance to

testing a good test so as to develop and strengthen the assessment agenda as well as to explore language learners' performance in use. It is knowledgeable that the scientific analysis of assessment practices in the educational system turned to be highly complex and gained a systematic base to assure accuracy, accountability and fairness in measurement domain, for example.

In general, the process of scholastic assessment can provide both of language instructors and test-takers with plethora and myriad of information concerning the academic attainments for learning students' purposes. The new academic approaches of pedagogical assessment and language testing domain enabled policymakers or pedagogues in diagnosing ill-achievements and understand students' learning needs. In return, formative assessment for example aided language teachers to feedback learners positively in order to monitor the growth of students' skills and the rate of performance achievements. As a result, all stakeholders are involved as active participants to accomplishing the educational objectives.

**Key words:** classroom assessment, language assessor, test-taker, scholastic-assessment, tutor and tutee.

## التقييم الصفي ودوره التعليمي في ميدان تدريس اللغة الإنجليزية

**م.م. رعد عبد الحسين حمود ضيدان**

**وزارة التربية /المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار**

Radthaidan@gmail.com

الملخص:

في هذا ألبحث يسلط الباحث ألأضواء على الانماط الحالية للتقييم الصفي بالإضافة الى الدور التنموي للاختبار المدرسي من ناحية دورها المؤثر في الممارسات التربوية. أن تطور نظريات التعلم التي

اسهم الباحثين قدمآ في ميدان تدريس اللغة الانجليزية تمخض عنه نتائج ذات مغزى وذات صلة بفلسفة التقييم في ميدان التحصيل التربوي.

أن النظريات الحديثة أثرت في ميدان التقييم والاختبار المؤسساتي كأداة تربوية لغرض التغذية الراجعة للطلبة والعمل على تحسين المخرجات التعليمية قدمآ. أن الممارسات الحديثة للتقييم قد اعتمدت لتغيير ألإستراتيجية النمطية الكلاسيكية القديمة لغرض التقييم. لذا أن التقييم الصفي يعتبر أداة فاعلة في مساندة كل من له صلة لغرض أصلاح الممارسات التقليدية القديمة في جوهر نظام التعليم بطريقة علمية رصينة.

أن أراء المعلمون والمتعلمون تباعا هي ذات شأن يذكر في ميدان التقييم المستمر في برامج تعلم اللغة على سبيل المثال. أن الباحثين في ميدان تعلم اللغة الانجليزية قد أنشأ مبادئ لاختبار ألاختبار الجيد لتطوير ميدان التقييم وكذالك لاستكشاف أداء متعلم اللغة. من المعروف أن التحليل العلمي للتقييم قد بلغ مراحل متطورة واكتسب قاعدة نظامية من الدقة و المسؤولية والشفافية في ميدان التقييم على سبيل المثال.

بصورة عامه أن العملية التربوية للتقييم المدرسي يمكن أن تقدم الى معلمي اللغة والطلبة وفرة وتنوع بناء من المعلومات حول التحصيل ألأكاديمي لمتعلمي اللغة. أن الانماط الجديدة للتقييم التربوي وحقل ألاختبار اللغوي تمكن كل من صناع القرار ومعلمو اللغة والمشرفين التربويين في مجالات التشخيص المتعلقة في المعلومات التربوية المستحصلة. في ألمقابل ان التقييم التكويني على سبيل المثال لا الحصر يساعد معلمي اللغة في مجال التغذية الراجعة الايجابية لغرض متابعة النمو المهاري للطلبة ونسبة الاداء المنجز. نتيجة لذالك كل أصحاب العلاقة في الشأن التربوي يعتبرون مشاركون فاعلين في انجاز وبلوغ الاهداف التربوية المنشودة.

الكلمات المفتاحية.

التقييم الصفي – ألمقيم أللغوي – مؤد الاختبار – ألتقييم المدرسي – ألمعلم – ألمتعلم

## 2-Introduction.

It is believed that classroom assessments are denoted to wide domains of strategies that adopted by language teachers in order to get feedback related to students knowledge. These brands of assessments are set by teachers or group of teachers. It is knowledgeable that the concept 'assessment' came to the prominence of the educational agenda to systematize or predict scholastic attainments, forwardly. In an academic profile, there has been a radical increasing interest in the pedagogical applications and its philosophical growing influence in the contextual parameters of assessment and language testing arena. Historically, J. D. Brown (2012) traces language testing across three different domains: psychometric movement which reincarnated into structural mode of testing, integrative testing approach and communicative mode. (p.324). Mc Namara (2000) identifies that educational assessment has occupied its conceptual concepts traditionally from the agenda of psychology and move specifically from the psychometric branch of psychology in order to assess test-takers for the purposes of learning. (p.67).

As a progressive process, assessment is designed significantly to attain decisions that relevant to test-takers academic attainments and the perspectives of educational programs as well. P. Birjandi and P. Mosallanejad (2010) believe that such process should be thoroughly well-planned to take into account its critical strategy of educational policies and practices. So, policymakers and forward-thinking psychometricians recognize that building educational systems will provide plethora of educational opportunities for better future of schooling for instance. Thus, in order to make such educational opportunities create beneficial environment and functioning well effectively in the agenda of language assessment, K. D.

Keith (2011) stresses that we need to provide policymakers and the pedagogical educators with reliable, authentic and valid statistical database derived from the core of assessment process as a systematic tool in order to support effective teaching and learning. (p.188).

As a process of development, L. Bachman and A. Palmer (2012) maintain that collecting statistical information can provide a systematic feedback or support test developers for practical purposes and decisions, accordingly. (p.139). So, in the doctrine of educational system, Gindis (2003) believes that educational tutors should not view assessment and teaching or learning philosophy as a segregated activity, but instead, they have to integrate them so as to approach tutees' latent or manifest potential abilities, functionally and dynamically. (As cited in M. E. Poeher, 2008, p.5). Post modern philosophy of education in the worldwide of Tesol provides a choice for a comprehending the current debates in the field of education as an important framework for exploring and developing future of pedagogical curriculum. (Patrick S. 2006, p.22). Consequently, the educational outcomes of examinees have been used widely to reveal what is inside of their minds for variable purposes. Here, in terms of teaching philosophy, L. Cheng and J. Fox (2017) see that it is valuable to be aware of the developmental theories of pedagogical assessment in order to systematize a pile stone to conducting scholastic assessment under the umbrella of fairness, influentially. (p.16).

## 3- **The Concept of Assessment Paradigm.**

It is argued that policymakers and tutors in the domain of educational settings identified the critical utility and necessity to assess students learning outcomes in order to understand the developmental growth of teaching and learning as well as test-takers educational developmental

skills. V. Gipps (1994) conceptualizes assessment as a high profile that employed to achieve multifaceted purposes relevant to assist learning and teaching strategy to provide plethora of statistical information concerning tutees, tutors or school and drive syllabus and instruction concerns, systematically. (p.1). According to E. S. Neukrug and R.C. Fawcett (2015), the core of assessment today comprises a broad spectrum of systematic evaluative procedures that produce variable information regarding individuals as well as identifying the educational gaps. (p.4).

The scholastic assessment is not employed only to find out what assessees are learning, but also promote the foundation of learning process, pragmatically. (P. Keely, 2008, p.17). For this perspective, Olgazlatkin-Troitschanskia et al. (2018) assert that the pedagogical tasks of performance assessment can be employed instructionally to instruct and scaffold learners in developing the skills being assessed moreover, to provide corrective backchannel relevant to agenda of language skills acquisition and to improve instruction as well. (p.195).

At the same time and in the interactive arena of ELT or ELL, we need to differentiate the assessment concept from testing concept. Henceforth, A. Green (2014) clarifies that a test is an educational event that is privately designed to elicit individuals' performance in order to make judgments regarding their schematic knowledge. (p.6). As a subset of assessments, scholastic tests techniques yield statistical grades in terms of gathering the obtained information, formally or informally. In general parlance, R. K. Hambleton and J. N. Zaal (1991) explain that the obtained scores have to reflect quantitative and qualitative domains of processing information. But, in a pre-scientific era, such scores were employed to yield specifically quantitative mode of information whereas the stress in cognitive agendas of

intelligence have turned much more attention to qualitative modes of processing. These processes reincarnated into strategies of critical thinking as in problem solving tasks for example. (p.388).

## 4- Dichotomy of Assessment Approach.

W. M. Reynolds and G. E. Miller (2003) indicate that the applications of pedagogical psychology should have a function to conduct the pedagogical applications for assisting the educational system from diverse agendas of research including social, cognitive and motivational domains to be integrated with the schooling areas which include instruction, assessment, pedagogical curriculum, tutor development and school management. (p.584). It is evident that assessment is significantly an evaluative process of obtaining information that instructors collect regarding their teaching and their tutees progressive learning. Classroom assessment is an educational practice for language instructors, candidates and the educational process. In the realm of Tesol, assessments have been categorized majorly into three tenets: Formative, Summative and Diagnostic.

### 4-1 Formative Assessment.

In this effective mode of language assessment, Black and Harrison (2004) state that, "assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting pupil's learning. It thus differs from assessment that designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence". (Quoted in P. Keely, 2008, p.4). In the field of ELT, formative assessment (FA) or what is preferably termed as 'assessment for learning'

represents a major comment of the educational curriculum in the sector of teaching and learning. It is tailored to serve learners' educational needs.

However, we can trace back the roots of (FA) to the contributive efforts of the psychologist Scriven who coined this term in the field of curriculum evaluation in (1967). (H. L. Andrade and G. J. Cizek, 2010, p.5). Popham (2008) reports that (FA) is a preplanned process that used by language instructors to elicit evidence relevant to test-takers educational status to adjust the instructional tactics and at the same time students can adjust their current learning strategies. (Cited in C. Box, 2019, p.26). From professional stand of view, M. Fautly and J. Savage (2008) realize that appropriate use of (FA) serves as a potential base to raise and access to educational standards in schooling programs. (p.37).

On the other hand, M. Heritage (2010) comments that (FA) aids school instructors to rehabilitate their instructional tactics so as to meet learners' pedagogical needs and helps candidates to determine what learning modifications or adjustments they need to be made, forwardly. (p.18). S. M. Brookhart and J. H. Mc Millan (2020) specify that (FA) is a vital scholastic practice in which the tutor and tutees as well interpret and analyze evidence of learning in order to make adjustment related to learning or teaching needs. (p.170). As a powerful and effective instrument to improve candidate's scholastic achievement, feedback is used and employed as an essential component of contextual learning of this process. According to J. Hattie and H. Timperly (2007), "feedback has no effect in a vacuum to be powerful in its effect; there must be a learning context to which feedback is addressed". (Quoted in N. Frey and D. Fisher, 2011, p.).

