الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

مجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصليّة

العدد الثامن والعشرون لشهر أيلول ٢٠٢١ م

الترقيم الدولي المعياري الألكتروني
ISSN 2710-026X

AISHRAQAT TANMAWIA

مجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

العدد الثامن والعشرون لشهر أيلول ٢٠٢١ م

Journal
Ishraqat Tanmawya

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 الثامن والعشرون

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
رئيس التحرير
دكتوراه علوم تربوية ونفسية
جامعة القادسية

أ.د. وفاء تركي عطية
مدير التحرير
دكتوراه تربية إسلامية
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 والاكاديميين 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 وادابها، واللغة الانكليزية، والتاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، والارشاد ،، والعلوم التربوية والنفسية، والعلوم السياسية، والاعلام، والفلسفة، وعلوم القران، واللغة الكردية، وسواها). وتخضع البحوث المقدمة للمجلة للتقويم العلمي من هيأة 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 باراء 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 هيأة 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- لاتعاد 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 وباسلوب 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؛ لانها تعد سلوكُ غير مقبولة. وعلى الباحث توقيع تعهد بذلك

١٢- على الباحث ان يتجنب الانتحال او اقتباس عبارات أو افكار الأخرين وأدرجها كانها 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 هيأة 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- أن لا يذكر اسم الباحث أو اية أشارة 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) للابحاث المكتوبة باللغة العربية و بخط (Times New Roman) للابحاث 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 APAلتوثيق 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 (S.I.UNITS) System 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) باسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يشار إلى المصادر في نهاية البحث كما يلي:

اللقب أو الاسم الثالث للمؤلف والسنة إذا كان البحث بأسم 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 الفخر والاعتزاز الكبير، يسرنا أن نضع بين ايديكم العدد (٢٨) من مجلة (إشراقات تنموية) التي تصدر عن مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية ،ولقد كان المساهمات العلمية للباحثين في العلوم الانسانية من داخل العراق وخارجه من الجامعات والاتحادات والجمعيات والمراكز البحثية العراقية والعربية والعالمية ومديريات التربية في وزارة التربية العراقية 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 على وفق الاتجاهات الحديثة ومعايير الجودة الشاملة في النشر العلمي ، 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 متنوعة بتنوع تخصصات المختلفة واهتمامات باحثيها، ومتميزة برصانتها العلمية، وتطبيقها لأسس ومنهجية علمية سليمة على وفق معاير العلمية والاتجاهات الحديثة في النشر العلمي .

واستعانت المجلة في سبيل تفعيل الأبحاث التي تصلها وتحكيمها بنخب وقامات 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 ،عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم ، ويسهل علينا أن نواصلها ، لأنه هو الذي يصلح وهو الذي يعين.

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
١	ابعاد الشخصية في رواية (ظل انثى الوزير)	ا. د . علي حسين جلود م . م. زهراء كريم حسن	١-٢١
٢	التحصيل لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء	أ.د هادي كطفان الشون زينة مشعان دبوس	٢٢-٤٥
٣	مدى المام مدرسي الفيزياء للمرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة	أ.د. محسن طاهر مسلم الموسوي عماد ياس خضير الزهيري	٤٦-٧١
٤	تقويم كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) وفق معايير التعليم العالمية CFBT	أ.د. احسان حميد عبد عدنان حمزة حسين الوائلي	٧٢-١١١
٥	تحليل كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية في ضوء الامن البيولوجي في جمهورية العراق	أ. د. علي رحيم محمد م. جاسم محمد عبد الرضا	١١٢-١٤٣
٦	الجودة/ تفكير جديد، قراءة في أسسه الفلسفية	أ.د مكي فرحان كريم الإبراهيمي أ.م صفاء وديع عبد الساده العبادي	١٤٤-١٥٩
٧	صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء-كلية التربية	ا. م. د. حامد شياع خير الله الشكري صاحب عبد سهيل	١٦٠-١٨٧

٨	العوامل الدافعة للانفصال في الدول العربية	ا.م.د. دينا هاتف مكي	١٨٨-٢٣٧
٩	اثر القضية الكردية في العلاقات العراقية- التركية بعد العام ٢٠٠٣	أ.م.د.نادية فاضل عباس فضلي	٢٣٨-٢٧٥
١٠	الاملاء والخط وطرائق تدريسهما	أ.م.د. زينة عبد الامير حسن م,د. فينوس ميثم علي	٢٧٦-٣٠٤
١١	صراع الارادات السياسية وانعكاسه على العملية الديمقراطية في العالم العربي	أ.م. د. نغم نذير شكر	٣٠٥-٣٢٥
١٢	تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي	أ.م.د سماح عبد الكريم عباس الفتلي محمد شاكر نور	٣٢٦-٣٥٥
١٣	مدركات العقل العملي في البحث الاصولي المعاصر لدى الامامية كلية الإمام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الإسلامية الجامعة	أ.م.د.نصيف محسن صعيصع الهاشمي	٣٥٦-٣٩٨
١٤	تقويم مسائل الفيزياء الرياضية في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي	عادل عظيم حمزه المعموري أ.م.د. محمد مريد عراك	٣٩٩-٤٢٣
١٥	الذاكرة ما بعد المعرفية لدى طلبة الصف الرابع العلمي	ميناس عجمي صالح أ. م. د . كريم بلاسم خلف	٤٢٤-٤٤٩

١٦	اثر انموذج نيدهام في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات واتجاههم نحوها.	أ.م.د. محمد مريد عراك أ.م.د. حامد شياع خير الله	٤٥٠-٤٧٨
١٧	فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في التعبير الفعال لأطفال اضطراب طيف التوحد	ا. م . د. ارتقاء يحيى حافظ الكفائي زهراء ازهر محمد كاظم	٤٧٩-٥٠٤
١٨	قياس مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي اللغة	د. ايناس خلف محمد العزاوي	٥٠٥-٥٣٣
١٩	مدى توافر وأستخدام الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية – الصفوف الاولية أنموذجاً_	م. د. فرح محمد رضا حمزة الربيعي	٥٣٤-٥٦٣
٢٠	الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الاطفال	م. شفق محمد صالح	٥٦٤-٥٩٤
٢١	دور منصات التعلم الالكتروني في تعزيز الأداء الاكاديمي لطلبة الدراسات الأولية، ومعوقات تطبيقها بقسم التاريخ	م.د. ضياء عبد الخالق حسين احمد	٥٩٥-٦٢٨
٢٢	تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري على وفق عادات العقل	م.د. ثائر جبار حمود	٦٢٩-٦٦٧

٢٣	أثر استراتيجية فرق الاستماع في التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الادب والنصوص	م.د .صفاء عامر هاشم م.م. افاق عبد الغني علي	٦٦٨-٦٩١
٢٤	توجهات المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بالوعي بالأبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة	م. د . رحيمة رويح حبيب	٦٩٢-٧٣٨
٢٥	السكينة الالهية للرسول الاكرم – صلى الله عليه واله وسلم– – رؤية قرآنية–	م . د .مسلم حسين عطية	٧٣٩-٧٦١
٢٦	التنافس التركي الفرنسي المعاصر في ليبيا	م.م. علي طه عبدالله الجميلي	٦٧٢-٧٨٧
٢٧	القصّة القرآنيّة بين ثنائيّة العلم والدين دراسة نظريّة في اتّجاهات الفهم والتعارض	م.م قصيّ حسن حميد م.م مشاري علاوي مشكور	٧٨٨-٨١٨
٢٨	سياسات وتجارب تنموية رائدة في مجال التعليم "دروس مستفادة"	م.م مها عصام عبد الحميد خماس	٨١٩-٨٤٨
٢٩	Conceptos generales de la traducción de los textos políticosy diplomáticos del árabe al español	Hiyam Kadhim Abdulsahib Prof. Mohamed Hashim Mohesan	٨٤٩-٨٧٠
٣٠	Interaction patterns within the educational framework: the teacher - the learner	Lamia Ali Shanawa	٨٧١-٨٣٥
٣١	Textos literarios sobre la pérdida de Al-Andaluz	Dra. Intidhar Ali Gaber	٨٣٦-٨٥١

٨٨٩–٨٥٢	Dr. THAMIR F. ISKANDAR	A Socio-pragmatic study of the swear and the oath in Shakespeare's "Othello"	٣٢
٩١٠–٨٩٠	Traductor . Rana Fakhri Jasim	Generación del 1898 Miguel de Unamuno como ejemplo	٣٣
٩٤٩–٩١١	Searcher: Dina Abdul Kareem Ibrahim Ali	The cultural interaction in the manuals of French as a foreign language	٣٤

ابعاد الشخصية في رواية (ظل انثى الوزير)

ا. د . علي حسين جلود

ah9847263@gmail.com

استاذ في جامعة ذي قار كلية التربية للعلوم الانسانية

م . م. زهراء كريم حسن

استاذة محاضرة في كلية التربية الانسانية – جامعة ذي قار

zraa3741@gmail.com

ملخص:

تحتل الشخصية مركزا مرموقا في الرواية , وتعدّ بمثابة العمود الفقري للقصة , وقد جاء في معجم مصطلحات نقد الرواية في تعريفها بأنها كل مشارك في أحداث الحكاية, أمّا من لا يشارك في الحدث فلا ينتمي الى الشخصيات بل يكون جزء من الوصف, اما عن مكانتها فتطورت بدأ من ارسطو الذي لم يولها اهمية لذاتها وتابعه في ذلك بروب الذي اهمل الشخصية كمكون قائم لذاته , واعتمد على فعلها في المنجز وعده اساس العمل الفني .

وتخلصت الشخصية في الرواية الرومانسية من هذه النظرة الارسطية لها ؛ وجاء ذلك تزامنا مع ظهور الطبقة البرجوازية في اوربا , فقد تطورت من تصوير الملوك والاباطرة كأبطال في الروايات الى التطرق للأفراد العاديين .

وهكذا اصبحت الشخصية نقطة اجتذاب القراء والادباء .

الكلمات الافتتاحية : الشخصية الرئيسة, الشخصية الثانوية , الشخصية الهامشية, , الرواية الرومانسية, الرواية الواقعية , البعد الخارجي , البعد النفسي , البعد الاجتماعي

Dimensions of the character in the novel (The Shadow of a Female Minister)

Dr: Ali Hussain Jallood — **Zarhaa Karim Hassan**

ah9847263@gmail.com — zraa3741@gmail.com

Professor at Dhi Qar University — **Lecture at Dhi Qar University**

The character occupies a prominent position in the novel, and is considered the backbone of the story, and it came in the dictionary of terms criticism of

the novel in defining it as every participant in the events of the story. As for those who do not participate in the event, they do not belong to the characters but rather part of the description. From Aristotle who did not attach importance to itself and followed him in that with Rob who neglected personality as a self-standing component, and relied on its action in the achievement and promised it the basis of the artistic work.
The character in the romantic novel got rid of this Aristotelian view of her. This coincided with the emergence of the bourgeois class in Europe, as it developed from depicting kings and emperors as heroes in novels to dealing with ordinary individuals.

Opening words: The main character, Secondary character, And marginal profile, The external dimension, The psychological dimension, The social dimension, Realistic novel.

التمهيد

تحتل الشخصية مركزا مرموقا في الرواية, وتعدّ بمثابة العمود الفقري للقصة, وقد جاء في معجم مصطلحات نقد الرواية في تعريفها بأنها "كل مشارك في أحداث الحكاية, سلباً أو ايجابا, أمّا من لا يشارك في الحدث فلا ينتمي الى الشخصيات بل يكون جزء من الوصف" (زيتوني, ٢٠٠٢م ص ١١٤-١١٣).

وقد تباينت الآراء حول مكانة الشخصية في العمل الفني , فمنهم من عدَّها المحور الاساس الذي تدور حوله عناصر الرواية "ولهذا تعدُّ الشخصية الروائية أحد المقاييس الاساسية التي يُعتمد عليها للاعتراف بكاتب الرواية, انه روائي حقيقي" (احمد مرشد : ٣٣) ومنهم من اهمل مكانة الشخصية في العمل الفني .

"فأرسطو في شعريته عدّها مكوناً واجباً بغيره لا بذاته فالتمثيلية عنده تتضمن مجموعة من المكونات , واعظمها نظام الاعمال والتراجيديا ليست محاكاة للأشخاص , بل للأعمال والحياة .

و(بروب) نحا منحى (أرسطو) في إهمال مكانة الشخصية كمكّون قائم بذاته, والاعتماد على فعلها الذي هو أساس العمل المنجز وقيمته" (زيتوني , ٢٠٠٢ ص٣٤).

أما بالنسبة للشخصية في الرواية الحديثة فكانت "محض خيالٍ يبدعه المؤلف, لغاية فنية محدّدة يسعى إليها" (عدالة احمد ٢٠٠٥م ص٦١) وهذا التعريف يدلّ على أن الشخصية هي ليست مؤلفا واقعيا , يرجع سبب ذلك لكونها ابداعاً خياليا يصوره المؤلف, وليس محاكاة لشخصية بعينها .

كانت الشخصية في الرواية الرومانسية قد تخلصت من القيود الارسطية , وذلك بصعود الطبقة البرجوازية في أوربا , وتجسد ذلك بظهور الرومانسية , بوصفها مذهبا ادبيا أسهم في ظهور كثير من المفكرين , الذين نادوا بالإعلاء من شأن الانسان والحّوا على ضرورة نيله حريته, ومن بين هؤلاء المفكرين (جان جاك روسو) وإن كتنت التعبيرية التي نادت بها الرومانسية تتوافق مع الشعر أكثر من الرواية غير أن تأثيرها امتد إليها , ويظهر ذلك في أعمال كل من (والتر سكوت, والكسندر دوماس) (الاشلم ٢٠٠٦م ص٢٤-٢٥) .

ويتجلى هذا التأثير واضحا في الرواية الرومانسية من خلال تطور مفهوم الشخصية بانتقالها نقله نوعية من إطار تصوير الملوك والأباطرة كأبطال الروايات الكلاسيكية , التي التطرق الى الافراد العاديين , وتمثيل جميع طبقات المجتمع .

"ولقد تميزت العلاقة بين البطل الرومانسي و الواقع الاجتماعي بالتوتر , فكان من المحتم ان تنتج الرومانسية ابطالا مسرفين في ذاتيتهم" (الاشلم, ٢٠٠٦م , ص ٢٥-٢٦) وسبب ذلك يعود الى شخصية البطل الذي ينظر الى المجتمع من خلال مشاكله وأزماته الخاصة .

أما بالنسبة الى الشخصية في الرواية الواقعية , فإنها سلكت طريقا مغايرا عن الطريق الذي سلكته الرواية الرومانسية "ويترتب على ذلك أن الفنان الواقعي يصدر في رؤيته للواقع عن نظرة قوامها الالتفات إلى هذا الواقع بجزئياته, هذا الالتفات إلى الواقع, يترتب عليه أن يوزع الفنان رؤيته بحيث تتبع من الواقع وليس من الذات" (الاشلم , ٢٠٠٦، ص ٢٧) حيث نجد إن الرواية الواقعية قد غالت في تمجيد الواقع ومحاكاته محاكاة حرفية .

"أما على صعيد التشكيل الفني للشخصية في الرواية الواقعية , فقد تم اهمال البطل بمعناه السابق , لتنتقل العناية إلى تصوير عدة اشخاص , فيصبح الكل هو البطل , ولكن ذلك لم يمنع من وجود شخصية رئيسة , يقصد الروائي من خلالها رسم عامة الامور لكشف وعي الشخصيات , وتحديد الموقف العام من الواقع , وذلك من خلال العالم المتخيل الذي رسمه الروائي لعرض الحقائق الاجتماعية" (الاشلم , ٢٠٠٦, ص ٢٨).

بمعنى أن التشكيل الفني للشخصية في الرواية الواقعية قد تطور من المفهوم السابق للشخصية والذي كان يُعنى بالفردية , التي تصوير عدة شخصيات وكل شخصية لها قصتها الخاصة بها , وبذلك تصبح جميع الشخصيات هي الابطال .

"لقد قامت فكرة الشخصية في الرواية الواقعية على مبدأ مهم وهو (الايهام) , فالروائي الواقعي ينوع بشخصياته , ويجعل لكل شخصية قصة خاصة بها , كما يقوم برسم صورة للشخصية تبرز ملامحها الجسدية , والنفسية .." (الاشلم , ٢٠٠٦ ص ٢٧) حيث نجد ان فكرة الشخصية في الرواية الواقعية تقوم على الايهام , وذلك من خلال خلق شخصيات لها ملامحها الخاصة التي يقوم برسمها الروائي يحث تحاكي شخصيات من الواقع المعيش .

ولقد "ذهب هذه المذهب (بلزاك) عندما تعهد بأن ينقل الواقع من خلال شخصياته ليخلق عالما منافسا للعالم الواقعي الحقيقي , من خلال تقديم شخصيات متخيلة تتماها مع الشخوص الواقعية" (الاشلم , ٢٠٠٦ ،ص ١٠) فنلاحظ بأن (بلزاك) قام بنسخ شخصياته مع ما يتوافق مع الواقع , وجعل من الشخصيات الروائية نسخة لصورتها الواقعية .

ما فيما يتعلق بالشخصية في الرواية(الواقعية الاشتراكية) , فتعد رفضا لامتداد الشخصية الواقعية في الرواية , والتي أسرفت في تعرية الواقع من خلال وصفها , بحيث وصل وصف الواقع الى وصف تقريري وذكر عيوبه , لكن من دون وضع حلولا لهذه العيوب والمشاكل , لذلك عدها (مكسيم غوركي) بالواقعية السلبية .

"والواقعية الاشتراكية فنيا , هي نتاج للأيديولوجيا الماركسية التي أثرت في نظرية الادب ومن بين تأثيراتها في نظرية الرواية اعتبارها للواقعية بمفهومها الاوربي امتدادا للرومانسية" (الاشلم , ٢٠٠٦م , ص ٣٦-٣٥) .

احد رواد الرواية الجديدة والذي اعلن أن هناك رغبة قوية , تحملنا على الفن الروائي , هذا الروائي الذي يصر منذ اليوم الاول الذي لبس فيه وجهه الواقعي , على أن يكلمنا عن الاوقات العادية , وعن اشخاص عاديين في بيئات عادية , مستعملا لكل حالة كلماتها الخاصة" (الاشلم , ٢٠٠٦, ص٣٨) لذلك نلاحظ ان البطل في الرواية الواقعية الاشتراكية هو بطل ايجابي , لأنه يمثل الصوت المعبر عن الشعب , وإن بإمكانه تغيير عيوب واقعه من خلال اندماجه بالعمل الجماعي مع المجتمع للتأثير في البيئة الاجتماعية .

أما في الرواية الجديدة والتي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية , وجاءت كردة فعل على انماط الرواية التقليدية " حيث يرى (ميشال بوتور).

(فميشال بوتور) يقف ضد الرواية التقليدية التي قيدت الشخصية بقيود الواقع وجعلتها نسخة عنه .

وتشكل الشخصية نقطة اجتذاب القرّاء الذين "يبحثون عن القصة التي تقدم لهم شخصيات حيّة, فهم يسعون الى التعرف على شخصيات جديدة (...) ولا شك في أن عناصر القصة الاخرى تتضاءل أمام الشخصيات الحية المتحركة" (نجم, ١٩٩٦, ص ٤٨-٤٧) .

لذلك فإن القصص تتطور وتصبح معقدة من خلال تأثير الشخصية , لأنها كما ترى (ليندا سيجر) هي "التي تفجر القصة وتعدد ابعادها, وتعدد ابعادها, وتدفع ابعادها, وتدفع القصة باتجاهات جديدة, ومع جميع خصائص الشخصية وصلابتها فإن القصة تتغير" (سيجر, ٢٠٠٨م ص ١٩٥) .

لذلك نرى بأن القارئ يهتم بهذه الشخصيات ويتابعها بلهفة لكي يعرف كل أسرارها وخفاياها, ولعل هذا الاهتمام من قبل القارئ بهذه الشخصيات نابع من مدى التعمق في حياة اولئك الشخوص الذين تكشفت اسرارها لديه من خلال حلقات القراءة والتي تحتم على القارئ بتتبعها بشوق ولهفة , لترابط الاحداث فيها بأسلوب رائع ومشّوق.

وهنا يكمن الدور للروائي في رسم ابعاد شخصياته, معتمدا على عدّة تقنيات أو طرق يستخدمها في عرض ملامح هذه الشخصيات منها :

"(١) الطريقة المباشرة ((التحليلية)) وفيها يرسم الكاتب شخصياته من الخارج, إذ يشرح عواطفها واحاسيسها , ثم يعقّب على بعض تصرفاتها ويفسر البعض الآخر, كثيرا ما يعطي الروائي فيها رأيه.

(٢) الطريقة غير المباشرة ((التمثيلية)) : وفيها يُنحي الروائي نفسه, ليتيح للشخصية أن تعبر عن نفسها , وتكشف عن جوهرها من خلال أحاديثها أو تصرفها"

(نجم , ١٩٩٦ص ٩٨) وهذه الطريقة تعُدُّ أكثر موضوعية , لان الروائي الناجح لا يتدخل في الحكم على شخصياته بشكل مباشر.

أبعاد الشخصية

إن أي إنسان في الحياة يتّصف بملامح جسدية ونفسية واجتماعية معينة و وما دامت الشخصية هي التي تؤدي الاحداث في الرواية, فقد اولاها الباحثون اهمية كبيرة حيث " نشأ في علم النفس علم يسمى (علم الشخصية) يدرس الانسان, مركزا في الوقت نفسه على الفروق الفردية ... ولمّا كانت هناك جوانب متعددة للشخصية, منها ما هو فطري او غريزي, ومنها ما يكتسب من البيئة والثقافة وكذلك انواع السلوك , فقد اختلف الباحثون في الشخصية في تغليبهم جانب على جانب"(خمار, ١٩٩٩م ,ص ٢١) فالشخصية هي مكون من ثلاث مقومات وهي الجانب النفسي الذي يشمل الحياة الباطنية الخاصة بالشخصية , والجانب الاجتماعي الذي يعكس واقع الشخصية, واخيرا الجانب الجسمي الذي يشمل كل ملامح الشخصية الخارجية من مميزات أو عيوب .

وإن كل روائي لابد له أن يراعي هذه الجوانب الثلاثة في بناء شخصياته, لأنها هي التي تميز الشخصية عن غيرها من الشخصيات, وهذه الابعاد هي :

١- البعد الجسمي (الفيزيولوجي) وهو الشكل المادي لتشكيل الشخصية حيث " تحدد فيه الملامح والصفات الخارجية للشخصية حيث نجد الجنس بنوعيه : الذكر والانثى , وشكل الانسان من طوله او قصره , وحسنه و وسامته أو ذمامته" (عبد القادر ابو شريفة : ٢٣) فهذا الجانب يتعلق بالجنس والسن والحالة الصحية وغيرها من العلاقات الفارقة, أي كل ما يتصل بحالة الانسان العضوية "وابسط طريقة لتقديم الشخصية هي إيراد وصف جسماني لها وموجز عن حياتها" (قرين ص ٨٣)

٢- البعد الاجتماعي :" يهتم بتصوير الشخصية من حيث مركزها الاجتماعي وثقافتها وميولها والوسط الذي تتحرك فيه " (شربيط, د. ت ص ٤٩) وهذا الجانب يشمل كل ما يحيط بالشخصية ويؤثر في سلوكها وافعالها حيث انه بإمكاننا ان نعرف من خلاله "كل ما يتعلق بحياة الشخصية كالمستوى التعليمي , واحوالها المادية وعلاقتها بكل ما حولها " (هلال ١٩٨٢, ص ٢٥) , كما يجب ايضاً ذكر المهنة والطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها الشخصية .

٣- البعد النفسي (السيكولوجي) : ويتمثل هذا البعد في طابع الشخصية وسلوكها وما يميزها عن باقي الشخصيات , كأن تكون طيّبة أو شريرة كما يتجسد أيضا بما يظهر عليها من انفعالات وعواطف (حزن , فرح, غضب , حب , ...) ونخلص في نهاية حديثنا عن الشخصيات إلى انها مزيج مركب من ثلاث أبعاد اساسية (جسمية ونفسية , واجتماعية) . والتي لا يمكن الاستغناء عن بعد من هذه الابعاد .

تصنيفات الشخصية

ثمة تصنيفات كثيرة للشخصيات , حيث أثارت هذه المسألة إشكالات متعددة نظراً لتعدد واختلاف معايير التصنيف , حيث سنركز في بحثنا هذا على نوع واحد من هذه التصنيفات وهو (والشخصية الرئيسة, والشخصية الثانوية) .

الشخصية الرئيسة :

"يوجد في كل عمل روائي شخصيات تقوم بعمل رئيسي الى جانب شخصيات تقوم بأدوار ثانوية , فالشخصية الرئيسة هي التي تقود الفعل وتدفعه الى الامام , وليس من الضروري أن تكون الشخصية الرئيسة بطل العمل دائما ولكنها هي الشخصية المحورية" (زعرب , ٢٠٠٦م , ص ١٣٧-١٣٨) .

أي بمعنى أن الشخصية الرئيسة لها حضور بنسبة كبيرة في العمل الروائي .

وتوصف الشخصية بأنها رئيسية من خلال الوظائف المسندة إليها " تسند للبطل وظائف وأدوار لا تسند إلى الشخصيات الاخرى" (محمد بو عزة : ٥٣) حيث تحظى " بقدر من التميز , حيث يمنحها حضورا طاغيا , وتحظى بمكانة مرموقة" (بو عزة, ٢٠١٠م ص ٥٦), اي أن الكاتب يمنحها عناية كبيرة ويجعلها تتصدر قائمة الشخصيات في عمله الروائي, كما يعتنى بتكوينها العام وابعادها الجسمية , والاجتماعية , والنفسية , لان لها أثر فعّال في حركة الاحداث, وقد تكون الشخصية الرئيسة شخصيات متعددة في الرواية الواحدة .

ومن تطبيقات هذه الشخصية في رواية (ظل انثى الوزير) هي الشخصية (حمود زراع) وهي الشخصية الرئيسة والمحورية في الرواية حيث اعتمد الكاتب (اسامة عبيد) طريقة السرد المباشر (التحليل) في عرض ابعاد شخصياته, وهذه الطريقة "التي يكون عمل الكاتب فيها كعمل المؤرخ الذي يجلس الى مكتبه ليدون التاريخ الظاهر لمجموعة من الشخصيات" (نجم, ١٩٩٦ , ص ٧٨) وفي هذه الطريقة لا يحتاج القارئ إلى جهد كبير للتعرف على الشخصية , وذلك لأن الكاتب قد ذكر عنها كل شيء من خلال تصويره الخارجي للشخصيات , ويتجلى ذلك واضحا عند الكاتب (اسامة عبيد) حينما يرسم ملامح شخصياته مستعرضا أبعادها بأسلوب سردي واضح يقول " الدكتور حمود وسيم جدا , لا توجد في وجهه أي شعره يمّرر موسه يوميا على ذقنه و وجهه ليلمع ويبرق بشدة , ابيض البشرة, عيونه عسلية اللون تغطيها نظارة طبية بحدود سوداء" (أسامة عبيد, , , ٢٠١٢ص١٣).

يوضح الكاتب البعد الجسمي اذ يصف لنا الشخصية الرئيسة في روايته من خلال تقديم وصف لملامح شخصيته , فهو يقدم لنا وصف يلائم مع نموذج طالب العلم الذي

تتكون لديه بعض القواسم المشتركة التي تميزه عن غيره ممن يمارسون اعمالا في مجالات اخرى فنعومة بشرته , وبريقها وكذلك لمعان ذقنه وخلوه من اي شعره , كلها صفات يكاد يشترك فيها كل من كرس وقته وجهده ف مجال الدراسة والقراءة , فلم تلهب وجهه حرارة الشمس , ولم تتجعد بشرته الناعمة إرهاصات العمل الشاق, وإنما الشيء الوحيد الذي أثر فيه هو ضعف نظره المتأتي كنتيجة حتمية لكثرة القراءة والدراسة وليكمل الكاتب الملامح الفيزيولوجية لشخصية (حمود زراع) أضاف اليها الملمح الاخير والذي أفاده في ان يرسم في ذهن القارئ صورة متكاملة للشخصية التي أراد تقديمها , حينما وصف النظارة الطبية , وما يترتب عليها من دلالات توحي في مخيلة القارئ إن من يرتديها ينتمي الى طبقة الدراسين أو المثقفين .

"فالشخصية الانسانية لها مشخصاتها الدقيقة , وخصائصها المميزة , وقسماتها الفارقة , وبهذا تختلف عن سواها من الشخصيات, اما النموذج البشري فهو تجسم مثالي لسجية من السجايا, أو لنقيضة من النقائض , او لطبقة أو مجموعة خاصة من الناس , وهو يحوي جميع صفاتها وخصائصها الاساسية" (نجم, ١٩٩٦, ص ١٠٥) .

ولم يكتف الكاتب باستخدام الوصف لرسم البعد الفيزيولوجي لشخصية (حمود زراع) بل وظف بعض الاوصاف التي اوردها الى ان يستخدمها كوسيلة ليكشف بها الجانب الاستذكاري للشخصية, حيث ربط فيه ما بين الماضي والحاضر وقدّمه بأسلوب مختصر, رسم فيه صوره واضحة الملامح للقارئ تحمل بين جنباتها تاريخها , حين يعلل سبب اختيار (حمود زراع) للوّن الاسود إطارا لنظارته يقول " يحبّ اللون الاسود كثيرا, رغم أنه كلون حزنٍ يذكره بوفاة والديه بحادث سيارة اثناء رجوعهما من أداء العمرة قبل عشر سنوات تحديداً" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م ,ص ١٣)

اما البعد الاجتماعي فمن المعروف ان استخدام الطريقة التحليلية تتيح للكاتب الحرية الكاملة في التحكم بشخصياته من خلال إظهارها للقارئ بالصورة التي تتناسب مع تغيّر الاحداث عليها , الامر الذي دفع الكاتب إلى أن يرسم ملامح جديدة إلى شخصية (حمود) بعد أن تسنم منصب وزارة الصحة , وما يترتب على هذا المنصب الاجتماعي الرفيع من ملامح تضفي إليه شيئا من الهيبة و الوقار " يرتدي مشلحا (بشتا) سكري اللون , يزعجه قليلا, لكنه يعطيه شيئا من الوقار والاحترام الذي يحتاجه طبعا كوزير جديد , بجانب الثوب و الغترة والعقال ليكون زيّا سعوديا كاملا, مقيدا للحركة قليلاً" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ١٤) .

نرى أن هذا الوصف قد خدم الكاتب في ايضاح البعد الاجتماعي الجديد للشخصية (حمود) فهو الان وزير ينتمي الى الطبقة المترفة التي لا تجد مشاكل في حياتها الخاصة , فلكل حاجة من احتياجاته موظفا متكفل بإتمامها على اكمل وجه " فسيارته من نوع مرسيدس بنز الفئة الاغلى, بسائق خاص أسمر البشرة , سيارته ضد الرصاص طبعا حفاظا على حياته الغالية على قلوبهم (...) لديه طباخة تصنع له كل ما يشتهيه" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م, ص١٣-١٧).

أما بالنسبة الى حالته الاجتماعية , فهو اعزب على الرغم من بلوغه العقد الخامس تقريبا من عمره " أعزب لأنه لم يجد حتى الان الفتاة التي تستحقه ويستحقها" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م, ص ١٣) فالكاتب لم يكتف بإيضاح حالته الاجتماعية انما تعدى الى بيان سبب عدم الزواج.

ولم يغفل الكاتب البعد النفسي , إذ أن الاكتفاء بالتصوير الخارجي للشخصيات , ورسم ملامحها , بيان مكانتها الاجتماعية لا يعطي صورة واضحة المعالم لدى القارئ, ما لم يتعمق في الجانب النفسي ,ويطلع على دوافعه وغرائزه وتوجهاته كي يستطيع أن يربط

من خلالها سببية كل التصرفات والافعال الصادرة عن هذه الشخصية , ومن الواضح أن شخصية (حمود زراع) كانت شخصية إنطوائية غير اجتماعية , تميل الى الالتزام والجد بقدر أكبر من اهتمامها بتكوين علاقات وصداقات لأنه "في طفولته كان منعزلا, ولم يكن اجتماعيا, لا يكره البشر, بل يحاول تشكيل شخصيته بعيدا عن أعين الاخرين" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م ص ٢٦) فكان من الطبيعي ان ينتج بعد ذلك ما حاول تشكيله مسبقا.

ومن الشخصيات المحورية الاخرى في هذه الرواية هي (جمانة ضاهر) هي التي عشقها البطل (حمود زراع) عشقا آثر معه ان يستغني عن كل شيء حصل عليه من منصب اجتماعي رفيع, ووظيفة افنى سنين عمره للحصول عليها, مقابل هذه الانثى الخيالية التي لم يكن لها موطئ قدم على ارض الواقع سوى انها زارته في أحد احلامه, فظن ان القدر قد ساقها اليه بعالم مواز للواقع , عالم الاحلام الذي يؤمن به ويعتبره وحي يهديه في حياته , لان الاحلام لا يطلبها بل هي من تأتيه في منامه دون تخطيط مسبق لها.

قدم الكاتب شخصية (جمانة) بطريقة السرد المباشر (الطريقة التحليلية) , إلا أنه لم يعرض ابعادها جملة واحدة كما فعل مع شخصية (حمود) التي قدمها للقارئ بوصف جاهز , بل نثرها بأماكن متفرقة في صفحات روايته , وبشكل تتابعي, يلتقطه القارئ بمشاهد استشرافيه يُضمرها تيار الوعي لشخصية (حمود) تارة , أو من خلال عرض الكاتب حيث يقتضي ظهورها , مما يُضفي عليها شيئا من الضبابية يتناسب مع الدور الذي تقوم به , الامر الذي يجعل القارئ يشارك (حمود) رحلته لاستكشاف ضيف احلامه

يبدأ الكاتب بوصف البعد الجسمي لجمانة " كانت في الخامسة والعشرين من عمرها عندما تزوجها , كانت جميلة جدا (..) عاشت معه خمس سنين ثم اصابه المرض" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٥٨) فمن الملاحظ انها امرأة ثلاثينية , ممشوقة القوام , جميلة جدا , ويصف لنا الكاتب كذلك ملامح وجهها البريئة والمتفائلة وربما لجأ الكاتب إلى تقنية ناجحة ومختصرة في عرض شخصيته تفوق طريقة السرد واستجماع المفردات , والتي قد لا تؤدي الغرض الذي يسعى لأجله الكاتب في رسم اشكل المطلوب لشخصياته, فاستخدم صورة احدى مشاهير الفن العالمي , المعروفة ولدرجة كبيرة الممثلة الايطالية وعارضة الازياء المعروفة (مونيكا بيلوتشي) بطلة فلم (malena)

اما الجانب الاجتماعي , فيبرز في شخصية جمانة من خلال ثقافتها الكبيرة , بالرغم من حصولها على شهادة الثانوية فقط , ولم تكمل دراستها في الجامعة لعدم رغبتها في ذلك " اكتفت بشهادة الثانوية العامة ولم تدخل الى الجامعة لأنها لم ترغب بذلك" (اسامة عبيد , ٢٠١٢م , ص ٤٠) ,ثم عملت لمدة سنتين في المكتبة التي كانت ترتادها لشراء الكتب , وبعدها استطاعت الحصول على عمل ذا دخل معقول في محل للابسة النسائية لشخص يدعى (حرب) والذي اصبح فيما بعد زوجها وورثت منه كل املاكه " تحدث معها كثيرا في الايام الاخيرة عن وضعها بعد وفاته, عن حياتها بعد رحيله. وعن تجارته" (اسامة عبيد : ٥٠) فمن الواضح ان شخصية جمانة من الجانب النفسي ان الحزن والقلق كان الطابع الغالب عليها , والذي تعايشت معه منذ اصابة زوجها بمرض سرطان الدم المزمن . الذي سرق روح زوجها " تنظر في عينيه وترى شبح الموت القريب فيهما, تقبل رأسه بمحبه وشفقة" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٥٠) . فمنظر الحزن جلي في الشخصية جمانة .

الشخصيات الثانوية :

وهي التي تحمل ادوارا قليلة في الرواية وتكون اقل فاعلية عند مقارنتها بالشخصية الرئيسة "فهي التي تضيء الجوانب الخفية للشخصية الرئيسة , تكون إما عوامل كشف عن الشخصية المركزية وتعديل لسلوكها, وإما تابعة لها, تدور في فلكها أو تنطق باسمها , فوق أنها تلقي الضوء عليها وتكشف عن ابعادها" (زعرب ٢٠٠٦م, ص ١٣٢) فعلى الرغم من أنها لا تحظى بالاهتمام الكبير , إلا أنها تبقى عنصر هام في الرواية , لأن وجودها مهم في اكتمال الاحداث فهي " تصعد إي مسرح الاحداث بين الحين والآخر وفقا للدور المنوط لها"(شعث , , ٢٠١٠ص ٣) نستنتج مما تقدم أن لكل شخصية خصائصها, فالشخصية الرئيسة هي التي تلعب الادوار ذات الاهمية الكبرى في العمل الروائي , أما الشخصية الثانوية في التي يكون لها دور مقتصر على مساعدة الشخصيات الرئيسة أو ربط الاحداث.

ومن تمثلات الشخصية الثانوية في رواية (ظل انثى الوزير) مدار البحث تظهر شخصية (العم حسن) فهو شخصية مكملة لدور الشخصية الرئيسة في الرواية (حمود) من خلال شغلها وظيفة (فراش الوزير) , ويتضح البعد الاجتماعي لهذه الشخصية من اسم الوظيفة التي غالبا ما يكون اصحابها من ذوي الدخل المحدود "رغم فقره لكن حمود وجد فيه الصديق والمأمن والكاتم أسراره وحكاياته الخاصة" (اسامة عبيد, ٢٠١٢, ص ١٥).