As a flexible and interactive pathway to gather data or feedback derived from educational process, B. Bell and B. Cowie (2002) maintain that (FA) is characterized by its dynamism or progressivism in nature and without such process, school tutors do not function productively, (p.62). A. Irons (2008) indicates that (FA) and formative feedback can provide positive and beneficial opportunities to candidates in terms of ongoing dialogue between teachers and learners which in turn create motivational learning environment. (p.8).




Figure 1: The Cycle of Formative Assessment. (L. Greenstein, 2010, p.7).

Henceforth, (OECD), Organization for Economic Co-operation and Development (2005) espouses that the instructional tactics which incorporate formative mode of assessment as a co-curricular activities can help and increase levels of candidates 'achievements and aided language tutor to meet students' educational needs as well as guiding them to further their potential skills of learning to learn, pragmatically. (p.22). Thus, N. Frey and D. Fisher (2011) support the previous view because (FA) functions dynamically when it is incorporated within an instructional spectrum to meet and satiate learners' educational needs. But, in the absence of such philosophical framework, instructional strategy and instructors will struggle to find the time to address candidates' needs, academically. (p.119).

Consequently, Wayatt-Smith et al. (2014) highlight that language teachers have to develop the philosophy of assessment for learning tactics to meet learning and teaching agendas. It is time of modern mode in thinking about schooling accountability. Language teachers should collect and gather data that relevant to the dynamism of students' thinking or learning tactics. (p.328).

## 4-2 Summative Assessment.

According to methodological views of H. D. Brown (2004), this approach of assessment employs to measure what a learner has comprehend at the end of instructional unit or a course. Summative assessment aims primarily to evaluate students' mastery of educational input and to which extent has been accomplished of the predetermined objectives of the curriculum. (p.6). This mode of assessment occurs after the learning components have been achieved. (SA) provides plethora of statistical information and feedback to teaching or learning process. It is product-oriented agenda whereas formative is process-oriented in terms of completing the task.

D. Wyse et al. (2016) think that the information obtained from this process is controlled pedagogically by schools because such data is used for internal purposes concerning individual learners. (p.735). In addition, R. W. LissiTs (2013) adds that policy legislators can make use of the obtained data derived from testing process in order to identify the efficiency of educational programs as well as funding needs. Moreover, the results can assist school teachers for example in their curriculum planning for future progressiveness. (p.5).

Messick (1994) explains that performance assessments were employed primarily to hold administrators, educators, and schools for enhancing instructional requirements and accountability system in order to find positive consequences relevant to measuring critical domain of thinking. (Quoted in C. S. Wells and M. Faulkner-Bond, 2016, p. 360). So, R. W. Lisstz (2013) conceptualizes that when educators use summative assessment and formatives assessment and combined them systematically, they will construct a critical and comprehensive system which can be used to improve and scaffold teaching and learning entity throughout the scholastic educational program. (p.148).

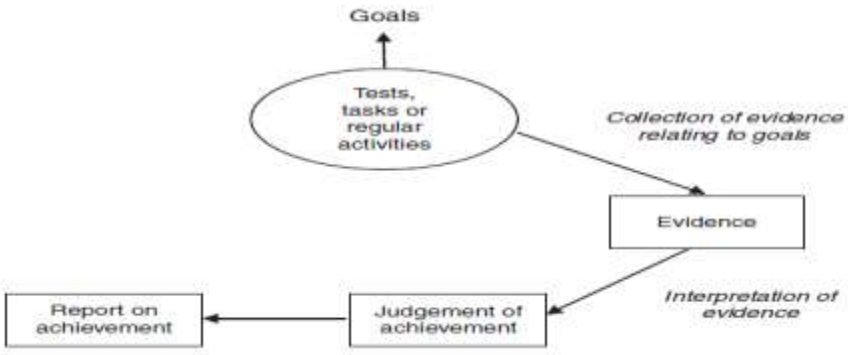



Figure 2: Assessment for Summative Purposes. (D. Wyse et al., 2016. P.701).

It is evident that midterm exams or quizzes as well as monthly tests are examples to summative assessments which chased past educational experience of individuals. H. D. Brown (2008) criticizes this practice because students are not interested to remember past experience. As a result, the writer recommends teachers to offer learners opportunities to convert calassroom testing domain into 'learning experience', a shift and convert assessment of learning into assessment for learning doctrine. (p.8).

Thus, A. L. Andrade and G. J. Cizek (2010) use the term 'summative evaluative' to refer the brand of evaluative process that used for certification and evaluation the efficiency of progress. The fundamental feature of summative evaluation is related to judgment of tutor, tutee, curriculum and dynamism of instructional effectiveness. (p.5). According to T. Isaacs et al. (2013) point out that summative tool of assessment narrows the educational range of possibilities because the authors see that such tests measure a small sub-set of what teachers eventually want language learners to be able to do. (p.18).

## 4-3 Diagnostic Assessment.

In English language teaching and learning approach, the educational concept that relevant to diagnostic modes of assessments came to the prominence to apply a wide domain of language assessment activity that can be implemented for variable purposes. T. Isaacs (2013) argues that diagnostic assessment can be identified as, "characteristics, strengths, weaknesses, knowledge, skills abilities and any learning difficulties or problems in a new or potential learner with the aim of providing initial advice and guidance both for the learner and the teacher about a particular course". (p.38).

According to this definition, David Nunan (2003) suggests that, an informal method to keep track of students' achievements across a period of time is done by giving progress attainments tests like short weekly exercises of a topic, structures or themes that have been already taught. Henceforth, the educational outcomes of such tests can be employed to feedback students about their progress that relevant to objectives of the course in order to identify areas of positive or negative domains. Therefore; such tests carry functional diagnostic techniques to be implemented. (p.318).

So, diagnostic tests are designed to reveal clearly what skills or background knowledge a student masters or does not master yet. They are correlated principally with learners' strengths or weaknesses domains as well. For instance, in terms of using diagnostic testing, language teachers find out that a candidate has an excellent fluency and pronunciation in oral production skill in the target language. But, s/he has low educational level in reading comprehension. Mousavi (2009) clarifies that, "the diagnosis of present condition implies a prediction of what the individual will do in situations other than the present test". (p.191).

K. Chastain (1988) reports that, "since the study of second language is a cumulative process, the results of a diagnostic test would enable the teacher to determine those areas that should be reviewed and those areas that can safely be assumed to be a part of the students' existing knowledge". (p.385). As a result, these brands of testing can be used for beneficial purposes in order to facilitate candidates' progressive achievement. R. Woods (1993) explains that there is no sharp boundary between the diagnostic and formative purposes. It is clear that if an assessment was designed well for formative terms to candidates, it can provide important data which in turn will aid in terms of diagnosis of weaknesses or strategies problems of learning. (p.95)

## 5- The Modern Era of Testing and Assessment Paradigms.

It is understood that the new paradigms of assessment theory are piled principally as a key to accountability and improvement of the scholastic system. According to views of OECD (2013), an increase interest has been shifted to rehabilitate the agenda of educational system where assessment and

evaluation are employed as effective instruments for feeding back school practices. (p.30).

The contextual implication of testing and assessment system in the curriculum can aid individuals for better practices. E. Schiefelbein and N. F. McGinn (2017) insist that, "the curriculum should define how to observe that a student has learned the material". (p.61). Helin et al. (1983) argue that, "as test developers and test users, we must consider the rights and interests of test-takers as well as the educational institutions that are responsible for testing and making decisions based on those tests, and the public interest". (As cited in L. F. Bachman, 1995, p.280).

It is fundamental that the instructional activities and scholastic tasks are originated in worthwhile learning and purposes as well. So, tutors and tutees have to be clear regarding how each task contributes to accomplishing the learning goals, effectively. (D. Laveault, and L. Allal, 2016, p.223). Prior to 1900s, the process of assessment was privately relying on subjective philosophy and depending on narrative mode of responses which require and consume time to be graded, technically. Then, multiple-choice tests have been produced in 1914 as a large-scale mode for testing by Fredrick Kelly. Here, Geisinger (2000) explains that, "the format was readily embraced because it increased the comparability of scores and reduced both time and subjectivity in the scoring process while providing psychometricians with ample data for statistical analysis". (As cited in C. S. Wells and M. Faulkner-Bond, 2016, p.4). Many pedagogical concepts entered the scene of ELT in order to increase examinees educational opportunities to learn and to affect on the quality of teaching. In this sense, Cowie (2015) puts it that fairness for instance paves the way to students to have access relevant to the beneficial

outcomes that derived from formative assessment to get equal opportunities of feedback. (Quoted in S. M. Brookhart and J. H. Mc Millan, 2020, p.248).

In an instructional point of view, A. Davis and C. Winch (2015) stress that teacher assessment is not simply to attain whether her/his predetermined aims have been fulfilled, but to modify the plans for the subsequent lesson in terms of what have been achieved in the first process. (p.61). Up to the end of 1970s, A. Paran and L. Sercu (2010) maintain that the assessment agenda considered language ability as a body of separate knowledge (e.g. pronunciation, grammar and vocabulary for instance) and skills like listening or writing as context-independent. It was a traditional approach to assessing language as exemplified by Lado (1961).

G. Fulcher and F. Davidson (2012) add that the new era of development where computer technology enhanced assessment domain in designing, developing the test content, developing and reporting concerns as well. Chapelle and Douglas (2006) point out that, (CALT) which denotes to Computer-Assistant Language Testing where technology furthered second language assessment as in the formats of (CBT) which replaced (PBT), Paper-based tests affected directly on the mechanism of obtaining information, qualitatively . (p.426).

In the early years of twentieth century, E. Shohamy (2017) sees that there were contributive efforts and a systematic educational shift relevant to extend school-based testing agenda by adopting objective philosophy that has been developed by the new trend of psychometrics, systematically and pragmatically, (p.377). On the other perspective, M. S. Khine (2011) assures that, “psychometrics provides tools for the design of high quality

performance assessments; however, compromises can necessary to achieve the multiple purposes of assessment and accountability system. (p.365).

## 6- Criteria of a Good Test.

It is believed that validation process is recognized as a final procedural step in constructing a classroom test. So, the most effective consideration in developing or designing second language classroom test is the use for which it is intended to in terms of its usefulness, obviously. Test usefulness represents a function which correlated to multivariate criteria of a given test. L. F. Bachman and A. S. Palmer (2000) exemplify the notion of usefulness as explained in the figure below.

**Usefulness** = Reliability + Construct validity + Authenticity + Interactiveness + Impact + Practicality

Figure 3: Usefulness. (Bachman and Palmer, 2000, p.18)

Thus, it is so important to have a systematic perspective views about the principles of a good test in the educational context. They are: Reliability, Validity, Practicality, Authenticity, and Washback or Backwash.

## 6-1 Reliability.

People use multivariate instruments every day in order to measure domains of the world around us: for example, thermometer to measure temperature, hygrometer for humidity concerns and clock for time, etc. Here, people use such tools for interpretative purposes to approach consistency. Any given test is similar to any kind of instrument that is employed to measure individuals' traits. J. D. Brown (1996) maintains that test reliability should yield the same outcomes every time it measures if such test is

conducted under the same conditions. It should have to measure what is supposed to measure and nothing else. (p.185).

According to APA (Handbook of Testing and Assessment in Psychology) which views reliability concept as one of principle features in psychology measurement that reincarnated into the term 'consistency' or 'stability' of measurement. (2013, p.22). In relevance to norm-referenced test, R. L. Ebel and D. A. Frisie (1991) argue that, "the use of a comparable test, under similar testing conditions on another event, will yield a distribution of scores that will place test-takers in fundamentally in the same rank ordering". (p.78).

But, in criterion-referenced tests, J. D. Brown (1996) explains that reliability is correlated essentially to stability in terms of placing test-takers in the exact order on two different occasions. The purpose of this test is to identify student's schematic knowledge domain with equivalence tools on variable occasions which in turn yield the same percent correct grade for each testee. (p.194). Thus, in terms of language and psychological testing point of view, G. Henning (1987) puts it that reliability exists when tutees' outcomes are consistently or nearly yielded the same results on different measuring occasions. (p.73).

But, in the agenda of language assessment, it is not possible to approach the accuracy or consistency of scales. A. Green (2014) points out that, "it is inevitable that the estimation of language abilities will involve substantial certainty or measurement error". (p.64). According to ethical point of view, D. Douglas (2010) comments on whatever the reasons of inconsistent test performance, language assessors have ethical responsibilities to steer and make the given tests as accurate as possible in order to find a

suitable and possible opportunity as well as fair instrument to measure students abilities, equally. (p.10). C. J. Weir (2005) stresses that, "to improve test fairness we need an agenda for reform, which sets out clearly the basic minimum requirements for sound testing practice". (p.12).

## 6-2 Validity.

The second feature of a good test is methodologically termed validity. Here, it is important to raise a question related to language testing area. Does the given test test what is purported to test or not? In general, J. C. Alderson et al. (1995) defines this term which denotes to the 'usefulness or appropriateness' of any given tests or any of their components as a measure to what is supposed to be measured accurately and nothing else. (p.170).

In common parlance, validity is correlated and accompanied by the proposition 'for' within the testing community. Cronbach (1988) identified two parallel perspectives on the validity assessment: a *functional perspective* and a *measurement perspective*. The functional domain concentrates on how well the classroom assessment serves its determined purposes whereas the measurement domain concentrates on the precision or accuracy of grades as measures of some constructs. (As cited in M. Brookhart and H. Mc- Millan, 2020, p.11). So, both of these approaches are relevant to the validation concerns of multivariate evaluative criteria.

## 6-3 Basic Classification Types of Validity.

In the systematic protocol of ELT, validity can be conceptualized in variable ways which in turn assists researchers to comprehend and get approach to the pragmatic function of these types of validity. Thus, a standardized widely system classifies validity into four basic brands.

## 6-3-1 Content Validity.

Content validity is considered as the most major form of validity. P. J. Black (1998) clarifies that if the intention is to test any given syllabuses to be comprehended, then test-takers might check whether the samples of questions matched the curriculum contents and learning objectives, fairly and not out or beyond their pedagogical and situational boundaries. (p.42). Thus, its methodological term which is reflective of what it endeavors to show. A. Hughes (1989) speculates that any given test would include content validity only if it contained appropriate sample of the relevant structures, clearly. (p.22).

Henceforth, a specification of the skills or structures being assessed is very critical in existing content validity. P. Birjandi and P. Mosallanejad (2010) assume for instance that if we get a lexical list of 500 of vocabularies that language instructors expect their candidates to be enabled to spell at the end of the school year. Then, to test students' spelling capability, examiners might give them a spelling test of 50 words sample and this is important as it provides evidence of students' background knowledge. Consequently, such sample of test would have content validity, clearly. (p.183).

### 6-3-2 Criterion--Related Validity.

According to E. S. Neukrug and R. Charles (2015), the core of criterion-related validity reincarnated into the relationship between test scores and another standard (external source for example). (p.89). There are two modes of criterion--related validity that can be described generally as *predictive* and *concurrent validity*.

## A- Predictive Validity.

It is an important brand of validity which predicts future performance. So, it is a connection or a kind of rapport between test scores and a future standard or performance. (N. E. Gronlund, 1977, p.131).

## B-Concurrent Validity.

Mousavi (2009) explains that concurrent criterion relatedness refers to "the degree to which a test correlates with some other test which is aimed at measuring the same skill or with some other comparable measure of the skill being tested. (p.136). For example, if the second given test is not itself valid in relevance to construct or content so, we may have two tests that correlate to each other, but are not valid for the purpose being intended. (V. Gippes, 1994, p.65).

## 6-3-3 Construct Validity.

It is also known methodologically as construct-related evidence. Language assessors are interested in this domain of validity when they aim to use examinees' test performance as a scientific foundation of inferring students' specific psychological traits. E. S. Neukrug and R. C. Facett (2015) resemble the concept 'construct' with variable faces as individuals' reasoning ability, concept, idea or model, and intelligence as well. Thus, such intellectual qualities are being measured throughout a test. (p.91). V. Gipps (1994) adds that this approach of validity itself is employed to find out whether the given test for example is a sufficient measure of the trait (construct) that is the explanatory underlying skill being assessed. (p.58).

## 6-3-4 Face Validity.

It is also an important domain and a critical facet of consequential validity. Mousavi (2004) puts it that face validity denotes to the degree to which a given test looks right and appears to measure the target abilities or potential knowledge it demands to be measured. It is piled on the subjective judgment of the test-takers who take it, the administrative personnel who take decisions regarding its logical use as well as other psychometrically unsophisticated observers. (Cited in H. D. Brown, 2004, p.26).

For instance, a test which is assigned to measure students' ability in a sub skill like pronunciation domain, but which did not require students to speak might be recognized to lack face validity. (A. Hughes, 1989, p.27). H. D. Brown (1987) illustrates that face validity is important from candidates' points of views. Here, to persecute speaking performance on a given test, language learners need to be urged and convinced that the test is indeed testing exactly what it purports to test, intentionally. (As quoted in Gābore Szabõ, 2008, p.25).

## 6-4 Practicality.

In relevance of being valid or reliable, a given test in return should be practical. H. D. Brown (2000) argues that, "it is within the means of financial limitations, time constraints, ease of administration, and scoring and interpretation". (p.386). It is knowledgeable that a language test of proficiency which takes for instance an examinee nine hours to be completed is considered clearly as impractical test. A test that requires a test-taker one to one monitoring is deemed also as impractical for 400 candidates. So, the figure below shows the relation between the required resources and the available ones.




Figure 4: Practicality (Bachman and Palmer, 2012, p.262).

It is clear that efficiency is correlated with practicality. Anthony Green (2014) explains that, "the extent to which the commitment of resources to a system of assessment is justified by the benefits it brings" (p.60).

## 6-5 Authenticity.

In terms of Widowson's release, "Explanations in Applied Linguistics" in (1979), language tutors and examiners have agreed to view the concept of 'authenticity' as a property of written texts or spoken ones themselves, but as a quality conferred upon texts it reflects a functional process relevant to the uses that individuals put them. (C. Elder, et al., 1998, p.47).

H. D. Brown (2004) argues that, this concept reincarnated into the point of correspondence of the features of assigned language task to the characteristics of target language use. (p.28). Dan Douglas (2010) explains that adopting genuine tests for example in testing or instructing agenda could not assure that they will be employed as an authentic approach by language learners or testees as well. But, talented examiner can assist bring some authenticity to be engaged into the lesson. (p.26).

L. F. Bachman and A. S. Palmer (2000) are shown the functional correspondence between the features of (TLU) and those of test task in the figure below.




Figure 5: Authenticity (Bachman and Palmer, 2000, p.23).

However, Bachman (1991) proposes two facets of authenticity: *interactional* and *situational.* The first aspect embraces the interaction of the examinee's particular purpose of language ability with test task, accordingly. Whereas the situational domain encompasses authentic features obtained from an analysis of the (TLU) situation. (Quoted in E. Elder et al., 1998, p.47).

M. East (2016) adds that, interact resembles "a push towards more authentic, real users of the language. This made the assessment refreshingly authentic and certainly prepared students well for real-world use of the language". (p.112).

## 6-6 Washback (Backwash).

According to the literature of English language teaching and learning, washback or backwash has been used widely due to the contributive efforts in the field of Applied Psycholinguistics. This concept denotes to the pedagogical influence derived from the progressive testing scenario on teaching or learning system. Washback nowadays plays influential roles in the educational system, positively and negatively. F. Mihai (2010) believes that when backwash is positive, it enhances and completes learning and teaching process, effectively. (p.46).

In (1993) Alderson and Wall were the first pioneers to provide the first critical analysis that relevant to the notion of backwash in the field of ELT. (G. Fulcher and F. Davidson, 2012, p.81). Messick (1996) defines washback as "a concept prominent in applied linguistics, refers to the extent to which the introduction and use of a test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning". (Cited in J. D. Brown, 2005, p.242).

Shohamy (1996) maintains that the outcomes derived from scholastic test played an influential consequence for test users and educational program itself because critical decisions for example have to be taken forwardly that related to the educational system. (Quoted in Loumbourchi, 2013, p.10). Backwash came to be used as a critical principle in the world of testing a good test and had taken its predominant place in academic research in ELT, pragmatically. L. Cheng et al. (2004) assure that modern shift from the classical mode of testing to scientific approaches created changes in the core of testing domain and can leverage the educational system. This process led to top-down reforms in educational system. (p.147).