اما البعد الجسمي : لم يجهد الكاتب نفسه بوصف البعد الجسمي (الفيزيولوجي) لهذه الشخصية وإنما اكتفى ببعض التلميحات البسيطة والتي تسد رمق القارئ في ان يستشف من خلالها ملامح هذه الشخصية , عن طريق مقارنة عقدها الكاتب مع

زوجته العجوز "حيث البساطة , والحياة كما يجب أ تعاش مع امرأة عجوز مثله"(اسامة عبيد ٢٠١٢م , ص١٦)

البعد النفسي : عند الغور في دواخل شخصية (العم حسن) نجد أنها تطفح بالكثير من عزة النفس و الاباء, والقناعة التامة بوضعه البسيط , ربما كان ذلك السبب لمستواه الاجتماعي الذي أحب العيش فيه , ورفض التخلي عنه بدافع الطمع, ولكن الحاح الوزير الدائم على (العم حسن) هو الذي أجبره على الانتقال للعيش بملحق صغير داخل القصر "لديه في قصره ملحق صغير , قرر أن يعطيه للعم حسن وأسرته للعيش فيه, عرض ذلك على العم حسن , رفض في البداية , لكن حمود ضغط عليه حتى وافق" (اسامة عبيد , ٢٠١٢م , ص٢٥).

ومن الشخصيات الاخرى (علي ابن العم حسن) وهو ابن فراش الوزير انف الذكر, يبدأ الكاتب بوصف البعد الاجتماعي له " وابنه علي الذي تجاوز العشرين من عمره , ولم يجد وظيفة ولم يدخل الجامعة لأنه فاشل دراسيا" (اسامة عبيد: ١٦) . إن هذا الشاب ذو العشرين ربيا الذي وصفه الكاتب بانه فاشل دراسيا لم يؤهله معدله لدخول الجامعة , يمكن القول أن هذه الشخصية عاشت واقعين اجتماعيين مختلفين :

الاول: كان يمثل واقع الفقر والفشل الدراسي والعوز المادي , والبحث عن عمل دون جدوى وما يمكن أن تفرزه هذه العوامل في تشكيل شخصية هذا الشاب

والواقع الثاني : الذي يتمثل بانتقاله مع عائلته للعيش من بيتهم المستأجر الصغير ذو الغرفتين , الذي يقع في حارة ضيقة , الى قصر الوزير الذي يقع في أرقى احياء مدينة الرياض , بعد حصوله على وظيفة سائق الوزير الخاص.

أن هذه النقلة النوعية من بيئة اجتماعية سحيقة تعجّ بالفقر والبطالة والجهل , إلى بيئة تزخر بالترف والسلطة والجاه , كفيلة بأن تؤدي الى انحرافات سلوكية ونفسية

لإشباع جوع غرائز هذ الشاب العشريني المحروم بعد ان توفرت له كل مقومات السلطة والجاه بحكم وظيفته كسائق الوزير الخاص " علي ابن العم حسن اصبح السائق الخاص بالوزير , سيعطيه مرتبا جيدا حوالي الثلاثة الاف ريال شهريا , وسيقود الشبح مرفوع الرأس" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٢٨)

البعد النفسي :نجد واضحا أن الكاتب قد نجح من خلال وصفه البعد الاجتماعي لشخصية (علي) وبيانه للواقعين المختلفين اللذين عاشهما, الواقع الذي نشأ به, والواقع الذي انتقل إليه فيما بعد, صار واضحا لدى القارئ ما سيؤول إليه البعد النفسي لشخصية تتعايش في هكذا مناخ مضطرب بين بيئيتي مختلفتين, حينما يستعرض لنا اكاتب صفاته النفسية , فهو الشاب المغرور المخادع, المستغل لمنصبه من أجل اشباع رغباته الجنسية وايقاع الفتيات في شباكه "علي ابن العم حسن, يستغل منصبه في ممارسة الجنس, والايقاع بكثيرات في شباكة الفاسقة الضالة" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م, ص ٢٨)

لقد ركز الكاتب في رسم ملامح شخصية (علي) على البعد الاجتماعي والبعد النفسي وإهماله للبعد الجسمي , فلا نرى أن هناك ما يشير به الكاتب إلى شكله , أو طوله, او تفاصيل ملامحه الخارجية , ولعلة أراد بذلك أن يُنحي بنفسه هذه المرة عن وصف الشكل الخارجي يتيح للقارئ التعرف بنفسه على هذه الشخصية من خلالها سلوكها وافعالها , ليعطيها الشكل الذي يتلاءم معها "إن العناية بالمظهر الجسدي لم يعد إلا سقط متاع متروك من خزانة لتأريخ ويعين هذا الرأي بتشكيل عالم الشخصية النفسي الذي يمكن من خلاله تلمس كل ملامح الشخصية الاخرى" (زكريا , ٢٠٠٩م , ص ٦٩) .

ومن الشخصيات الاخرى (جورج حرب) وهو زوج (جمانة) يصفه لنا الكاتب من خلال مشهد استذكاري يوضح فيه اللحظة التي تعرف بها على (جمانة) وفي هذا المشهد يستطيع القارئ أن يلتقط بعض الملامح التي رسمتها ريشة الكاتب عن هذه الشخصية , ليشكل صورة ذهنية متكاملة .

البعد الجسمي : (جورج) الرجل المسيحي , الواضح من دلالة اسمه , ذو الاربعين عاما "لأنه يكبرها بخمس عشرة سنة فقط (..) كانت في الخامسة والعشرين من عمرها عندما تزوجته"(اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٣٨) بالرغم من فارق العمر بينهما إلا انه كان وسيما , لم تفقده هذه السنين نظارته وجماله " ووسيم ككل اللبنانيين" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٤٢)

البعد الاجتماعي : نستطيع ان نربط سبب وسامته وحفاظ نضارته الى مستواه الاجتماعي الذي ينتمي فيه الى الطبقة البرجوازية, حيث ترف العيش ونعومة الحياة التي تظهر جليا في وصف الكاتب لهذا الجانب " اسمه جورج حرب, مسيحي , لبناني تاجر , له محلات ملابس نسائية في الحمراء وفي جونية" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٣٩)

البعد النفسي: الجانب النفسي لهذه الشخصية يظهر واضحا من خلال إفرازات سلوكها وأفعالها والتي تكشف عنها, بأنه شخص ناجح فكريا , ملتزم , لا يهوى العلاقات العابثة , لعل ذلك بحكم عمره وخبرته بالحياة" وكان الزواج منها هو هدفه وغايته لأنه كبير على الصداقات والعلاقات التي لا تهدف الى الزواج (...) وهو شخص خلوق وناضج فكريا" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٤١- ٤٢) .

بالإضافة الى الشخصيات الثانوية التي تحدثنا عنها مسبقا , فإن هناك الكثير من الشخصيات يمكننا ان نسميها الهامشية , والتي تعتبر مساعدة ومكملة لسير أحداث

الرواية , حيث تظهر بأدوار صغيرة يقتضيها تطور الاحداث , فتقوم بملء الفراغات , واداء دور الموصّل الفني بين عناصر الرواية , وتمتاز بانها شخصيات ليس لها ملامح واضحة غير اسمائها وصفاتها أو وظائفها المحددة .

فنرى الكاتب لا يجهد نفسه بوصف مستفيض لهذه الشخصيات , بل يكتفي بإعطاء لمحة بسيطة لجانب معين من جوانب هذه الشخصيات له علاقة بما يريد الكاتب توظيفه في عملية سير احداث روايته , فقد جاء على لسان الكاتب وصف لبعض هذه الشخصيات منها :

(مروان) صديق الوزير (حمود) القدين قبل تسنمه لهذا المنصب , والذي اصبح فيما بعد مدير مكتبه, لم يكن تعيينه لهذا المنصب الحساس بحكم صداقته فحسب بل لكفاءته بإدارة الاعمال , فهو حاصل على شهادة الماجستير بهذا التخصص من إحدى الدول الاوربية " صديقه مروان , يحمل الماجستير في إدارة الاعمال من جامعة كامبردج البريطانية , لم تكن صداقته له فقط هي سبب تعيينه له, بل كفاءته وقدرته أيضا" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ١٣).

وكذلك الشخصية (نيكاي) الفتاة الكندية الشقراء التي كانت زميلته في التخصص عندما كان يدرس طب الاطفال في كندا , والتي حاولت ان تفصح له عن مشاعرها تجاهه, لكنه واجهها بعواطف الرجل الشرقي الذي يذبحه سيف المبادئ والاعراف الاجتماعية " عندما كان يدرس في طب الاطفال في كندا كانت زميلته في نفس التخصص واسمها (نيكاي) , تحاول ان تلمح له بمشاعرها تجاهه" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ١٧)

ومن الشخصيات الهامشية الاخرى (موظفة الجمارك اللبنانية) التي رحبت به بابتسامة رقيقة عند وصوله الى مطار بيروت " عندما تجد ابتسامه صادقة من موظفة

الجمارك الرقيقة" (اسامة عبيد, ٢٠١٢م , ص ٣٤) الا ان هذه الابتسامة العابرة قد طبعت في ذاكرته اثرا كونها كانت حسب تعبيره ابتسامه صادقة.

وهناك ايضا الشخصية (فرانسو) السائق اللبناني الذي تعرف عليه في احدى مقاهي بيروت , والذي عرض عليه ايصاله الى اي وجهة يريدها في لبنان مقابل الاجرة " تعرف في المقهى على فرانسو , سائق يمتلك سيارة نوع نيسان صيني , وعرض عليه ايصاله الى اي وجهة يريدها في لبنان" (اسامة عبيد , ٢٠١٢م , ص ٣٥).

و(موظف المديرية العامة للأحوال الشخصية في لبنان) والذي ذهب اليه وعرض عليه مبلغ خمسة الاف دولار مقابل الحصول على معلومات كاملة عن جمانة ضاهر.

اهم النتائج

١-تخلصت الرواية الرومانسية من القيود الارسطية التي طوقت بها وانتقلت نقلة نوعية من تصوير الملوك الى تصوير الافراد العاديين .

٢-سلكت الشخصية في الرواية الواقعية طريقا مغايرا اذ حتمت ان تتبع رؤية الفنان من الواقع وليس من الذات , لذا غالت في تمجيد الواقع ومحاكاة محاكاة حرفية .

٣-تعد الشخصية في الرواية الواقعية الاشتراكية رافضة لامتداد الشخصية الواقعية في الرواية اذ عدتها اسرفت في تقديم الواقع وذكر عيوبه دون ان تقدم حلولا لتلك العيوب.

٤-تعددت طرق الروائي في تقديم الشخصية فهناك الطريقة المباشرة وتسمي ايضا التحليلية وفي هذه الطريقة يرسم الروائي شخصياته من الخارج , وهناك الطريقة التمثيلية , وهنا تكشف الشخصيات عن نفسها رويدا رويدا .

٥-وتعددت كذلك تصنيفات الشخصية واعتمدنا في دراستنا هذه على الشخصية الرئيسة والثانوية .

المصادر والمراجع:

- أحمد شعث , (كانون الاول ٢٠١٠م) بناء الشخصية في رواية (الحواف) لعزت الغزاوي, (المجلد الخامس) ,مجلة جامعة الخليلي للبحوث .
- احمد مرشد , (٢٠٠٥م) , البنية والدلالة في روايات ابراهيم نصر الله , (ط١) , المؤسسة العربية للدراسات والنشر ,, (مصر) .
- شربيط احمد شربيط , (د. ت) , تطور البنية الفنية في القصة الجزائرية المعاصرة , (د . ط). دار القصبة للنشر . (الجزائر) .
- صبيحة عودة زعرب , (٢٠٠٦م) , جماليات السرد في الخطاب الروائي , (ط١) , دار مجدلاوي للنشر والتوزيع , (عمان , الاردن) .
- عبد القادر ابو شريفة , (٢٠٠٨م) , مدخل الى تحليل النص الادبي , (ط٤) , دار الفكر العربي , (القاهرة – مصر) .
- عبد الله بن قرين , النقد الادبي السوسيولوجي , (تطبيق على رواية الحمار الذهبي لوكيوس أبو ليوس) .
- عبد الله خمار , (١٩٩٩م) , تقنيات الدراسة في الرواية (الشخصية) , (ط١) , دار الكتاب العربي , (الجزائر).
- عبد المنعم زكريا , (٢٠٠٩م) , البنية السردية في الرواية , (ط١) , عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية .
- عدالة احمد محمد ابراهيم , (٢٠٠٥م) , الجديد في السرد العربي المعاصر, (الاصدار الاول), جائزة الثقافة للأبداع.

- ليندا سيجر ,(٢٠٠٨م) القواعد العلمية والفنية لكتابة النصوص الدرامية السينمائية والتلفزيونية والمسرحية , تر: اديب خضور, (د . ط) , العدد (٣٤) , لسلسة المكتبة الاعلامية .
- محمد بو عزة , (٢٠١٠م) , تحليل النص السردي (تقنيات ومفاهيم) , (ط١) , الدار العربية للعلوم . ناشرون .
- محمد غنيمي هلال , (١٩٨٢م) , النقد الادبي الحديث , (ط١) , دار العودة , (بيروت – لبنان).
- محمد يونس نجم , (١٩٩٦م) , فن القصة , (ط١) , دار صادر , (بيروت) .
- اسامة عبيد, (٢٠١٢م) ظل انثى الوزير , (ط١) , دار ضفاف .

التحصيل لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء

أ.د هادي كطفان الشون
جامعة القادسية– كلية التربية
hadi.alshuon@qu.edu.iq

زينة مشعان دبوس
جامعة القادسية – كلية التربية
Zeina.mashaan@gmil.com

المستخلص

هدف البحث الحالي الى التعرف على تحصيل طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء ولغرض تحقيق هذا الهدف استعمل الباحثان المنهج الوصفي لمجتمع بحثهما المتكون من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع العلمي من المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) م قام الباحثان ببناء اداة اختبار التحصيل الذي تكون من (٤٠) فقرة موضوعية حيث اظهرت النتائج أن عينة البحث حققت نتائج جيدة في اختبار تحصيل مادة الفيزياء ، أن هناك فرقًا ذات داله إحصائية في اختبار تحصيل مادة الفيزياء ، بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، واهم التوصيات التي توصل اليها الباحثان على مدرسي الفيزياء استخدام طرق مختلفة في تدريس الفيزياء كونها أسهمت في زيادة التحصيل لديهم . واهم المقترحات أجراء دراسات مشابهة لمراحل دراسية أخرى للتعرف على تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء حسب متغير الجنس ، وأجراء دراسات مشابهة مع تنوع المتغيرات .

الكلمات المفتاحية : التحصيل ،طلبة الصف الرابع العلمي .

Achievement of fourth-grade students in physics

Prof . Dr .Hadi Katfan Al-Shoun
University of Al-Qadisiyah
College Educational
hadi.alshuon@qu.edu.iq

Zeina Mashaan Dbuws
University of Al-Qadisiyah
College Educational
Zeina.mashaan@gmil.com

Abstract:

The aim of the current research is to identify the achievement of fourth-grade scientific students in physics, and for the purpose of achieving this goal, the two researchers used the descriptive approach of their research community, which consisted of (400) students of the fourth scientific grade from preparatory schools affiliated to the Directorate of Education in Al-

Qadisiyah Governorate for the academic year (2020-2021). M) The researchers built an achievement test tool that consisted of (40) objective paragraphs, where the results showed that the research sample achieved good results in the physics achievement test, that there is a statistically significant difference in the physics achievement test, between males and females and in favor of males, and the most important The recommendations reached by the researchers that physics teachers use different methods in teaching physics as they contributed to increasing their achievement. The most important proposals are to conduct similar studies for other academic stages to identify the students' achievement in physics according to the gender variable, and to conduct similar studies with the diversity of variables.
Keywords: achievement, fourth grade students of science

مشكلة البحث

العصر الذي نعيش فيه هو عصر تدفق المعلومات ، حيث يتميز بالتغيرات المتسارعه والمتعاقبة نتيجة لتطور التكنولوجيا والمعلومات في مجالاتها المختلفة ، فقد تم تسريعها وتطويرها باستمرار و لم تعد المعرفة هي الهدف في حد ذاتها ، ولكن أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة مما جعل هناك حاجة ملحة لنقل التعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على حفظ واسترجاع المعلومات لمرحلة التدريب ، لبناء أفراد قادرون على مواكبة نتائج هذا التطور الهائل وما يترتب عليه من تغييرات المواقف المستقبلية التي لا يمكن التنبؤ بها (Mohammed, 2017)

وبعد اطلاع الباحثان على الاتجاهات الحديثة في العالم مع دورها المهم في تعلم الطلبة ، وطريقة حصولهم على المعرفة وكيفية استخدامها في المواقف التي يحتاجون إليها والتي تلعب دوراً أساسياً. نكتشف مدى مساهمتها من أجل تطوير الخبرات التعليمية ، إذا أن العديد من الطلبة يظهرون الرفض وعدم الرضا عندما ينحرف نمط الأسئلة المدرجة في اختبارات التحصيل عن أسئلة الكتاب بسبب كلمة وقد يؤدي هذا الإجراء إلى

انخفاض درجاتهم وهذا ما أكدته نتائج الاستبيان الاستطلاعي الذي قامت به الباحثان حول تحصيل الطلبة لمجموعة من مدرسين الفيزياء وبواقع (١٠) مدرس ومدرسة وكان الاستبيان كالأتي :

- هل تعتقد أن تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء جيد .

ومن خلال إجابات المدرسين تبين :

١. إجابة المدرسين بنسبة ٨٠ % من الطلبة ينخفض مستوى تحصيلهم عندما يتم تغير نمط الأسئلة .

ومن خلال ما تقدم يمكن إيجاز مشكلة البحث:

- (ما تحصيل مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الرابع العلمي)؟

أهمية البحث :

لخص الباحثان أهمية البحث بالنقاط الآتية :

١- يمكن أن يعد البحث الحالي بمثابة مرجع يستفاد منه الباحثون ويضاف إلى المكتبات المحلية

والعربية

٢- من الممكن أن يستفيد المختصون في مجال تطوير المناهج الدراسية من نتائج هذا البحث.

٣- يمكن الباحثين الآخرين الاستفادة من تحصيل الطلبة الرابع العلمي في مادة الفيزياء

٤- سيفسح البحث الحالي المجال لأجراء الكثير من البحوث التي تستخدم نفس المتغيرات في

تخصصات أخرى أو مراحل دراسية أخرى .

٥- يسهم في تطوير القائمين في مجال التدريس الإعدادي وتطوير برامجهم التعليمية .

٦- تحسن من قدرات الطلبة للتفاعل مع الخبرات الجديدة .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف

١-التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء .

٢- الفروق في درجات اختبار التحصيل في مادة الفيزياء لدى طلبة البحث حسب متغير الجنس(ذكور – إناث).

حدود البحث

أقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١- الحد البشري :- طلبة الصف الرابع الإعدادي .

٢- الحد المكاني :- المدارس الإعدادية الحكومية الصباحية في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي(٢٠٢٠-٢٠٢١)م .

٣ – الحد الزماني :- الكورس الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) م .

٤- الحد الأكاديمي:- فصول الأولى من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ، الفصول (٢-٣-٥) الطبعة العاشرة (٢٠١٩) م .

تحديد المصطلحات :

التحصيل : عرفة كل من :-

١- (علام ،٢٠٠٠) بأنه :- "دلاله على الوضع الحالي لأداء المتعلم أو ما تم تعلمه أو ما تم اكتسابه من مهارات ومعارف في وحدة دراسية معينه " .

(علام ، ٢٠٠٠ :٢٥)

٢- (الوراقي ،٢٠٠٠) بأنه :- " مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة من خلال تعلم المواد الدراسية ، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الواحد أو نهاية العام نتيجة الامتحانات المدرسية ، أو تقديرات المعلمين ، أو كليهما معاً ، وقد تحدد بالمعدل التراكمي لمجمل نشاطات الطالب أثناء الدراسة " .

(الوراقي ، ٢٠٠٠: ١٧)

٣-(Alderman 2004) بأنه :- " درجة أو نتيجة يحصل عليها الطالب خلال بذل مجهود تعليمي في موضوع ما ".

(Alderman ,2004: 101)

٤- (الهرش وآخرون :٢٠٠٥) بأنه : "مجموعة المفاهيم والمعارف والمصطلحات التي يتعلمها الطالب لمروره بخبره من خلال عملية التعليم ، ويقاس التحصيل من خلال درجة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي " .

(الهرش وآخرون ،٢٠٠٥ : ٢٢)

٥- (أبو جادو ،٢٠٠٨) بأنه :- "محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية محدده

ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجيه التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل آلية المتعلم من معرفة تترجم إلى درجات " (أبو جادو ،٢٠٠٨: ٤٢٥)

التعريف النظري :- اتفق الباحثان مع تعريف أبو جادو (٢٠٠٨) لأنه يعبر عن هدف بحثها .

يعرفه الباحثان إجرائياً :- "معلومات وحقائق ونتائج المفاهيم الفيزيائية وتطبيقاتها ، مقاسه بالدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الرابع العلمي بعد أجابتهم على الاختبار المعد من قبل الباحثان " .

الخلفية النظرية :

التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي من المفاهيم المستخدمة على نطاق واسع في مجال التربية وعلم النفسي التربوي ، لما له من أهمية كبيرة في تقويم الأداء الدراسي للطلبة ، لذلك يعتبر معيارًا أساسيًا.من خلاله يمكن تحديد المستوى الدراسي للطلبة والحكم على كمية ونوعية المنتجات التعليمية كماً ونوعاً (الشون & عويد, ٢٠٢٠)، (الجلالي،٢٠١١: ٢٢)

يتعامل العديد من الباحثين المحترفين مع مفهوم التحصيل الدراسي بطرق مختلفة ، ولعل أهم اتجاه في تعريف هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعليم المدرسي وطرح سلسلة من التعريفات في هذا الاتجاه.

منها تعريف (اسماعيلي ،٢٠١١) يعرف التحصيل على أنه درجة الإنجاز التي حققها الفرد في موضوع معين أو مجال تعليم أو تدريب أو مستوى النجاح الذي حققه. لذلك ، سيختبر المعلم طلابه طوال العام الدراسي ، على سبيل المثال: يجب أن يجتاز اختبارًا بيولوجيًا أو كيميائياً أو فيزيائياً لقياس التحصيل الدراسي أو الأكاديمي .

(اسماعيلي ،٢٠١١ : ٥٩)

فقد ورد تعريف التحصيل عند (الظاهر ،١٩٩٩) بأنه " وسيلة منظمة تهدف الى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب او يتذكرها في حقل من حقول المعرفة كما تشير الى قدرته على فهمها وتطبيقها وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المتنوعة "

(الظاهر ، ١٩٩٩ : ٥٠)

في حين عرفة (علام ،٢٠٠٠) بأنه " دلالة على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبة بالفعل من معارف ومهارات في برنامج تعليمي معين "

(علام ، ٢٠٠٠: ٣٠٦)

يعرفه (الخواجه ٢٠٠٧) انه : " المهارات والمعارف التي يمكن أن يتقنها الطالب بعد تعرضه إلى خبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد " .

(خواجة ،٢٠٠٧، ٣٤)

يقصد فيه الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في امتحانات الفصل الدراسي (الأول أو الثاني) أو مجموع الفصلين الدراسيين معاً (كَطفان & شون, ٢٠٢٠).

(أسماء محمد عبد الحميد ،٢٠٠٨ ، ٧٤)

رويرى عبد الرحمن عدس، ومحي الدين توق (٢٠٠١) انه الرغبة في العمل بشكل جيد والنجاح في ذلك العمل ، وهذه الرغبة يصفها ماكليلاند ، تتميز بالطموح و

المتعة الموقف التنافسي والسعي الدؤوب للعمل بشكل مستقل ومهاجمة المشكلات وحلها (عدس و توق ،٢٠٠١ ، ٢٧٨)

وأكد ماكليلاند أن دافع الإنجاز يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجميع الأنشطة البشرية ويختلف من شخص لآخر ، بالنسبة لأولئك الذين لديهم ضبط خارجي ، فإنهم يتميزون بالميل للنجاح في متابعة التعزيزات والمكافآت الخارجية. يضيف اتنكسون بعداً للتحصيل وذلك بتدريب الفرد لمنع الطلبة من الفشل والانطلاق لتحقيق المزيد من النجاح والإنجاز وتجنب الفشل. (الزغلول وشاكر ،٢٠٠٧: ١٠٠)

التحصيل هو أسلوب منظم يستخدم لتحديد مستوى المعلومات ومهارات المواد التي درسها الطلاب سابقًا ، والإجابة على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة ، وذلك لفهم نقاط القوة والضعف لدى الطلاب وكيفية قياسها. إنجازاتهم وتقدمهم. تعتبر القرارات المتعلقة بالتغذية الراجعة على مستويات تحصيل الطلاب مهمة لتقييم البرامج التعليمية (Al-Khattat, Al-Muhja, & Mohammed, 2019) .

(الوائلي ، ٢٠٠٤: ٢٣٧)

تظهر الإحصائيات الدولية من أكثر من ٣٤ دولة حول العالم أن التحصيل الضعيف هو مشكلة مهمة تتطلب حلاً ، لأن هذا يؤدي تدريجياً إلى إضعاف مهارات القراءة ، ومهارات الرياضية في الدماغ البشري . (petrilli & Janie, 2011:6)

يجب أن يكون مفهوم التحصيل لدينا واضحًا ، والذي يعتمد بشكل طبيعي على تعريف الأهداف لبيئة تعليمية منظمة ، وعادة ما تظهر هذه الأهداف في شكل المناهج واتخاذ القرار لذلك ، يعتمد الاختبار على الذاكرة والحفظ لأداء الغرض الخاص لقياس الأداء ، ولكن إذا قمنا بإعداد دورات لتحقيق أهداف أخرى أوسع وأعم من هذا الغرض المحدود

، يجب تصميم اختبار الأداء لقياس هذه المشكلات ، والموقف الفعلي هو أن الأداء يشمل جميع الأشياء التي تم تعلمها ، وان وظيفة المدرسة ، تتمثل الوظيفة في التأثير بشكل منهجي ومنظم على سلوك الطلاب لإحداث تغييرات معينة ، وبالتالي فإن كل المحتوى المتضمن في هذه التغييرات هو موضوع التحصيل.

(الفاخري ،٢٠١٨ :٧٨)

لذلك فإن الإنجاز هو نتيجة كل ما تعلمه الطالب في العملية التعليمية ، ويقاس بقدرة الطالب على اجتياز الامتحانات أو المواقف المدرسية أو إيجاد حلول للمشكلات التعليمية من أجل إكمال المهام التعليمية البسيطة أو المعقده .

(أبو جادو, ٢٠١٤ : ٤٣٢)

قياس التحصيل

يتم قياس التحصيل الدراسي من قبل إدارة المدرسة بناءً على الأداء الشامل للطلبة ، ويمكن للأداء أن يوجه الطالب لإجراء دراسات مناسبة ، ويمكن أن تساعد معرفة مستوى أدائه في كل مادة مدرسية في التنبؤ بمستوى أداء الطلبة التحصيلي ، وان اختبارات التحصيل لها قيمة تعليمية ويمكن أن تساعد المعلمين في توجيه الطلاب إلى أسلوب تعليمي يتناسب مع مستوى تحصيلهم. (السبيعي, ٢٠٠٩ : ٩٢)

اختبار التحصيل هو برنامج منظم وفق معايير محددة ، يهدف إلى فهم إنجازات الطلبة وإنجازاتهم في الحقائق والمفاهيم والمهارات بعد تعلم الموضوع ، بغض النظر عن عدد الصفحات ، قد يكون بعد إكمال وحدة أو فصل دراسي أو دورة.

(حمادنه وخالد, ٢٠١٢ : ١٤٧)

تتكون اختبارات التحصيل عادةً من مجموعة من المهام أو المشاريع التي يقوم بها الطلاب وفقًا لمستوى تحصيلهم وقدرتهم ، يعتمد كل عنصر على الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في هذه الاختبارات ، هذه الدرجات مفيدة لاتخاذ القرارات المتعلقة بدراساتهم ومستقبلهم، أهمية مهمة وعلى هذا الأساس الموافقة على تقدمهم إلى درجات أعلى أو المرحلة التالية ، وبناءً على ذلك يمكن للمدرسين أيضًا تطوير أو تعديل خطط التدريس الخاصة بهم ، أو تشخيص نقاط الضعف لدى مجموعة من الطلاب ووضع خطط لحلها.

(فرج الله , ٢٠١٣ : ٢١٣)

العوامل المؤثرة في التحصيل:

قسم (نصر الله, ٢٠١٠) العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب إلى قسمين رئيسين هما:

أ . العوامل التربوية:

وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية , ويمكن تلخيصها بما يأتي :

- عوامل تتعلق بالمادة الدراسية وتشمل: مدى صعوبة المادة, ومحتوى المادة, ومستوى
- تنظيمها, ومدى ارتباط المادة بحياة الطالب.
- عوامل تتعلق بالمُدرس وتشمل: طريقة التدريس التي يستعملها, والأنشطة التي يقوم بها,

ووسائل التقويم التي يتبعها, ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة, وطريقة تعاملهِ معهم.

- عوامل تتعلق بالدراسة وتشمل: إدارة المدرسة, والإمكانات المدرسية من حيث: حجم

الصفوف, وتوفر الوسائل التعليمية والكتب وغيرها.

ب – العوامل الشخصية :

وهي العوامل التي تخص الطالب وأسرته وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه, وهي كالتالي:

- العوامل الصحية: وتشمل صحة الطلبة من الناحية العضوية والنفسية, ومستوى قدراتهم

العقلية والميول والاتجاهات والاستعدادات, والثقة بالنفس, والدافعية للطالب.

- العوامل الاسرية والاجتماعية: وتشمل مستوى التعليم للوالدين, ونوع العلاقات الاسرية, والحالة الاقتصادية للأسرة (نصرالله , ٢٠١٠ : ٥ – ٧) .

من ناحية أخرى ، اجتمع إلحاح الأسرة ورعايتهم له. يتمثل دورهم في تشجيع الطالب ومساعدته وتعزيز نموه كمحفز وبالتالي تعزيز إنجازه. فهم يساعدونه ويدفعونه للارتقاء بمستوى انجازاته وفي حالة النجاح يطورون ذلك الانجاز .

ذلك لاشك أن العوامل التي تؤثر على تحسين مستوى التحصيل كثيرة ، تبدأ من المدرسة ، وامكانياتها ، والمعلم ، ومهاراته ، وطرقه التعليمية ، والحداثة ، والفاعلية ، والمنهج ، والجودة ، والثراء ، والقدرة ، والإعداد. دور الفرد والأسرة هو تحفيز مالديه ودفعه لتحقيق دور أفضل أو يعيق دوره أحيانًا ، لأن دور الأسرة يتأثر بمستواها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي .

تدني التحصيل

بالنسبة إلى دينيس تشايلد ، عرّف التحصيل الدراسي المنخفض بأنه تأخير دراسي ، و الذي يرجع إلى تراجع أداء الطلاب الدراسي لأسباب بيئية وضغط بدلاً من التخلف العقلي.

وأضاف تشايلد أنه إذا قدمت المدرسة رعاية خاصة للطلبة المتأخرين دراسياً ، فقد يحرزون تقدمًا.

التأكيد على هذا بقوله على الرغم من المستوى العالي للذات لديهم ، فقد نجد أن الطلاب هناك بحاجة إلى رعاية مدرسية خاصة على الرغم من أن لديهم مستوى ذكاء عالٍ يبلغ ١٠٠ . (Dennis Child ,1986)

اسباب تدني التحصيل:

هناك العديد من الأسباب لضعف التحصيل الدراسي ، بما في ذلك الأسباب المتعلقة بتسجيل الطلاب في مدرسة غير مرغوب فيها ، وضغط الأسرة ، وطبيعية المناهج والمواد التعليمية ، وانتشار العنف.

كالآتي:

أ. من أسباب صعوبات التعلم دخول الطلاب إلى مدارس غير مناسبة.

ب. ضغط الأسرة يجبر الطلاب على مضاعفة جهودهم لتحسين مستوى التحصيل المعرفي بغض النظرعن القدرة وعدم فهم رغباته وميوله.

ج. يتسبب المنهج التقليدي القائم على التلقين وطرق التدريس العادية في عدم تفاعل الطللبة مع المعلمين والمواد التعليمية ، مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي.

د. في المواد التعليمية التي يتم تدريسها في المدرسة ، لن يتفاعل الطلاب مع المعلمين والمواد الدراسية.

هـ. انتشار مظاهر واسعة من العنف والعقاب في المدرسة والبيئة التي تعيش فيها الطلبة.

(نصر الله ،٢٠١٠: ٣٩)

مجتمع البحث وعينتة

١- مجتمع البحث :

يقصد بمجتمع البحث "جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث " .

(ملحم،٢٠٠٢: ٢٤٧)

شمل مجتمع البحث الحالي طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية النهارية الحكومية في المركز التابعة لمديرية تربية محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)م . وبلغ حجم مجتمع البحث على (٨١٢١) طالب وطالبة موزعين في اعداديات مديرية تربية محافظة القادسية .

عينة البحث

تهدف هذه العينة إلى أن تكون جزءًا من المجتمع. إذا تعذر دراسة المجتمع بأكمله لأسباب فنية أو اقتصادية أو عملية ، فسيتم استخدام العينة وخصائصها ، والتي يمكننا من خلالها الاستدلال على خصائص المجتمع الأصلي الذي أخذت منه العينة .

(الهيتي ،٢٠٠٤: ٢٩)

حددت عينة البحث الحالي من المجتمع البحث الكلي لطلبة الرابع العلمي في المدارس الحكومية النهارية التابعة لمديرية تربية القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) . وتضمن عينة البحث (٤٠٠) طالب وطالبة ، منهم (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة.

أداة البحث :

هدف البحث هو التعرف على تحصل طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء

١- أعداد اختبار التحصيل في ماده الفيزياء .

خطوات بناء الاختبار

١- تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار في التعرف على تحصيل طلبة الصف الرابع العلمي (عينة البحث) في الفصول الثلاث (الثاني ، الثالث ، الخامس) من كتاب الفيزياء الكورس الاول للعام الدراسي (٢٠٢٠ _٢٠٢١)م .

تحديد عدد فقرات الاختبار:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث تناولت بناء الاختبارات التحصيلية للمرحلة الإعدادية ؛ كما وقامت الباحثة بأخذ اراء عدد من المدرسين والمدرسات الفيزياء للمرحلة الإعدادية ، وفي ضوء ذلك تم إعداد اختبار يتكون من (٤٠) فقرة من الاختبارات الموضوعية من نوع متعدد الإجابات التي يمكن أن تكون ملائمة لمستوى الطلبة في هذه المرحلة العمرية .

صياغة تعليمات الإجابة:

تمت صياغة تعليمات الاختبار التحصيلي ، وتضمنت كيفية الإجابة على الفقرات وشرح الغرض من الاختبار ، وعدد الأسئلة ، ووقت الإجابة ، وتوزيع الدرجات في الفقرات .

تعليمات تصحيح الاختبار: في تصحيح الإجابات ، اعتمدت الباحثة على إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ، والتعامل مع الفقرات المتبقية التي لم يتم الإجابة عليها ، وكذلك تلك التي تحتوي على إجابتين ، ومعالجة الإجابة الخاطئة بإعطائها درجة صفر وبهذا فقد اصبحت الدرجة النهائية للاختبار بين صفر كحد ادنى وبين درجتين كحد اعلى .

١. **:صلاحية الفقرات :** "تم تحقيقه في هذه الدراسة عندما عرض الاختبار بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات في الاختبار التحصيلي وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة الخبراء المختصين على صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه وبنسبة اعلى من (٨٠ %)، انظر الملحق" () .

التطبيق الاستطلاعي للاختبار

التطبيق الاستطلاعي الاول

أ- عينة وضوح التعليمات :

تم تطبيقه بتاريخ على عينة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع العلمي ١٥طالب من اعدادية الثقلين و١٥ طالبة من اعدادية السرور بعد الاتفاق مع ادارة المدرسة , و مدرس المادة على موعد الاختبار . والغرض من التطبيق الاستطلاعي هو : التأكد من وضوح تعليمات الاختبار

التأكد من وضوح فقرات الاختبار وعدم وجود غموض فيها .تقدير المدة الزمنية للاختبار وذلك من خلال احتساب المدة الزمنية لانتهاء كل طالب .

التطبيق الاستطلاع الثاني :

التطبيق الاستطلاعي الثاني طبق بتاريخ ١٧/ ٣ /٢٠٢١ على عينة مكونه من (٤٠٠) (١٠٨) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع العلمي في إعدادية العروبة للبنات واعدادية قتيبة للبنين .

الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل

لا يعد الاختبار أداة صالحة للقياس إلا إذا توافرت فيه شروط معينة وتعد هذه الشروط بمثابة أهداف يحاول مصمم الاختبار تحقيقها لحظة تصميمه للاختبار , وأهم هذه الشروط هي صدق الاختبار, ويليه ثبات الاختبار وقد تم التحقق منها كالاتي:

صدق الأختبار :

أن مستلزمات بناء الاختبار وصلاحيته للتطبيق في البحوث التربوية أن يكون صادقاً ، وصدق المقياس أن يقيس ما وضع من اجل قياسه.(عطية،٢٠٠٩: ٢٠٩)، إذ تم التأكد من صدق المقياس كالاتي:

١- صدق المحتوى:

عرفه (الضامن ،٢٠٠٧) بأنه "الدرجة التي يقيس بها الاختبار المحتوى المراد قياسه (الضامن ،٢٠٠٧ :١١٣)، تحققت الباحثة من صدق المحتوى للاختبار بعرض الاختبار مع الخارطة الاختبارية على مجموعة من المحكمين في مجالات القياس والتقويم , وطرائق التدريس , وقد تمت الموافقة على جميع فقرات الاختبار".

٢. صدق البناء

يعد صدق البناء من أكثر أنواع الصدق اتفاقا مع مفهوم الصدق من الناحية العملية والمقصود به مدى قياس الاختبار النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم من خلال الجوانب المحتملة لهذا المفهوم" .(ربيع , ٢٠٠٨ : ١١٨)

هذا النوع من الصدق تحقق وكالآتي:

أ- باستخدام طريقة المجموعتين المتطرفتين لإيجاد معاملات السهولة والصعوبة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار ، وجد أن صعوبة جميع فقرات الاختبار كانت متوسطة السهوله والصعوبة ، والقدرة التمييزية مقبولة.

ب- الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار اذ تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع العلمي، وطبق الاختبار على الطلبة وبعد تصحيح إجاباتهم واستعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريال للفقرات ثنائية الدرجة ، قيم معامل الارتباط المحسوب بين كل فقرة ودرجة الاختبار الكلية يتراوح بين (٠.٢٣٦ - ٠.٤٨٨) ، وهذه القيم أكبر من القيمة الحرجة (٠.٠٩٨) ودرجة الحرية (٣٩٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ، لذلك فهي معاملات ذات دلالة إحصائية ، وهي مؤشرات على الاتساق الداخلي للفقرات المكونه للاختبار.

ثانياً: ثبات الاختبار

يعد الثبات صفه أساسية من مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد ، ويعد الاختبار ثابتاً إذا كان يؤدي إلى النتائج نفسها في حالة تكراره خاصة إذا كانت الظروف المحيطة بالاختبار والمستجيب متماثلة في كلا التطبيقين.

(مجيد وياسين ،٢٠١٢: ٨٣)

النتائج

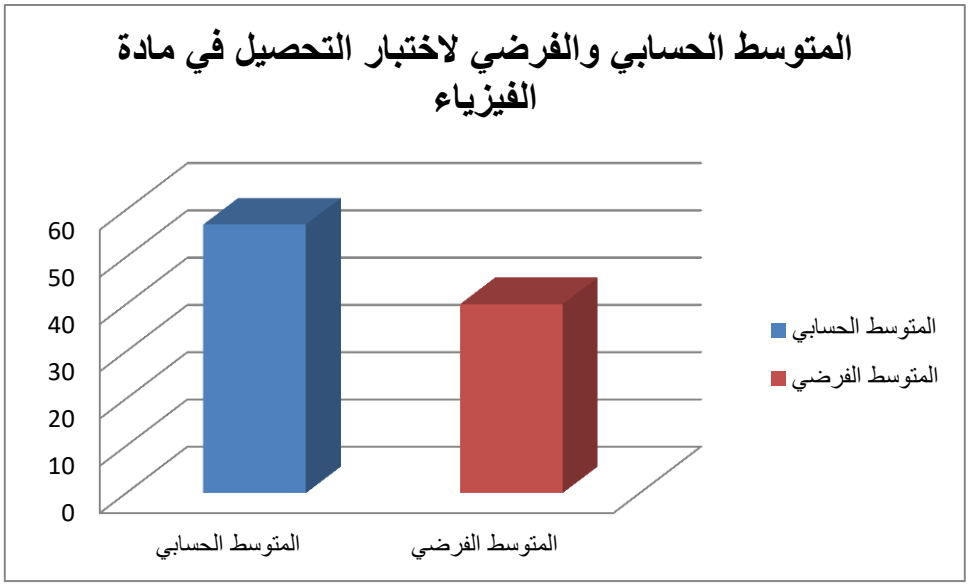
اظهرت النتائج

ان الطلبة لديهم تحصيل جيد في مادة الفيزياء الجدول(١)والشكل (١) الآتي

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لاختبار التحصيل

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الاختبار التحصيلي	٤٠٠	٥٦,٨٦٢	٩,٤٣٨	٤٠	٣٥,٧٣٤	١,٩٦	دالة



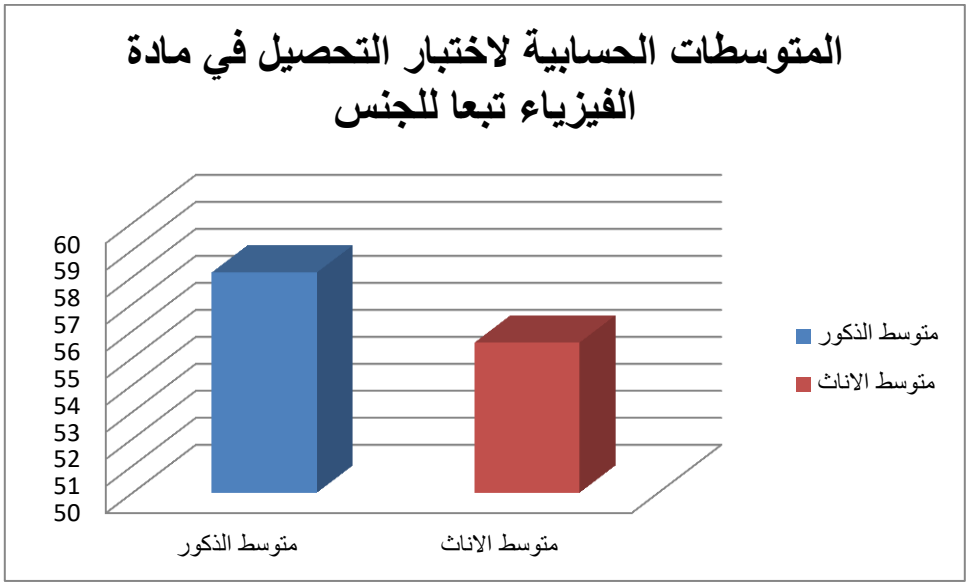
الشكل (١) المتوسط الحسابي والفرضي لاختبار التحصيل في مادة الفيزياء

٢-استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والاناث في اختبار تحصيل مادة الفيزياء ولصالح الذكور . الجدول (٢) والشكل (٢) الاتي يوضحان ذلك .

الجدول (٢)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الاختبار التحصيلي	ذكور	٢٠٠	٥٨,١٥٩	٩,٤٠٦	٢,٧٧٣	١,٩٦	دالة
	إناث	٢٠٠	٥٥,٥٦٤	٩,٣١٣			



الشكل (٢) متوسطات اختبار التحصيل لمادة الفيزياء تبعا لمتغير الجنس

التفسيرات

١- يعزو الباحثان ان تحصيل الطلبة كان جيد وقد يرجع الى ان الطلبة سواء كانت دراستهم حضوري او الكتروني كانت جيدة والاختبار التحصيلي كانت فقراته من المادة ولم تخرج فقراته عنها .

٢- تميز الذكور على الإناث بالتحصيل ممكن يكون السبب ان الاختبار التحصيلي فيه فقرات تتناسب عقلية الذكور أفضل من عقلية الإناث ، او مادة الفيزياء قد تكون مناسبة للذكور أفضل من الإناث .

الاستنتاجات

١- لدى طلبة البحث تحصيل جيد في مادة لفيزياء.

٢- يوجد فرق ذو دالة إحصائية بين الذكور والاناث في التحصيل في مادة الفيزياء ولصالح الذكور .

التوصيات

١- على مدرسي الفيزياء استخدام طرق مختلفة في تدريس الفيزياء كونها أسهمت في زيادة التحصيل لديهم .

المقترحات

١- أجراء دراسات مشابهة لمراحل دراسية أخرى للتعرف على تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء حسب متغير الجنس ، وأجراء دراسات مشابهة مع تنوع المتغيرات .

المصادر

- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوصياته المعاصرة** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- الوراقي ، حسن ناجي علي (٢٠٠٠) : **أثر أسلوب حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن** ، أطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، بغداد .
- الهرش ، عايد حمدان وزياد وليد محمد عبابنة وأسامة مصطفى دلوع (٢٠٠٥) : **أثر اختلاف منظومة الرموز في برمجة تعليمة** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية – جامعة اليرموك ، المجلد ٦ ، العدد ٤ .
- أبو جادو ، صالح محمد (٢٠٠٨) : **علم النفس التربوي** ، ط٦ ، دار المسيرة ، عمان .
- الجلالي ، احمد (٢٠١١) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، اربد ، دار الأول للنشر والتوزيع .
- اسماعيلي ، محمد الأمين ،(٢٠١١) ، نظريات وتطبيقات الأمين ،ط١ ، الأردن ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر .
- الخواجة ، ياسر ، (٢٠٠٧) ، **التعليم ماقبل الجامعي والتمايز الاجتماعي** ، طنطا : دار الإسراء
- علام ، صلاح الدين محمود . **القياس والتقويم التربوي والنفسي** . دار الفكر ، القاهرة ، ط١ ، ٢٠٠٠ .

- عدس ، عبد الرحمن ، توق ، محي الدين : ٢٠٠١ – **أسس علم النفس التربوي** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- أسماء محمد عبد الحميد (٢٠٠٨) : **أثر استخدام برنامج مقترح في خفض قلق الإختبار وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية .**
- الزغلول وشاكر ،حامد ، ٢٠٠٧، **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم ، واكتسابها بالتعلم الذاتي** ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عطية ، محسن علي (٢٠٠٩): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ،ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
- ابو جادو ، صالح محمد (٢٠١٤) ، علم النفس التربوي ، ط١ دار الشروق ، عمان ،الاردن
- الوائلي ، حمدية محسن علوان (٢٠٠٤) : **أثر استخدام ستراتيجية الحساب الذهني في التحصيل والتفكير الابداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية وميلهن نحو مادة الرياضيات** ، جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، بغداد .
- الفاخري ، رفيق وليد (٢٠١٨)، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير ، دار الميسرة ، عمان ، الأردن .
- مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٢) : **القياس والتقويم للطالب الجامعي** ،ط١، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر ، بغداد .
- ربيع،هادي مشعان وبشير اسماعيل محمد(٢٠٠٨):**دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين**،ط١،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ليبيا.
- الضامن ، منذر (٢٠٠٧) ،**اساسيات البحث العلمي** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر ، عمان، الاردن.

- السبيعي ، رمضان وآخرون (٢٠٠٩)، **المدخل في تدريس العلوم** ،ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- حمادنه ، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات ، (٢٠١٢)، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث** ، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، إربد .
- فرج الله ، محمد ،(٢٠١٣) ، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .
- نصر الله ،عمر عبد الرحمن (٢٠١٠) : **تدني مستوى التحصيل والانجاز الدراسي أسبابة وعلاجه** ، دار وائل للنشر ، ط٢ ، عمان .
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر ، عمان .
- الهيتي ، صلاح الدين حسين (٢٠٠٤) : **الأساليب الإحصائية في العلوم الإدارية . تطبيقات استخدام Spss** ، ط١ دار وائل للطباعة والنشر ، عمان .

- Alderman , M . key (2004) : Motivation for achievement : Possibillities for teaching and learning , 2nd . edition , Lawrence Erlbaum associates , London
- Dennis Child ; Psychology and the Techer , Hot , and Winston ltd , London ,1986 . Riene hart .
- Petrilli , M.T & Janie, (2011) : "Teaching secondary school mathematics " , second edition : New York
-

Al-Khattat, S. H. K., Al-Muhja, N. A. H., & Mohammed, A. R. (2019). Ecological Awareness for Training-Teachers at Chemistry and Biology Departments and its Correlate with them Academic Achievement. *Transylvanian Review, 27*(44).

Mohammed, A. R. (2017). Perceived Teaching Self-Efficacy for Training-Teachers in Biological Departments and its Relationship with their Achievement. *Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences (35)*, 571-583.

الشون, أ. م. د. هـ. ك., & عويد, هـ. ا. (٢٠٢٠ .(تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق مهارات الخيال العلمي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع(٥٨), ٣٤٠-٣٥٣ .

كَطفان, م. م. و. د., & شون, أ. د. هـ. ك. (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية(١٦), ١٦٢-١٧٤ .

•

مدى المام مدرسي الفيزياء للمرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة

أ.د. محسن طاهر مسلم الموسوي عماد ياس خضير الزهيري
mailto:muhsn.muslem@qu.edu.iq mailto:emad_alzehairy@yhoo.com
جامعة القادسية/ كلية التربية لمديرية العامة للتربية في محافظة بابل

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

- معرفة مدى المام مدرسي المرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة.

ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي, اذ اعدّ مقياس لمهارات ما وراء المعرفة لمعرفة مدى المام مدرسي الفيزياء بها من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة، وتم عرض المقياس على مجموعة من السادة الخبراء المحكمين لتحقيق الصدق الظاهري للمقياس ثم التأكد من وضوح فقرات المقياس واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، وبذلك تكّون المقياس من (٧٢) فقرة موزعة على مجالين المجال الاول المعرفة عن المعرفة ويضم مهارة (المعرفة التقريرية, المعرفة الاجرائية , المعرفة الشرطية), اما المجال الثاني تنظيم المعرفة (الادارة الذاتية للمعرفة) ويضم مهارة (التخطيط , التنظيم , التقويم), بعدها طبق المقياس على عينة البحث المؤلفة من (١٢٠) مُدرِّسة ومدرس من مدرسي المرحلة الاعدادية الذين اختيروا عشوائيا من المدارس التابعة لمديرية التربية في محافظة بابل, *وأظهرت النتائج* باستخدام النسبة المئوية ومعادلة مربع كاي ومعادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان براون ومعادلة الفا كرونباخ ومعادلة الاختبار التائي لعينة واحدة وبرنامج (Microsoft excel) ما يأتي :-

- ان مستوى إلمام مدرسي فيزياء المرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة اقل من حد الكفاية المطلوب وهو ٨٠% (كما حدده الخبراء والمحكمين) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

وفي ضوء تلك النتائج توصل الباحثان الى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية/ الالمام, مهارات ما وراء المعرفة.

The extent to which the physics teachers of the preparatory stage are familiar with metacognitive skills

Imad Yas Khudair Al-Zuhairi **Prof. Dr. Mohsen Taher Muslim Al-Mousawi**

Abstract

The present research aims at:

- Knowing the extent that the preparatory school teachers are familiar with metacognitive skills.

To achieve the goal of the research, the researchers used the descriptive approach, as he prepared a measure of metacognitive skills to know the extent to which physics teachers are familiar with them by reviewing the literature, research and previous studies related to metacognition skills, and the scale was presented to a group of expert arbitrators to achieve the apparent validity of the scale and then make sure From the clarity of the paragraphs of the scale and the extraction of the psychometric characteristics of the scale, and thus the scale consisted of (72) items distributed over two areas. The first area of knowledge about knowledge includes skill (declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge), while the second area is organizing knowledge (self-management of knowledge) and includes skill (Planning, Organization, Evaluation), then the scale was applied to the research sample consisting of (120) female and male teachers from the middle school teachers who were randomly selected from the schools affiliated to the Directorate of Education in Babil Governorate, and the results showed using the percentage and equation Chi-square, t-test equation for two equal independent samples, Pearson correlation coefficient, Spearman-Brown correlation coefficient, Cronbach's alpha equation, and the test equation T-RT for one sample and the program (Microsoft excel) the following- :

-The level of knowledge of preparatory school physics teachers in metacognition skills is less than the required sufficiency limit, which is 80% (as determined by experts and arbitrators) of the total score of the metacognitive skills scale

In light of these results, the researchers reached a number of recommendations and suggestions.

Keywords/ familiarity, metacognition skills.

الفصل الاول

أولاً / مشكلة البحث (Problem of The Research):

يُعد التعليم احد اسس نهضة الامم, وتُعد المناهج احد محاور العملية التعليمية والكتاب المدرسي الوثيقة الاجرائية لمحتوى المنهج والذي يحظى بعناية الجهات المختصة, واهتمام المعلمين الذي يعتبر مرشدا لهم ومرجعا منظما للمعرفة ومقدما الوسائل التعليمية والتقويمية والمؤثر الذي يؤثر على سلوكهم من حيث رسم الخطط الادائية, اما بالنسبة للمتعلم فقد احتضن الكتاب منذ الصغر ويعتبره منبع الخبرات من المعرفة والمهارات والاتجاهات ووسيلة النجاح والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

ويعد المدرس ايضا احد المحاور الاساسية في النظام التعليمي فدوره واضح في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته فهو الموجه والمرشد والمخطط في المواقف التعليمية ومن العناصر المحققة للأهداف التربوية والتعليمية التي منها بناء شخصية الافراد وتطويرها وهذا يتطلب ان يكون المدرس متمكنا من المادة الدراسية وملما بمهارات التدريس ومهارات التفكير.

ونحن نعيش في زمن يتصف بالتقدم المعرفي والثورة المعلوماتية المتسارعة في شتى مجالات الحياة لذلك تسعى الكثير من الدول الى تطوير مناهجها بصورة مستمرة وتنمية وتطوير القائمين عليها لمواكبة هذه التغيرات السريعة المتتالية, ولاحظ الباحثان من خلال مناقشة مدرسين مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية ان هناك ضعف في استخدام مهارات ما وراء المعرفة, ولأهمية مهارات ما وراء المعرفة في زيادة الوعي الذاتي للفرد ومنحه القدرة على تنظيم عمله وتقويمه, ولعدم اجراء دراسة وفق هذه المهارات (حد

علم الباحثان), ما دفع الباحثان الى اجراء دراسة للتطلع الى حد كفاية المدرسين من مهارات ما وراء المعرفة, ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الآتي :-

- ما مدى المام مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة؟

ثانياً / أهمية البحث (Importance of Research):

ان التفكير ارقى اشكال النشاط العقلي لدى الانسان, وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان وفضلهُ بها على سائر مخلوقاته, والحضارة الانسانية هي خير دليل على آثار هذا التفكير, انه العملية التي ينظم بها العقل خبرات الانسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وادراك العلاقات (ابو جادو ونوفل, ٢٠٠٧: ٢٥).

وتُعد نظرية ما وراء المعرفة احد المجالات المعرفية التي لها دور مهم في العديد من انواع وانماط التعلم , فما وراء المعرفة تهتم بقدرة المتعلم على ان يُخطط ويراقب ويسيطر ويقوِّم تعلمه الخاص وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم, وتسهيل البناء النشط للمعرفةِ, كما تشجع المتعلمين على ان يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة, فتساعد عمليات ما وراء المعرفة على تنمية التفكير المستقل, ومهارات اتخاذ القرار, وحل المشكلات لدى المتعلمين, وان يصبحوا فاعلين وهادفين ومستقلين (السيد ٢٠٠٢ : ١٥).

ويركز تشمان (Tishman, 1994) على ضرورة امتلاك المعلم لمهارات يستطيع من خلالها مساعدة المتعلمين كي يساهموا ويحسنوا من مهارات التفكير لديهم, حتى تصبح على شكل عادات , أو انماط, تصل بهم الى مستقبل ومرحلة يستطيعونَ فيها حل المشاكل بفاعلية, واتخاذ قراراتهم بحكمة (العتوم وآخرون , ٢٠٠٩: ٢٦٦).

ومهارات ما وراء المعرفة من أهم أدوات التعلم الناجح، فهي تساعد الطلبة على التعلم الذاتي وزيادة عملية الوعي بالتفكير وتصميم خطط عمل ومراقبة تنفيذها وتقويمها, ويجب على المدرسين القيام بممارسة هذه المهارات لتمكين طلبتهم من استخدامها, وعلى الرغم من أن مهارات ما وراء المعرفة تنمو مع تقدمنا في العمر إلا أن الخبرة والتعليم المقصود يلعبان دورا مهما في تنمية هذه المهارات الهامة أكثر مما يفعل النضج وحده ولذا فإنه مسؤولية المدرسين أن يساعدوا الطلبة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم (Thamraksa, 2004: 43).

وعلم الفيزياء من العلوم الطبيعية التي تمتاز بالدور الفعال والمهم في دفع عجلة التقدم والتطور نحو الامام وتعمل على تنميةِ مهارات التفكير واكسابها للمتعلمين فهي ضرورية لبناء شخصية المتعلم من كافّة جوانبها سواء كانت الوجدانية او العلمية (عطا الله , ٢٠١٠ : ٣٠).

واصبحت مهارات التفكير من ضروريات العصر الحاضر, اذ لا يمكن الحصول على المعرفة دون عملية تفكير, وهذا ما دفع بالمؤسسات التربوية والتعليمية ان توجه بالغ عنايتها نحو تنمية التفكير بمختلف انواعه من خلال العمل على توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد المتعلم على التفكير وتدربه كي يفكر, وتعلمه ما هو الشيء الذي يفكر فيه, (سعادة, ٢٠٠٣ : ٨٣).

ويمكن اختصار أهمية البحث في النقاط الآتية:

١. تزويد مصممي الكتب والمتخصصين في وزارة التربية بنتائج هذه الدراسة للاستفادة منها عند اجراء تعديل او تطوير للكتب المدرسية.

٢. قد تسهم في جعل افاق الدراسات اوسع لتشمل مهارات تفكير اخرى والمتضمنة في الكتب المدرسية.

٣. قد تسهم في جعل المدرسين على بينة من مهارات ما وراء المعرفة التي تساعدهم في اختيار اساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة والتخطيط للدرس.

ثالثاً / أهداف البحث (The Aims of the Research) :

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:-

- معرفة مدى المام مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة.

رابعاً / حدود البحث (The Limitation of Research):

- العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١) م.
- مدرسو ومدرسات مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية ضمن المديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

خامساً / تحديد المصطلحات (The Terms of Definition)

- التقويم:

- **عرفه** (مرعي والحيلة , ٢٠٠٠): هو التصحيح والتصويب، وهو عملية تشتمل على عمليات فرعية تؤدي اليها مثل: عملية التقييم (بمعنى التثمين), وعملية التشخيص (بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف), وعملية قياس (اي تكميم التقويم), وعملية المتابعة,
وعملية التغذية الراجعة, وعملية اصدار الحكم. (مرعي والحيلة, ٢٠٠٠: ٩٧)

- **ويعرفه الباحثان اجرائيا:** عملية اصدار الحكم على مـــدى احتواء كتب الفيزيـــاء للمرحلة
الاعدادية على مهارات ما وراء المعرفة ومدى المام المدرسين لهذه المهارات من خلال النسب
المتحققة مقارنة بالنسب المحكية.

- مهارات ما وراء المعرفة:

- **عرفها** (جروان ٢٠١٣): "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير".
(جروان، ٢٠١٣: ٥٠)

- **ويعرفها الباحثان اجرائيا:** مجموعة المهارات العقلية التي تساعد على الوعي بالتفكير والادارة الذاتية للإدراك ومنح قدرة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة, والتي تحويها كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية والتي تتمثل بمهارات المعرفة عن المعرفة وتشمل (المعرفة التقريرية , المعرفة الاجرائية, المعرفة الشرطية), ومهارات تنظيم المعرفة (الادارة الذاتية للمعرفة) وتشمل (التخطيط , التنظيم , التقويم).

- الالمام (حد الكفاية):

- **عرفه** (اللقاني , ١٩٩٠) : مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في اداء عمله

داخل الصف وخارجه بمستوى معين من التمكين ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها. (اللقاني, ١٩٩٠ , ١٨٤)

- **ويعرفه الباحثان اجرائيا:** الدرجة التي يحصل عليها الباحثان من تطبيق مقياس المهارات ما وراء المعرفة المعد من قبلهما على مدرس مادة الفيزياء والذي يصف امتلاكه لهذه المهارات, حيث تم تحديد (٨٠ %) من الدرجة الكلية للمقياس كمستوي للإلمام بناءً على اراء الخبراء والمحكمين.

الفصل الثاني:

مهارات ما وراء المعرفة:

اصبحت مهارات التفكير من الحاجات الضرورية والملحة في عصرنا الحاضر, ولأهميتها فقد تم استخدام مصطلح تعليم التفكير كمرادف لمصطلح السلوك الذكي, اضافة الى ذلك فان تطوير مهارات التفكير يقابلها كيف يصبح الافراد اكثر ذكاءً, فالأفراد يحتاجون لتعليم مهارات التفكير كأدوات مهمة تساعدهم على التعامل والعيش في عالم يتصف بالتغير السريع (مصطفى , ٢٠١٣ : ٢٣).

وقد حظي موضوع مهارات التفكير الكثير من الاهمية وقد عرف بالعديد من التعاريف منها:

عرفها (سعيد، ٢٠٠٨، ص٧٢): وهي معرفة الفرد لطريقة تفكيره، وعمليات تعلمه، ويرتبط بمهارات ما وراء المعرفة، ما يعرف بثبات التعلم ويتم هذا عندما يعي المتعلم كل ما يتعلمه وما يقرأه، في ضوء مخططات عقلية، والوعي بالاستراتيجيات التي تستخدم لمواجهة المهام المختلفة، والقدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتكملة المهام المقصودة.

وصنف الباحثون مهارات ما وراء المعرفة لأنواع متعددة, وقد تبنى الباحث تصنيف يور وآخرون (Yore et al 1998:27) المشار اليه في العفون والصاحب (٢٠١٢), اذ صنف مهارات ما وراء المعرفة الى مجالين ويضم كل مجال منهما ثلاثة اقسام فرعية, وقد سمي المجال الاول المعرفة عن المعرفة ويضم الاقسام (المعرفة التقريرية, المعرفة الاجرائية, المعرفة الشرطية), اما المجال الثاني سمي تنظيم المعرفة (الادارة الذاتية للمعرفة) ويضم الاقسام (التخطيط , التنظيم , التقويم).

ان مهارات التفكير ما وراء المعرفة وفق هذا التصنيف تتكون من مجالين وست مهارات رئيسية وهي كالآتي:

المجال الاول / المعرفة عن المعرفة: وتتضمن ثلاث انواع من المعرفة وهي:

١- **المعرفة التقريرية** (Declarative Knowledge): التي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين, ويتكون الى حد كبير من الحقائق والمفاهيم.

٢- **المعرفة الاجرائية** (Procedural Knowledge) : تشير الى الافعال التي يقوم بها الفرد اثناء ادائه للمهمات مثل: كيف يقوم باستراتيجية التلخيص؟ وكيف يخزن المعلومات الاجرائية لفترة طويلة والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بكيفية عمل شيء ما.

٣- **المعرفة الشرطية** (Conditional Knowledge) :

تتمثل بالغرض من قيام الفرد بمهمة معينة, ولماذا يؤدي استراتيجيات معينة, والتي تتعلق بمعرفة

المتعلم بالشروط والقرائن المصاحبة لإجراءات محددة, وتتصل بمتى يستعمل شيء ما او اجراء ما ولأي غرض يكون استعماله.

المجال الثاني / تنظيم المعرفة (الادارة الذاتية للمعرفة): وتشمل المهارات التالية:

١- **التخطيط** (Planning):

يتضمن الاختيار الواعي لاستراتيجيات معينة لتحقيق اهداف محددة (اي تحديد هدف, أو الاحساس بوجود مشكلة ما, وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات, وتحديد الاخطاء والعقبات المحتملة, فضلا عن تحديد طرق واساليب مواجهة هذه الاخطاء والصعوبات والتنبؤ بالنتائج المرغوب فيها او المتوقعة.

وتشمل الاسئلة التالية: ما طبيعة المهمة؟ ما هدفي؟ ما المعلومات والاستراتيجيات اللازمة ؟ كم من الوقت والموارد احتاج؟

٢- **التنظيم** (Regulation):

يتضمن مراجعة مدى التقدم باتجاه تحقيق الاهداف الرئيسة والفرعية, وتعديل السلوك اذا كان ضروريا, والابقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام, والحفاظ على تسلسل الخطوات او العمليات, ومعرفة متى يتحقق هدف فرعي, ومعرفة متى ينبغي الانتقال الى العملية اللاحقة, واختيار العملية المناسبة التي تتبع في السياق, واكتشاف الاخطاء والعقبات, ومعرفة كيفية التخلص من الاخطاء والتغلب على العقبات, وتشمل الاسئلة التالية: هل امتلك فهم واضح لما افعله؟ هل للمهمة معنى؟ هل ابلغ اهدافي؟ هل يتعين علي اجراء تغييرات؟

٣- **التقويم** (Evaluation):

يتضمن التقدير لمدى التقدم الحالي في عمليات محددة, ويحدث اثناء التعلم, والتقويم تقدير مدى تحقق الاهداف, والحكم على دقة النتائج وكفايتها, وتقدير مدى ملائمة الاساليب التي استعملت, وتقدير كيفية التعامل مع الاخطاء والعقبات, وتقدير فاعلية الخطة وتنفيذها. (العفون, وعبد الصاحب , ٢٠١٢: ١٩٥ – ١٩٩)

الدراسات السابقة

عرض الباحث بعضا من الدراسات السابقة التي تناولت المام المدرسين, اذ تم ترتيب وتوضيح الدراسات بشكل جدول متضمنا التفاصيل المتعلقة بها مثل (اسم الباحث , هدف الدراسة, منهج الدراسة, اداة الدراسة, الوسائل الاحصائية, نتائج الدراسة, ... وغيرها)

الدراسات السابقة التي تناولت المام المدرسين

ت	اسم الباحث	سنة وبلد الدراسة	المستوى العلمي	هدف الدراسة	المنهج المستخدم	عينة الدراسة	اداة الدراسة	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
٢	الخالدي	٢٠١٧ العراق	المرحلة الاعدادية	– مدى تضمين كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمهارات الاقتصاد المعرفي. – مدى المام مدرسي مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية بمهارات الاقتصاد المعرفي.	المنهج الوصفي	– كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية للعام (٢٠١٦ – ٢٠١٧). – عينة المدرسين والمكونة من ٦١ مدرس ومدرسة.	– تحليل المحتوى (قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي) – الاختبار.	١– معادلة كوبر. ٢– معادلة معامل الصعوبة ٣– معادلة القوة التمييزية ٤– معادلة فعالية البدائل الخاطئة. ٥– معادلة اختبار (ت) ٦– معامل ارتباط بوينت بايسريال.	١. ضعف في احتواء كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمهارات الاقتصاد المعرفي. ٢. ان مستوى المام مدرسي مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية اقل من حد الكفاية الافتراضي (٨٠%) من الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاقتصاد المعرفي.

٣	الجاسمي	٢٠٢٠ العراق	المتوسطة	– مدى تضمين كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمعايير (STEM) – مدى المام مدرسي مادة الفيزياء للمرحلة المتوسطة بمعايير (STEM)	المنهج الوصفي	– كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة للعام (٢٠١٩-٢٠٢٠). – عينة المشرفين والمكونة من (٢٠) مشرفا.	– تحليل المحتوى (قائمة بمجالات STEM) – مقياس لمعايير (STEM)	١– معادلة هولستي. ٢– معادلة مربع كاي. ٣– معادلة القوة التمييزية ٤– معامل الفا كرونباخ ٥– معادلة اختبار (ت) العينة الواحدة. ٦– معادلة سبيرمان براون	١. ضعف في تناول كتب الفيزياء المرحلة المتوسطة لمعايير (STEM). ٢. قلة مستوي المام مدرسي فيزياء المرحلة المتوسطة بمعايير (STEM)

الدلالات والمؤشرات المستنبطة من الدراسات السابقة:

استطاع الباحث من خلال عرضه للدراسات السابقة تسجيل الدلالات والمؤشرات الآتية:

اولا: الأهداف:

تنوعت اهداف الدراسات فمنها هدفت الى مدى تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي ومدى المام مدرسي مادة الفيزياء بها كدراسة (الخالدي, ٢٠١٧), واخرى مدى تضمين كتب الفيزياء لمعايير (STEM), ومدى المام مدرسي مادة الفيزياء بها كدراسة (الجاسمي, ٢٠٢٠).

بينما هدفت الدراسة الحالية مدى المام مدرسي الفيزياء للمرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة

ثانيا: منهج البحث:

استخدمت جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها المنهج الوصفي, بذلك تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامها المنهج الوصفي.

ثالثا: عينة البحث:

هناك تباين في عينة الدراسات منها تناولت كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية والمدرسين كدراسة (الخالدي, ٢٠١٧), واخرى لكتب المرحلة المتوسطة والمشرفين كدراسة (الجاسمي, ٢٠٢٠).

رابعا: المرحلة الدراسية:

تباينت الدراسات السابقة فيما بينها بالنسبة للمرحلة الدراسية التي اجريت الدراسة عليها فتم اجراء بعضها على المرحلة الاعدادية مثل دراسة (الخالدي, ٢٠١٧), بينما اجريت دراسة (الجاسمي, ٢٠٢٠) على المرحلة المتوسطة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الخالدي, ٢٠١٧) في انها اجريت على المرحلة الاعدادية.

خامسا: الادوات:

اختلفت الدراسات السابقة في اداة دراستها فقد استخدمت احدى الدراسات اداة التحليل واداة الاختبار وهي دراسة (الخالدي, ٢٠١٧), بينما استخدمت دراسة (الجاسمي, ٢٠٢٠) اداة تحليل المحتوى ومقياس لمعايير (STEM).

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الجاسمي, ٢٠٢٠) في استخدامها اداة المقياس لقياس مدى المام مدرسي مادة الفيزياء.

سادسا: النتائج:

اثبتت الدراسات السابقة التي تم عرضها ان مستوي المام مدرسي الفيزياء في المهارات او المعايير اقل من حد الكفاية الافتراضي, وبهذا تتفق مع الدراسة الحالية.

الفصل الثالث / منهج البحث واجراءاته

اولا: منهج البحث (Curriculum of the Research):

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي, لكونه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث, ويعرف المنهج الوصفي بانه الاسلوب الذي يعتمد على دراسة الواقع او الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا (يصف الظاهرة ويوضح خصائصها), او تعبيرا كميا (وصفا رقميا) (عبيدات وآخرون, ١٩٩٨ : ١٨٧).

ثانيا: مجتمع البحث (Population of Research):

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية في عموم محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) م, والبالغ عددهم (٤٩٣) مدرسا ومدرسه في (٢٢٧),مدرسة اعدادية وثانوية بحسب احصائيات المديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

ثالثا: عينة البحث (Research Sample):

اعتمد الباحثان على العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينة بحثه والتي يقصد بها: "العينة التي يكون لكل فردمن افراد المجتمع فرصة متساوية لان يمثل ضمن العينة" (الدليمي وصالح, ٢٠١٤ : ٨١).

وتكونت عينة البحث من (١٢٠) مدرسا ومدرسة للمرحلة الاعدادية في المدارس الاعدادية والمدارس الثانوي التابعة لمديرية التربية في محافظة بابل بواقع (٢٤) مدرسة اعدادية و(٣٢) مدرسة ثانوية, وذلك بعد استشارة الباحثان لعدد من الخبراء والمختصين في مجال القياس والتقويم والإحْصائيين لمعرفة النسبة المئوية المناسبة لحجم العينة.

رابعا: اداة البحث (Tool of the Research):

بعد اطلاع الباحثان على الادبيات والدراسات التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفة وبحسب علم الباحثان لا يوجد مقياس يتناول مهارات ما وراء المعرفة يتناول مدرسي المرحلة الاعدادية مما دفعه الى بناء مقياس لهذه المهارات وحسب الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

الهدف من المقياس التعرف لمدى المام عينة البحث والمتمثلة بمدرسي المرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة.

٢- الاطلاع على مقاييس الادبيات والدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت مقاييس ما وراء المعرفة كدراسة (ابو السعود, ٢٠٠٩) ودراسة (الموسوي, ٢٠١٢), كما اطلعا على عدد من المقاييس منها مقياس (شرو ودينسون Shrew, G. & Dennison, 1994), حيث ساعدتا الباحثان على صياغة فقرات مقياس بحثهما.

٣- تحديد مجالات المقياس:

بعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة اعتمد الباحثان تصنيف يور وآخرون (Yore et al, 1998) الوارد في (العفون وصاحب ٢٠١٢), حيث صُنفت مهارات ما وراء المعرفة الى مجالين, ويضم كل مجال منهما ثلاثة اقسام فرعية, وقد سمي المجال الاول المعرفة عن المعرفة ويضم الاقسام (المعرفة التقريرية, المعرفة الاجرائية, المعرفة الشرطية), اما المجال الثاني سمي تنظيم المعرفة (الادارة الذاتية للمعرفة) ويضم الاقسام (التخطيط , التنظيم , التقويم).

٤- صياغة فقرات المقياس:

عمل الباحثان على صياغة فقرات مقياس ما وراء المعرفة وبلغت (٧٨) فقرة , بواقع (١٣) فقرة لكل مهارة, وقد صاغ الباحثان الفقرات بشكل واضح آخذين بنظر الاعتبار عينة البحث الذي سينطبق عليها المقياس والامكانات المتاحة والظروف وحدود الوقت .

٥- الصدق الظاهري:

يعد المقياس صادقا اذا كان مظهره يشير الى انه مقياس صادق, كأن تشير فقراته الى ارتباطه بالسلوك المقاس, واذا كان سهل الاستخدام (عبيدات وآخرون,١٩٩٨: ١٦٤).

وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس فقد عرض الباحثان المقياس بصورته الاولية على مجموعة من الخبراء والمختصين بالقياس والتقويم والفيزياء ومجال طرائق التدريس ومشرفي مادة الفيزياء ومدرسيها لاستطلاع آرائهم حول كل من: مدى ملائمة فقرات المقياس وعدد فقرات المقياس الكلية ومدى صلاحية الفقرات لغويا وعلميا, اذ استخدم الباحثان النسبة المئوية ومربع كاي لمعرفة طبيعة الفروق بين آراء الخبراء للتأكد من صلاحية الفقرات أو رفضها, وبعد احتساب النسبة المئوية وقيمة مربع كاي اظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس قد حصلت على اتفاق الخبراء، بعد أن اعتمد الباحثان على نسبة اتفاق (٧٥%) فأكثر من أراء الخبراء ، وقد ذكر(بلوم وآخرون، ١٩٨٣ : ١٢٦) أن الفقرة تعد مقبولة إذا حظيت باتفاق ٧٥% فأكثر من تقديرات الخبراء, واصبح المقياس يتألف من (٧٨) فقرة بمجالين وست مهارات بواقع (١٣) فقرة لكل مهارة.

٦- اعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس الدليل المرشد الى كيفية الاجابة لذا حرص الباحثان على ان تكون واضحة ومفهومة, وقد تضمنت التعليمات كيفية الاجابة وان تكون الاجابة بجدية والتنبيه على الاجابة عن الفقرات جميعها بأمانة ودقة وبدون ترك او حذف, ولم يطلب الباحثان من المستجيبين ذكر اسماءهم لعدم الحرج وللتغلب على عامل الميل.

٧- تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (٧٨) فقرة لكـــل مهارة (١٣) فقرة منها فقرة واحدة كاشفـة, فالفقرات الكاشفة ذات التسلسل (٤، ٢٢, ٣٢, ٤٩، ٥٧، ٧٣) والتي تم استبعادها من احصائيا, وامام كل فقرة من فقرات المقياس خمسة بدائل تنطبق علي بدرجة (كبيرة جدا, كبيرة, متوسطة, ضعيفة, ضعيفة جداً), وحسب تقسيم ليكرت الخماسي (١,٢,٣,٤,٥) على الترتيب اي اعطاء خمسة درجات الى البديل كبيرة جدا نزولا الى واحد درجة للبديل ضعيفة جدا, واعطاء صفر في حالة عدم الاجابة او وجود اجابتين للفقرة الواحدة (عبد الرحمن, ٢٠٠٨ : ٣٨٦), فكانت اعلى درجة يحصل عليها

المستجيب (٣٦٠) وادنى درجة (٧٢) وحسب الدرجة النهائية التي يتم الحصول عليها من جمع الدرجات الكلية للمجالات.