Wall (1997) draws a distinctive line between the test impact and backwash term in relevance to effects concerns. The author thinks that the impacts are devoted to "any effects that a given test may have on practice, polices, and individuals within the classroom, educational system, socially and the school as a whole". (Cited in Cheng et al., 2004, p.4).

Thus, T. Mc Namara (2000) explains that the effects of given tests on the teaching or learning process in the language classroom is recognized as test backwash. (p.73).

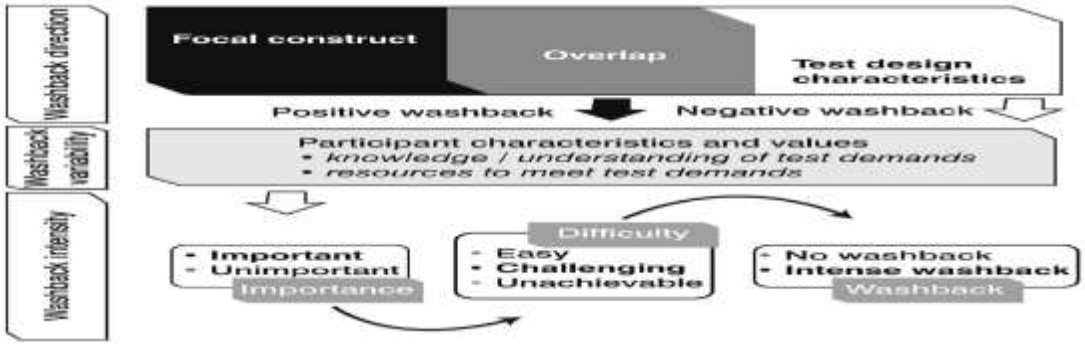



Figure 6: Washback causes and effects. (Anthony Green, 2017, p.87).

Consequently, some experts in the field of ELT for example Alderson (1986) or Person (1988) conceptualize the tests as 'a lever for change' or 'changeable lever' which function beneficially (positively) or harmfully (negatively). This means that a test in general carries bifunctional coins as a double-edged sword.

## 7- Conclusion.

It is comprehensible that language researchers have sought to overcome the pedagogical problems or obstacles that hinder language assessment, teaching and learning philosophy. This pragmatic shift was relying on the developmental theories and the pedagogical implications in the agenda of ELT or ELL, systematically. Good scholastic assessments aided learners to learn and qualified them to develop their skills in terms of collaborative environment or shared understanding.

Classroom assessment occupied a dynamic role in the educational settings and contributed in developing educational practices, forwardly. From Structuralism to Socio-cognitive theories, the developmental process in English language teaching and learning assisted examiners to conduct

scholastic assessment scientifically for obtaining beneficial outcomes. The educational reform of assessment and testing tactics paved the assessors' schematic agenda to adopt effective trends, significantly. A. Bandura (1997) states that, "people must be equipped with the skills, beliefs of personal efficacy". (p.513).

Policy-makers systematized and entered the testing field to institutionalize the pedagogical polices to approaching high—order thinking skills in order to find an authentic environment for assessment as in large-scales assessment for instance as well as to aid policy-makers for planning, developing curriculum objectives and allocating resources, fairly. Researchers are looking forwardly to contextualize test-takers' skills as pedagogical practices. Consequently, all modes of assessment should enhance and motivate learning philosophy.

## References.

Atamturkur H. S., Moaveni B., Papadimitriou C., and Schoenherr T. (2014). ***Model Validation and***

***Uncertainty Quantification***, Vol.3. Springer Press. USA.

Andrade H. L. & Cizek G. J. (2010). ***Handbook of Formative Assessment*** Routledge Publisher,

New York – London.

Alderson J. C., Clapham C. and Wall D. (1995). ***Language Test Construction and Evaluation***.

Cambridge University Press. U.K.

Bachman L. F. & Adrian P. S. (2012). ***Language Assessment in Practice***. 1st.edi. Oxford University

Press. U.K.

Brown, H. D. (2004). ***Language Assessment Principles and Classroom Practices***. Longman: Pearson

Education Press.

Bailey A. L. & Heritage M. (2008). ***Formative Assessment for Literacy***. Crowin Press. California .

U.K.

Brookhart S. M.&McMillan J. H. (2020). ***Classroom Assessment and Educational Measurement.***

Routledge Publisher, New York – London.

Bandura A.C.(1999). ***Self-efficiency in Changing Societies***. Cambridge University Press. U.K.

Brown J. D. (1996). ***Testing in Language Programs***. Prentice Hall Regents, New- Jersey.

Brown H. D. & Abeywickrama P. (1998**). *Language Assessment "Principles and Classroom Practices"***.

3rd.Edition. Pearson Publisher. New York.

Bell B. & Cowie B. (2002). ***Formative Assessment and Science Education.*** Klumer Academic

Publishers. New York. London. Moscow. Boston.

Box C. (2019). ***Formative Assessment in United States Classrooms*** *(Changing the Landscape of*

*Teaching and Learning.* Palgrave Macmillan. Switzerland.

Birjandi P. & Mossallanejad P. (2010). ***An Overview of Testing and Assessment.*** Asfahan,

Sepahan Press. I.R.Iran.

Cheng L. & Fox J. (2017). ***Assessment in the Language Classroom***. Palgrave. Publisher U.K.

Cheng, L. Yoshinori, W., & Andy, C. (2004). ***Washback in Language Testing***. London. Lawrence

Erlbaum Association Press.

Chastain, K. (1988). ***Developing Second Language Skills***. (3rd.ed.) USA.

Douglas D. (2016). ***Understanding Language Testing***. Routledge Press. London & New York.

Davis A. & Winch C. (2015). ***Educational Assessment on Trial***. Bloomsbury Publishing Plc. London.

New York. New Delhi. Sydney.

Darling H. (2016). ***Designing Group*** . Teacher College Press. New York. USA.

East M. (2016). ***Assessing Foreign Language Students' Spoken Proficiency***.Springer Publishers.

New York . London.

Elder C., Brown A., Grove E., Hill K., Iwashita N., Lumley T., McNamara T. and O'Loughlin K. (1998).

***Studies in Language Testing***. Cambridge University Press.

Fautley M. & Savage J. (2008). ***Assessment for Learning and Teaching***. Learning Matters Press. U.K.

Frey N. & Fisher D. (2011). ***The Formative Assessment Action Plan***. ASCD. U.K. Press

Fulcher G. & Davidson F. (2012). ***The Routledge Handbook of Language Testing***. Routledge

Publisher. London. New York.

Gipps C. V. (1991). ***Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment.*** The Falmer Press.

London. Washington D.C.

Green A. (2017). ***Exploring Language Assessment and Teaching***. Routledge Press London. New-

York. London Press. New York.

Gronlund N. E. (1977). ***Constructing Achievement Tests.*** 2nd.edition. Prentice Hall. U.S.A.

Greenstein L. (2010). ***What Teachers Really Need to Know about Formative Assessment.*** ASCD

Press. U.S.A.

Hambleton K. & Zaal J. N. (1991). ***Advances in Educational and Psychological Testing***. Springer.

U.S.A.

Hawatt A. P. R. (1984). ***A History of English Language Teaching***. Oxford University Press. London.

Henning G. (1987). ***A Guide to Language Testing: Development, Evaluation and Research***.

Heinle & Heinle Publishers. U.S.A.

Hughs A. (1992).*Testing for Language Teachers.*Cambridge University Press. UK.

Irons A. I (2008). ***Enhancing Learning Through Formative Assessment and Feedback.*** Routledge

Publisher . London. New York.

Isaacs T., Zara C., Herbert G., Coombs S. J. and Smith C. (2013). ***Key Concept In Educational***

***Assessment*** . SAGE Press U.S.A.

Khine M. S. (2011). ***Playful Teaching, Learning Games***. Sense Publisher. U.S.A.

Keeley P. (2008). Science Formative Assessment. Corwin Press. U.S.A.

Kuger S., Klieme E., Jude N. and Kaplan D. (2016). ***Assessing Context of Learning.*** Springer

International Publishing. Switzerland.

Keith K. D. (2011). ***Cross-Culture Psychology ontemporary Themes and Prospe*****ctive** Willy Black

Well.Wily Black well Publishing LTD. U. K.

LissiTz R.W. (2013). ***Informing the Practice of Teaching using Formative and Interim Assessment.***

Information Age Publishing, Inc. U.S.A.

Mihai F. M. (2010).***Assessing English Language Learning in the Context Areas***. Michigan Press.

U.S.A.

Mousavi, S. Abbas. (2009). ***An Encyclopedic Dictionary of Language Testing***. (4th.edition). Rahman

Press. Tehran:

Mortimer E. F. & El-Hani C. (2014). ***Conceptual Profiles***. Springer Press. New- York.

Mc Namara T.(2000).***Language Testing*** (2nd.edition). Oxford University Press. U.K.

Neukrug E. S. & Fawcetl R. C. (2015). ***The Essential of Testing and Assessment***. (3rd.edition).

CENGAGE Learning Press. U.S.A.

O E C D. Organization for Economic CO-Operation and Development. (2013). ***Synergies for Better***

***Learning***. OECD. Press. U.S.A.

O E C D. Organization for Economic CO-Operation and Development. (2015). ***Formative Assessment:***

***Improving Learning in Secondary Classrooms***. OECD. Press. U.S.A.

Poehner M. E. (2008). ***Dynamic Assessment***. Springer Publishers. New York. London.

Paran A. & Sercu L. (2010). ***Testing the Untestable in Language Education***. Multilingualn Matters

Press. Bistol. Toronto.

Reynolds W. M. & Miller G. E. (2003). ***Handbook of Psychology***. John Wiley & Sons. Inc. Publishers

U.S.A.

Szabó G. (2008). ***Applying Item Response****: Theory in Language Test Item Bank Building*, Vol. 10. Peter

Lang Publisher. Frankfurt. New York.

Shut V. J. & Becker B. J. (2010). ***Innovative Assessment for the 21st.Century***. Springer Press. New-

York. London.

Shohamy E. && May S. (2017). ***Language Testing and Assessment***, 3rd.edition. Springer. Switzerland.

Saleh I. M. & khine M. S. (2014). ***Reframing Transformational Leadership***. Sense Publishers.

Roterdam. Boston. Taipei.

Schiefelbein E. & McGinn N. F. (2017). ***Learning to Educate***: ***Proposals for the Reconstruction of***

***Education in Developing Countries***. Sense Publishers Rotterdam. Poston. Taipei.

Slattery P. (2006).***Curriculum Development in the Postmodern Era***. (2nd.edition). Routledge Press.