٨- تطبيق المقياس على عينة استطلاعية:

أ- التطبيق الاستطلاعي الاول للمقياس:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية عدد افرادها (٣٠) من مدرسين المرحلة الاعدادية في المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية التابعين الى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل, بعد استشارة عدد من الخبراء حول عدد العينة الاستطلاعية, للكشف عن مدى وضوح تعليمات المقياس ومدى وضوح الفقرات, واسفرت نتائج التطبيق عن قلة الاستفسارات مما يدل على وضوح فقرات وتعليمات المقياس.

ب- التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس:

طبق الباحثان المقياس على عينة استطلاعية عشوائية ثانية من مدرسات ومدرسي المرحلة الاعدادية في المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية التابعين لمديرية التربية في محافظة بابل والبالغ عدد افرادها (١٠٠), وذلك بعد الانتهاء من تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الاولى, لإجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس وتحديد الخصائص السيكومترية لها.

٩- التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

ان جودة الفقرة ومدى صدقها وملائمتها لمستوي المفحوص لا يمكن ان يكون الا من خلال عرض فقرات المقياس على التحليل الاحصائي, ومن دلالات التحليل الاحصائي:

القوة التمييزية للفقرات (Item Discrimination Power):

تعني قدرة الفقرة على التمييز بين المفحوصين من حيث الفروق الفردية, فمن الخصائص المميزة للفقرة الجيدة قدرتها على التمييز بين الفئة الدنيا والفئة العليا للصفة المقاسة (عودة, ١٩٩٩: ٢٩٣), ولغرض التأكد من القوة التمييزية لفقرات المقياس رُتّبت درجات المدرسين ترتيبا تنازليا من أعلى درجة حصل عليها المدرس إلى أدنى درجة، وبتطبيق المعادلة الخاصة بالقوة التمييزية لعينتين طرفيتين أظهرت النتائج أن الفقرات التي تتراوح قوة تمييزها بين (٢,٧٢٧- ٧,٧٩٠) بانها دالة احصائية اذ

كانت قيمتها أعلى من القيمة الجدولية التي تبلغ (٢.٠٥٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٦)عدا الفقرات (٥٢,٤٨,٣٥,١٩,١٣,٢) فقوة تمييزها اقل من القيمة الجدولية فهي غير دالة احصائية وتم استبعادها.

١٠- ١٠ - تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة:

اولاً / الصدق البناء (Construct Validity):

صدق البناء هو الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناء أو سمة صمم اساسا لقياسها, ويتحقق من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وهذا يعد مؤشراً لصدق المقياس (Anastasi & urbina, 1997:126) وقد تم التحقق من صدق البناء لفقرات المقياس من خلال :

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يفترض اتساق الاستجابة للفقرة مع الاستجابات لفقرات المقياس الاخرى, فالفقرة التي لا تحقق هذه القائدة تعتبر غير مناسبة لقياس الخاصية, فهي لا تساهم في مجموع الدرجة الكلية التي تعبر عن مستوى الفرد في الخاصية (الطريري, ١٩٩٧ :١٤٤), وقام الباحثان بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين (٠,٢٩٧ – ٠,٦٣٢) وبموازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨), فأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً لان قيمة الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس اكبر من قيمة الارتباط الجدولية, وبذلك تعد فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ب-علاقة درجة الفقرة بدرجة المهارة:

يتحقق هذا الصدق من خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات بالمهارة التي تنتمي اليها, اذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٧٧ – ٠,٧٤٩) وهي معاملات ارتباط مقبولة اذا ما قورنت بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٩٨), عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨), وبذلك تعد معاملات الارتباط جميعها بين الفقرة والمهارة دالة احصائية.

ت- علاقة درجة المهارة بالدرجة الكلية للمقياس:

نظرا لتكون المقياس من عدة مقاييس فرعية فيمكن حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس اذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٣٨ – ٠,٩٣٧) وتعد معاملات ارتباط مقبولة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٩٨), وهذا يعني ان جميع المعاملات دالة احصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥).

ثانياً / الثبات (Reliability):

وتم التحقق من ثبات المقياس بالطرائق الآتية:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية استخدم الباحث درجات العينة الاستطلاعية اذ احتسبت درجات الفقرات الزوجية ودرجات الفقرات الفردية لحساب معامل ارتباط بيرسون فبلغت قيمته (٠,٩٢), وتم تصحيحه احصائيا بتطبيق معادلة سبيرمان ـ براون فظهرت قيمة المعامل (٠,٩٦) وهذا يعد معامل ثبات عاليا (مراد وأمين، ٢٠٠٢: ٣٦٠).

ب- طريقة الفا كرونباخ:

اعتمد الباحث طريقة الفا كرونباخ في بحثه لأنها تعد تطوير تقدير الاتساق الداخلي للاختبارات او المقاييس وتمتاز بالتناسق وامكانية الوثوق بنتائجها, (اليعقوبي, ٢٠١٣: ٢٦٧) , وبعد استخدام المعادلة الخاصة بمعامل الفا كرونباخ ظهرت قيمة المعامل (٠,٩٥) ويدل هذا على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

١١- الصورة النهائية للمقياس:

يتألف المقياس بصورته النهائية من (٧٢) فقرة موزعة على مجالين وست مهارات.

١٢- تطبيق المقياس:

طبق الباحثان مقياس مهارات ما وراء المعرفة في يوم الاحد بتاريخ (٢٠٢١/٤/١٨) ولمدة اسبوعين على مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية في المدارس الاعدادية والمدارس الثانوية بعد الاتفاق مع ادارة المدارس وحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل, وتم تفريغ البيانات اذ صححت استمارات المقياس وفقا لنموذج التصحيح ثم بوبت الدرجات في جدول لمعالجتها احصائيا.

خامسا: الوسائل الاحصائية (Statistical Means):-

استخدم الباحث برنامج أكسل لمعالجة البيانات.

❖ **معادلة مربع كاي:**

استخدمت لمعرفة نسبة اتفاق اراء الخبراء حول فقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

(الخفاجي والعتابي, ٢٠١٥ :١٦٩)

❖ **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين (T-Test):**

استخدم لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

(البسيوني, ٢٠١٣: ٣٨٢)

❖ **معامل بيرسون:**

استخدمت هذه العلاقة لحساب الصدق البناء ومعامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة. (البياتي, ٢٠٠٨ : ١٣٩-١٤٠)

❖ **معامل سبيرمان – براون:**

استخدمت في تصحيح معامل الثبات بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون.

(علام, ٢٠٠٠: ١٥٦)

❖ **معادلة ألفا كرونباخ:**

استخدمت هذه العلاقة لحساب معامل ثبات فقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

(النبهان, ٢٠١٣ : ٣٠١)

❖ **معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة:**

استعملت لإيجاد الفروق بين المتوسط الحسابي لدرجات المدرسين على المقياس والمتوسط الفرضي. (اليعقوبي, ٢٠١٣ : ٢٣٨)

الفصل الرابع

اولا /عرض النتائج وتفسيرها:

لغرض التحقق من هدف البحث صاغ الباحثان السؤال الآتي:

- هل يرتقي مستوى إلمام مدرسي فيزياء المرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة إلى حد الكفاية (٨٠%) على المقياس الذي أعد لهذا الغرض؟

للإجابة على هذا السؤال طبق الباحثان مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي أعدّ من قبلهما على أفراد العينة البالغ عددها (١٢٠) مدرساً ومدرسة فأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات المدرسين في مقياس مهارات ما وراء المعرفة هو (٢٥١,٢٠٨) وانحراف معياري قدره (٣٥,٧٠٤)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات المدرسين على المقياس ككل وحد الكفاية الافتراضي (٨٠%) استخدم الباحث اختبار(ت) لعينة واحدة, فأظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٣,٩٢٥) اكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (١,٩٨٠) عند درجة حرية (١١٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الفرضي, فاذا كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية وكان المتوسط الحسابي للعينة اقل من المتوسط الفرضي فهذا يدل وجود فرق دالة ولصالح المتوسط الفرضي اي ان مستوي العينة ضعيف (الخفاجي والعتابي, ٢٠١٥ : ١٣٩) مما يعني أن مدى إلمام مدرسين مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة اقل من حد الكفاية (٨٠%) وكما مبين في الجدول الآتي:-

حجم العينة	الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي ٨٠*%	قيمة t المحسوبة	درجة الحرية	قيمة t الجدولية	الدلالة الإحصائية
120	30145	251.208	35.704	264	3.925	119	1.980	دالة لصالح المتوسط الفرضي

ويعتقد الباحثان ان هذا يعود الى عدة اسباب منها:

* المتوسط الفرضي (0.80) X أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المدرس في الاختبار (330) = 264

١- اهتمام مدرسي الفيزياء بالمعلومات العلمية المتوفرة في المقررات الدراسية اكثر من اهتمامهم بمهارات التفكير التي تمنحهم القدرة على التدريس الجيد من خلال تنظيم الخبرات بطريقة جديدة لحل المشكلات وادراك العلاقات.

٢- ضعف في اعداد المدرسين خلال مراحل تدريسهم السابقة.

٣- قلة الدورات التدريبية للمدرسين خلال الخدمة والتي من شأنها رفع مستوى المدرسين في جوانب مختلفة ولا سيما مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

٤- قلة اطلاع المدرسين على المصادر الخارجية المعنية بتعليم التفكير ومهاراته والتدريب عليها وكيفية تنمية التفكير وخصوصا مهارات ما وراء المعرفة.

واتفق الباحث بدراسته الحالية مع دراسة (العيساوي, ٢٠١٢) ودراسة (الخالدي, ٢٠١٧) ودراسة (الجاسمي, ٢٠٢٠), في ان مستوي المام مدرسي الفيزياء اقل من حد الكفاية الافتراضي.

الاستنتاج (Conclusion)

توصل الباحثان من خلال نتائج بحثه الى الآتي:-

أن مستوى إلمام مدرسي فيزياء المرحلة الاعدادية بمهارات ما وراء المعرفة اقل من حد الكفاية المطلوب وهو (٨٠%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

التوصيات (Recommendation)

وفقا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحثان بما يأتي:

١. عقد الندوات لمدرسي الفيزياء في أثناء الخدمة لتعريفهم بمهارات ما وراء المعرفة.
٢. اعداد دليل لمدرسي الفيزياء يتضمن مهارات ما وراء المعرفة.
٣. عقد الورش والدورات والدروس التدريبية لمدرسي الفيزياء للتعرف على كيفية تطبيق مهارات ما وراء المعرفة.
٤. حث مدرسي مادة الفيزياء على تطوير انفسهم من خلال الاطلاع على كتب التفكير وبرامج التفكير وما يعرض على شبكة الانترنيت بخصوص مهارات ما وراء المعرفة.

المقترحات: (Suggestion)

في ضوء ما توصل اليه الباحثان من نتائج يقترح أجراء الآتي:

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية لكتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وكتب العلوم للمرحلة الابتدائية.
٢. الاخذ بآراء المدرسين للكشف عن اكثر مهارات التفكير التي يميل الطلبة الى استخدامها.
٣. دراسات مماثلة على انواع التفكير الاخرى.

المصادر

اولا: المصادر العربيـة

- ابو جادو, صالح, محمد بكر نوفل, (٢٠٠٧) : **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**, ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , الاردن.
- البسيوني, محمد سويلم, (٢٠١٣): **اساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**, ط١, دار الفكر العربي, للطباعة والنشر والتوزيع, مصر.
- بلوم، بنيامين وآخرون, (١٩٨٣): **تقييم تعلم الطالب التجمعي والتكويني** ، ترجمة محمد أمين المفتي، المركز الدولي للترجمة والنشر, مصر.
- البياتي, عبد الجبار توفيق, (٢٠٠٨): **الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**, ط١, اثراء للنشر والتوزيع, الاردن.
- جروان، فتحي, (٢٠١٣): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط٦، دار الفكر ناشرون وموزعون، الاردن.
- الخفاجي, رائد ادريس محمود, عبد الله مجيد حميد العتابي, (٢٠١٥): **الوسائل الاحصائية في البحوث التربوية والنفسية**, ط١, دار دجلة للنشر والتوزيع, الاردن.
- الدليمي, عصام حسن, علي عبد الرحيم صالح, (٢٠١٤): **البحث العلمي اسسه ومناهجه**, ط١, دار الرضوان للنشر والتوزيع, الاردن.
- سعادة, جودت احمد, (٢٠٠٣): **تدريس مهارات التفكير ومع مئات الأمثلة لتطبيقية**, ط١, دار الشروق للنشر والتوزيع, الأردن.

- سعيد، سعاد جبر(٢٠٠٨): **سيكولوجية التفكير والوعي بالذات**، ط١، عالم الكتب الحديث، عمان, الأردن.
- السيد, احمد: تنمية بعض مهارات المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج , **مجلة دراسات في المنهاج وطرق التدريس** , العدد (٧٧) , (٢٠٠٢).
- الطريري, عبد الرحمن بن سليمان, (١٩٩٧): **القياس النفسي والتربوي ـ نظريته ـ اسسه ـ تطبيقاته**, ط١, مكتبة الرشد للنشر والتوزيع, السعودية.
- عادل عيدان عبد العيساوي ,(٢٠١٢): تحليل كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء التغيرات البيئية ومدى المام المدرسين بها, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القادسية, العراق.
- عبد الرحمن, سعد, (٢٠٠٨): القياس النفسي النظرية والتطبيق, ط٥, هبة النيل العربية للنشر والتوزيع, مصر.
- عبيدات, وآخرون, (١٩٩٨): **البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه**, دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع, الاردن.
- العتوم, عدنان يوسف, (٢٠١٢): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**, ط٣, دار المسيرة للنشر والتوزيع, الاردن. ابو جادو, صالح, محمد بكر نوفل, (٢٠٠٧) : **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**, ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , الاردن.
- العفون, نادية حسين, منتهى مطشر عبد الصاحب, (٢٠١٢): **التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه**, ط١, دار صفا للنشر والتوزيع, الاردن.
- علام, صلاح الدين محمود, (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**, ط١, دار الفكر العربي, الاردن.
- عودة, احمد سليمان, (١٩٩٩): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**,ط٣, دار الامل, الادرن.
- اللقاني, احمد حسين, (١٩٩٠): **تدريس المواد الاجتماعية**, ط١, دار عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة, مصر.
- مراد, صلاح احمد, امين علي سليمان, (٢٠٠٥): **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية – خطوات اعدادها وخصائصها**, ط٢, دار الكتاب الحديث, الكويت.
- مرعي، توفيق احمد, محمد محمود الحيلة, (٢٠٠٠): **المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها**, ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة, الاردن.

- مروان عبد الرضا الخالدي, (٢٠١٧): تحليل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي ومدى المام المدرسين بها , **رسالة ما جستير غير منشورة** , جامعة القادسية, العراق.
- النبهان, موسى, (٢٠١٣): **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**, ط٢, دار الشروق للنشر والتوزيع, الاردن.
- اليعقوبي, حيدر حسن, (٢٠١٣): **التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية**, ط١, مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية, العراق.
- ولاء هادي الجاسمي, (٢٠٢٠): تحليل كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق معايير (STEM) ومدى المام مدرسي الفيزياء من وجهة نظر المشرفين, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة القادسية, العراق.

المصادر الاجنبية

- Schraw, G. & Dennison, R.S: Assessing Metacognitive Awareness, **Contemporary Educational Psychlogy**,v19, p460-475,(1994)**.**
- Thamraksa ,C: Metacognition ,A key to success for EFL learning ,**BU academic Review** ,Vol 4 , No 1,(2004).

تقويم كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) وفق معايير التعليم العالمية CFBT

أ.د. احسان حميد عبد
Sycho.post39@qu.edu.iq
جامعة القادسية / كلية التربية

عدنان حمزة حسين الوائلي
Sycho.post39@qu.edu.iq
جامعة القادسية / كلية التربية

الملخص:

هدفت الدراسة الى تقويم كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) وفق معايير التعليم العالمية CFBT ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث قام الباحث باعداد قائمة لمعايير CFBT والتي تكونت من مجالين (البحث العلمي- علم الاحياء) وبواقع اربعة معايير رئيسية وعشرون مؤشراً فرعياً للمجال الاول (البحث العلمي) و ثلاثة عشر معيار رئيسي واحدى وستون مؤشراً فرعياً للمجال الثاني (علم الاحياء) ، وفي هذه الدراسة توصل الباحث الى قلة اهتمام كتاب علم الاحياء للصف الثالث متوسط بمعايير CFBT مقارنتاً بالنسبة المحكية التي اعتمدها الباحث من قبل الخبراء .

كلمات مفتاحية : تقويم المنهج – معايير CFBT– كتاب علم الاحياء – الصف السادس العلمي (الاحيائي)

Evaluation of the biology book for Sixth grade science (biology) according to the international education standards CFBT

Prof. Dr.Ihsan Hamid Abd
Sycho.post39@qu.edu.iq
University of Al-Qadisiyah
Collage of education

Adnan Hamza Al-Waeli
Sycho.post39@qu.edu.iq
University of Al-Qadisiyah
Collage of education

Abstract:

The study aimed to evaluate the biology textbook for Sixth grade science (biology) according to the CFBT international education standards. To achieve the goal of the research, the researcher used the descriptive

approach, where the researcher prepared a list of CFBT criteria, which consisted of two fields (scientific research - biology) and according to four main criteria and twenty sub-indicators for the first field (scientific research), 13 main criteria and 61 sub-indicators for the second field (Biology), and in this study, the researcher found a lack of interest in the biology book for the third intermediate grade in the CFBT standards compared to the spoken percentage adopted by the researcher by the experts.

Keywords: Curriculum evaluation - CFBT standards - Biology book- Sixth grade science (biology).

الفصل الاول : التعريف بالبحث :

اولا : مشكلة البحث

تأخذ مشكلة التعليم في عالمنا اليوم حيزا كبيرا من اهتمام كل دولة , وترصد لها نسبة لا يستهان بها من الأموال والجهود والكفاءات وميزانية لا تقل عن ميزانية تنظيم الجيش أو التموين أو المواصلات أو سائر شؤون الدولة. ويرجع ذلك إلى أن الدول المعاصرة أخذت على عاتقها أن تعلم كل أبناء الشعب , وان تهيئ لهم كل أسباب التعليم من مدارس ومعلمين ومعلمات وكتب وتختار لهم العلوم والمناهج ضمن ما تأخذه الدولة المعاصرة على عاتقها من تنظيم كل ما يحتاجه الشعب وتوفيره , كالعمل والأمن والازدهار والحماية والحرية والكرامة والغذاء والكساء وحرية التجارة وحرية العمل وان هذه الأمور جميعاً يتم بنائها بالارتكاز على قواعد وأسس التربية والتعليم ,.
(التميمي، ٢٠١٩: ٣٣٣).

في ضوء ما اتّضح من وجود حاجة إلى معايير تُستخدم كمنطلق لتقويم محتوى مناهج العلوم ، تأتي هذه الدراسة؛ كمحاولة لتقويم محتوى كتاب

علم الاحياء للصف الثالث متوسط في ضوء قائمة المعايير المعدة لهذا الغرض، والمنسجمةً مع التّجارب، والخبرات الدولية في هذا المجال. ومن خلال الاطلاع على كتاب علم الاحياء للصف الثالث متوسط لاحظ الباحث عدم وجود رؤية واضحة وشاملة ومتكاملة عند اعدادها كون عدم وجود ترابط وتسلسل في عرض المعلومات بين الكتب وهذا ما اكدته الكثير من الدراسات السابقة التي هدفت الى تقويم كتاب علم الاحياء للصف الثالث متوسط منها مثلاً دراسة (الشباني، رواء مردان فليح، ٢٠١٢)، ودراسة (عبد الصمد والشباني، ٢٠١٤). **((ما مدى مراعاة كتاب علم الاحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) للمعايير العالمية CFBT))**

ثانيا : أهمية البحث

يعتبر التعليم بوابة تقدم الأمم, فكل الدول التي حققت تقدما في مختلف الميادين فعلت ذلك من خلال بوابة التعليم. لذا فإن الدول المتقدمة تضعه في أولوية برامجها وسياساتها التعليمية. وتعد المناهج الدراسية من أكثر عناصر العملية التعليمية تأثرا، وتأثيرا بجملة من التحديات، والتغيرات المحيطة بالعالم، حيث غدت هذه المناهج ركيزة رئيسة يعتمد عليها في تنمية القوى البشرية اللازمة لتحقيق التنمية الشاملة في سبيل مواجهة هذه التحديات، والتغيرات. حيث أن هذه المناهج هي وسيلة من الوسائل المعدة، والمسماة لتحقيق هدف العملية التعليمية في مراحل التعليم العام وبقدر ما يتوفر فيها من عناصر القوة، ومراعاة مطالب المتعلم، بقدر ما يكون تحقق أهدافها في المستهدفين منها.(الجعفري ، ٢٠٠٩م: ٤)

ويأتي التقويم التربوي؛ كأحد الفعاليات الأساسية في أنشطة المؤسسات التعليمية؛ لأجل التأكد من السير في الاتجاه الذي يحقق الفعالية.
(الغامدي٢٠١٢م، ٣٤)

ومناهج العلوم من أكثر المناهج حاجة إلى المراجعة والتحليل، والتقويم، والتطوير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ لما لذلك كله من دور إيجابي في إعداد المتعلم المثقف, وإمداده بكل ما يحتاج إليه من معلومات, ومهارات حياتية وتدريبه على كيفية تطبيقها، والتعامل معها. (مهدي, ٢٠٠٩م، ٦)

و تقويم الكتاب المنهجي هو اداة لضمان جودة التعليم حيث يعني مجموعة الإجراءات التي تتخذها مؤسسة ما على وفق معايير محددة مسبقا للخدمة يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهو القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو مقرر دراسي. (العجرش ، ٢٠١٥ : ١٥)

وتتركز اهمية البحث في النقاط الاتية :

١- بيان مدى توافق النظام التعليمي العراقي مع الانظمة العربية والعالمية .
٢- يمثل البحث محاولة للوصول الى نتائج قد تساهم في تطوير العملية التعليمية ولو بجزء يسير يشجع على تبني التغييرات العالمية في مجال التعليم وتطبيقها محلياً للحصول على افضل مستوى تعليمي على غرار الدول المتطورة .
٣- تحديد نقاط القوة والضعف في المناهج وعلاجها بما يتلائم مع مستويات الطلبة في المرحلة الثانوية.

٤- تعد معايير CFBT من اهم المعايير العالمية في مجال التربية والتعليم ومعيار التبني لها عالي جداً من قبل الدول المتقدمة في هذا المجال.

٥- تساهم معايير CFBT في تطوير المهارات التدريسية وابتكار طرق تعليمية تساعد الطلبة على التفكير والتحليل.

٦- تعمل معايير CFBT على تفصيل الكتاب المدرسي حسب مكوناته وملائمة كل محتوى مع الفئة التي تعليمها وتلقينها من الطلبة .

٧- تساهم معايير CFBT في ايصال محتوى الكتاب الى الطالب بأكثر الطرق سهوله .

٨- تعمل معايير CFBT على زيادة طرق التواصل بأكثر فاعلية بين المعلم والمتعلم.

ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تقويم محتوى كتب علم الاحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) على وفق معايير العلوم العالمية متمثلة بالمؤسسة البريطانية CFBT.

رابعاً : حدود البحث

١. **الحدود الزمانية :** تحددت مدة البحث للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

٢. **الحدود المكانية :** تحددت بمديرية تربية محافظة الديوانية .

٣. **الحدود الموضوعية :**

أ- كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي)

ب-معايير المؤسسة البريطانية CFBT معايير التعلم الجديد (٢٠١٥) .

خامساً: تحديد المصطلحات:

التقويم عرفه (الحريري، ٢٠١١) " عملية إصدار حكم على مدى تحقيق جودة الأداء للشيء المراد تقويمه وهو عملية تهدف إلى تحديد نقاط القوة وتعزيزها و تحديد نقاط الضعف لتذليلها وتشخيص وعلاج الشيء المراد تقويمه". (الحريري، ٢٠١١: ٣٤)

معايير CFBT (Center For British Teacher) : عرفها كل من :

- **(Colin H , 2009)**: وهي مجموعة من المعايير تستخدمها بريطانيا وكثير من الدول المتقدمة ، لكي يحقق طلابها التقدم والانجاز ، وتساعدهم على تحصيل مستوى اكاديمي يساعدهم على الالتحاق بتخصصات وجامعات جيدة ، وهي معايير وضعت في مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر . Colin (H Simmons 2009:11)

- **(رضا، ٢٠١٩)**: عرفها على انها ادلة لتصميم البرامج التعليمية ، وتعزيز للمهارات والمفاهيم التي يتم تدريسها، وذلك باعتبارها جزء لا يتجزأ من إطار المنهج. (رضا،٢٠١٩ : ٢٨)

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

المبحث الأول :- خلفية نظرية

اولاً : تقويم المنهج

التقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة ، فهو حتمي في مجالات النشاط الأخرى جميعها . وتظهر الحاجة للتقويم عندما نريد إصدار أحكام معينة ، مهما كانت المهمة التي نريد إصدار الحكم بشأنها ، ولقد تطور المفهوم الحديث للتقويم التربوي تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة ، ويرجع هذا التطور إلى ظهور فلسفة جديدة في التربية تدعوا إلى مسؤولية المربي لا من تطبيق المفاهيم والمهارات والعادات فحسب ، بل مسؤوليته كذلك في استثارة نمو التلميذ في شتى المجالات ، مثال على ذلك الاتجاهات والميول ، والقدرة على التفكير والتوافق الشخصي والاجتماعي ، ورغم أن ذلك يعني بالضرورة أن التقويم جزء من العملية التربوية ، إلا أننا نأسف كثيرا ما نرى أن عملية التقويم تتم كما لو كانت شيئا ثانويا بالنسبة للغرض الأساسي للتدريس.

(أبو علام ، ٢٠٠٧ : ٣٨)

يعد مفهوم التقويم من المفاهيم التي نالت كثيراً من الجدل في الأوساط والأدبيات التربوية، إذ تباينت آراء علماء التقويم حول تعريفه والمقصود به ومكوناته. فيرى ثورندايك وهاجن أن التقويم هو "وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف". (ملحم، ٢٠٠٠ ، ص ٤٠)

أما بلوم فينظر إلى التقويم بأنه عبارة عن إصدار حكم على الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، على وفق محكات أو معايير، وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها. (سعادة وابراهيم،١٩٩٥ :٦٥)

وعملية تقويم المنهج كما عرفها (عطية، ٢٠٠٨) "عملية تحديد قيمة المنهاج الغرض تحديد مسار تصميمه وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو تحقيق أهدافه على وفق معايير محددة."

(عطية، ٢٠٠٨: ٣٣٨)

وتنبثق علاقة الكتاب المدرسي بالتقويم من علاقة التقويم بالمنهج، وذلك بوصف الكتاب وسيلة المنهج في تحقيق أهدافه، وبما أن عملية التقويم معنية بمعرفة قدرة المنهج على تحقيق الأهداف التي تم وضعه من أجلها، فإن عملية التقويم لا يمكن أن يستغني عنها الكتاب المدرسي. فالقائمين على العملية التعليمية بحاجة مستمرة لتقويم الكتاب المدرسي بقصد معرفة فعاليته في تحقيق الأهداف التي تم وضعه من أجلها أو مدى تمثيل محتواه الأهداف المنهج وصلته بها . (عطية والهاشمي، ٢٠٠٩ :٧٧)

مع نهاية القرن العشرين، حصل إدراك عام يتطلب انفتاح المناهج وجعلها مرنة وفاعلة ومتعددة التخصصات، إلا ان تحويل هذا التصور إلى واقع ملموس في المدارس والفصول الدراسية، يعد تحديا كبيرا لنظم التربية والتعليم (مكتب التربية الدولي، ٢٠٠٠، ص١٦)، فقد أشارت المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، الى ما تعانيه أغلبية النظم التربوية ومنها نظم التربية في الدول العربية، هو "ضعف قدرتها على

تحقيق التوازن المطلوب بين المحتويات التقليدية للمناهج التعليمية بصورة عامة ومناهج التعليم الثانوي على وجه الخصوص والموضوعات الجديدة التي تواكب التطورات الحديثة في العالم" . (حمد، ٢٠٢٠ : ٤٧٧)

وعلى الرغم من تقادم هذا التشخيص، يرى الباحث انه ما زال يحتفظ بمصداقيته، كما تشير بعض الدراسات، منها دراسة (جبر ، ٢٠١٩) من ان المناهج الدراسية تتصف بالآتي:

١- جمود وصرامة المناهج الدراسية وافتقارها الى التحليل والاستنتاج.
٢- تتميز طرق التدريس بالتعليم السلبي، والاستظهار دون الفهم والتطبيق.
٣- افتقارها الى الانسجام والتوافق والتكيف مع احتياجات سوق العمل. (جبر ، ٢٠١٩،١٤٥)

ثانياً : الكتاب المدرسي :

يعد الكتاب المدرسي مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف المدرسية وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين.(عليمات، ٢٠٠٦م: ١٧)، كما ان الكتاب المدرسي يعد جزء مهم من المنهاج وهو وسيلة لا يستطيع الطالب الاستغناء عنها. (مطر،٢٠٠٢:١)

يقوم الكتاب المدرسي على مجموعة من المعايير التي تجعله قادرا على تقديم خبرات تعلم انشطة من أهمها أن الكتاب المدرسي يقدم محتوى متماسك وذو صلة بمهمة التعلم وقدرته أيضاً على تقديم مجموعة من الأنشطة

والوسائل التي تمكن الطلبة من استخدام وتطبيق المعارف المكتسبة في سياقات التعلم المختلفة. (حمدان، ٢٠٠٢: ٨٦)

ويعتبر كوهين (Cohen، 2007) إلى أن الكتاب المدرسي أحد المكونات الرئيسة للمنهاج، التي تعمل على تعزيز التعليم ويمكن تطويره من خلال تقييمه، كما يقتضى الأمر عند القيام بوضع المنهاج الدراسي، التخطيط لعملية تقييمه من أجل تقدير فعاليته بغية تطويره. (Cohen، 2007:57)

وتعد عمليات اختيار وتقييم محتوي الكتب المدرسية استجابة إلى عدة دعوات أطلقها التربويون من أجل تقديم مادة تعلم متناسبة مع استراتيجيات التعلم الفاعلة والتي تراعي أساليب التعلم المختلفة لدى الطلبة. (Davari Iranmehr and Erfani،2013 . p 813)

علم الاحياء هو أحد العلوم الطبيعية الذي يعنى بدراسة الحياة والكائنات الحية متضمناً تركيبها ووظيفتها ونموها وأصلها وتطورها وتوزيعها وتصنيفها، وهو موضوع واسع يحوي العديد من المواضيع والأقسام الثانوية التي تهتم بجميع اشكال الحياة داخل الكره الارضية وخارجها. (الربيعي،٢٠٢٠: ١)

ثالثاً: معايير التعليم العالمية

أصبحت المعايير في السنوات الأخيرة جزءً أساسياً ومقوماً رئيساً من مقومات المنظمات المعاصرة إذ تحظى المعايير باهتمام بالغ في مختلف المجتمعات، وتعتبر المعايير حركة أصلاحية معاصرة مقترنة بالوصول الى الجودة في التعليم في ضوء تفعيل المعايير بأفضل صورة ممكنة، وقد شهدت الساحة التربوية العديد من مشاريع

تطوير المناهج الدراسية على المستويين العربي والعالمي في ضوء المعايير.

(محمد، وريم احمد،٢٠١١م: ١٨)

إذ بدأت كثير من المؤسسات التربوية تتجه إلى المعايير التربوية لتحقيق الموضوعية في حكمها على طلابها، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر منتج رصين ، من منطلق التحديات التي تواجه مجتمعاتنا، فقد زادت الحاجة إلى أن يمتلك كل فرد في المجتمع المهارات والمعارف التي يحتاج اليها من اجل تنمية ذاته والقيام بدوره في المجتمع، ومن ثم تزداد حاجة المجتمع لأفراد متعلمين بصورة أفضل.

(الموسوي،٢٠١٧: ٢٤)

ومن أهم خطوات الوصول الى متعلم أفضل هو وضع توقعات عالية لكل الطلبة، وانطلاقاً من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير التربوية التي تركز على الناتج التعليمي الذي يصاغ في صورة أداء يمكن ملاحظته بنهاية مدة تعليمية معينة.

(حسن والفرحاتي،٢٠٠٧: ٣٩)

إن المعايير التي من الواجب إتباعها لتقييم العملية التعليمية لابد أن تشتمل على جميع العناصر المكملة للعمل التعليمي من (المنهج العلمي، أعضاء هيئة التدريس، النظام الإداري، أساليب التقويم) فأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تطوير التعليم في مؤسسة ما.

(الربيعي،٢٠١٦م: ٦٧)

ويجب أن ننظر إلى المعايير من منطلق تطلعات المجتمع ومدى جودة خدمة نظام التربية والتعليم لهذه التطلعات، عندئذ تعتبر الجودة في نظام التربية والتعليم تعبيراً

عن تطلعات اجتماعية يجري قياسها وفقاً لمقاييس محددة.
(سلمان،٢٠٠٨م: ١٧٣)

- **مفهوم المعايير**: عرفت المعايير بكونها النماذج التي يتم الاتفاق عليها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما وهي عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر في الشيء التي توضع له المعايير، أو التي تسعى الى تحقيقها.
(الضبع، ٢٠٠٩م: ٢٦)
- **معايير التعليم** :على الرغم من أن العملية التعليمية تتميز بالديناميكية إلا أنها تتميز أيضا بالترابط المشترك بين أبعادها وحدودها، حيث تعرض أهداف التربية للتعديل والتطوير تبعا لطبيعة للمرحلة التي تختص بها ودورها في إعداد أفراد المجتمع لمواجهة ما يطرأ عليه من تغير.

وقد تم وصف المعايير بأنها ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، وما يمكن أن يقوم بأدائه من مهارات عقلية وعلمية وما يكتسب من قيم وسلوك، والعبارات التي تحمل المعايير تصاغ بحيث تصف مهارة أو قدرة أو هدفا عاما أو توصية.
(عبيد،٢٠٠٤ : ٣٠)

وعرفت المعايير أيضا بأنها عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، وتحدد مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة للعمل المدرسي، متمثلة فيما ينبغي أن يقوم به المتعلم من أداء، وما يصل إليه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات في نهاية المرحلة الدراسية. (محمود، ٢٠٠٨: ١٤٦). والمعايير هي عبارة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم تربوية نتيجة لدراسته محتوى كل مجال. (مينا،٢٠٠٦: ٨٤)

لقد ظهرت المعايير كاحدى بؤر ارتكازية للعملية التربوية، ومكنت التربوين من امكانية تحويل التقويم من قياس المدخلات الى التركيز على النتائج وهذا ما دعت الحاجة الى وضع مستويات معيارية متعددة يتم في ضوئها تقويم وتطوير النظام التربوي وعدت بمثابة قوة دافعه لتنمية المتعلمين .بهذه الرؤية فقد انتشرت حركة المعايير في نطاق واسع في التعليم حتى إنه يكاد أن يطلق على هذا العقد عقد المعايير. (الدريج ٢٠٠٧: ٣٤)

كما ان التحديات الكبيرة التي تواجهها المؤسسة التعليمية العراقية ادت الى التفكير بجديه لتطوير احد مرتكزاتها الا وهي المناهج الدراسية والقيام بدورها في تنمية متعلمين المجتمع الذين تغيبوا لامتلاك المعرفة وما حملته من علمية متطورة على وفق تنظيم بنائية منهجية معاصرة ولفترات ليست بالقصيرة. (المهدي،٢٠٠٥: ٣٤)

اما مفهوم المعايير العالمية لتعليم العلوم فهي خطوات أو وجهات مرشدة يتفق عليها بعض خبراء التربية والمنظمات القومية، بحيث تعبر هذه الخطوات عن المستوى الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومباني ومصادر تعلم .

(السعيد ، ٢٠٠٤: ٦٨)

رابعاً: المؤسسة البريطانية (CFBT)

بريطانيا تُعد من الدول التي تهتم كثيراً بالعملية التعليمية والجودة في التعليم من خلال عمليات التقييم المستمرة والمتابعة الجادة لجودة التعليم، وذلك بغرض تعزيز الثقة بين الجماهير وبين ما يطرحه التعليم العالي من برامج وما يمنحه للطلاب من

شهادات، كما يهدف إلى استقلالية وإبداع الطالب وبالتالي منحه فرصاً أقوى للحصول على فرص العمل في بريطانيا بعد التخرج لذا كانت الجودة العالية لنظام التعليم في المملكة المتحدة البريطانية ذات شهرة عالمية، كما أن الشهادات الجامعية الممنوحة من الجامعات البريطانية تحظى بتقدير واعتراف على المستوى العالمي.

(الباز ،٢٠٠٥: ٩٧)

اما مركز المعلمين البريطانيين للتعليمCenter For British Teacher : فهو عبارة عن مؤسسة تربوية خارج وزارة التربية او العلوم البريطانية رائدة لتوفير الخدمات التربوية للصالح العام في المملكة المتحدة وحول العالم. (https://www.cfbt.org.)

ولقد تأسس مركز المعلمين البريطانيين في عام ١٩٨١ ومنذ أن تأسس المركز عمل في أكثر من أربعين دولة في العالم وكان سابقا يعتني مركز المعلمين البريطانيين لشؤون المعلمين البريطانيين قبل أن يتم التقاعد معها من قبل الهيئة البريطانية للمعايير التعليمية OFSTED للقيام بمهام التفتيش المدارس في شمال بريطانيا، واستلمت CFBT أول عمليات التفتيش من OFSTED عام ١٩٩٣. (بدر، ٢٠١٥ : ٤٥)

أما المقر الرئيسي للمركز CFBT في مدينة أكسفورد البريطانية ولها مكاتب عدة في العالم، ومكاتبها في الوطن العرب في أبو ظبي، دبي، عمان، ومكتبها الإقليمي في أبو ظبي، وهي تعمل الآن في مناطق مختلفة من العالم في شمال افريقيا، آسيا مثل اندونيسيا والامارات العربية المتحدة وقطر واليمن وسلطنة عمان وماليزيا وكينيا ونيروبي ولبيا وغيرها، ولديها أكثر من (٣٣٠٠) موظف حول العالم الذي يتمثل مهماتها في تحسين التعليم لتحسين حياة المتعلمين، ويحقق المركز عائدا سنويا

عن (١٠٠) مليون جنية استرليني، وهي تعمل مع مجموعة من المنظمات بما في ذلك وزارة التعليم والمهارات البريطانية، وزارة التنمية الدولية البريطانية DFID مجلس أبو ظبي للتعليم ADEC دبي للمعرفة والتنمية البشرية في دبي، وزارة ماليزيا للتربية والتعليم، البنك الدولي، اليونسكو، المجلس الاعلى للتعليم بدولة قطر، الاتحاد الأوربي، و زارة التعليم في سلطنة بروناي وغيرها. (محمد،٢٠١١: ٥٦)

اما المعايير البريطانية (CFBT) معايير تستخدمها بريطانيا وكثير من الدول المتقدمة؛ لكي يحقق طلابها التقدم والإنجاز، وتساعدهم على تحصيل مستوى أكاديمي يساعدهم على الالتحاق بتخصصات وجامعات جيدة، وهي معايير وضعت من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر. (Pam, et al, 2011: 3-6)

ويمكن عدها مجموعة من البنود أو الشروط أو المحكات التي يتم وضعها من قبل الخبراء والمختصين على مستوى عالمي تحدد ما يجب ان تتضمنه محتوى مادة تعليمية معينة، وتكون تلك البنود قابلة للتحقق والقياس مما يؤدي الى جودة المنتج (الطالب). (وتوت ، ٢٠١٨: ٦٧)

ويمكن توضيح الرسالة والقيم لمركز المعلمين البريطانيين (CFBT) من خلال الاتي:

١. المهمة: المركز موجود للنهوض بالتعليم للمصلحة العامة.
٢. الرؤية: لتوفير حلول للتعليم المعلقة، المستدامة التي تحول في المدارس والبيئات بالنسبة للملايين من الأطفال والشباب في جميع أنحاء العالم.
٣. التمييز: في مخرجات التعليم وحلولها.

٤. النزاهة: في الطريقة التي تبني الثقة وتحقق الغرض لعلمنا كمنظمة خيرية للتعليم.
٥. التعاون: في العمل عبرة فريق وبالشراكة مع عملائنا لبناء القدرات والاستدامة.
٦. المساءلة: من خلال تقييم دقيق وشفاف لأدائنا.

(Colin H Simmons 2009:11)

- **معايير (CFBT) لمحتوى لعلوم:**

هي عبارة عن مجموعة متكاملة من النتائج التي يجب أن يصل إليها الطلاب، وتكون أكثر فعالية إذا تم استخدامها كاملة في المراحل التعليمية المختلفة. وتتلخص معايير محتوى العلوم بما يجب أن يفهمه ويعرفه الطالب، حتى يكون قادرا على ادارة ادائه في مادة العلوم بكفاءة عالية، بدأ من اولى المراحل الابتدائية ووصولنا إلى المرحلة الثانوية. حيث تضم معايير المحتوى مجموعة من المحاور الرئيسية وهي: (المعصوابي، ٢٠١٦: ٧٦)

١. معايير المفاهيم والعمليات الموحد Unifying Concepts and Processes Standard
٢. معايير العلم كطريقة ل لاستقصاء Science as Inquiry Standard
٣. معايير العلوم الفيزيائية Physical Science Standard
٤. معايير علوم الحياة Life Science Standard
٥. معايير علوم الأرض والفضاء earth and Space Science Standard
٦. معايير العلم والتقنية Science and Technology Standard

٧. معايير العلم بأبعاده الاجتماعية والشخصية Science in personal and Social Perspectives Standard

٨. معايير تاريخ وطبيعة العلم History and Nature of Science Standard

وتتطلب معايير (CFBT) لمحتوى العلوم ادراك مفاهيم علوم الحياة وعلوم الارض والفضاء الاساسية والعلوم الفيزيائية، وتطوير القدرات اللازمة لجراء ا لاستقصاء، وإدراك المفاهيم الأساسية في العلوم والتقنية، وإدراك المنظور الشخص ي والاجتماعي، وإدراك العلوم كمحاولة إنسانية، بالضافة إلى الربط بين المفاهيم والخبرات العلمية في العلوم عن طريق توحيد المفاهيم والعمليات. (الشهري ،٢٠١٨: ٥٨)

المبحث الثاني : دراسات سابقة

١. دراسة (Micheal,2003) (امريكا)

هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى منهاج الاحياء المطور (١٠١) في ولاية جامعة أوهايو في ضوء المعايير القومية للتربية العلمية(NSES) ، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث قام الباحث بتطبيق تدريس منهج الاحياء الذي يراعي المعايير القومية على عينة من الطلبة، وحاول الباحث قياس اثر كل من المحتوى والاستراتيجيات والتقويم مقارنة بالمنهج الذي لا يراعي المعايير القومية، وقد أظهرت النتائج أن هناك تحسن ملحوظ في الجوانب التالية لمنهاج الاحياء المطور وهي (المحتوى الاستراتيجيات التقويم) مقارنة بمنهاج الأحياء السابق الطبق في بداية العام ١٩٩٠م،

والذي لا يراعي هذه الجوانب، حيث أن لتلك الجوانب تأثير ايجابي على مخرجات التعليم والتعلم .

٢. دراسة العرجا (٢٠٠٩)(فلسطين)

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى جودة كتب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية، ومدى اكتساب الطلبة لها في فلسطين، وكانت عينة الدراسة كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني بفلسطين، وطلبة الصف الثامن الاساسي بمدارس جنوب محافظات غزة. ولتحقيق ذلك تم بناء أدوات الدراسة والتي تكونت من اداة تحليل محتوى واختبار المعرفة العلمية (TIMSS٢٠٠٣)ثم قام الباحث بإعداد قائمة بالمعايير العالمية من خلال تحديد معايير (TIMSS) ليحلل في ضوئها كتاب العلوم للصف الثامن وقد أسفرت النتائج عن مدى تضمين كل من الفيزياء وعلوم الارض والاحياء والكيمياء للمعايير العالمية بالنسب التالية: (٢٦.٣ % – ٧.٩ % – ٣١.٢ % – ٣٤.٥ %) على الترتيب، كما أن مستوى تمكن الطلبة من المعرفة العلمية لم يصل إلى حد الاتقان (٨٠ %).

٣. دراسة شاهين (٢٠١١)(فلسطين)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى جودة موضوعات العلوم المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين للصفوف (٥ – ١٠) في ضوء معايير عالمية، وهي معايير المجلس الامريكي القومي للبحوث والمعايير القطرية التي أعدتها (CFBT)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون في هذه الدراسة، حيث قام الباحث بالحصول على قائمة المعايير التربية العلمية الخاصة

بمعايير المحتوى لصفوف (٥ – ١٠) لعلوم الأرض وترجمتها والتأكد من صدقها ووضعها في أداة تحليل استخدمت للتعرف على مدى توافر المعايير في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية.وتوصلت الدراسة الى تدني نسبة توافر المعايير الرئيسية الخاصة بموضوعات علوم الأرض المعايير التربية العلمية(NSES) ، والقطرية التي أعدتها (CFBT) في محتوى كتب علوم المرحلة الأساسية العليا.

٤. دراسة دهمان (٢٠١٤)(فلسطين)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتب العلوم للصفوف (٥ – ٨) الاساسي بفلسطين في ضوء معايير(TIMSS)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بإعداد قائمة المتطلبات (TIMSS٢٠١١) لمحتوى كتب العلوم للصفوف (٥ – ٨) الأساسي، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا باستخدام النسب المئوية والتكرارات كان من أهم نتائج الدراسة أن النسبة المئوية العامة لعدد متطلبات (TIMSS (٢٠١١ لمجال المحتوى في كتب العلوم للصفوف (٥ – ٨) الأساسي والتي أسفرت عنها تحليل المحتوى (٢٢%) وهي نسبة ضعيفة، كما بلغت النسبة المئوية العامة لمتطلبات (TIMSS٢٠١١) في محتوى كتب العلوم لهذه الصفوف والتي أسفرت عنها تحليل المحتوى (٢٧.٤ %)وهي نسبة ضعيفة، وقد كانت النسبة متباينة، حيث بلغت نسبة علم الأحياء في كتب العلوم (٤٤.١ %)، وعلم الكيمياء (١٤.٦ %)، وعلم الفيزياء (٢٦%)، وعلم الارض (١٥٣ %).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

إجراءات البحث: Research procedures

يتناول الباحث في هذا الفصل الوصف الدقيق الإجراءات البحث وكل ما يتعلق بعملية تقويم كتب علم الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير CFBT ، بدءا باختيار مصادر البيانات وبناء أداة البحث ، وصدقها وثباتها ، والوسائل الإحصائية التي تم الاستعانة بها من اجل تحقيق هدف البحث.

اولا : منهجية البحث: Research Methodology

لتحقيق هدف البحث والمتضمن معرفة مدى تضمين كتب علم الأحياء لمعايير CFBT ، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى content analysis) والذي يعد احد الطرائق المسحية للمنهج الوصفي ، اذ يتلاءم مع مشكلة البحث وطبيعة العينة، ولابد في هذه الحالة أن يتوفر لدى الباحث رؤية كاملة عن البيانات التي يحاول دراستها وتحليلها مما يوفر فرصة حقيقية لبناء أداة التحليل المناسبة والمنسجمة مع طبيعة البيانات الخاضعة للتحليل (Mayring , 2014 , 39).

ثانيا : مصادر البياناتData sources

يقصد بها العناصر التي يرغب الباحث في دراسة الخواص المشتركة فيما بينها وتحليلها، اذ تعد خطوة تحديد مجتمع البحث او مصادر البيانات من الخطوات المهمة

المنهجية البحوث التربوية، ويجب أن تمتاز بالدقة، اذ يترتب على ذلك تصميم البحث وكفاءة النتائج، وهي خطوة مهمة لتحليل المحتوى، اذ يواجه الباحث مشاكل كثيرة بسبب الكم الهائل من الكلمات التي تتوزع على عدد كبير من الصفحات مما يدعو الباحث للاهتمام بالعينة وجعلها ممثلة المجتمع الدراسة (بحري، ٢٠١٢، ٢٠٠).

وقد تحددت مصادر بيانات البحث الحالي بكتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١) والتي شكلت مجتمعا إحصائيا للبحث، وكما موضح في جدول(١).

جدول (١)

كتب علم الأحياء المقررة للمرحلة الثانوية (عينة البحث)

ت	عنوان الكتاب	الطبعة	عدد الصفحات الكلي	الصفحات المستبعدة	الصفحات المحللة
١	كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي)	ط٨ لسنة ٢٠١٩	٢٧٠	٩	٢٦١

يتبين من الجدول (١) أن عدد الصفحات التي ستخضع للتحليل هو (٢٧٠) صفحة، اذ بعد الاطلاع على محتوى المقررات الدراسية للمرحلة المذكورة أعلاه تم استبعاد مقدمات الكتب والفهارس وواجهات الفصول والمصادر، وتم الإبقاء على الأنشطة والرسوم والصور والأشكال التوضيحية والمخططات والاهداف السلوكية وأسئلة

الفصول ، لأنها قد تتضمن افكارا قد تشير إلى أحد ابعاد (معيار CFBT) والذي تألف منها معيار التحليل (أداة البحث).

ثالثا: عينة البحث: The research sample

كما هو الحال في الدراسات البحثية الأخرى فأن الباحث في مجال البحوث الوصفية بحاجة إلى التفكير في العينة التي سيخضعها للتحليل، اذ من الصعب في بعض الحالات أن يجري الباحث تحليلاته على المجتمع الاصلي بأكمله، لذا فالعينة تمثل جزءا من المجتمع يختارها الباحث وفق خواص مشتركة وضمن قواعد محددة وتكون ممثلة لخصائص المجتمع الاصلي (عطية، ٢٠٠٢، ٣٨٩).

ان عينة البحث هي نفس المجتمع كما موضح ذلك مسبقا، جدول(١).

رابعا: أداة البحث: Research tool

رابعا- أ- أداة التحليل:

لتحقيق هدف البحث أعد الباحث أداة تحليل لمحتوى كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) والمتمثلة بمعيار (CFBT)، والتي تضمنت مجالين احدها البحث العلمي والاخر علم الاحياء. وتم ذلك وفق الخطوات الاتية:

١- قام الباحث بمراجعة الأدبيات السابقة والتي كان لها اهتمام بمجال التقويم والمناهج ومشاكلها وعناصرها ومكوناتها وكل ما يرتبط بها على المستوى المحلي والعالمي .

٢- الاطلاع على الدراسات السابقة والتي تناولت معايير CFBT .

٣- قام الباحث بأعداد (معيار CFBT) بصورته الاولية .

رابعا - ب- صدق الأداة:

يعني صدق الاداة مدى صلاحيتها في تحليل المحتوى الذي يرغب الباحث في تحليله ،اذ يفترض عرض نتائج التحليل على مجموعة من المحللين الاخرين من أجل التأكد من أن الأداة قد حققت الغرض التي اعدت لأجله.(Krippendorff, 2018, 30-31) .

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث (معيار CFBT) بصورته الأولية بالاعتماد على اراء مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين في عدة مجالات تضمنت (طرائق تدريس الاحياء ، علوم الحياة) وبعد اطلاعهم على المعيار والاخذ بملاحظاتهم، اصبح المعيار جاهزاً بصيغته النهائية كما موضح في جدول(٢):

جدول (٢)

مؤشرات المعايير الرئيسية

المرحلة	البحث العلمي		علم الاحياء	
	المعايير الرئيسية	المؤشرات	المعايير الرئيسية	المؤشرات
السادس الاحيائي	٤	٢٠	١٣	٦١

رابعا-ج- خطوات التحليل:

١- الهدف من التحليل: The aim of analysis

ويعني تحديد مدى مراعاة كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي (الاحيائي) وفقاً لأداة البحث المعدة لمعايير (CFBT).

٢- وحدات التحليل: Analysis Units

وتعني الفئات والعناصر المستخدمة في تحليل المحتوى، اذا تتميز كل مادة او كل محتوى بمفاهيم خاصة تتناسب معه وحدات تحليل معينة (بحري ، ٢٠١٢ ، ٢٠٠). وتنقسم وحدات التحليل الى: (أ- وحدة التسجيل ، ب- وحدة العد، ج - وحدة المضمون) (بحري ،٢٠١٢ :٢٠٠).

رابعًا- د-٤ صدق التحليل:

للتحقق من صلاحية التحليل وإصدار حكم على مصداقية التحليل في ضوء معايير التحليل والنواتج التي تم التوصل إليها لمحتوى كتب علم الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء أداة البحث (معيار CFBT) المعد لهذا الغرض مسبقة، ومعرفة مدى تضمين الأفكار (الضمنية والصريحة) للمؤشرات الموجودة ضمن مجالات أداة التحليل ، (Lodico & et al, 2010,93). بعد تقديم العينة العشوائية التي تم تحليلها من قبل الباحث، ونسخة من (معيار CFBT) (أداة البحث)، والعبارات التي تم تسجيلها على انها تكرارات للفقرات التي تضمنتها مجالات المعيار الى مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في طرائق تدريس علوم الحياة، تم التأكد من صدق عملية التحليل. إذ اجتمعت آراء المحكمين على صلاحية عملية التحليل مما دعا الباحث لاعتباره صدقا لعملية التحليل الذي قدمه.

رابعا - د- ٥ ثبات التحليل: يشير إلى اتساق القياس، إذ ما كانت القياسات المتكررة لنفس الموضوع أو الظاهرة تكون متسقة ومستقرة النتائج وهو شرط ضروري للصدق الداخلي. (Pruzan,2016, 123)

بمعنى اخر الحصول على نفس النتائج إذا ما تمت أعادة عملية التحليل مرة أخرى، بالرغم من اختلاف القائمين بعملية التحليل واختلاف زمن أجراء عملية التحليل، سعيا لتحقيق درجة اتساق عالية (Drost, 2011,106). وللتحقق من ثبات التحليل قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين هما:

أ- الاتساق عبر الزمن **ب- الاتساق بين المحللين**

وحسب (Krippendorff, 2004) فأن مقدار القبول والموثوقية في الثبات يقع بين ٩٠%-٧٠% لذا ومن خلال النتائج الواردة في الجدول اعلاه تبين ان اداة التحليل قد حققت معامل ثبات عالي تدعونا إلى الثقة فيها (معيار CFBT)، ويعد الثبات جيدا. (Krippendorff, 2004,419).

النسبة المحكية في مقارنة نتائج التحليل: اعتمد الباحث نسبة (٧٠%) كنسبة محكية كلية لجميع الكتب الاربع في مقارنة نتائج التحليل بالاعتماد على متوسط النسب التي اعطاها الخبراء والمحكمين بعد تقديم الباحث استبانة في ذلك ملحق (٤) من خلال تطبيق المعادلة الاتية :

$$\text{النسبة المحكية} = \frac{\text{عدد المعايير المحققة}}{\text{العدد الكلي للمعايير}} \times ١٠٠\%$$

خامساً: الوسائل الاحصائية :

١- معادلة هولستي :

$$CR = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث :

CR : معامل الثبات M : عدد الفئات المتفق عليها بين الباحث ونفسه أو بينه وبين الباحث الاخر .

N1: مجموع الفئات التي قام بتحليلها الباحث الاول N2 : مجموع الفئات التي قام بتحليلها الباحث الثاني

٢- النسبة المئوية :

$$\text{النسبة المئوية للمعايير} = \frac{\text{المؤشرات الفرعية المتحققة}}{\text{المجموع الكلي للمؤشرات}} \times 100\%$$

الفصل الرابع

التحليل والنتائج والمناقشة

١- نتائج تحليل كتاب علم الاحياء للصف السادس علمي احيائي وفق معايير CFBT

أ- التكرارات والنسبة المئوية لمعايير CFBT بالنسبة للمجال الاول (البحث العلمي): لقد كانت النتائج كما موضحة في الجدول رقم (٣) .

جدول (٣)

التكرارات والنسبة المئوية لمعايير CFBT بالنسبة للمجال الاول (البحث العلمي)

المعايير	التكرارات	النسب المئوية
١- يستخدم اساليب الاستقصاء العلمي	١٤	٥٢%
٢- يعرف كيف يعمل العلماء	٨	٣٠%
٣- يعالج المعلومات ويوصلها	٣	١١%
٤- يستعمل الاجهزة ويجري القياسات	٢	٧%
المجموع	٢٧	١٠٠%

نلاحظ من الجدول اعلاه قد حصل المعيار (يستخدم اساليب الاستقصاء العلمي) على التسلسل واحد حيث حقق ١٤ تكرارا وبنسبة ٥٢% اما المعيار (يعرف كيف يعمل العلماء) على التسلسل الثاني وبواقع ٨ تكرارات وبنسبة ٣٠% اما المعيار (يعالج المعلومات ويوصلها) فقد حصل على التسلسل الثالث بواقع ٣ تكرارات وبنسبة ١١% اما المعيار (يستعمل الاجهزة ويجري القياسات) فقد حصل على التسلسل الرابع من حيث التكرارات بواقع ٢ تكرار وبنسبة ٧% .

بالنسبة للمعيار الذي حقق الترتيب الاول (يستخدم اساليب الاستقصاء العلمي) هذا يبين تطور بالجانب الذهني وعمليات الاستكشاف والاستقصاء للطلبة وهذا يؤدي الى وجود مهارات عالية لديهم من خلال استخدام اساليب التدريس الصحيح.

نلاحظ من خلال ما تقدم ان هناك تطور كبير في اساليب الاستقصاء العلمي بسبب النضوج الكبير الذي وصل اليه طلبة هذه المرحلة في الجوانب العقلية والذهنية والتي اكتسبها في المراحل السابقة وهذا يمثل قمة الهرم في النضوج العقلي لدى هذه الفئة العمرية .

اما بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الثاني (يعرف كيف يعمل العلماء) وهذا يبين ويعكس مدى اهتمام واضعي محتوى الكتاب بالجوانب المعرفية في استخدام الاساليب والطرق والاستراتيجيات العلمية المنهجية المستخدمة في الوصول الى النتائج العلمية المستحصله من خلال استخدام الاساليب العلمية الحديثة والطرق والاساليب المصنوعة وهذا يعطي افق واسع للعلماء باستخدام اكبر عدد ممكن من عمليات الاختراع والابداع والتطور العلمي.

اما بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الثالث (يعالج المعلومات ويوصلها) هذا يؤدي الى التسلسل المنهجي الطبيعي الذي اعتمده واضعي محتوى الكتاب حيث بدأ بأستخدام اساليب الاستقصاء العلمي ثم كيف يعمل العلماء وصولا الى معالجة المعلومات وإيصالها مما يؤدي الى التطور الملحوظ في الجانب الذهني والانتباه والادراك لدى الطلبة.

وبالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الرابع (يستعمل الاجهزة ويجري القياسات) مما يستدل على وجود خلل بالنسبة لهذا المعيار والملاحظ من قبل التكرارات القليلة التي نالها هذا المعيار حيث تعد استخدام الاجهزة والمعدات من المحفزات الجيدة للوصول الى نتائج علمية صحيحة وشكل علمي موثوق به ودقيق.

ب- التكرارات والنسبة المئوية لمعايير CFBT بالنسبة للمجال الثاني علم الاحياء للصف السادس علمي الاحيائي: لقد كانت النتائج كما موضحة في الجدول رقم (٤) ادناه:

جدول رقم (٤)التكرارات والنسبة المئوية لمعايير CFBT بالنسبة للمجال الثاني علم الاحياء للصف السادس علمي الاحيائي

المعايير	التكرارات	النسب المئوية
١- يفهم الوراثة الجينية	٢٦	%٢٤
٢- يفهم الكيمياء البيولوجية (الكيمياء الحيوية) للتنفس	٢٠	%١٨
٣- يفهم اجهزة التنظيم في الثدييات	١١	%١٠
٤- يفهم الكيمياء الحيوية لعملية البناء الضوئي	٩	%٨
٥- يفهم كيف يؤدي الدم وظيفته في جهاز النقل	٩	%٨
٦- يفهم عمل جهاز المناعة لدى الانسان	٩	%٨
٧- يفهم اليات النتح والنقل من جزء الى اخر في النبات	٧	%٦
٨- يدرك معنى المكافحة الاحيائية (البيولوجية)	٥	%٥
٩- يدرك تطبيقات التكنلوجيا البيولوجية	٤	%٤
١٠- يدرك كيف تتكيف الكائنات الحية مع بيئاتها	٣	%٣
١١- يفهم تحركات نمو السكان ومفهوم تعاقب في بيئة ما	٢	%٢
١٢- يدرك القلق المتعلق بالبيئة	٢	%٢
١٣- يصف ادوار الهرمونات في النبات	٢	%٢
المجموعة	١٠٩	%١٠٠

نلاحظ من الجدول اعلاه ان المعيار (يفهم الوراثة الجينية) قد حصل على التسلسل الاول نسبتاً الى اعلى عدد من التكرارات بواقع ٢٦ تكرارا وبنسبة ٢٤% يليه المعيار (يفهم الكيمياء البيولوجية (الكيمياء الحيوية) للتنفس) بواقع ٢٠ تكرارا وبنسبة ١٨% وقد حصل على التسلسل الثاني اما المعيار الثالث (يفهم اجهزة التنظيم في الثدييات) قد حصل على التسلسل الثالث بواقع ١١ تكرار وبنسبة ١٥%.

اما المعايير (يفهم الكيمياء الحيوية لعملية البناء الضوئي) و(يفهم كيف يؤدي الدم وظيفته في جهاز النقل) و(يفهم عمل جهاز المناعة لدى الانسان) قد حصلت على التسلسل الرابع والخامس والسادس على التوالي بواقع ٩ تكرارات لكل منها وبنسبة ٨% في حين حصل المعيار (يفهم اليات النتح والنقل من جزء الى اخر في النبات) على التسلسل السابع من حيث عدد التكرارات بواقع ٧ تكرارات وبنسبة ٦% في حين حصل المعيار (يدرك معنى المكافحة الاحيائية (البيولوجية)) على التسلسل الثامن من حيث عدد التكرارات بواقع ٥ تكرارات وبنسبة ٥% في حين حصل المعيار (يدرك كيف تتكيف الكائنات الحية مع بيئاتها) على التسلسل العاشر بواقع ٣ تكرارات وبنسبة ٣% اما المعايير (يفهم تحركات نمو السكان ومفهوم تعاقب في بيئة ما) و(يدرك القلق المتعلق بالبيئة) و(يصف ادوار الهرمونات في النبات) قد حصل على التسلسلات احد عشر واثني عشر وثلاث عشر على التوالي بواقع ٢ تكرارا وبنسبة ٨% لكل منها.

بالنسبة للمعيار الذي حقق الترتيب الاول (يفهم الوراثة الجينية) حيث اكدوا واضعي محتوى كتاب الاحياء لمرحلة السادس احيائي على هذا المعيار لحاله من اهمية في معرفة الخارطة الجينية للإنسان وتطور علم الجينات حيث اصبح الانسان

قادر على معرفة الجوانب الايجابية والسلبية في الخارطة الجينية والاستفادة منها في الجانب الصحي والعلاجي.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الثاني (يفهم الكيمياء البيولوجية (الكيمياء الحيوية) للتنفس) يؤكد هذا على الجوانب الكيميائية في الجانب التنفسي للإنسان والكائنات الحية الاخرى احتل مرتبة كبيرة من محتوى الكتاب لما له من اهمية كبيرة في الجانب الحياتي للإنسان وعمليات التفاعل الغازي لدى الكائنات الحية الاخرى ويبين مدى التشابه والاختلاف فيما بينهما.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الثالث (يفهم اجهزة التنظيم في الثدييات) يؤكد هذا ان فلسفة واضعي محتوى الكتاب لهذه الفئة العمرية قد اكدوا على التنظيم العلمي بالأساليب العلمية الحديثة لتنظيم حياة الثدييات وكيفية الاستفادة منها في الجوانب الاقتصادية والصحية وايضا معرفة الدقة العالية لعمل هذه الاجهزة في كيفية تنظيم الانشطة والفعاليات الحيوية التي يقوم بها الكائن الحي.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الرابع (يفهم الكيمياء الحيوية لعملية البناء الضوئي) ان معرفة الجوانب العلمية والفعاليات النفسية والغذائية لعملية البناء الضوئي في النباتات لها اهمية كبيرة وتأثير واضح في حياتنا اليومية ومن هذا التأثير نلاحظ مدى اهتمام واضعي المنهج على هذه الجوانب المهمة وتبيان كيفية الاستفادة منها اقتصاديا وصناعيا وغذائيا.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الخامس (يفهم كيف يؤدي الدم وظيفته في جهاز النقل) نلاحظ ان جهاز الدوران ونقل الدم ومكونات الدم وفعاليات

ووظيفة الدم كلها معلومات قد اكدت على اهمية هذا المعيار ومدى اهمية معرفته لدى هذه الفئة العمرية بالتحديد حيث يعتبر الدم وجهاز الدوران هو الناقل الرئيسي للحياة في جسم الانسان من خلال نقل المواد الغذائية وايضا عملية التبادل الغازي وكيفية التخلص من الفضلات والمواد السامة.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب السادس (يفهم عمل جهاز المناعة لدى الانسان) اكدوا في المنهاج على هذا المعيار لما له من اهمية كبيرة في حياة الانسان حيث تلحظ ان جزء من هذا المعيار قد ذكر وبشكل مدمج مع مرض نقص المناعة المكتسبة (الايدز) في المرحلة السابقة (الخامس الاحيائي) لكن لم يحض بأي تكرار او اهتمام من قبل واضعي الكتاب اما في هذه المرحل نال هذا المعيار بعض التركيز المطلوب الذي تحتاج هذه الفئة العمرية معرفته وكيفية المحافظة عليه والاستفادة من الناحية الصحية والعلاجية ومكافحة الاعتلالات.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب السابع (يفهم اليات النتح والنقل من جزء الى اخر في النبات) نلاحظ من هذا الترتيب ان اهمية واضعي محتوى الكتاب كانت محدودة في تبيان هذا المعيار لأنه عمليات النقل وانتح في النباتات قد تم ذكرها مسبقا في مرحلة سابقة اما في هذا الكتاب تم ذكرها بشكل مبسط وقليل.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الثامن (يدرك معنى المكافحة الاحيائية (البيولوجية)) يؤكد هذا المعيار على المكافحة الاحيائية للأحياء المجهرية الفارة وكيفية التخلص منها او الاستفادة منها بيولوجيا وخصوصا في النواحي الاقتصادية والزراعية والصحية والامن الغذائي في الانسان حيث كان لا بد من

واضعي محتوى الكتاب من التأكيد وبشكل مفصل وتام في كيفية مكافحة هذه الاحياء وايضا كيفية الاستفادة منها بشكل ايجابي.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب التاسع (يدرك تطبيقات التكنلوجيا البيولوجية) يعتبر هذا المعيار نقطة ضعف لدى واضعي منهج كتاب الاحياء لهذه المرحلة الدراسية حيث ان تطبيقات التكنولوجيا البيولوجية قد اخذت مساحة واسعة في العلوم الحياتية الحديثة لما لها اهمية كبير في جوانب مختلفة في حياتنا اليومية.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب العاشر (يدرك كيف تتكيف الكائنات الحية مع بيئاتها) يأتي تسلسل هذا المعيار وفق سلسلة ومراحل طويلة تم ذكرها في مراحل سابقة لتكيف الكائنات الحية مع محيطها الخارجي او مع بيئتها او مع العوامل المؤثرة عليها لكن في هذه المرحلة تم ذكر التكيف للكائنات الحية بشكل معلومات عامة وبسيطة ولم يتطرق الى الخوض في شرحها بشكل مفصل.

بالنسبة للمعيار الذي حصل على الترتيب الحادي عشر (يفهم تحركات نمو السكان ومفهوم تعاقب في بيئة ما) والثاني عشر (يدرك القلق المتعلق بالبيئة) والثالث عشر (يصف ادوار الهرمونات في النبات) قد حققوا نسبة تكرارات متساوية وذلك بسبب اهتمام واضعي محتوى كتاب الاحياء بالجوانب البيولوجية والكيمياء الحياتية وعلم وراثة الجينات وعطائها النسبة الاكبر من المحتوى اما هذه المعايير فلم يتم التطرق لها الا بشكل سريع ومبسط.

ثانياً: الاستنتاجات Conclusions

توصل الباحث من خلال نتائج البحث الى ان كتاب علم الاحياء للصف السادس كان غير متوافق مع معايير CFBT وبنسبة بلغت (٥٥%) للبحث العلمي و(٦٠%) للمحتوى.

ثالثاً: التوصيات Recommendation

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي :

١- مراعاة إجراء تعديلات مهمة في محتوى كتب مادة علم الاحياء للمرحلة الثانوية بما يضمن توافر العديد من معايير **(CFBT)** ذات الأهمية التي تواكب مستجدات العصر وتتلاءم مع مرحلة النمو لطلبة المرحلة الثانوية.

٢- تزويد المدرسين والطلبة بالطرائق والوسائل الحديثة التي يمكن من خلالها تحقيق معايير **(CFBT)**

٣- إعادة نظر كل من المنظرين والمخططين والمنفذين للمناهج وطرائق التدريس في تصميم مقررات علم الاحياء وبناءها بالاهتمام بمعايير **(CFBT)** وتضمينها في مقررات علم الاحياء المرحلة الثانوية.

٤- ان تقوم مديرية التدريب والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم العراقية ، بعقد دورات تدريبية لمدرسي علم الاحياء في أثناء الخدمة ، فيما يتعلق بمعايير **(CFBT)** وأساليب إثارتها في المواقف التعليمية المختلفة في أثناء تدريس علم الاحياء.

رابعاً: المقترحات Propositions

١- تحليل كتب العلوم للمرحلة المتوسطة لمعايير CFBT ومعرفة مدى المام المدرسين بها.

٢- تقويم كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة في العراق والأردن وفق مبادئ معايير **CFBT** دراسة مقارنة.

المصادر

- **المصادر العربية :**

١. أبو علام ، رجاء محمود ، **قياس وتقويم التحصيل الدراسي** ، ط١ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت، ٢٠٠٧م.

٢. ابو علام ، صلاح الدين، **التقويم التربوي المؤسسي- اسس ومنهجيات وتطبيقات في تقويم المدارس** ، دار الفكر العربي, القاهرة ، ٢٠٠٧م.

٣. انتظار جاسم جبر، شروق نعيم جاسم، معايير المناهج الدراسية، **مجلة إشراقات تنموية**, ٢٠١٩, المجلد ٤, العدد ٢١.

٤. الباز، خالد تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين في ضوء معايير تعليم العلوم. **المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية**، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي" التشخيص والحلول" المجلد الأول، فندق المرجان، الإسماعيلية٢٠٠٥.

٥. بحري، مني يونس، **المنهج التربوي أسسه وتحليله**، دار صفاء، عمان، ٢٠١٢م.

٦. بدر، أحمد، مستوى جودة موضوعات الهندسية والقياس في كتب رياضيات رسالة المرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير البريطانية (CFBT)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كمية الدراسات العليا، جامعة أزهر، غزة، فلسطين،٢٠١٥.

٧. بدر، محمد مطاوع عبد الحميد، مستوى جودة في موضوعات الهندسة والقياس في كتب رياضيات المرحلة الأساسية فلسطين في ضوء معايير المؤسسة البريطانية CFBT ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، فلسطين، ٢٠١٥.

٨. التميمي، فيصل محمد عليوي، مشكلة التعليم في الوطن العربي (العراق انموذجا). **مجلة لارك**, مجلد١، عدد١٨، ٢٠١٩.

٩. جهاد زياد المعصوابي، مستوى جودة محتوى منهاج العلوم الحياتية لمرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء بعض معايير الجودة البريطانية والأمريكية، **رسالة ماجستير منشورة** ، في المناهج والاساليب التدريس من كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، ٢٠١٦.

١٠. الحريري، رافدة ، **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة، عمان،٢٠١١.

١١. حسن، والفرحاتي، **ادارة التعليم والتعلم**, مركز يزيد للخدمات الطلابية, عمان, الاردن، ٢٠٠٧م.

١٢. حمدان، محمد زياد، **المناهج المدرسية المعاصرة: عناصرها ومصادرها وبناءها**. عمان، دار أسامه، ٢٠٠٢م.

١٣. الدريج، محمد، **المعايير في التعليم**، ط ١، الدار البيضاء، بغداد،٢٠٠٧م.

١٤. الربيعي، عذراء باسم عبيس، تقويم محتوى كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول متوسط في ضوء معايير ضمان جودة التعليم الأمريكية، **رسالة غير منشورة**، جامعة بابل، العراق٢٠١٦م.

١٥. رضا، عادل إسماعيل، تنظيم المناهج الدراسية وترجمة محتواها من الأهداف الى المعايير كتاب الاجتماعيات (نموذجاً)، المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم، **مجلة الدراسات المستدامة** ، السنة الأولى ، المجلد الأول ، العدد الأول لسنة ٢٠١٩ م .

١٦. سعادة، جودت؛ ابراهيم، عبد الله، **المنهاج الدراسي الفعال**. ط ٢. دار عمار للنشر،١٩٩٥م.

١٧. السعيد، هدى سعد،أسس توجيه المستويات المعيارية، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، العدد ١٢، القاهرة،٢٠٠٤م.

١٨. سلمان، زيد منير، **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال**، عمان، الاردن،٢٠٠٨م.

١٩. الشباني، رواء مردان فليح ، تقويم كتاب علم الاحياء للصف الثالث متوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **رسالة ماجستير منشورة** ، جامعة القادسية / كلية التربية – طرائق تدريس علوم الحياة ، الروضة الحيدرية المباركة ٢٠١٢م.

٢٠. الشهري، عبد الله، تقويم محتوى كتب الأحياء في نظام المقررات للمرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، السعودية، ٢٠١٠م.

٢١. الصادق، منى عبد الفتاح ، تحليل محتوى منهاج العلوم للصف العاشر وفقا لمعايير الثقافة العلمية ومدى اكتساب الطلبة لها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠١٩م.

٢٢. صفية ماجد الموسوي، تقويم كتب التربية الاسلامية للمرحلة الابتدائية على وفق معايير جودة الكتاب المدرسي، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الروضة الحيدرية المباركة ، ٢٠١٧م.

٢٣. الضبع ، محمود ، **المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٩م.

٢٤. عباس فاضل كاظم حمد ، تقويم محتوى كتاب الكيمياء لمصف الخامس العلمي / الأحيائي وفق مهارات التفكير المنطقي، **مجلة كلية التربية**، جامعة واسط، العدد الحادي و الأربعون، الجزء الأول،٢٠٢٠م.

٢٥. مهدي ، عبد الحليم احمد واخرون ، **المنهج المدرسي المعاصر (اسسه . بناؤه . تنظيماته . تطويره)** ،ط٢ ، المسيرة للطباعة والنشر ، عمان،٢٠٠٩م.

٢٦. المهدي، عبدالحليم, احمد: المناهج ومستويات المعايير القومية , ضمن اعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للجامعة المصرية للمناهج وطرق التدريس, القاهرة, مصر،٢٠٠٥م.

٢٧. عبيد، وليم، معايير معلم الرياضيات، **المؤتمر العلمي السابع عشر**" مناهج التعليمية والمستويات المعيارية "، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين الشمس،٢٠٠٥.

٢٨. العجرش، حيدر حاتم فالح ، الاعتماد الاكاديمي في التعليم العالي، دار الرضوان، عمان، ٢٠١٥م.

٢٩. عطية، محسن علي، **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.

٣٠. عطية، محسن؛ الهاشمي، عبد الرحمن، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، دار صفاء، عمان، الأردن، ٢٠٠٩م.

٣١. علي سليم كنكون علوان وتوت، تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية على وفق معايير المؤسسة البريطانية (CFBT)، **رسالة ماجستير غير منشوره** ،جامعة بابل ، ٢٠١٨م.