New York. London.

Ural H., Probert R. L. and Bochmann G. (2000). ***Testing of Communicating Systems***. Springer,

Science and Media, LLC. Boston. Dordercht. London.

Weir C. J. (2005). ***Language Testing and Validation***. Palgrae macmillan. New York.

Wood R. (1993). ***Assessment and Testing: A survey of Research***. Cambridge University Press. U.S.A.

Wyse D., Hayward L. and Pandya J. (2016). ***Curriculum, Pedagogy and assess- ment***. SAGE. Los-

Angles. London. New Delhi. Singapore. Washington DC.

Zlatkin-Troitschanskaia O., Toepper M., Pant H. A., Lautenbach C. and Kuhn C. (2018). ***Assessment***

***of Learning Outcomes in Higher-Education***. Springer Press. U.S.A.

# La poésie féminine entre l'enjeu et la réflexion (Christine de Pisan et Louise Labé) comme modèle

**Recherche présentée par:**

**Iman Ali Nassir**

**imanali.n@yahoo.com**

**Sous la direction de:**

**Asst. Prof. Dr. Raid Jabbar Habib**

**raidjhabib@yahoo.fr**

**AL Mustansiriyah Université**

**Faculté des lettres**

**Résumé**

L'enjeu et la réflexion sont la source de leurs productions qui nous laisse entendre leurs opinions et leurs voix qui sont entendues à travers leurs diversifiées, en oscillant entre écrits philosophiques, politiques et religieux, sans oublier l'opéra. Christine de Pisan est une femme virile qui ne se pose aucun masque, mais qui, au contraire, fait de sa féminité une cause à défendre. Elle accuse et tente de corriger la fragilité de la femme. Pour Louise Labé a souffert suite aux évènements malheureux qui ont tourné la roue de sa vie. Cette poétesse de la Renaissance a aussi perdu son mari grâce à une maladie. Adolescente, Louise a connu l'expérience d'un amour non partagé qui la rend triste. La

poésie de Christine de Pisan et Louise Labé reflète leurs situations familiales et les aléas de leurs vies et de la vie des femmes de l'époque.

Les mots clés (Christine de Pisan, poésie, amour, féminine, Louise Labé)

# الشعر الانثوي بين التحدي و التأمل (كريستين دو بيزان ولويز لابيه) أنْمُوذَجاً

**الباحثة إيمان علي ناصر**

**imanali.n@yahoo.com**

**بإشراف: ا.م. د. رائد جبار حبيب**

**raidjhabib@yahoo.fr**

**الجامعة المستنصرية \ كلية الآداب**

**الملخص**

ان التحدي والتأمل مصدرا النتاج الشعري لكريستين دو بيزان ولويز لابيه فمن خلاله نتعرف على ارائهن وكتاباتهن المتنوعة بين الفلسفة والسياسة والدين. لقد كانت كريستين دو بيزان امرأة شجاعة تعبر عن رأيها دون زيف مستندة على انوثتها. لقد كانت تتهم وتدافع عن حقوق المرأة في آنٍ واحد. اما لويز لابيه فقد عانت من بعض الأحداث السيئة التي اثرت سلبًا على حياتها كفقدان زوجها بسبب المرض او تجربة حب سابقة اورثتها الخيبة، فمن خلال ماذكر نرى بأن شعر كريستين دو بيزان ولويز لابيه يعكس حياتهما الشخصية وحياة النساء آنذاك.

**الكلمات المفتاحية (كريستين دو بيزان، شعر ، حب ، انثوي، لويز لابيه)**

## Introduction

La poésie féministe, surtout chez Christine de Pisan et Louise Labé, traduit les relations sociales vécues et expriment les sentiments des poétesses. Les thèmes choisis, comme par exemple celui de l'amour, de la perte du bien-aimé et de la femme sont au fond de leurs œuvres poétiques. De ce fait, les deux poétesses écrivent pour refléter, comme dans un miroir, la situation des femmes opprimées et marginalisés, tout en favorisant la cote concernant l'ambition littéraire. La poésie s'avère ainsi un moyen privilégié pour que les deux poétesses, Christine de Pisan et Louise Labé, puissent dire ce qu'elles ne peuvent pas montrer par d'autres moyens. Autrement dit, les femmes ont toujours été au centre des préoccupations philosophiques et littéraires depuis l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui. Cette recherche présentera le rôle et les contributions des poétesses en se basant sur les corpus de deux poétesse très importantes : Christine de Pisan et de Louise Labé. En effet, elles ont joué un rôle considérable dans les milieux sociaux, culturels et politiques. Cette recherche nous permettra de mettre en valeur les critères selon le quels les deux poétesses ont elle fait passer leurs idées à trouver leur poésie.

♦ **Initiation à la poésie féminine**

L'expression des sentiments pourrait révéler, plus ou moins, une affirmation de soi. Ce que l'être humain éprouve est un constat de ce qu'il fait sur lui-même. Ses actions déterminent non uniquement sa vie privée mais encore celle de sa famille, plutôt de tout son entourage à la fois.

C'est la construction de la mémoire collective qui représente et incarne l'existence des nations au fil du temps. Pour la narration des récits historiques, elle se fait dans le moyen âge et dans la renaissance à partir des écrits poétiques. La valeur du dit transmit d'une génération à une autre s'amplifie grâce à l'écriture. L'expression n'est pas seulement la valorisation d'une réflexion philosophique profonde, mais elle peut être la simple manifestation de ce que l'auteur ressent au plus profond de lui.

Dans cette partie où se cache la vraie personnalité qui se trouve prisonnière et gardée par ce qui est considéré juste et acceptable socialement suivant chaque époque. L'auteur est un libérateur qui exploite son don de matérialisation des émotions à travers ses écrits**.** Les états de l'âme sont au fond du lyrisme qui ne peut être que le lien des représentations des formes linguistiques hautement codifiées.

Pour Jakobson c'est la fonction « émotive » ou « expressive » qui valorise l'écrit. Cette fonction permet la création d'une

dimension où nous constatons l'imbrication des sentiments avec le vécu. Cette idée nous pousse à investiguer les liens entre l'expression des sentiments et les formes linguistiques dans les écrits des femmes au moyen âge et à la renaissance :

**« Souventes fois, se parfaittement aime. »** (Roy, 1955 : 105)

La femme est le berceau des sentiments intenses. En effet, ces sentiments peuvent être acceptés plus naturellement s'ils ont la femme comme une source. Le féminin est l'opposé du contrôle de soi pour la culture occidentale de l'époque et cette notion permet à la femme de saisir la liberté de l'expression en mettant à côté la maitrise de soi sans être jugée violemment. Dans les écrits de Christine de Pisan nous pouvons trouver l'effet de cette conception puisque la poétesse partage, avec ses lecteurs, ses sentiments de chagrin après la mort de son mari. Laissée seule face au monde avec ses petits-enfants :

**« Seulete suy et seulete vueil estre,**
**Seulete m'a mon doulz ami laissiée…»** (Ibid : 37)

Cela pousse cette femme à faire recoure à l'intrigue, au ménage pour se protéger contre ce qui peut lui arriver car elle doit, suivant les coutumes de l'époque, se remarier. Ses écrits doux et dociles lui procurent une place chez les nobles où elle peut s'aventurer un peu plus loin dans les sujets qu'elle traite.

L'association de l'irrationnel aux écrits féminins représente aux hommes des lettres de l'époque un terrain inédit qui leur permet de mettre de côté leur virilité et s'investir dans le côté émotionnel en se cachant derrière des noms féminins comme celui de la controversée Louise Labé :

**« Vous aussi, belle Lyonnoise,**
**[…] c'est vostre cause,**
**Et qui tant de beauté vous cause,**
**De sonner sonnets resonans. »** (Labé, 2004 : 257)

Cette femme dont l'identité fait à nos jours une polémique sur son existence véhicule une vision du féminisme détachée des clichés masculins.

♦ **La poésie ; défi et inspiration**

De nombreux écrits féministes ont indiqué que les femmes sont un élément méconnu et marginalisé dans l'histoire de la société. Il est vrai que beaucoup pensent que les femmes poètes, surtout au Moyen Âge, n'ont laissé aucune empreinte dans l'histoire et la littérature.

En effet, la femme est le fondement de la société ; elle a sa dignité et ses droits. Elle a le droit de tomber amoureuse et d'exprimer sa liberté, d'écrire et de vivre de sa poésie. Ces deux écrivaines ont souligné que les poètes ont un rôle important dans

la diffusion des connaissances. L'évolution des habitudes et la prise de conscience ont permis aux femmes de lutter contre l'ignorance et la société patriarcale. Au Moyen Âge, la présence de femmes éduquées se limite aux classes royales et nobles qui ont eu la possibilité de participer facilement dans les affaires publiques :

**« Tous hommes ont le desir de savoir**

**[…] puis que tous veulent science avoir,**

**Comment veult nul desprisier tel hautece…»** (Roy, 2007 : 247)

Cependant, grâce à leur don et intelligence, Christine de Pisan et Louise Labé représentent le modèle d'une femme forte qui peut vivre de son métier. Personne ne nie les différences biologiques entre les sexes, mais la science, l'inspiration et la créativité ne sont pas l'apanage des hommes. Une femme poète peut créer et exprimer ses sentiments, sa joie, sa tristesse, sa faiblesse et sa force, mieux que les hommes car il y a des sentiments, des sensations et des situations que les hommes n'ont pas expérimentées :

**« Trouva Amour, qui si fort la pressa,**

**Qu'armes et loix veincue elle laissa. »** (Labé, 2014 : 91)

L'écriture poétique établit une véritable communication entre les gens. Les mots poétiques auxquels chacun attribue une

signification personnelle résonnent et ont aussi des répercussions dans le champ littéraire. Christine de Pisan et Louise Labé défendent les droits des femmes longtemps marginalisées. Elles chantent que la femme doit vivre une vie exempte de violence et de discrimination. Leur poésie féministe défend la liberté des femmes d'apprendre, de s'exprimer, d'écrire et d'aimer. Elles parlent ainsi au nom de toutes les femmes. La poésie féministe traduit les relations sociales vécues et expriment les sentiments des poètes. Les thèmes choisis comme par exemple celui de l'amour, de la perte du bien-aimé et de la femme repèrent une vision du monde :

**« Amour s'en peut un iour rendre vainqueur. »** (Labé, 1910 : 34)

Pour leur part, les deux poétesses écrivent pour refléter, comme dans un miroir, la situation des femmes opprimées et marginalisés, favorisant ainsi les tendances de la littérature. En effet, la poésie est un des moyens pour que les hommes et les femmes puissent exprimer leur identité, revendiquer leur droit à la parole et être entendus dans leur diversité : **« Sans leur voix, sans leur appel, nous vivrions dans un monde silencieux. »** (nobelprize.org). Les grands thèmes des droits de la femme, de la liberté et de l'amour, se regroupent donc en réseau complexe.

Chez Christine de Pisan et Louise Labé, ces motifs reviennent d'une façon obsessionnelle. Les thèmes archétypaux de la femme, opprimée et exploitée reflètent une condition culturelle et sociale. Christine de Pisan et Louise Labé par exemple deviennent dès lors l'archétype des veuves qui luttent et profitent de leur inspiration et leur don poétique pour gagner leur vie en défendant les droits des femmes. Elles représentent ainsi les femmes sans soutien, surtout les marginalisées, dans la société française du Moyen Age et de la Renaissance. Une dichotomie de l'imaginaire et du réel finit par programmer les vers de ces deux poétesses féministes, témoignant ainsi de ce qui se passait dans ces milieux, dont la critique tisse des liens étroits entre le littéraire et le social.

En effet, il existe dans leurs productions poétiques des thèmes généraux, qui se rapportent à une réalité générale et qui n'éliminent pas la singularité propre à Christine de pisan et à Louis Labé, car au-delà de leur aspect proprement littéraire, certains thèmes comme l'exploitation des femmes et l'inégalité des sexes pourraient être coextensive dans leur mondialité :

**« Des faulx amans qui adès ont usage**
**De dire assez pour les femmes frauder ;**
**Trop se plaignent de l'amoureuse rage. »** (Roy, 2007: 175)

Christine de pisan et Louise Labé, chacune avec son histoire et sa sensibilité, ont offert une production féministe qui décrit la vie en poésie. Les deux insistent sur le thème de la passion qui se répète dans leurs poésies comme des refrains. Être marginalisée et solitaire est un mal affreux qui touche bon nombre de femmes qui se sentent complètement perdues. Leurs vers dénoncent les abus et les injustices. Il est vrai que cet intérêt qui motive leur prise de parole pour les opprimées résulte tout d'abord d'un sentiment de révolte et de défi.

♦ **Les figures de l'audace poétique**

La joie, la douleur, les crises socio-politiques et économiques sont au fond de l'écriture audacieuse de Christine de Pisan et Louise Labé. Leurs écrits se concentrent sur leurs expériences personnelles. Elles décrivent le rôle des femmes dans la société, tout en chantant leur droit à aimer et à s'exprimer librement. Ces figures de l'audace poétique qui chantent le personnage de la femme savante et intelligente la décrivent comme un symbole triomphant d'un savoir et d'une « dignité nouvelle », (Evelyne, 1983 : 52-69) affirme Berriot-Salvador (1983).

Les deux poétesses révèlent une rupture et une promesse : Christine de pisan fait apparaitre pour la première fois une

conscience féminine. Louise Labé est devenue la première poétesse de la Renaissance.

Peu de femmes dans la France du XVIe siècle savaient lire ou écrire; beaucoup moins pouvaient prétendre à l'éducation classique requise pour l'écriture de vers. La minorité fortunée ayant accès aux précepteurs privés ou à la formation conventuelle appartenait en très grande majorité à la classe noble.

Louise Labé maîtrisait non seulement le français écrit, mais aussi l'italien et le latin. Elle a si bien assimilé les œuvres des anciens et celles de ses pairs masculins qu'elle a transformé leurs tropes et leurs techniques en un nouveau discours poétique, celui qui posait la femme comme sujet, plutôt que comme objet du désir. Un triomphe littéraire audacieux pareil à celui de Christine de Pisan. Christine de pisan réalise bien sa situation comme première femme à « écrire » : **« ce fut davantage, à ce que je crois, parce que c'était une chose peu habituelle qu'une femme écrive, et que cela n'était pas arrivé depuis longtemps.»** (gallica.bnf.fr)

Il est certain qu'il y a eu des femmes savantes, écrivaines et poétesses qui ont existé avant elle, mais elles n'ont pas eu le courage de paraître en public et de publier leurs écrits : elles étaient marginalisées. Christine n'évoque pas dans son œuvre les noms des femmes auteures médiévales, mais elle mentionne les grandes dames, en particulier les veuves et les femmes

médiévales, surtout les reines de France. Dans **Ballade XXXVI**, elle s'adresse à la reine Isabelle de Bavière :

**« […] excellent, très sage et digne,**
**Noble, vaillant, de hault honneur porprise,**
**Renommée Roÿne trés benigne,**
**La souvraine des dames. »** (Roy, 2007 : 506)

Dans la première partie de **La Cité des dames**, chapitre 13, Christine cite Frédégonde, Blanche de Castille, et la comtesse de la Marche. Le chapitre 65 de la deuxième partie parle de Blanche de Castille. Dans le chapitre 68, l'écrivaine évoque Isabelle de Bavière, son amie, Anne, fille de Jean I$^{er}$ de Bourbon, comte de la Marche, et de Catherine de Vendôme et la comtesse de la Marche qui ferme la première série. Christine promeut ainsi les femmes de son époque selon une technique concertée. Elle les ajoute comme arguments à la fin d'un développement portant sur une femme de l'Antiquité. Les femmes contemporaines deviennent ainsi des héroïnes. Elle achève ainsi le chapitre 41 du premier livre qui porte sur les femmes peintres en disant à Raison : **« Mais à propos de ce que vous dites de femmes expertes en la science de peinture, je connais aujourd'hui une femme qu'on appelle Anastaise qui est experte et elle fait des vignettes d'enluminure en livres… » (**Ibid : 192)

Christine promeut un mode de connaissance qui ne s'appuie pas uniquement sur l'autorité du livre mais reconnaît la valeur de l'expérience. Dans **La Cité des Dames**, elle mentionne les poétesses de l'Antiquité : **« Cornificia et Probe la Romaine, toutes deux qualifiées de souveraine poète, ou Sapho la philosophe et poétesse grecque de Lesbos et philosophe. »** (Pisan, 1986 : 28-30)

Elle a aussi parlé de l'épouse injustement calomniée de Socrate Xanthippe, la sainte patronne des philosophes Catherine d'Alexandrie et les épouses éduquées et sages de Scipion l'Africain, de Sénèque et de divers romains nobles et empereurs.

Nous pouvons dire que Christine de Pisan était consciente de son écriture poétique féminine. Elle est la première à tisser les fils de la toile du féminisme et à parler de la nécessite du changement, du droit des femmes à la liberté et à l'éducation. La poétesse médiévale a aussi conseillé les femmes à perfectionner leurs vertus, en défendant leur intelligence en prenant soin de leur éducation. Pour Louise Labé depuis la publication de ses œuvres en 1555, son nom et sa voix poétique ont été intimement liés à la voix et à l'identité de l'ancienne poétesse grecque Sappho. Les contemporains de Labé l'appelaient la « Sappho Lyonnaise ». Comme Christine de Pisan, Louise Labé fait allusion à Sappho à plusieurs reprises dans ses écrits. Par exemple, dans la première

élégie de Labé, le personnage précise qu'Apollon, qui est Phébus, donne à la poétesse sa propre lyre avec laquelle Sappho a l'habitude de chanter l'amour lesbien, c'est à dire les amours de l'île de Lesbos. Louise Labé se situe ainsi dans la continuité de cette poétesse féminine en partie redécouverte à la Renaissance :

**« Eucor Phebus, amis des Lauriers vers […]**
**Il m'a donné la lyre, qui les vers**
**Souloit chanter de l'Amour Lesbienne ;**
**Et à ce coup pleurera de la mienne. »** (Pisan, 1910 : 32)

Dans son poème **Au temps qu'Amour**, « remplit de la fureur divine » du dieu, la poétesse compose elle-même des poésies amoureuses féminines. Cette même lyre pleurera son amour :

**« Au tems qu'Amour, d'hommes et Dieus vainqueur**
**Faisoit bruler de sa flamme mon cœur,**
**En embrassant de sa cruelle rage. »** (Ibid : 32)

En outre, Louise Labé chante audacieusement le désir des femmes. Elle décrit les mêmes symptômes que ceux qui affecteront, un siècle plus tard, la Phèdre de Racine, à la vue d'Hippolyte (v. 274-277) :

**« Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue ;**
**[…] Mes yeux ne voyaient plus, je ne pouvais parler;**
**Je sentis tout mon corps, et transir et brûler. »** (Racine, 1677: 58*)*

Labé, poétesse de la Renaissance a déjà chanté :

**« Je le vis, je meurs; je me brûle et me noie, […]**

**Je sentis tout mon corps, et transir et brûler. »** (Tournes, 2009, p. 115)

Nous remarquons que les deux poétesses soulignent un amour violent. La personne amoureuse devient une victime, en proie aux sensations les plus extrêmes. En effet, le corps livré aux tourments d'éros, symbole du désir et de l'amour charnel, et de ses manifestations sublimées, est chanté par la poétesse grecque, vers 600 avant notre ère, la célèbre Sappho de Mytilène. Son poème, le fragment 31, est le point de départ d'une longue tradition poétique :

**« Il me semble pareil ayx dieux,**
**L'homme quel qu'il soit**
**Assis face à toi, qui tout près,**
**Ented face tes douces paroles et ton rire enchanteur**
**Et cela bouleverse en moi cœur ;**
**Car un seul regard vers toi, et je ne puisplus parler »**
(Boehringe, 2019, p.31)

Christine de Pisan se résigne à la fatalité et se patiente souvent devant les douleurs et la perte des êtres chers. Cependant le modèle poétique proposé par Louise est diffèrent; l'esprit de

l'amante ne se fige au sort, il s'élève vers l'idéal qui est le « bien », obtenu par le mensonge et les fautes. Dans le neuvième sonnet, Labé écrit :

**« Mon triste esprit, hors de moi retiré,**
**S'en va vers toi incontinent se rendre.**
**Et si jamais ma pauvre âme amoureuse**
**Ne doit avoir de bien en vérité,**
**Faites au moins qu'elle en ait en mensonge. »** (Labé, 2020 :144)

Cette logique et cet art poétique soulignent l'audace de la poétesse. La violence du lexique employé par Louise Labé s'éloigne de la pudeur et de la timidité des femmes. De cette façon, la poétesse devancerait Mallarmé et tous les symbolistes anarchistes dont le but sera de porter un coup **« aux mots de la tribu. »** (Morier, 1961: 370-371)

Les mots se révoltent, le lexique qui est cruel est propice à la libération du verbe. Christine de Pisan, comme Louise, a perdu des êtres chers, la poétesse médiévale endure l'épreuve de la perte de son mari.