٣٢. عليمات ، عبير راشد ، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان، ٢٠٠٦.

٣٣. الغامدي، ماجد شباب سعد، تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الإبتدائية في ضوء معايير مختارة، **رسالة ماجستير منشوره** ، جامعة أم القرى – كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس، ٢٠١٢.

٣٤. ماهر إسماعيل الجعفري، **المناهج الدراسية فلسفتها، بناؤها، تقويمها**، دار المسيرة . عمان , الاردن، ٢٠٠٩م.

٣٥. محمد, وائل عبد الله، وريم أحمد عبد العظيم، **تصميم المنهج المدرسي**, دار المسيرة للنشر والتوزيع ,عمان, الاردن، ٢٠١١م.

٣٦. مطر، عرفات عبد الرزاق ، دراسة واقع التربية الصحية في كتب علم الأحياء للمرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠٠٢.

٣٧. ملحم ، سامي، **مناهج البحث التربوي وعلم النفس**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ٢٠٠٠م.

٣٨. مينا، فايز مراد، **قضايا في تعليم الرياضيات** ، القاهرة :مكتبة لأنجلو المصرية،٢٠٠٦.

٣٩. نعمة عبد الصمد الأسدي، و رواء الشباني: تحليل كتب علم الأحياء للصف الثالث متوسط في العراق في ضوء القضايا الجدلية، **مجلة كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة**،العدد٤٧ ،٢٠١٧ م.

٤٠. يسرى قاسم طالب الربيعي، أثر دمج المهارات القيادية في مادة علم الاحياء على التحصيل لطالبات الصف الرابع علمي، **مجلة كلية تربية الاساسية للعلوم التربية والانسانية**، العدد (٤٨) الخاص بالمؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الاول، وزارة التربية العراقية،٢٠٢٠م.

- **المصادر الاجنبية :**

41. BSI British Standards,2008. https://www.cfbt.org .
42. Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, **Routledge Publishers** (part of the Taylor & Francis group), Oxford, UK, 2007.
43. Colin H Simmons " **The British Standards Institution''** I Eng, FIED, Mem ASME., ... Neil Phelps IEng MIED, MIET, in Manual of Engineering Drawing (Third Edition), 2009.
44. Haury ,DavidL.(2000) **High School Biology Textbooks Do Not Meet** National Standard. ERIC Digest.
45. Hossein Davari ,Abutaleb Iranmehr ,Seyyed Mahdi Erfani: A Critical Evaluation of PNU ESP Textbooks ,July 2013. **Journal of Language Teaching and Research** 4(4) Follow journal.
46. Mayring, P. **Qualitative content analysis: theoretical foundation** , basic solution procedures and software, Klagenfurt, Austria,2014.

تحليل كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية في ضوء الامن البيولوجي في جمهورية العراق

أ. د. علي رحيم محمد
م. جاسم محمد عبد الرضا
جامعة القادسية / كلية التربية
sycho.post32@qu.edu.iq

الملخص

هدف البحث الى تحليل كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية في ضوء الامن البيولوجي ولتحقيق هذا الهدف، اعد الباحث معياراً لمجالات الامن البيولوجي وتم التحقق من صدقه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال التربية وطرائق تدريس علوم الحياة وعلم النفس وصحة المجتمع ، وتكون بشكله النهائي من(٣) مجالات رئيسة هي (الامن الصحي والامن البيئي والامن الغذائي) وانبثق منها (٥٠) فقرة فرعية ، ثم حلل الباحث كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية المقررة للعام الدراسي(٢٠٢٠-٢٠٢١) في ضوء هذا المعيار اذ بلغ عدد الصفحات المحللة(٦٥٧) صفحة واعتمدت وحدتي التسجيل والتكرار كوحدة للتعداد وتم استعمال معادلة (هولستي) لحساب معامل ثبات التحليل بالاتفاق مع محللين خارجيين ومع الباحث نفسه عبر الزمن.

الكلمات المفتاحية: الامن البيولوجي، كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية ٠

Analysis of biology books for the preparatory stage in the light of biological security in the Republic of Iraq

Prof.Dr. Ali Rahim Mohammed
Jasim Mohammed Abdul Redha
Al-Qadisiyah University/ College of Education
sycho.post32@qu.edu.iq

Summary

The aim of the research is to analyze biology books for middle school in the light of biological security. From (3) main areas (health security,

environmental security and food security) from which (50) sub-paragraphs emerged, then the researcher analyzed the biology books for the preparatory stage scheduled for the academic year (2020-2021) in the light of this criterion, as the number of analyzed pages reached (657) page. The registration and repetition units were adopted as a census unit, and the Holste equation was used to calculate the stability coefficient of the analysis in agreement with external analysts and with the researcher himself over time.
Keywords : Biosecurity , biology books for middle school.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولا- مشكلة البحث

للمسائل الخاصة بالأمن البيولوجي مرتسم يتزايد دائماً على نطاق عالمي بفعل مجموعة من العوامل وفي ظل ازدياد وعي الناس بتأثير الأحداث الضارة في مجال الأمن البيولوجي، ويتنامى اهتمام أصحاب المصلحة بفعل التطورات التكنولوجية في مجالي كشف وإدارة الأخطار المحدقة بالحياة والصحة، لذلك فرض على التربية ان تقوم بمسؤوليتها في اعداد الطلبة لتمكينهم من التكيف والتوافق مع هذه المخاطر وان التعليم في العراق بمناهجه ونظمه لا يمكن ان يكون بعيدا عن التطورات التي تحدث في العالم سواء كان في انماط الحياه المتطورة ام لتحقيق مستقبل افضل، لذلك اصبح لزاما على النظام التعليمي تعديل مناهجه واساليبه في التعليم ليعد الطالب اعدادا جيدا وسليما بما يتلاءم مع متطلبات العصر. ومن خلال خبرة الباحث في مجال التدريس والتي تجاوزت احدى عشر عاما واطلاعه على محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية إضافة الى اجرائه المقابلات والمناقشات مع عدد من المشرفين الاختصاص ومدرسي ومدرسات علم الاحياء ممن لديهم خبره لا تقل عن عشر سنوات تم تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

– هل تتضمن كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية مجالات وقضايا الامن البيولوجي؟

ثانيا– أهمية البحث

من الضروري تضمين مناهج العلوم العديد من المشكلات والمواقف الحياتية التي تدعو الى التأمل والدراسة والتدريب على المهارات اللازمة للبحث والتفكير، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الحياتية التي يتعرض لها الطلبة في حياتهم اليومية لكي تؤهلهم الى مواجهة التغيرات السريعة (Silber,1993,7) . والكتاب المدرسي يعتبر أحد الروافد المهمة المساعدة لعملية التعليم وأهدافه؛ اذ هو وسيلة مثلى في مساعدة الطالب على تنمية مواهبه وقدراته وزيادة معارفه وتزويده بالوعي وحسن السلوك وتزويده بالمعارف والمهارات الضرورية إضافة الى تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة لديه، وهذه الأهمية للكتاب المدرسي تجعل من الضروري تدقيق محتواه وموضوعاته لأنه أداة هامة في العملية التربوية (الموسوي ،٢٠١١، ١٧٥) .

ويتفق الجميع على ان الصحة تعتبر من الأمور الأساسية للتنمية البشرية لكونها نقطة الارتكاز التي يقوم عليها نشاط الانسان إضافة الى ان الصحة تمثل عنصرا مهما من الامن الانساني لأنها توفر للإنسان الاختيار والتمتع بالحرية والتقدم في حياته ، وعند حصول العكس أي تردي صحة الانسان في حالات المرض والعجز فان ذلك يحد من قدرات الانسان الأساسية ويؤدي الى انتكاس الافراد والجماعات والاقتصاديات ، ويتضح من ذلك ان هنالك ارتباط كبير بين مقومات الامن الإنساني في جميع المجالات كالسياسة والاقتصاد والبيئة والغذاء (تقرير التنمية الإنسانية ، ٢٠٠٩). ويمتاز العصر الحالي باهتمامه الكبير بموضوع البيئة، نتيجة وجود علاقة وثيقة بينها وبين الانسان والسعي بصورة دائمة للحفاظ عليها من المخاطر التي يسببها الانسان بصورة مباشرة او غير مباشرة ، فتدمير البيئة يعني تدميرا لحاضر ومستقبل

الانسان والمحافظة عليها يعني الرخاء والتقدم لحياة الانسان وازدهار البشرية (الشواورة ، ٢٠١٢ ، ١١٨)٠

ويتضح من هذا ان الغذاء الصحي للمتعلم يعد من الأمور الأساسية التي يجب مراعاتها والاهتمام بها وهي أيضا ركيزة أساسية تقوم عليها التنمية البشرية الشاملة وقد اقر المؤتمر العالمي للطفولة عام ١٩٩٠ مجموعه من الأهداف الدولية على المستوى الغذائي منها مكافحة مشاكل التغذية ونشر المعلومات الصحية والسعي على تشجيع نظم التغذية السليمة من اجل الوقاية من الامراض (عزمي، ٢٠٠٢، ٦٨) .

ونتيجة لما سبق تتجسد اهميه البحث بما يأتي:

١- تتماشى هذه الدراسة مع التوجهات العالمية الحديثة التي اهتمت بتطوير مناهج العلوم بتناولها قضايا البيئة والصحة والغذاء لمساعدة الطلبة على مواجهة المشاكل والمخاطر الناتجة عنها

٢- توفر هذه الدراسة معلومات ورؤية واضحة عن اهميه الامن البيولوجي لطلبه المرحلة الإعدادية ومدى وعيهم به٠

٣- من الممكن الاستفادة منها من قبل المختصين في مديرية المناهج بتطوير كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية وذلك بتضمينها قضايا الامن البيولوجي بشكل واضح وبسيط يسهل وعيها من قبل الطلبة٠

ثالثا- هدف البحث

تسعى هذه الدراسة الى معرفة مدى تضمين الامن البيولوجي في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية.

رابعا- حدود البحث

يتضمن البحث الحالي كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) في جمهورية العراق وهي:

- كتاب علم الاحياء للصف الرابع العلمي، ط ١٠ ،٢٠١٩
- كتاب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي، ط ٨، ٢٠١٩
- كتاب علم الاحياء للصف السادس الاحيائي، ط٨، ٢٠١٩

خامسا- تحديد المصطلحات

ويتضمن معرفة المصطلحات العلمية (متغيرات البحث) للدراسة الحالية وهي كما يلي:

الامن البيولوجي Biosecurity

تم تعريفه بانه طريقة شامله لتحليل واداره المخاطر المتعلقة بحياة وصحة الانسان والحيوان والنبات وكذلك المخاطر المتعلقة بالبيئة ومكوناتها (INFOSAN,2010,P.1).

ويعرف اجرائيا بانه الإجراءات المتبعة لمواجهة المخاطر والاضرار الناجمة عن البيولوجيا في المجال الصحي والبيئي والغذائي واتخاذ التدابير الوقائية اللازمة لتجنب المشاكل المتعلقة بهذه المجالات.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفيه نظريه وتتضمن المحاور الاتية:

المحور الاول: الامن البيولوجي

تم تعريفه بانه طريقه شامله لتحليل واداره المخاطر المتعلقة بحياة وصحه الانسان والحيوان والنبات وكذلك المخاطر المتعلقة بالبيئة ومكوناتها (INFOSAN,2010, p:1)

ومن خلال التعريف اعلاه نتوصل الى المجالات الاتية:

اولا- الامن الصحي.

ثانيا- الامن البيئي.

ثالثا- الامن الغذائي.

وبناءاً على ذلك يعرف الباحث الامن البيولوجي **اجرائياً:** بانه الاجراءات المتبعة لمواجهه المخاطر والاضرار الناجمة عن البيولوجيا في المجال الصحي والبيئي والغذائي واتخاذ التدابير الوقائية اللازمة لمواجهتها وضمان تجنبها لاحقاً.

وسيتم التعرف بالتفصيل عن هذه المجالات:

أولاً: الامن الصحي health security

ويقصد به الجهود المبذولة من قبل الحكومة او المجتمع او المنظمات او الهيئات المحلية والدولية للقضاء على الامراض المهددة لحياة البشر او الحد من انتشارها واستفحالها عن طريق انشاء المراكز المجهزة بالمعدات الطبية وتوفير الخدمات الصحية المختلفة من الاطباء والدواء (السويلم، ٢٠١١، ٢٣٤)٠

اولا- ١- مفهوم الصحة:

عُرفت بانها الحالة التوازنية النسبية في وظائف الجسم والتي تؤدي الى تكيفه مع العوامل الضارة التي يتعرض لها (الشاعروقطاش ، ٢٠٠٥، ١٣) ٠

اولا- ٣ - التربية الصحية:

عرفها (قنديل، ١٩٧١) بانها الخبرات والمعلومات المكتسبة من قبل الفرد بالطرق السليمة المناسبة للمساعدة في مواجهه مشاكله الصحية وتطبيق السلوك

الصحي السليم للمحافظة على صحته وصحه اسرته وصحة المجتمع (قنديل ، ١٩٧١، ٤٩) .

اولا- ٣- أ- اهداف التربية الصحية

تهدف التربية الصحية إلى مساعدة التلاميذ على:

١- اكتساب المعلومات والمفاهيم الصحية عن أنفسهم وعن مجتمعهم وعن بيئتهم بما يؤثر على صحتهم وصحة مجتمعهم.

٢- تنمية المهارات الصحية المناسبة بما يؤدي إلى تكوين عادات صحية سليمة.

٣- تنمية الاتجاهات والقيم الصحية السليمة. (رشاد ، ٢٠٠٠، ٢٠)

٤- انجاح ودعم وتنميه المشاريع الصحية في المجتمع وذلك للمحافظة عليها والاستفادة منها في العلاج.

٥- العمل بشكل دائم على نشر الوعي الصحي بين افراد المجتمع.

(سلامه، ١٩٩٧، ٤٣)

اولا-٣-ج- مبادئ التربية الصحية

ان من اهم المبادئ والاسس التي تعمل التربية الصحية على تحقيقها هي:

١- تسعى الى تحسين الحياة الصحية للأفراد.

٢- ارتباط سلوك الطفل الصحي بممارسات المعلم الصحية.

٣- الارتباط الوثيق بين الصحة العامة والتعليم يؤدي الى تحسين التربية الصحية.

٤- انبثاق التربية الصحية من المشاكل الصحية للبلاد.

(الاغا، ٢٠٠٦، ١٤- ١٥)

اولا- ٤- العدوى والمرض

وتعرف الامراض المعدية بأنها الامراض التي تنتقل من شخص لآخر اما بصورة مباشرة او غير مباشرة، وتنشا عن فعل الميكروبات والطفيليات (قطيشات واخرون، ٢٠٠٧، ١١٠).

اولا- ٤- ١- مسببات الامراض المعدية

وتضم مجموعة من العوامل وهي:

اولا- ٤-١-أ- العوامل المتعلقة بالمسببات المرضية وهي تشمل:

- المسببات الحيوية وتشمل: البكتريا والفايروسات والفطريات والطفيليات الاولية والطفيليات الحشرية (شكر واخرون ، ٢٠٠٧ ، ١٠٥) ٠
- المسببات الغذائية: وتعني الزيادة او النقصان في مكونات الغذاء الأساسية٠
- المسببات الطبيعية: كالحرارة والضوء والرطوبة والاشعة٠
- المسببات الكيميائية: كمركبات الرصاص والزرنيخ وغازات co و co2٠
- المسببات الوظيفية: حدوث خلل في وظائف الجسم كالخلل الذي يحث في إفراز الهرمونات في الدم ٠

أولا-٤- ١- ب- العوامل المتعلقة بالإنسان كعامل وسيط: وتشمل العوامل التي تزيد من مقاومة الانسان للأمراض وهي:

- مقاومة طبيعية كتكوين الجلد والغشاء المخاطي ٠
- حموضة افرازات المعدة ٠
- بلازما الدم ٠
- الدور الوقائي لجهاز المناعة ٠
- العوامل الوراثية ٠

أولا- ٤- ١- ج- العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة أي كل ما يحيط به ويؤثر فيه ويتأثر به٠ (أبو العيون، ٢٠١٣، ٦٩-٧٠)

أولا- ٤- ٢- طرق انتقال العدوى

وتتم من خلال ما يأتي:

١- عن طريق الجهاز التنفسي

٢- فضلات وافرازات الحيوانات المصابة بالمرض

٣- المنتجات الحيوانية ٠

٤- الناقل الحشري للميكروب المرضي ٠ (خلف الله، ١٩٧١، ١٢٨- ١٣٠)

أولا- ٤- ٣- طرق الوقاية من الامراض المعدية : ويتم بأتباع الإجراءات الاتية :-

١- اتباع العادات الصحية السليمة مثل:

- الاهتمام بالتغذية الجيدة ٠
- الاهتمام بالتهوية الجيدة ٠
- مراعاة النظافة الشخصية ٠
- عدم مخالطة المصابين بالأمراض المعدية ٠
- عدم استخدام أدوات ولوازم الاخرين٠

٢- الابتعاد عن العادات غير الصحية الاتية :

- البصق على الأرض ٠
- عدم الالتزام بغسل اليدين قبل وبعد الطعام٠
- عدم الالتزام بغسل الفواكه والخضروات قبل تناولها ٠
- عدم التحصين ضد الامراض في ضوء لائحة التحصينات المدرسية ٠
- عدم مراجعة الطبيب عند حدوث اعراض مرضية ٠ (أبو العيون، ٢٠١٣، ٧٢)

ثانيا- الامن البيئي Environmental security

هو حماية البيئة والموارد الطبيعية من التدهور والانقراض والنقص الناجم عن المخاطر والملوثات والاساليب المتعمدة التي ترتكب بحق تنميه المصادر والموارد الطبيعية والاخلال بالتوازن البيئي (المشعل، ٢٠١١، ١).

ثانيا- ١ - التربية البيئية

وعرفها (نشوان، ٢٠٠٠) وتشمل جميع الجوانب المعرفية والمهارية والاتجاهات والقيم المكتسبة من قبل الفرد اتجاه بيئته من اجل الاستفادة منها والمحافظة عليها بما يتلاءم مع حاجاته المختلفة (نشوان، ٢٠٠٠، ٦)٠

ثانيا-١-ب- اهمية التربية البيئية

تبرز اهمية التربية بما يأتي:

١- لها اهميه في بناء البحث العلمي لكونها تحقق رؤية شامله عند البحث والتقصي عن موضوع معين.

٢- التوجه الى تحديث المناهج الدراسية في التعليم يجعلها أكثر ارتباطا بالمشكلات البيئية ولضمان مشاركة الطلبة في ايجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات٠

(الطنطاوي، ٢٠٠٠، ٣)

٣- تسعى الى تنسيق كافة الجهود التربوية والإعلامية والتثقيفية والفنية لمواجهه المشكلات البيئية المعقدة.

٤- تطوير اخلاقيات بيئية للأفراد لتحقيق الانسجام مع البيئة من خلال برامج التعليم والتدريب٠ (عربيات ومزاهره، ٢٠٠٩، ١٩- ٢٠)

ثانيا-١-ج- اهداف التربية البيئية

من اهداف التربية البيئية ما يأتي:

١. تعريف الافراد والجماعات واطلاعهم على العلاقة الموجودة بين المكونات الحية وغير الحية للبيئة.

٢. مساعدة الافراد على اكتساب الوعي بالبيئة من خلال توضيح المفاهيم وفهم العلاقة بين الانسان وبيئته.

٣. ابراز اهميه المصادر الطبيعية وكيفية تحقيق الفائدة منها للإنسان لتوفير متطلباته واحتياجاته.

٤. توضيح الاثار السلبية لسوء استغلال المصادر الطبيعية وما يترتب عليها من اثار اقتصادية واجتماعية ونفسية (ربيع، ٢٠٠٩، ٩٣- ٩٤).

ثانيا-٢- التلوث البيئي ومخاطرة

ويعرف بانه ادخال مواد اوطاقة في البيئة تؤدي الى حدود مخاطر صحية للإنسان وتسبب الضرر بالمصادر الحياتية والأنظمة البيئية (الانصاري، ٢٠٠٩، ١٩)٠

ثانيا-٢-ب- تلوث الهواء ومخاطرة

هو التغيرات الحاصلة في تركيز واحد او أكثر من المكونات الطبيعية الغازية في الهواء الطبيعي سواء كان زيادة او نقصانا، اضافه الى ظهور الغازات او الأبخرة او الجسيمات العالقة فيه (السعود، ٢٠١٠، ٦٠).

ثانيا-٢-ب-٢- مصادر تلوث الهواء

يوجد مصدرين لتلوث الهواء هما:

١- المصادر الطبيعية

وهي المصادر التي لا يكون للإنسان دخل فيها؛ فهو لا يشترك في حدوثها ومن الصعب التحكم بها وتشمل الملوثات الأتية:

- الغازات وتشمل ثاني اوكسيد الكبريت وفلوريد الهيدروجين وكلوريد الهيدروجين المتصاعدة من البراكين المضطربة.
- اكاسيد النيتروجين الناتجة عن التفريغ الكهربائي للسحب الرعدية.
- كبريتيد الهيدروجين الناتج من انتزاع الغاز الطبيعي من جوف الأرض.
- غاز الاوزون المتكون ضوئيا في الهواء الجوي او بسبب التفريغ الكهربائي للسحب الرعدية.
- تساقط الأتربة الناتجة عن الشهب والنيازك الى طبقات الجو.
- الاملاح التي تنتشر في الهواء بفعل الرياح والعواصف.
- حبيبات لقاح النباتات.
- الفطريات والبكتيريا والميكروبات المختلفة المنتشرة في الهواء.
- مواد النشاط الاشعاعي في ترب وصخور القشرة الأرضية وتلك الناتجة عن تأين بعض الغازات بسبب الأشعة الكونية.

٢- المصادر غير الطبيعية

وتشمل الأنشطة التي يقوم بها الانسان حيث ينتج عنها تلوث الهواء بالغازات والأتربة الكيميائية الضارة بصحه الهواء ومنها:

- تكرير البترول.
- صهر الخامات المعدنية.
-صناعات الحديد والصلب.

- الصناعات الكيميائية.
- حرق الوقود الاحفوري كالفحم والبترول (عامر وسليمان، ٢٠٠٣، ١٢٧)
- وسائل النقل البرية والبحرية والجوية.
- النشاط الاشعاعي.
- النشاط السكاني ويشمل مخلفات المنازل واستخدام المبيدات الحشرية والمذيبات الصناعية.
- النشاط الزراعي ويشمل الاكثار من استخدام المواد الكيميائية في التسميد والزراعة.

(الحسن، ٢٠٠٦، ١٤٧)

ثانيا-٢-ج- تلوث الماء ومخاطرة

وهو حدوث خلل وتلف في النظام البيئي للمياه وهذا يؤدي الى ان تصبح المياه غير صالحة للاستخدامات الأساسية، وعدم قدرتها على احتواء الجسيمات والكائنات الدقيقة والفضلات المختلفة في نظامها البيئي (ربيع ،٢٠٠٩، ٤٢).

ثانيا-٢-ج -٢- مصادر تلوث الماء

يتعرض الماء للتلوث من مصادر عديده يمكن تحديدها بما يأتي:

١. مصادر طبيعية: وتشمل السحب والامطار والعواصف والغبار والاشعاعات المختلفة والغازات والمعادن الذائبة مع الامطار والحبيبات الناتجة من تأكل التربة والصخور.

٢. مصادر الصرف الصحي: وتشمل مخلفات البشر من الافراد ومخلفات الحيوانات.

٣. مصادر الصرف الصناعي: وتشمل مخلفات المصانع والكيمياويات بأنواعها كالأصباغ والأدوية.

٤. مصادر الصرف الزراعي: وتشمل مياه الري والأسمدة والمبيدات.

٥. مصادر النفط ومشتقاته: وتشمل التسرب والحوادث واخطاء عمليات الاستكشاف والاستخراج والنقل بأنواعه المختلفة.

٦. مصادر المبيدات المختلفة وتشمل الزراعية والمنزلية.

٧. المركبات والمواد المشعة.

٨. التلوث الحراري.

٩. النقل البحري والنهري. (ابو النجا، ٢٠١٢، ٣١-٣٢)

ثانيا-٢-د- تلوث التربة ومخاطرة

هو التغير الذي يحصل في خصائص التربة وصفاتها بسبب دخول مواد غريبه بتراكيز معينه، فتؤدي الى حدوث اضرار مباشره او غير مباشره على محتويات التربة المكونة لها (السعدني وعوده،٢٠٠٧ ،٦٠).

ثانيا-٢- د-٢- مصادر تلوث التربة

وتتضمن المصادر الاتية:

١. البراكين حيث تقوم بتغطية التربة الزراعية بالصخور البركانية اضافه الى الأبخرة والغازات المتصاعدة.

٢. الاعاصير تؤدي الرياح السريعة الى تحريك التربة من جهة الى اخرى واقتلاع الاشجار والنباتات ونقل الحبيبات وتكوين الكثبان الرملية.

٣. الزلازل وتسبب انهيارات وتشققات في طبقات الارض والمباني وكذلك الاضرار بالتربة الزراعية والنباتات والحيوانات.

٤. استخدام الأسمدة والكيمياويات المختلفة.

٥. تجمع المخلفات الصلبة من القمامة المنزلية اضافه الى مخالفات الافراد والحيوانات.

٦. المخلفات الصناعية المختلفة.

٧. البكتيريا بأنواعها المختلفة.

٨. الفطريات بأنواعها المختلفة والتي تسود في الاراضي الحامضية او الرطبة.

٩. الطحالب وخصوصا التي تعيش في التربة الرطبة والشواطئ.

(ابو النجا،٢٠١٢، ١٤٣-١٤٤)

ثالثا- الامن الغذائي Food security

هو القدرة على توفير ما يحتاج اليه افراد المجتمع من الغذاء ؛ لكي يتمكنوا من العيش بصحه ونشاط مع ضمان حصول الافراد ذوي الدخل المحدود عليه سواء كان عن طريق الاستيراد او الانتاج المحلي (منير، ٢٠٠٨ ، ٨).

ثالثا- ٣- التربية الغذائية

كما عرفت ايضا بانها ترجمه المعارف في مجال التغذية الى سلوكيات وعادات يتمكن الافراد من خلالها من ممارسه الاساليب التربوية المناسبة لحمايه انفسهم من الامراض وسوء التغذية وتشجيعهم على العادات الغذائية السليمة وتجنبهم العادات السيئة (حسام الدين ، ٢٠٠٤، ٦٧)٠

- اهداف التربية الغذائية

تهدف التربية الغذائية الى ما يأتي:

١. معرفة الطالب بوظائف العناصر الغذائية المختلفة في الجسم.

٢. المام الطلبة بالمصادر الغذائية الجيدة وتحديد المهمة منها لتحقيق الفائدة للجسم.

٣. التوصل الى عملية فهم الغذاء المتوازن واهمية ذلك للجسم.

٤. معرفة الطلبة بالمجاميع الغذائية من خلال معرفتهم بالهرم الغذائي.

٥. تحديد العلاقة وادراكها من قبل الطلبة بين ملوثات الأغذية والعدوى والتسمم الغذائي وكيفية الوقاية منها. (فخروا، ٢٠٠٦، ١٨١)

ثالثا-٤- تلوث الغذاء ومخاطرة

ويعرف ايضا بانه حاله مرضية مفاجئة تظهر اعراضها خلال فتره قصيره على الافراد بعد تناولهم غذاء غير سليم صحيا، وظهور مجموعة من الاعراض كالغثيان والتقيؤ والاسهال وغيرها (الفقي، ١٩٩٩، ٤٤).

ثالثا- ٤-٢- مصادر تلوث الأغذية

توجد مصادر عديده لتلوث الأغذية منها ما يأتي:

١. التلوث بالمواد الكيميائية: ويحصل نتيجة تلوث الخضروات او اللحوم بالمبيدات الزراعية وكذلك حفظ الأغذية المعلبة بالمواد الحافظة الملونة، اضافه الى ان تلوث المياه بالمعادن الثقيلة كالرصاص والزرنيخ والزئبق يؤدي الى تلوث التربة الزراعية ومن ثم انتقاله الى المحاصيل الزراعية والثروة الحيوانية وعند تغذية الانسان عليها يتعرض للإصابة بالأمراض.

٢. التلوث بالكائنات الحية الدقيقة: ويسمى بالتلوث الطبيعي ويحدث نتيجة وجود البكتيريا او الفيروسات او الفطريات التي تقوم بتحليل الغذاء مسببة تلفه.

٣. التلوث بالمضادات الحيوية: ويحدث نتيجة علاج الحيوانات المنتجة للحوم والالبان بالمضادات الحيوية لمقاومة الميكروبات التي تصيبها، وكذلك المعالجة بالهرمونات المحفزة للنمو للحصول على أفضل الحيوانات، حيث بينت الدراسات ان هذه الهرمونات ممكن ان تؤدي الى الإصابة بالسرطان. (الحاج ،٢٠١٠، ٤٩٣- ٤٩٤)

المحور الثاني: تحليل المحتوى

ويعرف بأنه أحد الاساليب البحثية التي تصف المحتوى الظاهر وصفا موضوعيا منطقيا وكميا اعتمادا على وحدة التحليل المستخدمة (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠، ١٧٥) .

ثالثا- خطوات تحليل المحتوى

١. القراءة الشاملة لمحتوى المادة التعليمية.

٢. تحديد الموضوعات الدراسية الرئيسية والفرعية.

(العدوان والحوامدة، ٢٠١١، ٤٢)

٣. اختيار العينة.

٤. تحديد فئات التحليل.

٥. تحديد وحدة التحليل.

٦. تحديد اداه التحليل وتكون اما بشكل جدول للبيانات او استبانة تحوي عدد من الفقرات.

٧. معالجة البيانات احصائياً.

٨. عرض النتائج ومناقشتها وكتابه التقرير النهائي. (عليان، ٢٠١٠، ١٩٩)

❖ **دراسات سابقه**

- دراسة راهي ومطر (٢٠١٧)

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

اولا- منهج البحث

تم الاعتماد من قبل الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لانسجامه مع طبيعة هذا البحث فقد استخدمت طريقه تحليل المحتوى في تحليل كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية، حيث يهتم بتحليل وثيقة معينة الى وحدات ذات معنى ودلاله على جميع العناصر الدالة سوآءا كانت في معناها الظاهري او الضمني (اوزي،١٩٩٣،١٣).

ثانيا- تحديد مصادر البيانات

يشتمل البحث الحالي على كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية في العراق للعام الدراسي (٢٠٢٠ -٢٠٢١) وعددها ثلاثة كتب ٠

ثالثا-اداة البحث

ثالثا- ١- صدق التحليل

تم عرض معيار التحليل على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس علوم الحياة، ملحق (١) وبعد اجراء التعديلات عليه تم الحصول عليه بصيغته النهائية وكما في ملحق (٢)٠

ثالثا-٢- **ثبات التحليل**

ويتم حساب الثبات بطريقتين :

١- الاتفاق عبر الزمن:

لقد قام الباحث بأعاده عملية تحليل محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية بعد مرور فترة من الزمن مقدارها(٣٠ يوم) من اجراء التحليل الاول حيث كانت قيمة معامل الثبات المحسوبة باستعمال معادلة كوبر (٩٠%)٠

٢- الاتفاق مع المحللين:

وقد تم الاستعانة من قبل الباحث بمحللين خارجيين من ذوي الاختصاص والخبرة في التحليل وتمت العملية باختيار عينه عشوائية من المحتوى الكلي الذي يبلغ (٦٥٧صفحة) حيث كانت نسبة العينة المحللة (٢٠%) أي تبلغ (١٣١ صفحة) مقسمة على ثلاثة كتب حيث بلغ حصة كل كتاب (٤٣ صفحة)، وكانت معاملات الثبات المحسوبة بلغت (٨٦%) بالنسبة للباحث مع المحلل الاول[١] وبالنسبة للباحث مع المحلل الثاني[٢] (٩١%)، وبين المحلل الاول والمحلل الثاني (٩٥%) وبهذا يكون معامل الثبات جيداً، حيث اشارت بعض الادبيات الى ان الثبات الذي نسبته اكثر من ٧٠% يعد جيدا ، وكما موضح في الجدول (١) (الامام واخرون، ١٩٩٠، ١٦٧) .

جدول (١)

معاملات الاتفاق التي توصل إليها الباحث مع نفسه ومع المحللين الخارجيين

الاتفاق عبر الزمن	الباحث ونفسه بعد ٣٠ يوما	٩٠%
الاتفاق بين المحللين	الباحث والمحلل الاول	٨٦%
	الباحث والمحلل الثاني	٩١%
	المحلل الاول والمحلل الثاني	٩٥%

رابعا- الوسائل الإحصائية : معادلة هولستي والنسبة المئوية

[١] أ. د. نبأ عبد الرؤوف عمار / طرائق تدريس علوم الحياة /جامعة الكوفة /كلية التربية للبنات

[٢] م. حيدر عدنان محمد / طرائق تدريس علوم الحياة / مديرية تربية القادسية

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

بعد تحليل محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية وفق المعيار المعد للتحليل تم الحصول على النتائج كما في الجدول (٢)

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لمجالات الامن البيولوجي جميعها في كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية

ت	الصف / المجال	الرابع		الخامس		السادس		مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
١	الامن الصحي	–	–	21	99.99	123	100	144	32.95
٢	الامن البيئي	225	99.99	27	99.99	16	100	268	61.32
٣	الامن الغذائي	16	100	1	100	8	100	25	5.72
المجموع		241	55.14	49	11.21	147	33.63	437	99.99

يتضح من الجدول (٢٤) ان كتاب علم الاحياء للصف الرابع العلمي هو اكثر اهتماما بمجالات الامن البيولوجي وبالخصوص مجالي الامن البيئي والغذائي باستثناء الامن الصحي الذي لم يرد أي مؤشر حوله في الأداة حيث حصل على نسبة مئوية (٥٥.١٤) ويليه كتاب علم الاحياء للصف السادس الاحيائي بنسبة مئوية اقل وهي (33.64 %) اما كتاب الخامس الاحيائي فكانت نسبته ضعيفة جدا وهي (١١.٢١ %) وهذا متوقع لان الكتاب اهتم بالجانب الفسلجي والوظيفي لأعضاء الكائنات الحية.

ان كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية اشارت لمجالات الامن البيولوجي ولكنها ليست بالمستوى المطلوب الذي يعالج قضايا الامن البيولوجي ويضع الحلول المناسبة لها.

الاستنتاجات:

توصل الباحث من خلال النتائج التي حصل عليها في البحث الى الاستنتاجات الاتية:

١- لقد اهتمت كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية بمجالات الامن البيولوجي بصورة ضعيفة جدا بالمقارنة مع النسبة المحكية المعتمدة من قبل الباحث استنادا الى اراء الخبراء وهي (٧٠%) ٠

٢- كان كتاب علم الاحياء للصف الرابع العلمي أكثر اهتماما بمجالات الامن البيولوجي وخصوصا مجال الامن البيئي وقد اهمل الكتاب مجال الامن الصحي وهذا يعد ضعفا في بناء المنهج كما بينت النتائج ذلك، وجاء اهتمام كتاب علم الاحياء للسادس الاحيائي بمجالات الامن البيولوجي بالمرتبة الثانية ثم جاء بعده كتاب علم الاحياء للصف الخامس الاحيائي بنسبة صعيفة جدا.

٣- ان مجال الامن البيئي جاء بالمرتبة الأولى في كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية ثم جاء بعده الامن الصحي بالمرتبة الثانية واحتل مجال الامن الغذائي المرتبة الثالثة وهذا الشيء متوقع لاهتمام كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية بالجانب البيئي والتلوث والمخاطر التي يتعرض لها الانسان في حياته.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل الية البحث توصلت الباحثة الى ما يأتي:

١- اهتمام المختصين في تطوير المناهج الدراسية بأن يتم تضمين موضوعات الامن البيولوجي في المناهج الدراسية خصوصا كتب علم الاحياء للمرحلة الإعدادية بنسبة كبيرة.

٢- مراعاة التكامل والتنظيم والتنسيق بين كتب علم الأحياء في تضمينها لمجالات الامن البيولوجي بشكل يتناسب مع مستوى الطلبة.

٣- عقد الدورات والبرامج التدريبية لمدرسي علم الأحياء لتنمية وتطوير مجالات الامن البيولوجي لديهم.

المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث ما يأتي:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، على مراحل دراسية أخرى كالمرحلة المتوسطة والجامعية.

٢- بناء وحدة دراسية في ضوء معايير الامن البيولوجي لطلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر

- أبو العيون ، سمير احمد (٢٠١٣) : **الثقافة الصحية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ٠
- أبو النجا، حمدي (٢٠١٢) : **مخاطر التلوث البيئي**، المشكلات والمصادر والتأثيرات والمواجهات والتعامل ، ط١ ، المكتبة الاكاديمية ، القاهرة ٠
- الاغا ، احسان (٢٠٠٦) : **برنامج مقترح في علوم الصحة والبيئة لآكساب الوعي الدوائي لطلبة الصف التاسع بغزة** ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، غزة ، فلسطين ٠
- الامام ، مصطفى محمود ، وعبد الرحمن، أنور حسين ، والعجيلي ، صباح حسين (١٩٩٠) : التقويم والقياس ، مطابع دار الحكمة ، جامعة بغداد ٠

- الانصاري ، نعيم محمد علي (٢٠٠٩) : **التلوث البيئي (مخاطر عصرية واستجابة علمية)** ، ط١ ، دار دجلة ، عمان ، الأردن .
- إوزي ، احمد (١٩٩٣) : **تحليل المضمون ومنهجية البحث** ، الشركة المغربية للطباعة والنشر ، الرباط ٠
- البلوني، ايمان ، وشتيفي ، ميسون (٢٠٠٣) : **العادات الغذائية والوعي الغذائي عند طالبات المرحلة المتوسطة وعلاقتها بانتشار الانيميا** ، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي ، المجلد(١٣)، العدد(٣) ، جامعة المنوفية ، مصر ٠
- حسام الدين ، ليلى عبدالله حسين (٢٠٠٤) : **فعالية تدريس وحدة مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية وعي طالبات المدارس الثانوية التجارية بالتربية الغذائية** ، مجلة التربية العلمية ، مجلد(٧) ، العدد(٣) ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.
- الحسن ، فتحية محمد (٢٠٠٦) : مشكلات البيئة ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن .
- خلف الله ، شعبان (١٩٧١) : **علم الوبائيات . في مجالات صحة الانسان والحيوان**، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ٠
- ربيع ، عادل (٢٠٠٩) : **التوعية البيئية** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن
- رشاد ، نادية محمد (٢٠٠٠) : **التربية الصحية والأمان** ، دار المعارف ، الإسكندرية، مصر ٠

- السعدني، عبد الرحمن، وعودة، ثناء مليجي السيد (٢٠٠٧) : **مشكلات بيئية** ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ٠
- السعود ، راتب (٢٠١٠) : **الانسان والبيئة** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- سلامة ، بهاء الدين إبراهيم (١٩٩٧) : **الصحة والتربية الصحية** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ٠
- السويلم، حمد بن عبد الله (٢٠١١): **انعكاسات استخدام المادة الوراثية وتأثيراتها المحتملة على الامن الوطني**، ط١، جامعه نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- شكر، فايز عبد المقصود ، واسعد، امان محمد، وعبد الحليم ، أبو القاسم إبراهيم (٢٠٠٧): **الصحة المدرسية** ، ط٢ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- صالح ، صالح محمد (٢٠٠٢) : **فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في تنمية التنور الصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بشمال سيناء** ، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المجلد(٥) ، العدد(٤) ، مصر ٠
- الطنطاوي ، رمضان (٢٠٠٠) : **التربية البيئية.. تربية حتمية**، ط١ ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
- الضبع ، محمود (٢٠٠٦) : **المناهج التعليمية صناعتها و تقويمها** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

- الطيب ، محمد ، والدريني ،حسين ، وبدران، شبل ، والببلاوي ، حسن ، ونجيب ، كمال (٢٠٠٠) : **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية** ، ط١ ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ٠
- عامر ، محمد امين ، وسليمان ، مصطفى محمود (٢٠٠٣) : **تلوث البيئة مشكلة العصر**، دراسة علمية حول مشكلة التلوث وحماية صحة البيئة ، ط٢ ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .
- المشعل، سليمان (٢٠١١) : **ثقافة وتطبيقات الامن البيئي العالمي**، المجلة الاقتصادية ، العدد (٥٧٤) .
- منير ، صديق الطيب (٢٠٠٨) : **المفاهيم الأمنية في مجال الامن الغذائي** ، الندوة العلمية (قيم الحماية الأمنية في المناهج التعليمية الأمنية) ، جامعه نايف العربية للعلوم الامنية ، الرياض .
- نشوان ، تيسير(٢٠٠٠) : **برنامج مقترح في التربية البيئية من خلال مناهج العلوم لطلاب المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة** ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية الحكومية ، غزة ، فلسطين .
- الشاعر، عبد المجيد وقطاش ، رشدي (٢٠٠٥) : **التغذية والصحة (التغذية البديلة)** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن٠
- الشواورة ، علي سالم (٢٠١٢) : **المدخل الى علم البيئة** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ٠
- العدوان ، زيد سلمان ، والحوامدة ، محمد فؤاد(٢٠١١) : **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- عزمي، مجدي نزيه (٢٠٠٢): **برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم والاتجاهات والمهارات الغذائية والتغذية لأمهات الرضع وصغار الأطفال بمنطقة شعبية بالقاهرة** ، المجلة العربية للغذاء والتغذية ، المجلد(٣) ، العدد (٦) ، مصر ٠
- عليان ، شاهر ربحي مصطفى (٢٠١٠): **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن٠
- الفقي، محمد (١٩٩٩) : **البيئة مشاكلها وقضاياها** ، الهيئة المصرية العامة للكاتب، القاهرة.
- قنديل، إبراهيم (١٩٧١) : **التربية الصحية في عصر التكنولوجيا** ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة والعشرون ، العدد(٢) ، مطبعة العالم العربي ، القاهرة٠
- مذكرة إنفوسان الإعلامية (٢٠١٠) – شبكة الأمن البيولوجي
- وزارة التربية (٢٠١٩) : منهج الدراسة الإعدادية ، مديرية مطبعة وزارة التربيه ، بغداد٠
- Banks, J.A (1971) : content Analysis of the Black American in_Textbook in James , A.B. Teaching Social Studies to Culturally_different children , Addison Wesley, New York.
- Bender, J. and sorochan, (1997) : Teaching health science in Elementary and middle School , Jones and berteltt, Boston.
- Silber R.(1993) : Science Education for Society International Journal of Science Education ,vol (24), no(7).

الملاحق

ملحق (١)

أسماء الخبراء والمختصين

ت	الاسم والدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
١	ا.م.د. سالم عبدالله سلمان	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد/كلية التربية ابن الهيثم
٢	ا.د. نعمة عبد الصمد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعه الكوفة /كلية التربية
٣	ا.د كريم بلاسم خلف	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية / كلية التربية
٤	ا.د. نادية حسين العفون	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد/كلية التربية ابن الهيثم
٥	ا.د. قحطان فضل راهي	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة الكوفة /كلية التربية للبنات
٦	ا.د. مازن ثامر شنيف	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية / كلية التربية
٧	ا.د. يوسف فالح محمد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة المستنصرية /كلية التربية الاساسية
٨	ا.د. احسان حميد عبد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية / كلية التربية
٩	ا.د. نبأ عبد الرؤوف عمار	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة الكوفة /كلية التربية للبنات
١٠	ا.د. عباس عبد المهدي الماضي	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة الكوفة /كلية التربية للبنات

١١	ا.د. محمد خليل إبراهيم	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة المستنصرية /كلية التربية الاساسية
١٢	ا.د. احمد عبيد حسن	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد/كلية التربية ابن الهيثم
١٣	ا.د. علاء احمد عبد الواحد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية / كلية التربية
١٤	ا.د. عزت حسين مزعل	احياء مجهرية مرضية	جامعة ذي قار/ كلية العلوم
١٥	ا.م.د. سرمد عواد موزان	علم الاحياء	جامعة البصرة / كلية التربية
١٦	ا.د رائد كاظم عبد	بيئة وتلوث	جامعة القادسية / كلية التربية
١٧	ا.د. هادي مدلول الميالي	علم الاحياء	جامعة القادسية / كلية التربية
١٨	ا.د. علاء محيبس طعمة	صحة الاسرة والمجتمع	جامعة ذي قار/كلية التمريض
١٩	م. حيدر عدنان محمد	طرائق تدريس علوم الحياة	مديرية تربية القادسية
٢٠	د. ناظم تركي السعدي	طرائق تدريس علوم الحياة	مديرية تربية القادسية

ملحق (٢)

الصيغة النهائية لمعيار الامن البيولوجي ومجالاته

المجال الرئيسي	القضايا الفرعية
الامن الصحي	١- امتلاك الافراد ثقافة صحية للتعامل مع الامراض
	٢- استخدام طرق وقائية صحيحة لتجنب الإصابة بالمرض
	٣- أهمية تقديم الخدمات الطبية اثناء الحمل وبعده
	٤- استخدام برنامج تنظيم الاسرة لتحديد النسل
	٥- الاهتمام بالرعاية الصحية الأولية للأطفال
	٦- الاهتمام بأعطاء اللقاحات والتحصين ضد الامراض السارية كالسل والحصبة والكزاز والجدري
	٧- مكافحة الامراض المستوطنة والسيطرة عليها كالملاريا واللشمانيا والكوليرا والتيفوئيد
	٨- التوعية بالأمراض الوراثية الشائعة كالسكري وغيرها
	٩- الاهتمام بأجراء الفحوصات المختبرية والاشعاعية بصورة مستمرة
	١٠- مكافحة الآفات الحشرية والقوارض الناقلة للأمراض
	١١- توضيح فاعلية الدواء من خلال النشرات التوعوية
	١٢- استخدام الادوية بصوره صحيحة تحت اشراف الطبيب
	١٣- اتباع الطرق الصحيحة في استخدام المعقمات والمطهرات لمكافحة الميكروبات

	١٤- الاهتمام بتوفير السكن الصحي الملائم من خلال التهوية الجيدة المستمرة
	١٥- توعية الافراد بخطورة التدخين والكحول والمخدرات وتأثيرهما على صحة الجسم
	١٦- التوعية بخطورة الاشعاعات وبعض المواد الكيميائية المسرطنة
	١٧- تجنب اثار التكنولوجيا الحيوية الحيوية على صحة الجسم
الامن البيئي	١٨- التقليل من تأثير الغازات الملوثة على الهواء الجوي
	١٩- الاهتمام بالطرق الصحية في التخلص من النفايات وتدويرها
	٢٠- توضيح مسببات التلوث وتأثيرهما على الهواء والماء والتربة
	٢١- التنوع باستخدام مصادر الطاقة المتجددة (كالطاقة الشمسية والرياح)
	٢٢- الاستخدام الصحيح للأسمدة الكيميائية
	٢٣- المحافظة على التنوع البيولوجي
	٢٤- الاستخدام الأمثل للمياه الجوفية
	٢٥- الاهتمام بالمياه الصالحة للاستخدام البشري
	٢٦- تأثير ظاهرة الاحتباس الحراري على البيئة
	٢٧- التأثير السلبي لمخلفات المعامل والمصانع وعوادم السيارات الغازية على طبقة الأوزون
	٢٨- تأثير الأسلحة البيولوجية على الهواء والماء والتربة
	٢٩- مشكلة التصحر وتأثيراتها على البيئة

	٣٠- تأثير الصيد الجائر على الحياة البرية والمائية
	٣١- الاهتمام بتوضيح الاثار السلبية للقطع الجائر للأشجار
	٣٢- تأثير حرق النفايات على البيئة
	٣٣- الطرق الصحيحة لتنقية وتعقيم مياه الشرب
	٣٤- التوسع في الإنتاج الزراعي لتلبية حاجة السكان
	٣٥- الاهتمام بحفظ وتخزين الأغذية
	٣٦- دعم المنتج المحلي وتجنب المواد المستوردة وخصوصا الحاوية على مواد حافظة
الامن الغذائي	٣٧- استخدام تقنيات حديثة في انتاج الأغذية الضرورية (كالزراعة النسيجية)
	٣٨- زيادة نسبة الملوحة في الاراضي الزراعية وتأثيرها على الإنتاج الغذائي للسكان
	٣٩- التلاؤم بين انتاج الغذاء وزيادة النمو السكاني
	٤٠- التركيز على تحسين الأغذية النباتية والحيوانية
	٤١- التنويع في مصادر الغذاء
	٤٢- الاهتمام بزراعة النباتات الاقتصادية
	٤٣- استخدام البيوت الزجاجية في انتاج نباتات نادرة تدعم المنتوج الغذائي
	٤٤- الاهتمام بالتقنيات الزراعية الحديثة لزيادة المحاصيل الزراعية
	٤٥- الاهتمام بالثروة السمكية واستثمارها بصوره صحيحة

	٤٦- تقديم المساعدة للشعوب التي تعاني من المجاعة
	٤٧- الاهتمام بالتجارة الخارجية للسلع الغذائية
	٤٨- التركيز على ترشيد الاستهلاك الغذائي للسكان
	٤٩- زيادة الدعم المادي للغذاء من قبل الحكومة
	٥٠- الأغذية المعدلة وراثيا واهميتها في دعم المنتوج الغذائي

الجودة/ تفكير جديد، قراءة في أسسه الفلسفية

أ.د مكي فرحان كريم الإبراهيمي
جامعة القادسية/كلية التربية
قسم علوم القرآن
مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
MAKKi.KAreem@qu.edu.iq

أ.م صفاء وديع عبد الساده العبادي
جامعة القادسية/كلية التربية
قسم العلوم التربية والنفسية
طرائق تدريس اللغة العربية
safaa.al-abady@qu.edu.iq

الملخص:

يؤسس هدف البحث على وفق اشكالية مادية وهي التطبيق الحرفي لمفهوم الجودة والعمل بميكانيكيته من دون تطبيق وظيفته واتباع هذه الوظيفة سلوكاً وفكراً يتجدد بتجدد العمل ونوعه وشكله وطريقة إدارته.

هاهنا نستطيع القول إنّ المفكر الإيجابي يكون منتجاً في كل أحواله، وهذا لا يتحقق إلّا بإدامة التفكير معرفياً، والعمل بروح الحكمة، "البحث عن الوجود"- مقصد الوجود المحيط لا (الإله)- فالإنسان الناطق هو العاقل المفكر، يجعل من عملية تفكيره سلوك يتطور عنده تدريجياً ليصل فعل التأمل، وأداة البحث، ومرحلة التساؤل، وبالنتيجة تفلسف بمحيطه الموجود؛ وهذا يسهم بتنمية مهاراته الشخصية، التي منها جودة تفكيره، وصياغة أهدافه وتطبيقها، ومن ثم تحقيق ذاته.

في ضوء ما ذكر آنفاً، يوجه التساؤل الآتي: كيف تكون الجودة تفكيراً جديداً، وما أسسه الفلسفية؟

يتحدد هذا البحث بمحثين: يتناول المبحث الأول، المرجعيات النظرية لمتغيرات البحث.

ويدرس المبحث الثاني، جودة التفكير/الأسس الفلسفية العملية في الأداء والتطبيق.

الكلمات المفتاحية: الجودة، تفكير جديد، قراءة، أسسه الفلسفية.

Quality / new thinking, reading in philosophical basis

Dr. Makki Farhan Kareem AL- Ibrahimi
MAKKi.KAreem@qu.edu.iq
Al-Qadisiyah University/College of Education/ Department of Quran Sciences
A. Safa Wadih Abdul Sada AL- Abadi
Al-Qadisiyah University/College of Education Department of Education and Psychological Sciences/ Arabic language curricula and methods of teaching/ Methods of teaching Arabic language
safaa.al-abady@qu.edu.iq

Summary:

The objective of the research is based on a material problem. It is the literal application of the concept of quality and the work of its mechanics without applying its function. This function is followed by behavior and thought which is renewed by the renewal of work, its type, form and management.

Here we can say that the positive thinker is productive in all its conditions, and this can only be achieved through the perpetuation of thought, knowledge and work in the spirit of wisdom, "the search for existence" - the purpose of the surrounding existence (God) - the speaking person is the wise intellect, He gradually develops into the work of meditation, the research tool, the questioning stage, and as a result philosophizes his existing environment. This contributes to the development of his personal skills, including the quality of his thinking, the formulation of his goals and their application, and thus achieving himself.

In light of the above, the question arises: How can quality be a new thinking, and what is its philosophical basis?

This research is determined by two arguments: The first topic deals with the theoretical references to the research variables.

The second topic examines the quality of practical philosophical thinking / foundations in performance and application.

Keywords: quality, new thinking, reading, its philosophical foundations.

المبحث الأول

المرجعيات النظرية لمتغيرات البحث

أولاً/الاشكالية، والأهمية:

مما أشر في أقوال الفلاسفة قول نصه: إنّنا لا نستطيع أنْ نفكر إلّا حينما نحب ما يكون في ذاته، الشيء الذي هو محط عناية، وحتى نصل إلى هذا الفكر يجب علينا من جانبنا أنْ نتعلم التفكير...سندعو ما هو في ذاته، الشيء الذي يعنى به، (بؤرة التوتر)، كل ما هو متوتر يسمح بالتفكير.(هيدجر، ١٩٩٥،ص١٨٦).

وفي هذا البحث تتعلق مشكلته بآلية الفهم لمفهوم (الجودة)، وفهمه فهماً ميكانيكياً من دون تطبيق وظيفته واتباع هذه الوظيفة سلوكاً وفكراً يتجدد بتجدد العمل ونوعه وشكله وطريقة إدارته، وعلى هذا الأساس تتطلب إثارة التساؤل الآتي: كيف تكون الجودة تفكيراً جديداً، وما أسسه الفلسفية؟

وبحثاً عن إجابة للتساؤل آنف الذكر، نرى أنّ الثقافة هي المدخل إلى معالجة [الاشكاليات] المختلفة، على أنْ تفهم بمعناها الواسع [معرفياً] والغني [دلالياً] والأكثر فاعلية؛ أي بوصفها تجسيد حيوية التفكير بقدر ما تمثل منبع المعنى ومصدر [المعالجة]...ومن أجل تجسيد حيوية التفكير بات من التبسيط والتضليل مقاربة اشكاليات الثقافة العربية من طريق فكر احادي الجانب والمستوى، فالعالم في بنيته ونظامه وصيرورته من التعقيد التشابك والتحول، بحيث لا تفي لفهمه نظرية واحدة ولا ينجح في تغييره انموذج واحد...(تركماني، ٢٠١١، ص٥١).

هاهنا نستطيع القول إنّ المفكر الإيجابي يكون منتجاً في كل أحواله، وهذا لا يتحقق إلّا بإدامة التفكير معرفياً، والعمل بروح الحكمة، "البحث عن الوجود"– مقصد الوجود المحيط لا (الإله)– فالإنسان الناطق هو العاقل المفكر، يجعل من عملية تفكيره

سلوك يتطور عنده تدريجياً ليصل فعل التأمل، وأداة البحث، ومرحلة التساؤل، وبالنتيجة تفلسف بمحيطه الموجود؛ وهذا يسهم بتنمية مهاراته الشخصية، التي منها جودة تفكيره، وصياغة أهدافه وتطبيقها، ومن ثم تحقيق ذاته.

فالأصل في ريادة الجودة وتأصيلها وتطورها وعدّها تفكيراً جديداً وسلوكاً واضحاً في الأداء، هو الإنسان وقد خصّه الله تعالى في نصوصه المباركة من جهة نشأته وكينونته، والتحقق وصيرورته، فلابد أنْ يظهر له حقيقة ما لهذا الإنسان من خصوصية في عالم المخلوقات. (كاظم، دت، ص٤٦). نستدل على هذه الخصوصية بقوله تعالى: "لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ" (التين: ٤).

فالمعنى؛ إنّ "حسن الصورة تناسب تجهيزاتها بعضها لبعض والمجموع لغاية وجودها، وليس هو الحسن بمعنى صباحة المنظر وملاحته بل الحسن العام الساري في الأشياء...". (الطباطبائي، دت، ج١٩، ص١٦٤).

واستقراءً مما انتجه تفسير النص المبارك أنّ (الأشياء) لفظ دال على الكلية بدليل قوله تعالى: "الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ ۖ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ" (السجدة:٧). والتفكير الإيجابي خاصية من خصائص الإنسان العاقل المفكر. فإنّها الخصوصية التي ارتقى بها الإنسان إلى الخلافة، والقيام بوظيفة العمران الحضاري، وهي وظيفة تستلزم الحرية بوصفها شرطاً يلزم من وجوده العمران ومن عدمه؛ أي الخراب في الأرض، كما تستلزم معرفة الإنسان بإمكانياته، فلا حضارة من دون أنْ يكون الإنسان على بينة من إمكاناته الفطرية، مستثمراً إياها لتحقيق وجوده الذاتي من جهة، وتأصيل مجتمعه من جهة أخرى، ولا حضارة بغير العلم والتجربة والفكر. (إدالكوس، دت، ص٥).

إذ إنّ السمة الأعلى في الكائن البشري هي قدرته على التفكير والمحاكمة العقلية لاستنباط الأحكام. (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص٢٧).

وفي عصر تقنية المعرفة وتكنولوجيتها أهتم الإنسان بتنمية ملكة التفكير عنده، فهي أداة العقل وأسلوبه، وركيزة لإحداث أي تغيير فاعل في حياته، والسبيل للوصول الى التطوير نحو الأفضل، فهو أداة لمعالجة مشكلاته الحياتية وقضاياه العصرية، وبه يسخّر الموارد الطبيعية التي حباها الله بما يعود الى ازدهار أعم، وتقدم أشمل.(عدس، ٢٠٠٠، ص١٥-١٦).

ومن أهم وظائف التفكير إيجاد الحلول المناسبة للمعوقات التي تعيق تلبية حاجات الفرد الفطرية والمكتسبة ودوافعه الفسلجية والنفسية ومن دون تدخل التفكير لا يتم إشباع تلك الحاجات فيختل التوازن النفسي وتفشل عملية التكيف.(الأمير، ٢٠٠٢، ص٢٩٣).

ولا يعدّ التفكير عملية مستقلة عن شخصية الفرد، إنّما يعدّ عنصراً من عناصر مكوناتها يعمل في اطار منظومتها الديناميكية، ولا وجود له خارج هذا الاطار (السليتي، ٢٠٠٦،ص١٩). فهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاط العملي للإنسان. (الخطيب، ١٩٩٣، ص١١٦-١١٧).

ثانياً/ الأهداف:

١. فهم الجودة بوصفها نمطاً من التفكير الإيجابي، عند العاملين والمستعملين، وكيفية الإفادة من أسسها المعيارية وظيفياً.
٢. وصف مفاهيم موضوع البحث ومظانها المعرفية وتبيان أثرها السلوكي في تحسين الأداء وتطويره.
٣. توضيح الوسائل النظرية في معرفة الأسس الفلسفية لجودة التفكير الإيجابي.

ثالثاً/وصف المفاهيم:

١. **الجودة:** "ملاءمة الهدف". (بان، ٢٠٠٠، ص٢٦٦).أو أنّها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند (الفرد) وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب عندهم، ليسهم في مواجهة القضايا الحياتية وحلها...(الخضير، ٢٠٠١، ص١٣). أو تعرّف بأنّها: مجموعة العادات والتقاليد، والاتجاهات والقيم، والمهارات وطرائق التفكير، والأنماط السلوكية التي من شأنها أنْ تنمي في أفراد المجتمع الالتزام الذاتي والدقة العالية في أداء الأعمال والواجبات والمراقبة الذاتية. (نقلاً عن: http://vb.arabsgate.com).

وتوصف بأنّها: أسلوب جديد للتفكير والنظر إلى المؤسسة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلى جودة المنتج. (شمث وفانجا، ١٩٩٧، ص٤٠).

٢. **التفكير:** هو مجموعة من العمليات (العقلية) الداخلية الموجهة نحو حل مشكلة. (شلبي، ٢٠٠١، ص١٥٩). أو أنّه التقصي المدروس للخبرة من أجل الوصول إلى هدف ما، وهذا الهدف قد يكون الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أوحل المشكلات أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما. (دي بونو، ٢٠٠١، ص٤١). وكذلك يعرّف بأنّه عملية تشمل تتابع الأفكار نحو غرض معين، وتفسير الرموز والأمور بما يؤدي إلى استنتاج منطقي. (الشربيني، ٢٠٠١، ص٣٧٧).

٣. **جودة التفكير (الإيجابي):** استقراءً من الوصف السابق لمفهومي (الجودة، والتفكير) نستطيع أنْ نصف مفهوم (جودة التفكير) نظرياً بأنّه؛ مجموعة من العمليات المركبة المترابطة يُدْرَسُ بشكل دقيق وواسع أجزاء المنتج (المدخلات)، ويركز على تفاعلات مكوناته داخل النظام (العمليات)، ويحرص على جودة

نوعية الانتاج (المخرجات)، لتحقيق أهداف معينة، وهو نمط تتضح حدوده الاصطلاحية في ضوء المواقف المعرفية المدروسة.

وبهذا الوصف المعرفي لمفهوم (جودة التفكير)، فإنّه يستلزم فلسفة التفكير الإيجابي في تنمية الإمكانات الشخصية، وتطبيقها في تحقيق الأهداف الحياتية؛ لأنّ التفكير الإيجابي يرتبط بجودة الحياة بالنسبة للإنسان؛ لأنّها تعبير عن الإدراك الذي يمتلكه، ولأنّ الحياة بالنسبة له ما يدركه منها، فشعوره عن حياته ينعكس على عمله، ويتجلى ذلك في معدل انتاجه وكفاءته...وبالنتيجة ينعكس على تميز الفرد في الجانب الحياتي والمهني.

لذا يستطيع الإنسان أنْ يقرر طريقة تفكيره، وإذا ما فكّر بإيجابية استطاع أنْ يتغلب على المعوقات التي تقف عائقاً في تحقيق الأفضل، وأنْ ينجز عمله بنجاح وجودة عالية...(النجار، والطلاع، ٢٠١٥، ص٢١٢).

المبحث الثاني

جودة التفكير/الأسس الفلسفية العملية في الأداء والتطبيق

إنّ انتاج الأفكار والتمثلات والوعي (الفلسفي)، يكون ذا صلة وثيقة بالنشاط المادي للفرد...فهذه التمثلات الفكرية هي انعكاسات لسلوكه المادي، والأمر مماثل لما يتعلق بالإنتاج الفكري كما يتجلى في اللغات المختلفة، إذ إنّ الناس هم ينتجون تمثلاتهم وافكارهم، ولكن الناس الواقعيون الفعّالون أولئك الذين يشرطهم نمو معين لقواهم الانتاجية ولنمط العلاقات التي توافق تلك القوى...(سبيلا، وبنعبد العالي، ٢٠٠٨، ص٤٥).

وما يطور قدرته – الإنسان– الانتاجية؛ قوة تفكيره وجودته واختلافه وأصالته ونوعه وطريقة أدائه وقدرته. في تعامله مع المشكلة وتحديدها وإعادة بنائها بصورة

استفهامية، وكذلك قدرته على إيجاد معالجات جديدة مبتكرة معتمداً في ذلك على قواه الفكرية؛ فأصالة التفكير تعني أنتاج ما هو غير مألوف، وبعيد المدى، وذكي وحاذق من الاستجابات. (فاخر، ١٩٧٩، ص٢٩).

وقد لا يقف عند حدّ الأصالة في تفكيره إنّما يتعداه إلى (الميتا تفكير)؛ فيقوم بإجراء فحص لعمليات تفكيره عندما يفكر بهدف تحليل مسار تفكيره وتقويمه وتصويبه وجعله أكثر إنتاجية. (صياح، ٢٠١٥، ص٥٩).

ويستند في تقويم هذه العمليات إلى استراتيجيات عالية الجودة في عملية الإدارة التقويمية. تقع ضمن الما فوق إدراكية، ومنها: الاستباق، والتخطيط، والتفعيل، واستراتيجيات المراقبة، وإدارة التحفيز لاستدامة الاقبال على العمل، واستراتيجيات ردّ الفعل والتفكير على الاستراتيجيات المستثمرة وتقويم التنفيذ. (صياح، ٢٠١٦، ص٣٨-٣٩).

فمن المراحل المهمة التي شهدها الإنسان في العصر الجديد هي مرحلة تعالق المفاهيم وتداخلها، ومن بين هذه المفاهيم التي شكلت التطور المعرفي عنده – الإنسان– الاقتصاد المعرفي، إذ لم يعد التركيز على الموجودات والأموال وما يستخرج من باطن الأرض، هو المعيار الذي تقيّم المؤسسات والدول على وفقه، ولكن ظهر مفهوم جديد وهو رأس المال الفكري، وإدارة الموهبة؛ أي أنّ العنصر البشري المتميز داخل المؤسسة هو الأساس في تقييمها، وبالنتيجة لم تعد الجودة الشاملة تركز على عيوب المنتج أو الأخطاء فحسب، ولكن تعدى دورها هذا الشيء إلى أكبر من ذلك وهو الاهتمام بالفكر، فالجودة الشاملة في ظل التطورات المعاصرة تعاظم دورها، واهتمت كثيراً بالعنصر البشري؛ لأنّه هو الذي يصنع الجودة، وليست الجودة هي التي تصنعه.

إذ إنّ فلسفة إدارة الجودة الشاملة تنظر إلى المنظمة لا بوصفها نظاماً فنياً فحسب، إنّما هي نظام اجتماعي يحتوي على أفراد، وعليه فإنّ الجوانب المرتبطة باتجاهات الطموحات والدوافع والسلوكيات والتفاعل بالجماعات في واقع العمل أيضا هو موضع اهتمامها، وتؤمن أيضا بأنّ العنصر البشري هو الأساس الأقوى والأهم في إنجاح الإدارة، وجودة العمل هي جزء أساسي في مفهوم الجودة الشاملة.(سمير، ١٩٩٥، ص١٤٤).

وإنّ دراسة (الجودة) بوصفها تفكيراً جديداً إيجابياً في هذا البحث تتجلى قراءتها قراءة فلسفية. على اعتبار إنّ الفلسفة هي ممارسة نظرية، بحثية، استدلالية، مفاهيمية...من بين وظائفها إدارة التساؤل بتفكير جديد مختلف، بجودة عالية للمعرفة، فيما نعرفه، أو نجهله بصورة كبيرة. (Comte، 2009،p21).

وبناءً على مقولة ديكارت العقلية (أنا أفكر إذاً أنا موجود)؛ إذ تشكل هذه العبارة ظهور منهج جديد للتفكير الفلسفي، كما فسّرت هذه العبارة العلاقة بين النفس والجسد من طريق الحكم العقلي، وقد ظهرت فلسفات كثر منها البراكماتية، والوجودية، والواقعية، والمثالية، والعلمية، والديمقراطية، والنقدية، والاقتصادية الليبرالية...واتجهت هذه الفلسفات في تفسيرها للتفكير من واقعها وبيئتها واعتقادها القديم. (الأشقر، ٢٠١١، ص١٩).

وعليه تمثل الأسس الفكر فلسفية التي تؤسس على وفقها (مراحل الجودة) هي أصل هذه القراءة، وبحث الأسس الفلسفية في هذه القراءة بحثاً لا في الأصول الفلسفية لها ولا معتقدها، إنّما البحث في بعض جوانب تطبيقاتها التربوية التي تؤشر ملامح التفكير في معتقدها، وماذا يشكل التفكير في وجهة نظرها.

فالفلسفة العلمية الحديثة؛ أنتجت أساسات ومناهج وتوجهات جديدة في التفكير، فساد التفكير العلمي، وسيطر الطابع الوضعي المنطقي على حياة الإنسان، ونشاطاته النظرية والعملية، فصارت المعرفة وطرائقها وحياة الإنسان وحضارته وثقافته ذات طابع علمي مركز.

أمّا الديمقراطية؛ فهي منظومة سياسية تستند على قيّم ومبادئ فكرية وفلسفية، وتقوم هذه الفلسفة على أنّها فكراً، وثقافة، وسلوكاً، وممارسة، تتأسس على ممارسة الحرية بوصفها قيمة إنسانية، في الحياة الإنسانية بمجالاتها جميعها، في التفكير، وفي الرأي والتعبير...

وقد تشكلت فكرة التفكير في الفلسفة النقدية؛ أكدت الواقعية منهج التجريب والنقد العلمي والشك المنهجي، وشجعت المتعلم على ملاحظة الظواهر الطبيعية بصورة منتظمة، ونادت بإعمال العقل في التحليل، واستغلال الحواس للتوصل للحقائق اليقينية، وهذا ما أكده الانكليزي (جون لوك) رائد المدرسة الواقعية؛ لأنّها أعطت الفكر النقدي مجالاً واسعاً، ولأنّها ترى أنّ التجربة والواقع...أساس المعرفة، وأسلم طريق للحصول على العلم، والبحث فيه، والإفادة منه.(جيلالي، د.ت، ص١٠-١٢).

إذ إنّ جودة التفكير النقدي يمرّ بمراحل التخطيط، والتنفيذ، والرقابة، والتحسين المستمر في أثناء التدريب ضمن مسار (مخطط ضمان الجودة) بهدف تقليل التباين عند الفرد (المتعلم) في الموقف المشكل، وقدرته على معالجة المشكلات على وفق معرفته السابقة والمعالجات الصحيحة التي يجب اكتسابها ورصد الأخطاء في معالجة الموقف بدقة ووضوح، وفي ضوء أدوات الجودة مراعياً في ذلك الوقت والجهد. (الخالدي، ١٤٣٢، ص٢٤).

إنّ معنى الجودة بوصفها مفهوماً تاماً، لا يفهم إلّا في إطار التفكير، وإنّ الحاجة إلى نموذج تفكيري جديد يستند إلى نظرية العقل، هو أكثر وضوحاً عندما تبذل محاولة لتوسيع مفاهيم إدارة الجودة من المستوى المادي للمعاملات الاقتصادية إلى المستوى غير المادي للعلاقات الاجتماعية (والمعرفية)، لإيجاد قيمة للناس والمنظمات والمجتمعات. (تيتو كونتي، ٢٠٠٦، ص٢٩٧-٣٠٨).

وبالنتيجة فإنّ الحصول على حقائق أو بيانات (عالية الجودة) من شأنّها أنْ تسهم في تحليل وفهم وتقويم أداء الفرد لعمله وسلوكه فيه في مدة محددة، وتقدير مدى كفايته الفنية والعملية للنهوض بأعباء المسؤوليات والواجبات المتعلقة بعمله الحاضر والمستقبل، وهذا ما يعرف به تقويم الأداء. (المنصور، ١٩٧٥، ص١٢٥).

وإنّ تميّز الأداء بشكل دائم يعد نتيجة لأداء تسييري فعّال يضع الجودة هدفاً استراتيجياً مع اختيار أفضل الاستراتيجيات وتنفيذها ومراقبتها بما يلائم عوامل البيئة الداخلية والخارجية...(محمد، ٢٠١٨، ص٦٧٩).

إذ إنّ الأداء المؤسس في ضوء معايير فكرية جيدة، (لأي عمل مهما كان نوعه)، (وبالتحديد العمل التربوي)، يسهم بشكل فعّال في تطوير مستوى المنتج وتحسين نوعه، وهذا يؤدي بدوره إلى تغيير النظرة المعيارية التي تعتقد بأنّ مفهوم الجودة مجرد تطبيقات تفتيشية صارمة تفرض على (العمل- العمل التربوي)، إلى أنّها أداء وتطبيق وظيفي، وشعور ذاتي، ومنهج فكري متأصل في الشخصية الإنسانية، يستعمل بوصفه وصفة علاجية ووقائية لتحسين المنتج، وتطوير تصميمه وبنائه...لذا فإنّ الجودة؛ أسلوب تفكير، ومنهج عمل، وطريقة تحدد كيفية إدخال التطوير والتحسين المستمرين على مسار الأداء العام. (Alahmadi,2018).

أهم الاستنتاجات:

١. إنّ الأصل في تأكيد الجودة وتأصيلها وتطورها وعدّها تفكيراً جديداً وسلوكاً ملموساً وواضحاً في الأداء، هو الإنسان.

٢. من وظائف التفكير الجيد إيجاد التوازن النفسي في إشباع حاجات الفرد النفسية والفسلجية.

٣. يعدّ الإنسان هو العنصر الأهم والمتميز داخل المؤسسة وهو الأساس في تقييمها، وبالنتيجة لم يفهم مفهوم الجودة على أنّه ذات دلالة تفتيشية فحسب إنّما يهتم بالفكر والتفكير.

٤. يوجه مفهوم الجودة في ضوء أهداف هذا البحث توجيهاً فلسفياً، لأنّ الفلسفة من بين وظائفها إدارة التساؤل بتفكير جديد مختلف، بجودة عالية للمعرفة، فيما نعرفه، أو نجهله بصورة كبيرة.

٥. إنّ البحث في أسس التفكير الفلسفية في هذه القراءة بحثاً لا في الأصول الفلسفية لها ولا معتقدها، إنّما البحث في بعض جوانب تطبيقاتها التربوية التي تؤشر ملامح التفكير في معتقدها، وماذا يشكل التفكير في وجهة نظرها.

٦. إنّ معنى الجودة بوصفها مفهوماً تاماً (جديداً)، لا يفهم إلّا في إطار التفكير، وإنّ الحاجة إلى نموذج تفكيري جديد، يعدّ محاولة لتوسيع مفاهيم إدارة الجودة من المستوى المادي للمعاملات الاقتصادية إلى المستوى غير المادي للعلاقات الاجتماعية (والمعرفية)، لإيجاد قيمة للناس والمنظمات والمجتمعات.

المصادر

١. أبو سرحان، عطية عودة. (٢٠٠٠). دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية. (ط١). دار الخليج للنشر. عمان.

٢. إدالكوس، عبدالله. الإنسان في فلسفة الدين دراسة في الأسس التصويرية. مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث. المملكة المغربية. www.mominoun.com

٣. الأشقر، فارس. (٢٠١١). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم. (ط١). دار زهران للنشر والتوزيع. الأردن.

٤. بان، دافني. (٢٠٠٠). نظام التعليم في سنغافورة: نموذج الجودة النوعية. التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة. مركز الأمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

٥. تركماني، عبدالله. (٢٠١١). العرب وحوار الثقافات في عالم متغير. تونس.

٦. جيلالي، بوبكر. الأسس الفلسفية والاجتماعية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. جامعة حسيبة بن بو علي/الشلف.

٧. الخالدي، هادي بن حسن بن مقبول. (١٤٣٢هـ). جودة التفكير الناقد في حل المشكلات لطلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض (نموذج معرفي مقترح في مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض). كلية العلوم الاجتماعية. المملكة العربية السعودية.

٨. الخضير، خضير سعود. (٢٠٠١). مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون. مجلة التعاون. العدد (٥٣).

٩. الخطيب، مها. (١٩٩٣). أثر الجنس والتحصيل ودرجة الاستقلال المعرفي على قدرة الناقد في الفئة العمرية (١١-١٤) سنة. رسالة ماجستير. الجامعة الاردنية – كلية التربية.

١٠. دي بونو، ادوارد. (٢٠٠١). تعليم التفكير. ترجمة: عادل عبد الكريم ياسين وآخرون. دار الرضا للنشر. دمشق. سوريا.

١١. سبيلا، محمد، بنعبد العالي، عبدالسلام. (٢٠٠٨). دفاتر فلسفية نصوص مختارة ١التفكير الفلسفي. دار توبقال- الدار البيضاء. المغرب.

١٢. السليتي، فارس محمود. (٢٠٠٦). التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص. (ط ١). عالم الكتب الحديث. أربد عمان.

١٣. سمير محمد عبد العزيز. (١٩٩٥). جودة المنتج بينين إدارة الجودة الشاملة والإيزو ٩٠٠٠. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

١٤. الشربيني، لطفي. (٢٠٠١). موسوعة شرح المصطلحات النفسية. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. لبنان.

١٥. شلبي، محمد أحمد. (٢٠٠١). مقدمة في علم النفس المعرفي. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

١٦. شمث، وارين، وفانجا، جيروم. (١٩٩٧). مدير الجودة الشاملة، ترجمة: محمود عبدالحميد مرسي. دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام. الرياض.

١٧. صياح، أنطوان. (٢٠١٦). التفكير اللغة والتعليم، ط١، دار النهضة العربية. بيروت.