- **Aux alentours de la passion**

Les deux poétesses ont rédigé de beaux poèmes d'amour. Leurs mots et leurs champs lexicaux choisis expriment leurs

émotions. Elles utilisent des figures de style et des procédés poétiques pour présenter leurs visions artistiques qui reflètent la lueur de leurs sentiments émanant du cœur. Christine de Pisan, comme Louise Labé, chante l'amour et ses tourments. Constatons qu'au moyen âge et au temps de la Renaissance, la passion devient un thème prédominant en poésie.

Dans ses cycles de poésie lyrique, Christine de Pisan qui est une narratrice-poète n'a rien de commun avec les amants qui racontent leurs joies ou leurs peines dans les poèmes qu'elle écrit. Ce désintérêt thématique pour l'amour contraste avec la pratique courante des paroles d'amour médiéval, qui consistait pour les poètes-narrateurs à puiser leur inspiration précisément dans leurs propres expériences amoureuses. La tradition lyrique de la sincérité poétique reposait sur l'hypothèse que les poètes étaient personnellement émus par les émotions qu'ils exprimaient. La poésie est capable de toucher, d'émouvoir d'abord le poète, elle peut éveiller ensuite le public aux mêmes sentiments, au même idéal, vécu en commun.

La narratrice-poète, Christine, évite les relations amoureuses, rompant avec la tradition. Et pourtant, elle aussi fonde sa poésie sur sa propre expérience, en mettant en avant un élément autobiographique qui frappe de nombreux lecteurs. Elle n'est pas en proie à l'amour au moment où elle écrit, mais la poétesse a bien

connu l'amour et l'a perdu : non pas à cause de la trahison, mais à cause du décès de son mari. Bien qu'elle refuse l'identification à ses amants, la narratrice-poète, veuve en deuil, triste mais sage, hante les écrits d'amour, et établit une analogie implicite avec ses amants en offrant un riche paradigme du malheur amoureux. Christine chante ainsi sa solitude et ses douleurs causées par la perte de son époux qu'elle qualifie de « maître » au vers trois, dans le poème **« seulette je suis »** :

**« Seulette je suis, seulette je veux être ;**

**Seulette mon doux amour m'a quittée.**

**Seulette je suis, sans compagnon ni maître,**

**Seulette je suis, malheureuse et énervée. » (Roy**, *1886 : 12)*

Ce poème triste montre le chagrin de Christine en deuil à travers l'allitération en « s » qui donne plus d'harmonie au vers, renforçant les sonorités, l'assonance en « i » et l'anaphore « seulette je suis » soulignent sa solitude. L'usage spécifique de l'adjectif « maître » lui sert pour qualifier son mari Étienne qui rime avec « être » qui souligne sa perte. La mort de son époux et le changement subi sont causés par Fortune qui possède un pouvoir cruel. Christine se sent fragile face au changement ; le diminutif « seulette » montre que le sort la laisse sans secours. La

mort de son époux prive ainsi la poétesse de la tendresse, de la sécurité et de la protection.

L'amour courtois qui a commencé à se répandre depuis la fin du XIe siècle après JC, ne reflète pas les coutumes et les traditions de la société européenne, mais représente plutôt une révolution intellectuelle face au christianisme, de sorte que les clergés l'ont combattu de toutes les manières parce qu'ils le considéraient comme une nouvelle religion dans laquelle les poètes élevaient les femmes européennes d'un état médiocre à un niveau élevé.

L'Église ne voulait pas cette sanctification des femmes et la considérait comme étrangère à ses enseignements. Parce que les femmes représentaient la patrie et appelaient à l'indépendance et à la libération :

**« Nous devons bien, sur tout auitr dommage,**

**Plaindre celui du royaume de France. »( Ibid : 95)**

Lire de la poésie d'amour nous permet d'en savoir plus sur les relations sociales et politiques. Les relations amoureuses peuvent céder la place à une lecture politique. Cela ne veut pas dire que la poésie amoureuse concerne vraiment la politique, mais plutôt que les sentiments amoureux fournissent un vocabulaire et un cadre idéologique qui se prêtent également à la description de dogmes sociaux et politiques. Prenons l'exemple de l'amour

courtois. Christine conseille les femmes à se méfier de la tromperie et des mensonges des hommes :

**« Quant un amant plein de mençonge**

**Est et souvent parjur trouvé,**

**D'Amours doit estre reprouvé ;**

**Car amant ne doit à sa dame**

**Mentir ne pour loz ne pour blasme. »(Roy, 1897 : 414.)**

En effet, les femmes sont soumises à l'oppression et à la violence. Dans une grande partie de la littérature écrite au Moyen Âge, nous avons des preuves de l'oppression des femmes par les hommes dans les cultures européennes. Les études de Christine et sa culture l'ont amenée à compter sur elle-même et à défendre son droit de femme capable d'écrire et de gagner sa vie de sa plume comme n'importe quel homme. Elle a incarné dans son poème le tourment de la femme, de la veuve, de la mère et de l'épouse, qui sont écrasées par les conditions de vie difficiles, notamment économiques :

**« Qu'oncques plus grant ne souffri creature !**

**L'eure maudi que ma vie tant dure,**

**Car d'autre riens nulle je n'ay envie**

**Fors de morir; de plus vivre n'ay cure,**

**Quant cil est mort qui me tenoit en vie. » (Ibid :98)**

La douleur et le chagrin accompagnent ainsi la femme. La douleur et la mort, sont des thèmes présents dans la poésie de Christine de Pisan.

Dans **« Je ne sais comment je dure. »**, elle exprime sa douleur dans un registre lyrique. Le champ lexical de la douleur et de la mort dominent : dolent = malheur v.2, ire= colère v.2, plaindre v.3, mort v. 6, dolente v.5, mort, v. 6, soupir. v. 9 :

**« Je ne sais pas comment j'endure,**

**Car mon cœur triste est plein de douleur,**

**Et pourtant je n'ose pas me plaindre, […]**

**Ma triste vie est obscure,**

**Je ne gagnerais rien d'autre que la mort. »** *( Roy, 1886 : 151 )*

En employant la première personne du singulier le « je », la poétesse exprime son chagrin et sa lassitude. Elle a su mieux que personne décrire l'oppression, la douleur féminine. Selon les coutumes médiévales, la femme reste au foyer, se consacre aux tâches ménagères, à la reproduction et à l'éducation des enfants. Opprimée et victime d'inégalité, la femme ressent la douleur comme une fatalité. En effet, dans son poème Pisan met en lumière sa douleur au travers de la poésie :

**« Et me faut, par couverture,**

**Chanter que mon cœur soupire**

**Et faire semblant de rire ;**

**Mais Dieu sait ce que j'endure.**

**Je ne sais comment je dure. »** *( Ibid : 151.)*

Elle était heureuse ; elle partageait son bonheur avec son mari, mais il décéda brutalement de la peste, et la laissa endettée. La perte de son mari l'afflige. Seule, sans fortune avec trois enfants à sa charge, elle comprend la difficulté de sa situation :

**« Seulete m'a laissie en grant martyre,**

**En ce desert monde plein de tristece…»** ( Ibid : 18)

Sa vie devient un chaos. Mais son éducation l'a sauvé. Elle écrit pour gagner sa vie. Elle affirme cela en disant :

**« Je suis veuve, solitaire, vêtue de noir,**

**Le visage triste, et simplement vêtue ;**

**Désespérée, et pitoyable,**

**Porte le deuil très amer qui me tue.**

**Et aime mourir, tandis que peu de mots je dis…»** *( Ibid : 184)*

Malgré sa situation difficile et son besoin d'argent, les créanciers la poursuivent, réclamant leur argent après le décès de son mari. Les poursuites contre elle ont duré 14 ans. La poétesse reste, après tout, forte et courageuse. Dans ses compositions, la poétesse lyonnaise a souvent proposé le thème de l'amour malheureux et les contrastes de l'amour, tissant des vers passionnés, empreints d'une sensualité ardente ou entremêlés d'antithèses, comme dans le sonnet **« Je vis, je meurs, je brûle et me noie ».**

Une femme exubérante, passionnée, cultivée, vouée aux études, mais aussi à l'exercice des armes dans les tournois de la ville, elle fut aussi victime d'un amour malheureux pour un homme indifférent et distant, dont il attendit en vain le retour.

**« Je vis, je meurs : je me brûle et me noie,**
**J'ai chaud extrême en endurant froidure ;**
**La vie m'est et trop molle et trop dure,**
**J'ai grands ennuis entremêlés de joie.**

**Tout en un coup je ris et je larmoie,**
**Et en plaisir maint grief tourment j'endure,**
**Mon bien s'en va, et à jamais il dure,**
**Tout en un coup je sèche et je verdoie.**

**Ainsi Amour inconstamment me mène**
**Et, quand je pense avoir plus de douleur,**
**Sans y penser je me trouve hors de peine.**

**Puis, quand je crois ma joie être certaine,**
**Et être en haut de mon désiré heur,**
**Il me remet en mon premier malheur. »***( Labé, 2004 : 288)*

Comme Christine de pisan, Louise Labé exprime sa douleur dans un registre lyrique. Louise Labé confronte deux champs lexicaux principaux : celui du bonheur, et celui de la souffrance. Les antithèses « Je vis, je meurs », « chaud, froid », « brûle, noie », « molle, dure», utilisées par la poétesse Louise soulignent la confusion de l'amour. Labé souligne au vers quatre qu'elle éprouve beaucoup « d'ennuis » et de « joie ».

La poétesse joue avec les sonorités du poème pour souligner le désordre et la confusion causés par la passion. Ce poème touchant montre la souffrance de la bien-aimée. Sa tristesse est soulignée par l'emploi de l'allitération en "m" qui présent dans tout le poème : « meurs, me, m', entremêlés, mon premier, malheur » est fondamentalement associé à l'Amour et à la soumission. Le terme « Amour » écrit avec une majuscule est représenté comme un être qui l'accompagne, « l'Amour » lui donne la main et la regarde. Le vers 9 **« Ainsi Amour inconstamment me mène. »** met en relief que Louise Labé

dépend de lui ; l'amour est une fatalité. Au vers 14, elle affirme « qu'il [la] remet en [son] premier malheur ». La dureté est aussi soulignée par l'allitération du R au v6. **« Et en plaisir maint grief tourment [elle] endure ».**

Au treizième sonnet, **« Oh ! Si j'étais en ce beau sein ravie** », on retrouve justement un thème cher intimement lié à celui de l'amour idéalisé : le désir de mourir dans les bras de l'amant.

**« Ne nous pourra disjoindre en notre vie :**

**Si de mes bras le tenant accolé,**
**Comme du lierre est l'arbre encerclé,**
**La mort venait, de mon aise envieuse,**

**Lors que, suave (doux), plus il me baiserait,**
**Et mon esprit sur ses lèvres fuirait,**

**Bien je mourrais, plus que vivante, heureuse. »(** *Labé, https://lyricstranslate.com)*

Louise Labé constitue ainsi une voix différente dans le panorama poétique : son style personnel est original.

## Conclusion

Nous avons traité dans cette recherche les défis les plus importants auxquels les femmes ont été confrontées. Les thèmes comme le courage, l'amour, la joie et la souffrance sont des sujets presque inséparables de l'œuvre de Christine de Pisan et Louise Labé. Ces deux écrivaines ont beaucoup marqué leur époque. Leurs idées insistent sur les droits des femmes et leurs problèmes dans une société dont la principale caractéristique était la marginalisation des femmes et le déclassement de leurs affaires. Christine de Pisan et Louise Labé ont prouvé leurs identités dans des poèmes qui encouragent les femmes à apprendre et à aimer. Elles se sont inspirées des mythes grecs anciens, où les dieux et la Fortune avaient une présence prédominante dans leurs poésies. En somme, la poésie de Christine de Pisan et Louise révèle un esprit féminin qui met en lumière la situation de la femme durant ces époques.

## BIBLIOGRAPHIE


- Boehringe, Sandra, *Sappho*, éd. Voigt, 2019.
- Evelyne, Berriot-Salvadore, *Les femmes et les pratiques de l'écriture de Christine de Pisan à Marie de Gournay*. In : Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance, n°16, 1983.
- Labé, Louise, *Elégie et Sonnets*, éd. Sansot, Paris, 1910, p. 34.
- Labé, Louise, *Love Sonnets & Elégies*, translates by Richard Sieburth preface by Karin Lessing, éd. Nyrb, New York, 2014.
- Labé, Louise, *Œuvres Complètes*, Sonnets-Élégies, Débat de Folie et d'amour, éd. François Rigolot, Paris, 2020.
- Morier, Henri, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, éd. PUF, paris, 1961.
- Pisan, Christine de, *La Cité des dames*, chapitres I, éd. Gallica, Paris, 1986.
- Racine, Jean, *Phèdre*, I, 3, éd. Le Livre de poche, 1677.
- Roy, Maurice Roy, *Œuvres Poétiques de Christine de Pisan*, tome 1, éd. Firmin Didot et Cie, Paris, 2007.
- Tournes, Jean de, *Œuvres de Louise Labé 1555*, Lyon, 2009.


## SITOGRAPHIE

• Christine de Pisan, *La Cité des dames1401*, Gallica.et cite dans l'Edition de J. Richards, Paris, (1998). Voir : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8448962v/f20.item.zoom. Consulté le 1\8\2022 à 19:19h.

• Gustave le Clézio, *« Dans la forêt des paradoxes »*. Conférence Nobel tenue le 7 décembre 2008. Cf. voir: http://www.nobelprize.org/nobel. Consulté le 28/6/2022, à 12:00Am.

- https://lyricstranslate.com/fr/sonnet-xiii-soneto-xiii.html . Consulté le 25\ 9\ 2022. 7:19 AM.

**Table des matières**

La poésie féminine entre l'enjeu et la réflexion.**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

Résumé ..... 224

Introduction ..... 225

♦ Initiation à la poésie féminine ..... 227

♦ La poésie ; défi et inspiration ..... 229

♦ Les figures de l’audace poétique ..... 233

Conclusion ..... 249

BIBLIOGRAPHIE ..... 250

# *Ishraqat Tanmawya*

*Quarterly Reffered Journal*

*Issued by: Al-Araqa Foundation for culture and Development*
*The Development Center for Studies and Training*
*Address: Iraq. Baghdad. Karrada / Ferduse Square Fakhruddin Building*
*email.tanmeia2016@yahoo.com*

***Editor***
*(Prof. Hadi Ghatfan Shon)*
*(Prof. Wafa' Turki Atea')*
*managing editor*

**Editorial Board:**

**1. Prof. Dhiaa Abdullah Ahmed Al-Tamimi / University of Baghdad / Iraq**
**2. Prof. Dr. Afrah Yassin Mohammed Al-Dabbagh / University of Salahaddin / Iraq / Kurdistan Region**
**3. Prof. Dr. Mazen Jasim Al-Hassani / Wasit University / Iraq**
**4. Prof. Dr. Muwafaq Abdulaziz Al-Hasnawi / Southern Technical University / Iraq**
**5. Prof. Dr. Said Jasim Ali Al-Asadi / University of Basra / Iraq**
**6. Prof. Dr. Abdul Azim Ahmed Abdel Azim / University of Damanhour / Egypt**
**7. Prof. Dr. Kamal Abdullah Hassan / Anbar University / Iraq**
**8. Prof. Dr. Omar Mohamed Ali Mohamed / Helwan University / Egypt**
**9. Prof Dr. Amina Abdullah Salem / Helwan University / Egypt**
**10. Prof. Dr. Suaad Hadi Hassan Altai.**
**11. Prof. Dr. Salma Majid Hamid, University of Diyala, Iraq**
**12.Assit. Prof.Dr. Adnan Kazem Al-Shaibani / University of Muthanna / Iraq**
**13.Assit. Prof.Dr. Hassan Hussein Siddiq / University of Rania Sulaymaniyah / Iraq / Kurdistan Region**
**14. Assit. Prof.Dr. Najat Ali Al-Hnshere / Taribes / Labia**
**15. Assit. Prof. Dr. Athera Ismail Zeidan, University of Tikrit, Iraq**
**16.Assit. Prof. Dr. Fathi Taha Mesh'Al Jebouri / University of Mosul / Iraq**

**Arabic Language Expert / Dr. Omar Zuher Ali**
**English Language Specialist Huda Abdul Hattab University of Baghdad**

## Publishing Policy in The Magazine

The Journal of the Development Center for Studies and Research invites all researchers and acadimians Iraq and abroad in various fields to make research of scientific value to enrich the journal with sound research.

Ishraqat Tanmaya Journal is reoffered Journal The of Development Studies is a journal that receives research and studies in all humanities (Arabic Language and Literature, English Language, History, Geography, Sociology, Education, Educational and Psychological Sciences, Political Science, Media, Philosophy, Quranic Sciences, . The researches submitted to the journal are subjected to scientific evaluation by the editorial board and a large collection of expert professors in all specialties from Iraq and abroad. The journal is committed to preserve the intellectual property rights of the authors and to apply them to the ethics of scientific research and the articles of the publication committee.

## General Notes

- The research should not be published in a journal in Iraq and abroad, extracted or autoed from a book, a dissertation, a university thesis, or a copy of the Internet. The researcher shall submit a written undertaking to be attached to the research.
- The research arrangement in the journal is subjected to technical considerations related to the identity of the journal.
- Notify the researcher of accepting his research within a maximum period of one month from the date of summiting the research.
- The researcher has no right to refuse publish his research after introduce it to editorial board unless for reasons accepted by the

editorial board and this this is performed before notification of acceptance of his research for publication.

- The researcher is obliged to make amendments of the arbitrators on his research according to the reports sent to him and to provide the magazine with a modified version in a period not exceeding (15) fifteen days.
- Research are not to its authors, whether published or not published.
- The journal does not commit to publis research that violates any of these conditions.
- The researcher should attach with his research a brief description of his scientific career.

**All opinions expressed in the journal reflect the views of the authors and do not necessarily reflect the views of the magazine**

## Regulation of Publishing Journal

Ishraqat Tanmayia Journal is pleased to announce to the honored researchers that it publishes research's in humanitarian fields according to the following conditions:

1- The research should be original, novelty, scientific value, great knowledge, language correctness and accuracy of documentation.

2. The research shall not be part of a previous published research or of a university thesis. The researcher shall submit a affidavit declaration not to publish the research or to submit it for publication in another journal.

3- A brief scientific biography shall be attached to the research, including the full name third name, his academic rank, his university, his college or a ministry.

4. The first page of the research should include:

A research title in Arabic.

B- Name of researcher in Arabic. His degree and his analification.

C - The researcher e-mail.

Two abstract, one in Arabic and the other in English, will be at the beginning of the research with font size (12), including the researcher's name and place of work.

5. It should be printed on the computer in Office Word 2007 or 2010 on a CD-ROM in one file (folder) (i.e. the research should not exceed more than one file on the disk). The editorial board shall be provided with three hard copies and the figures, if any, in its place of research, to be technically valid for printing.

6- The number of research pages should not exceed 25 pages (A4) ..

7- The researcher must pay the publishing fees amounting to (50000) fifty thousand Iraqi Dinars and (100) from aboard.

8- The research should be free of linguistic, grammatical and spelling mistakes.

9 - The researcher should adhere fonts and types of printing letters follows:

A Arabic language: font type (Arabic Simplified) and font size (14).

B English: Font Type (Times New Roman) Search Titles (16). And summaries (12). The other paragraphs of the paper are 14 cm.

10. The search margins should be automatic (endnotes) at the end of the search. Size 12.

11. The distance of the side notes (2.53 cm) and the distance between the lines (1).

12 The researcher shall be informed of the decision for the validity of publication or not in a period not exceeding one month from the date of receiving by editorial board.

13 The researcher is obliged to make the amendments of the arbitrators on his research according to the reports sent to him and to provide the journal with a modified copy in a period not exceeding (20) twenty days.

14 - The researcher has no right claim all research requirements after one year from date of publication it is.

15 - Research is not returned to the author whether accepted or not accepted.

16 - Integrating the sources of research and margins foot notes into a single title at the end of the research, with the writing of the source information when it is first introduced.

17. The research is subject to the secret evaluation by three experts to determine its validity for publication.

18- The researcher obtains one extraction for his research. If he wishes to buy the journal issue version, the price of one volume is 20 thousand dinars from Iraq and 30 dollars from aborad.

19. The journal does not commit to publishing research that violates any of these conditions.

**editor**