١٨. الطباطبائي، محمد حسين. (١٩٩٧). تفسير الميزان في تفسير القرآن. صححه وأشرف على طباعته: الشيخ حسين الاعلمي. منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات. (ط١) محققة.

١٩. عدس، محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٠). المدرسة وتعليم التفكير. (ط١). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

٢٠. فاخر، عاقل. (١٩٩٧). الإبداع وتربيته. (ط٢). دار العلم للملايين. بيروت.

٢١. منصور, منصور أحمد. (١٩٧٥). القوى العاملة تخطيط وظائفها وتقويم أدائها. دار غريب للطباعة. القاهرة.

٢٢. النجار، يحيى، الطلاع، عبدالرؤوف. (٢٠١٥). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدي العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد (٢٩) (٢).

٢٣. هيدجر، مارتن. (١٩٩٥). التقنية – الحقيقة – الوجود، تحقيق: محمد سبيلا. وعبدالهادي مفتاح. الدار البيضاء.

24. Comte-Sponv ille (André).(2009) la philosophie, édition PUF, Paris, 2005, rééditions Point Delta.

المواقع الألكترونية:

١. (ثقافة الجودة .... بين النظرية والتطبيق)،(http://vb.arabsgate.com).

٢. تيتو كونتي، التفكير والتفكير النظري للجودة١. (Quality thinking and systems thinking)، مجلة إدارة الجودة الشاملة، العدد٣، المجلد ١٨، ٢٠٠٦. https://doi.org/10.1108/09544780610660013

٣. محمد، عبد الرحيم، الجودة الشاملة...المفهوم وفلسفة التطبيق، http://dr-ama.com (24/1/2018).

٤. Alahmadi, Omayma, (فلسفة الجودة الشاملة).
https://sites.google.com/site/modernteachingstrategies/philosophy-of-total-quality. (24/1/2018).

صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء-كلية التربية

ا. م. د. حامد شياع خير الله الشكري
hamed.math@qu.edu.iq
وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية محافظة بابل

صاحب عبد سهيل
sycho.post08@qu.edu.iq
جامعة القادسية – كلية التربية

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية الى الاجابة عن الاسئلة الاتية :

١. ما مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية؟
٢. ما مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية يعزى لمتغير الجنس؟

لتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي بسبب ملائمته لطبيعة اهداف الدراسة، وقام الباحثان ببناء مقياس لقياس صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية، تكون من (٣٦) فقرة بمقياس رباعي تنطبق عليَ بدرجة (عالية ، متوسطة ، قليلة ، لا تنطبق) .

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلبة قسم الفيزياء في كليات التربية في جامعات الفرات الاوسط ، طبق اداتي الدراسة في الفصل الاول للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

استخدم الباحثان عددا من الوسائل الاحصائية ، تضمنت بالاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة وكذلك لعينتين، ومعادلة معامل التميز للفقرات، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل سبيرمان–براون، ومعادلة الفا كرونباخ.

وتوصل الباحثان الى النتائج الاتية :–

١. توجد صعوبات عند حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية.
٢. عدم وجود فروق في صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية يعزى لمتغير الجنس.

وفي ضوء النتائج توصل الباحثان الى العديد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الصعوبة، مسائل الفيزياء الرياضية، حل مسائل الفيزياء الرياضية

Difficulties of Solving Physics Mathematical Problems of the Students of the Department of Physics, College of Education

SAHIB ABED SUHAIL **Asst. Prof. HAMID SHIYA' KHAIR ALLAH (PhD)**
sycho.post08@qu.edu.iq hamed.math@qu.edu.iq
Babylon Education Directorate **University Of Al-Qadissiya / College Of Education**

Abstract

The current study aimed to answer the following questions:

1. What's the level of difficulty of solving physics mathematical problems for the students of Physics Department, college of Education?
2. What is the level of difficulty of solving physics mathematical problems for students of Physics Department, College of Education as attributed to sex variable?

In order to achieve the study objectives, the researchers used the descriptive approach because it is appropriate for the study nature and objectives.

The researchers constructed a quadruple scale to measure the difficulties of solving physics mathematical problems, which includes (36) items (applicable to me: high, medium, low or does not apply to me).

The study sample consisted of (200) students from Depts. of physics, Colleges of Education at the Middle Euphrates Universities. The study tools are applied in the first semester of the academic year (2020 - 2021).

The researchers used a number of statistical methods as t-test for one sample and two samples, Chi square, items discrimination coefficient, the Pearson correlation coefficient, the Spearman-Brown equation, and the Alpha-Cronbach equation.

The researchers has reached for the following findings:

1. There are difficulties when students solve physics mathematical problems in the dept. of Physics, College of Education.

2. There are no differences in the difficulties of solving physics mathematical problems for the students of the dept. of Physics, College of Education as attributed to sex variable.

Based on the researchers findings, the researchers made several recommendations and proposals.

Key words: Difficulty, mathematical physics problems, solving physics mathematical problems.

الفصل الاول :

مشكلة البحث :-

شغلت المسالة ودراسة اساليب حلها وتحليلها العاملين في مجال التدريس، منذ مدة طويلة وحتى وقتنا الحاضر. ويعتقد التربويون ان القدرة على حل المسالة هي من اهم المهارات التي يجب ان يتقنها الطلبة ذلك لان حل المسالة يرتبط ارتباطا مباشرة بالطريقة العلمية اي بأسلوب حل المشكلات (الكبيسي،٢٠٠٨:١٠٠).

ويرى الباحثان ان محتوى كتب الفيزياء سوى الجامعية منها او الاعدادية يحتوي على نسبة كبيرة من المسائل الرياضية في نهاية كل فصل من فصول الكتاب ، وان اغلب مدرسي ومدرسات هذه المادة هم الذين يقومون بحلها وما دور طلبتهم سوى نقلها في دفاترهم ، وهذا مما يؤدي الى ضعف في اكسابهم مهارات حل المسألة والاخفاق في حل مسائل خارجية فضلا عن ضعف دافعيتهم للتعليم وتكوين اتجاه سلبي نحو مادة الفيزياء. وكذلك من خلال خبرة الباحثان في مجال التدريس ، ومن خلال تبادل الآراء مع مشرفي ومدرسي ومدرسات علم الفيزياء وكذلك الطلبة واولياء امور الطلبة والاستماع لآرائهم حول الصعوبات التي تعترض تعلم العلوم بصورة عامة والفيزياء بصورة خاصة، من كل هذا شعر الباحثان بوجود صعوبات تعترض تعليم

الفيزياء بصورة عامة وحل مسائل الفيزياء الرياضية، وللتأكد من وجود مشكلة اجرى الباحثان دراسة استطلاعية بهدف الكشف عن صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية من وجهة نظر طلبة اقسام الفيزياء في كليات التربية في محتوى المقررات الدراسية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ ،وقدما لهذا الغرض سؤال مفتوح الاجابة، ما صعوبات التي تواجهها في حل المسائل الفيزيائية الرياضية ؟ لبيان آرائهم عن الصعوبات التي تواجههم عند حل مسائل الفيزياء الرياضية، ،من كل هذا تجلت مشكلة البحث عند الباحثان ،لذا اعتقد الباحثان الاجابة عن السؤال الاتي يعد مشكلة تستحق البحث وهو:

ما صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية؟

اهمية البحث :

يستخلص الباحثان ان اهمية الدراسة الحالية تتجلى بالاتي :-

١. طبيعة الموضوع الذي تتناوله الذي ينصب على صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية.
٢. نظرا لأهمية الوصول الى حل المسائل بالنسبة للمعلم والمتعلم حيث نجد الكل يعمل على ذلك وهو الوصول الى النتائج، وهذا ما يعمل عليه الباحث من قياس قدرة الطالب في التغلب على صعوبات حل المسائل الفيزياء الرياضية.
٣. الدور الرئيسي لحل المسألة الفيزيائية الرياضية في تعلم الفيزياء لأنها اساس تعلم الفيزياء وبالتالي لها دور في تكامل البنية المعرفية لدى المتعلمين .

اهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي الى

١. ما مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء- كلية التربية ؟
٢. ما مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء- كلية التربية تعزى لمتغير الجنس؟

حدود البحث:- يقتصر البحث الحالي على :-

١. طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية في جامعات الفرات الاوسط (جامعة بابل، جامعة الكوفة، جامعة كربلاء، جامعة القادسية).
٢. العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).
٣. المقررات الدراسية في قسم الفيزياء – كلية التربية في جامعات الفرات الاوسط (جامعة بابل، جامعة الكوفة، جامعة كربلاء، جامعة القادسية).

تحديد المصطلحات :-

اولا: الصعوبة:

وعرفتها حبيب وابراهيم (٢٠١٠) بانها: "انها كل ما يعيق او يعرقل تحقيق هدف معين يتطلب اجتيازه المزيد من الجهود العقلية والجسمية".(حبيب وابراهيم،٢٠١٠:٢٧)

ثانيا: المسألة الفيزيائية:

وعرفها طلبة (٢٠٠٥) بانها:" موقف كمي يصاغ في تعبيرات فيزيائية والمطلوب في هذا الموقف حل التناقض بين الحالة الراهنة المتضمنة في المسألة والهدف المطلوب الوصول اليه". (طلبة،٢٠٠٥:٢٥)

ثالثا: حل المسالة:

عرفها (Bruno,1985) الى حل المسألة بانها:" مهارة تشتمل على مجموعة من الخطوات المنظمة اذا ما نفذت بدقة بحيث تؤدي كل خطوة الى خطوة اخرى فأنه بعد عدد من المحاولات سيصل المتعلم الى حل المسألة". (Bruno, 1985: 236)

ويعرفها الباحثان اجرائيا بانها: مجموعة الخطوات والاجراءات الرياضية التي يقوم بها طالب قسم الفيزياء في كليات التربية من اجل الوصول الى حلول فيزيائية تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة

مفهوم صعوبات التعلم:

ذكرت (السيد عبيد،٢٠١٣) تشير اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين والذي يعتبر من أشهر تعريفات صعوبات التعلم ، وتم ادراجه في القانون الامريكي عام (١٩٧٥) ، ويعرف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة بأنهم الأطفال الذين يظهرون اضطراباً واحداً او اكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة ، والتي تبدو في اضطرابات

السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب ، والعائدة الى اسباب متعلقة بإصابات بسيطة في وظيفة الدماغ ، وهذا التعريف لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشاكل تعلم بشكل أساسي نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية او حركية او عقلية او انفعالية او بيئية او ثقافية او اقتصادية .

وقد جمعت خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الاخصائيين العاملين في هذا الميدان، وهي(ان يكون لدى الطفل شكل من اشكال الانحراف في القدرات في اطار نموه الذاتي، وان تكون الصعوبة غير ناتجة عن اعاقة، وان تكون الصعوبة نفسية او تعليمية، وان تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل: النطق، التفكير، تكوين المفاهيم). (السيد عبيد، ٢٠١٣:٢١)

مفهوم المسالة الفيزيائية :

المشكلة (المسالة) تمثل فجوة معلوماتية بين معلومات الموقف، وبين المعلومات المتاحة في الموقف، وان المشكلة الرياضية تحتوي على ثلاثة انواع من المعلومات، معلومات تتعلق بالمعطيات (معلومات ابتدائية)، ومعلومات تتعلق بالمطوب (معلومات نهائية)، ومعلومات تتعلق بالعمليات الحسابية وتشمل الافعال والاعمال اللازمة لمليء الفجوة بين المعلومات الابتدائية والنهائية.(زيتون،٢٠٠٤:٣٠٠)

وان حل المسالة الرياضية (مسائل الفيزياء الرياضية) من الموضوعات المهمة التي شغلت القائمين في مجال تدريس الرياضيات والعلوم، والمهتمين بها وبطرق تدريسها منذ امد بعيد وحتى وقتنا الحالي. والشائع عند المعلمين ان المسائل الرياضية هي مسائل كلامية. تطبق فيها المبادئ والتعميمات الرياضية بالا ضافة الى العمليات

الحسابية. والسؤال الذي يطرح نفسه، هل كل مسالة كلامية هي مسالة رياضية ؟ هل يقتصر مصطلح المسالة الرياضية على المسائل الكلامية فقط؟

يمكننا التمييز بين ثلاثة مصطلحات مستخدمة في كتب الرياضيات هي:(السؤال: السؤال هو مثير او موقف يواجه المتعلم ويحتاج الى استجابة منه، وهذه الاستجابة هي قد تكون تذكر او استذكار للمعلومات السابقة او ما تعلمه الفرد سابقا، والتمرين: موقف يواجه المتعلم ويهدف الى اكسابه مهارة في اجراء العمليات الحسابية او التدريب على استخدام القوانين والمفاهيم، والمسالة: موقف جديد يواجه المتعلم وليس له حل جاهز، فيحتاج من المتعلم ان يفكر فيه ومن ثم يستخدم ما تعلمه سابقا ليتمكن من التوصل الى حله. وليس كل مسالة كلامية هي مسالة رياضية). (ابو زينة ،٢٠١١: ٢٨٧-٢٨٨).

وحدد كل من باقايوكو وكيلي وحسن (Bagayoko, Kelley &Hasan ,2000) خمسة اسس مهمة ينبغي اخذها في عين الاعتبار عند بناء المسالة وهي(الاساس العلمي : فعرض وتنظيم المعرفة امر مهم في صياغة المسالة ، بحيث تكون مرتكزة على المفهوم العلمي المراد تعلمه، الاساس المهارى : وهذا يتضح بجلاء في استخدام المعالجات الرياضية في حل المسائل الفيزيائية . مع اهمية توافق المهارة المطلوبة مع مستوى تعلم الطلاب، اساس المصادر المساندة : سواء اكانت المصادر بشرية ، ام مادية ، وتختلف الحاجة لهذه المصادر باختلاف طبيعة المسالة ، فبعض المسائل تحتاج ادوات مساعدة ، مثل : الالة الحاسبة، والحاسب الالي ، وبرامج تطبيقية، والمعامل، والبعض الاخر يحتاج مساعدة بشرية من الفنيين في المعامل وغيرهم ، وينبغي تضمين المسالة استخدام مثل هذه المصادر ، حيث انها ستكون مساعدة للطلاب في فهم وحل المشكلات الواقعية التي سوف تواجههم في الحياة اليومية ، كما

ينبغي التأكد من توافر هذه المصادر ، وقدرة الطلاب على استخدامها، اساس الخبرات والاستراتيجيات : وهذا الاساس يختص بنوع محدد من المسائل ، وقد يتداخل مع الاساس المهارى ، الا انه يختلف عنه بانه ينمو ويتطور مع الزمن ، ويستفيد من بقية الاسس بتكوين خبرة واستراتيجية شخصية في العامل مع المسائل بصورة خبرات منتظمة، الاساس المعنوي: بحيث يعني بالحفاظ على استمرارية الدافعية لدى الطالب ، ورغبته في التعلم والبحث وبناء الخبرة ، وهنا يتضح دور المعلمين في تحفيز الطلاب ، واشعارهم بالثقة بالنفس ، والقدرة على مواجهة وحل المسائل بروح قابلة للتحدي والبحث) (Bagayoko, Kelley &Hasan ,2000,24-27).

مفهوم حل المسالة الفيزيائية:

تعتبر عملية حل المشكلات (المسائل) من الانشطة العقلية المعقدة ، مما جعل الذكاء يعرف احيانا على انه حل المشكلات ، لذا يعتبر حل المشكلات نشاطا عقليا عاليا، ويتضمن كثيرا من العمليات العقلية المتداخلة مثل التخيل (Imagination)، والتصور (Conceit)، والتذكر (Remember)، والتحليل (Analysis)، والتركيب (Synthesis)، وسرعة البديهة والاستيعاب (Precognition)، اضافة الى المعلومات والمهارات والقدرات الهامة والعمليات الانفعالية مثل الرغبة (Desire)، والدافع (Motive)، والملل(Weary).

وحل المسائل ليس ببساطة تطبيق القوانين المتعلمة سابقا او الخبرات السابقة، فهو ابعد من ذلك بكثير، وهو ايضاً عملية تنتج تعلماً جديداً، ويرى جانييه (Gange,1972) وان حل المشكلات هو تعلم استخدام المبادئ والتنسيق فيما بينهما

لبلوغ الهدف المنشود، وان من بين احد الاسباب الرئيسية لتعلم المبادئ هو استخدامها في حل المشكلات. (الخطيب،٢٠١١: ٢٧٨).

مهارات حل المسالة الفيزيائية الرياضية :

يرى (الهويدي ، ٢٠٠٥) بأن المهارات العلمية لحل المسالة الفيزيائية الرياضة تصنف الى الأنواع الاتية(المهارات اليدوية : وتشمل استخدام الادوات والأجهزة المختبرية واجراء التجارب العلمية وعمل الرسومات الفيزيائية والوسائل التعليمية، والمهارات الاكاديمية : وتشمل استخدام المراجع العلمية والدوريات والمجلات العلمية بشكل صحيح والقراءة العلمية المبنية على الفهم والنقد والتحليل واستخلاص الافكار العلمية منها، والمهارات الاجتماعية : وتشمل اكتساب الطالب مهارات الاتصال والتواصل مع الاخرين والعمل ضمن مجموعات مع الاخرين والمشاركة الفعالة في النوادي والمعارض العلمية). (الهويدي ، ٢٠٠٥ : ٤١- ٤٢)

خطوات خطوات حل المسألة :

حدد (هندام ،١٩٩٧) مجموعة من الخطوات التي يمكن استخدامها في حل المسالة الفيزيائية الرياضية في الكتب الدراسية وهي (اقرأ المسألة، حدد ما بها من بيانات، حدد المطلوب إيجاده أو البحث عنه، حدد العمليات الضرورية التي تستخدم ما يتوفر في المسألة من بيانات للتوصيل الى الحل، حل المسألة، راجع المسألة). (هندام،١٩٩٧:٢٢٧).

ويرى الباحثان أن التربويون قد اتفقوا على مجموعة خطوات لحل المسالة وهي (الفهم الجيد للمسألة وذلك من خلال تحديد المعطيات والمجهول والمطلوب، وضع

خطة للحل وذلك من خلال تحديد الخطوات المتبعة للوصول للمطلوب (الاستراتيجية المناسبة)، تنفيذ خطة الحل ومراجعتها وتقويمها).

صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية

بعض الطلبة يواجه صعوبات كثيرة في حل المسائل بسبب ضعف قدرتهم على قراءة وفهم المسالة او بسبب ضعف قدرتهم على التفسير او بسبب عدم قدرتهم على ربط عناصر المسالة مع بعضها البعض. كما ان العديد من الدراسات اشارت الى صعوبات حل المسائل الفيزيائية ومنها ما اشار أليه (زيتون،٢٠٠٤) حيث اشار الى صعوبات حل المسائل الفيزيائية ما يلي (توحيد وحدات المسالة الفيزيائية، وتحديد القوانين الفيزيائية اللازمة لحل المسألة، والتحويلات الرقمية للكميات الفيزيائية، وتحديد البيانات المعطاة بالرسم البياني في المسألة، والتعبير عن المعنى الفيزيائي بالصورة الرياضية، وتحديد افكار المسالة، وكتابة مدلول الصورة الرمزية للقوانين الفيزيائية، وكتابة ما يحدث من عمليات فيزيائية في صورة رياضية، والتطبيق في القوانين الفيزيائية لحل المسألة، وتمثيل الرسومات البيانية الفيزيائية، وتنفيذ العمليات الحسابية اللازمة لحل المسألة، وتحديد الوحدات الفيزيائية للنواتج النهائية للمسألة، والتعبير عن دلالة التمثيل البياني للكميات، وتفسير النتائج الفيزيائية لحل المسألة، والإفادة من نتائج المطلوب الاول في الوقوف على المطلوب الثاني، وتحديد خطوات حل المسألة غير المباشرة. (زيتون،٢٠٠٤:٣٠٢).

ونقل (طلبة، ٢٠٠٥) هناك العديد من الدراسات التي تناولت حل المسائل عموما وحل المسألة الفيزيائية تحديدا ومنها دراسة (Whimby and Lochead ,1992) والتي حددت عدة مجالات لصعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية(عدم الدقة في

قراءة محتوى المسالة : حيث يقوم المتعلم بقراءة المحتوى ولكن مع عدم التركيز في فهم معنى المسألة بسبب عدم الانتباه الكافي وبالتالي يؤدي الى تجاوز فكرة او عدة افكار تحتويها المسالة او بسبب عدم امتلاك المتعلم الوقت اللازم لقراءة المسالة، ويظهر ذلك عند الطلب من المتعلم اعادة صياغة محتوى المسالة، كما تؤثر في عدم انتقاء المعلومات ذات العلاقة بالهدف المطلوب ، وعدم الدقة في التفكير : وبهذه الحالة يؤدي الى عدم اختيار الاستراتيجية الملائمة لحل المسالة او عدم التأكد من صحة الاستنتاجات التي تم الوصول اليها او عدم الترتيب في عملية تفسير المفاهيم او الكلمات الاساسية في محتوى المسالة او عدم الدقة في استخدام عمليات الحل الرئيسية، وعدم الدقة في تحليل المسالة : وفيها يقوم المتعلم بالفشل في تجزئة وتحليل المسالة الى مسائل فرعية او عدم تمثيل الاكار الواردة في المسالة بشكل مبسط او عدم الدقة في تفسير ما توصل اليه من حل نهائي، وعدم القدرة على المثابرة : ويعني بها عدم القدرة على مواصلة الجهد في عملية حل المسالة من خلال الاستدلال و الاستنتاج من محتوى المسالة من مقدمة ومعطيات نتيجة الارتباك والتردد في تناول المسالة، او ممارسة التفكير السطحي والتسرع في الوصول الى النتائج بسرعة) . (Whimby and Lochead ,1992,3) (طلبة،٢٠٠٥:٣٨)

وقد تبنى الباحث مجالات صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية والتي حددتها دراسة(Whimby and Lochead ,1982) لانه يرى انها تشمل معظم الصعوبات الاكاديمية التي تواجه الطلبة في حل مسائل الفيزياء الرياضية. ويعتقد الباحثان من خلال خبرتهم في مجال تدريس الفيزياء ان الطلبة قد يواجهون صعوبات اخرى عند حل المسالة الفيزيائية تتمثل بما يلي(تحديد المعطيات والمجهول والمطلوب في المسالة، تحديد وتطبيق العلاقات والقوانين الرياضية المناسبة للحل، ترجمة الصيغة اللفظية الى

صيغة رمزية رياضية، تحويل الصيغة اللفظية الى رسوم بيانية او تخطيطية او بالعكس، مجانسة الوحدات في المسالة، تحديد خطوات حل المسالة، التأكد من الحل بطريقة اخرى، تخمين النتائج، تفسير النتائج النهائية للمسالة، الاستفادة من المعرفة السابقة).

اهمية حل المسالة الفيزيائية الرياضية

حدد (فرج الله، ٢٠١٤)اهمية حل المسالة الرياضية فيما يلي(يكتشف الطلبة من خلال حل المسائل الرياضية معارف جديدة مثل التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد، وتحفز الطلبة على التعلم وتثير دافعيتهم، وتدريب المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، ويؤدي حل المسالة الرياضية الى تعلم مفاهيم جديدة، وتكسب خبرات وظيفية لا يمكن اكتسابها بغير هذه الطريقة، وتثير فضول المتعلم عند النجاح في حلها الى التوصل الى نجاح اخر في مسالة اخرى، وتثير الفضول الفكري وحب الاستطلاع لدى المتعلمين، وتجعل الطلبة اكثر قدرة على التحليل واتخاذ القرارات في الحياة وحل المشكلات في شؤون حياتهم المختلفة في الحاضر والمستقبل، وتعرف الطلبة على تطبيقات الرياضيات والفيزياء في مجالات الحياة المختلفة.(فرج الله، ٢٠١٤: ١١٦-١١٧)

ويضيف الباحثان يساعد حل المسالة الرياضية في زيادة قدرة المتعلم على فهم المعلومات والاحتفاظ بها لفترة اطول ،وكذلك تسهم في نقل مواقف الحياة الى الفصل الدراسي وبالعكس ،وتساعد على تنمية مهارة التخطيط لمواجهة الصعوبات التي تواجههم، ، وكذلك تعمل عل زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم .

دور المدرس والطالب في حل المسائل:

يقع على المدرس دور كبير عند حل المسالة داخل الصف. ولأجل أن يكون للمدرس دور فعال في حل المسائل يجب عليه تشجيع طلبته على توجيه الاسئلة نحو المسالة اثناء عملية الحل في حالة وجود غموض فيها، وان يحترم اراء طلبته حول طريقة فهم المسالة، وان يتعامل معهم بود ورحابة صدر، وان يكون متحمسا لحل المسائل وكيفية تدريسها، وان يواظب على متابعة طلبته اثناء حل المسائل، وان يقدم لهم التغذية الراجعة. (محمد و مجيد، ١٩٩١،١٥٠) ،(البكري و عفاف،٢٠٠٢:٣٤)

اما بالنسبة لدور الطالب في حل المسائل يرى (الهويدي ،٢٠٠٥) و (نبهان ،٢٠٠٨) ان دوره يتم خلال ما يلي ان يتبادل الافكار والآراء مع زملائه الطلبة، وان يحصل على المعلومات او المعطيات الكافية المتعلقة بالمسالة، ويحدد العلاقات او القوانين ذات العلاقة بحل المسالة، وان يجرب وينوع طرائق حل المسالة ولا يقتصر على طريقة واحدة لحل المسالة.(الهويدي،٢٠٠٥:١٥٧)،(نبهان،٢٠٠٨:٢٠٧)

ويرى الباحثان ان دور المدرس في حل المسائل يتم من خلال ما ياتي: (تشجع الطلبة على القراءة الواعية الشاملة لمحتوى المسالة، وان يثير دافعية الطلبة نحو تحليلها، وان يرسم مخطط للمسالة او شكل توضيحي لها، وان يستخدم المدرس نموذجا لمساعدة طلبته على حل المسائل، وان يشير الى العلاقات او القوانين التي تساعد في حل المسالة، وعند وضع المسالة يجب ان تكون كلماتها واضحة ومفهومة للطلبة، وان يشجع الطلبة على التحقق من صحة النتائج بعد حل المسالة).

كما ويرى الباحثان تقع على عاتق الطالب مسؤوليات عدة عند حل المسائل منها :(قراءة المسالة بتمعن وفهم، وان يرسم مخطط او شكل توضيحي لها، وان يعيد

صياغة المسالة بلغته الخاصة، وان يحدد التشابه والاختلاف مع مسائل اخرى، وان يفهم عملية الربط بين العلاقات والقوانين لاستنباط علاقات اخرى لحل المسالة، وان يتحقق من صحة الحل بطريقة اخرى، وان يستثمر الوقت المخصص لحل المسالة).

ثانياً: الدراسات السابق.

١. دراسة (راشد,٢٠٠٦):(مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسالة الرياضية اثناء التربية العلمية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف")

اجريت الدراسة في الاردن، وهدفت على التعرف مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسألة الرياضية أثناء التربية العلمية من وجهة نظر طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء، واعتمد الباحث المنهج الوصفي للإجابة على اسئلة الدراسة، وحدد الباحث اداة الدراسة في استبانة تكونت من (٤٥) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالباً وطالبة والذين يمثلون كافة افراد مجتمع الدراسة، واظهرت النتائج التي حصل عليها: وجود اوجه القصور في ممارسة الطالب المعلم للخطوات الاربع التي تتكون منها استراتيجية بوليا (فهم المسالة الرياضية، البحث عن حل المسالة، تنفيذ الحل، مراجعة الحل والتوسع في مجاله)، و وجود فروق في المتوسطات الحسابية من حيث درجة ممارسة الطلبة لخطوة "فهم المسألة" تعزى لجنس الطالب المعلم ولصالح الطلبة المعلمين الذكور، وأيضاً لخطوة " تنفيذ الحل" وتعزى للمعدل الدراسي التراكمي (التقدير) للطالب المعلم في الجامعة ولصالح التقدير "الجيد". **(راشد,٢٠٠٦)**

٢. دراسة (سرهيد , ٢٠١٨): (الصعوبات التي تواجه الطلبة في حل المسائل الفيزيائية من وجهة نظر مدرسي الفيزياء في المرحلة الاعدادية)

اجريت الدراسة في العرق، وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن صعوبات حل المسالة الفيزيائية لدى طلبة المراحل الاعدادية من وجهة نظر المدرسين، ولتحقيق اهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك باستخدام اداة الدراسة التي تتكون من (٣٥) فقرة موزعة على محورين، المحور الاول يتضمن صعوبات حل المسالة الفيزيائية الناتجة عن طبيعة المسائل الفيزيائية ويتألف من (١١) فقرة، طبقت اداة البحث على عينة بلغ حجمها (١١٠) مدرسا من مدرسي الفيزياء في المدارس التابعة لتربية بابل، وخلصت نتائج الدراسة الى وجود صعوبات في حل المسائل الفيزيائية في كلا المحورين اللذين تضمنتهما الاستبانة، وقد اوصت الدراسة بضرورة التشخص المستمر لصعوبات حل المسائل الفيزيائية ولكل المراحل الدراسية، كما اوصت المدرسين بتبني طرقا واستراتيجيات تدريس تسهم في تخطي هذه الصعوبات.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تم استخلاص الفائدة منها في الجوانب الاتية :-

١. الاستفادة من الدراسات السابقة في اعداد الاطار النظري.
٢. الاستفادة منها في تحديد مجالات صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية.
٣. تحديد منهجية وعينة البحث.

٤. الاطلاع والاستفادة من ادوات القياس التي استخدمت في بناء ادوات قياس الدراسة الحالية.

٥. ساهمت الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اولا/ منهجية البحث:-

استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي ، وهو "منهج يهتم بوصف الظاهرة او الحدث محط اهتمام الباحث وصفا علميا دقيقا". (الجابري وابو الحلو،٢٠٠٩:١٩٧)

ثانيا: مجتمع البحث وعينته :-

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طلبة قسم الفيزياء/ كلية التربية في جامعات الفرات (جامعة بابل، جامعة الكوفة، جامعة القادسية، جامعة كربلاء) الاوسط للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ والبالغ عددهم (1877)طالباً وطالبة، بينهم (708) طالباً و(1169) طالبة. وتم اختيار عينة البحث الاستطلاعية الاولى من المجتمع المذكور للمرحلة الرابعة والمرحلة الثالثة/ اقسام الفيزياء في كليات التربية بأتباع الاسلوب العشوائي ، فقد بلغ عدد الطلبة (١٠٠) طالباً وطالبة، اي بنسبة (٥.٣%) من المجتمع الاصلي، توزعت على الجامعات المذكورة بحسب نسبهم في الكليات. وبعد تحديد اعداد طلبة مجتمع البحث الاصلي تم اختيار(٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المجتمع الاصلي للبحث، وبواقع (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة قسم الفيزياء كلية التربية جامعة القادسية، و(١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة قسم الفيزياء كلية التربية جامعة بابل ،

وكانت نسبة الطلبة على الطالبات في قسم الفيزياء هي (١-١)، أي (٥٠%) طلاب، و(٥٠%) طالبات.

ثالثا: اداة البحث:

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان ببناء اداة البحث المتمثل بمقياس تحديد صعوبات حل مسائل الفيزياء، وقد اشتمل مقياس صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية في صورتها الاولية على(٣٦) فقرة موزعة على اربعة مجالات رئيسية هي (عدم الدقة في قراءة محتوى المسالة، عدم الدقة في التفكير، عدم الدقة في تحليل المسالة، عدم القدرة على المثابرة).وقد استخدمت الباحث مقياس "ليكرت" المتدرج لقياس درجة صعوبة حل مسائل الفيزياء الرياضية امام كل مفردة من مفردات المقياس الرباعي ما بين تنطبق علي بدرجة (كبيرة، متوسطة، قليلة، لا تنطبق) وكان توزيع الفقرات على مجالات المقياس بصورة متساوية بواقع (٩) فقرات لكل مجال.

صدق المقياس

بعد ان تم تحديد فقرات المقياس من الباحثان ، تم عرضها بصورتها الاولية، على مجموعة الخبراء والمحكمين والمختصين ، لمعرفة مؤشرات صدق تلك الفقرات بالشكل الاتي:

الصدق الظاهري:

ان افضل طريقة لتحقيق هذا النوع من الصدق هو عرض المقياس بفقراتها الاولية على الخبراء والمتخصصين، وتم الاخذ بملحوظاتهم والعمل بآرائهم في تعديل

بعض من فقرات (اعادة صياغة) واستبعاد غير المناسب منها ووضع كل فقرة في المجال الملائم لها والابقاء على الفقرات التي نالت قبول (٩٠%) فاكثر من الخبراء .

التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا من طلبة قسم الفيزياء في كلية التربية جامعة القادسية، لغرض حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة، كما واظهرت ايضا وضوح فقرات المقياس، وكذلك وضوح تعليمات الاجابة. وبدا الباحثان بتطبيق المقياس بصورة اولية على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٠٠) طالبا وطالبة من غير عينة البحث اي بنسبة (٥.٣%) من المجتمع الاصلي، لغرض اجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

الغرض من هذه العملية الكشف عن الفقرات الضعيفة في المقياس، ومن ثم اعادة صياغتها او حذفها او استبدالها، ويعد التحليل الاحصائي من المستلزمات الضرورية والاساسية في بناء المقاييس النفسية والتربوية اذ انها تعد عملية فحص استجابات الطلبة عن كل فقرة من فقرات المقياس بقصد معرفة دقتها وقدرتها على قياس ما وضعت لا جله. ويتضمن التحليل الاحصائي لفقرات مقياس صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية ايجاد القوة التميزية للفقرات ومعامل ثباتها، وكما يلي:

القوة التمييزية للفقرات:

ولإيجاد القوة التمييزية للفقرات قام الباحث بترتيب درجات افراد العينة الاستطلاعية الثانية البالغة (١٠٠) ورقة تنازليا واختار نسبة (٢٧%) لتحديد

المجموعتين المتطرفتين(العليا والدنيا) لان هذه النسبة توفر مجموعتين على افضل ما يمكن عليه من حجم وتمايز المقياس.

وقد استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين لتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس، ثم طبق معادلة معامل التمييز على المجموعتين لكل فقرة والتي تراوحت بين (٧.٤٩ – ١٣.٥٣) واظهرت النتائج ان الفروق كانت دالة لجميع الفقرات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) وهنا عد الباحثان جميع الفقرات مقبولة ومميزة .

الثبات:

ولاحتساب الثبات قام الباحثان باخذ (١٠٠) ورقة وهي جميع اوراق العينة الاستطلاعية الثانية البالغة عددها (١٠٠) واستخدم معادلة (الفا كرونباخ) وهي الطريقة التي اقترحها كرونباخ لإيجاد الثبات، لان هذه المعادلة تعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات على اعتبار كل فقرة عبارة عن اختبار قائم بنفسه لذلك تؤكد مدى تجانس الاجابات على عموم الفقرات. (الكبيسي،٢٠١٠:٢٩٧). وبلغ بذلك معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة(٠.٩٨) ويعد معامل ثبات جيد بالنسبة الى المقاييس التربوية غير المقننة.

التطبيق النهائي للمقياس:

قام الباحثان بتعديل الصورة الاولية من المقياس بعد استكمال اجراءات التحليل الاحصائي ومؤشرات الصدق، وفي ضوء اراء المحكمين ليأخذ المقياس صورته النهائية وقد اشتمل على (٣٦) فقرة موزعة على اربعة مجالات، واعطاء الدرجات(٣،٢،١،٠)

للفقرات الايجابية في حالة الاجابة عنها بالإيجاب التي تقيس مستوى الصعوبة في ضمن المجالات المحددة، وعلى العكس سلم الدرجات بالنسبة للفقرات السلبية في ضمن المجال نفسه، وبذلك تكون الدرجة القصوى التي يمكن ان يحصل عليها الطالب بوصفها حدا اعلى هي (١٠٨)، اما الحد الادنى لدرجات المقياس هو(٠). اذ تتضمن صياغة الفقرات (تعليمات الاجابة وتعليمات التصحيح)، واستكمالا للصيغة الاولية للمقياس، اعدت تعليمات الاجابة على المقياس مراعيا فيه الوضوح والدقة والاشارة الى ان ما يتم الحصول عليه من معلومات لا غرض البحث العلمي فقط.

بدأ الباحثان بتطبيق اداة الدراسة، حيث تم تطبيقه على العينة النهائية والتي عددها (٢٠٠) طالبا وطالبة من طلبة المجتمع الاصلي، واستمر وقت تطبيق الاداة لمدة (٤٥) دقيقة.

رابعا: الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية في اجراءات بحثه وتحليل بياناته وتبعا لمقتضيات الدراسة الاختبار التائي لعينة واحدة **T-test** ، ومعادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة تمييز الفقرات، ومعادلة معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل سبيرمان- براون، ومعادلة الفا- كرونباخ.

الفصل الرابع:

اولا: عرض النتائج ومناقشتها:-

يتضمن هذا الجانب التحقق من تساؤلات البحث وهي:

أ. ما مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية ؟

لغرض التعرف على مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء في كلية التربية، فقد حدد الباحثان متوسط فرضي قدره (٥٤) وهو يمثل عتبة القطع، كما وتم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث واستعمل الاختبار التائي T–test لعينة واحدة كوسيلة احصائية، وكانت النتائج كما مبين في الجدول (١).

جدول (١)

القيمة التائية لدلالة الفرق بين متوسط درجات عينة البحث الاساسية والوسط الفرضي في مقياس صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية

طلبة العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	**الجدولية**	
٢٠٠	٩٥.٦٠	١٠.٠٢	٥٤	٥٨.٧٠	١.٩٩	**دالة احصائيًا**

يظهر من الجدول اعلاه ان قيمة T المحسوبة لطبة قسم الفيزياء في كليات التربية (٥٨.٧٠) هي اكبر من قيمة T الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اداء طلبة قسم الفيزياء في كلية التربية على مقياس صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية

والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الحسابي. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة (سرهيد، ٢٠١٨).

ب. ما مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية تعزى لمتغير الجنس ؟

لغرض التعرف على الفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في قسم الفيزياء في كلية التربية عموما على مقياس صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية، قام الباحثان بتصنيف الاجابات حسب الجنس، وحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الذكور والاناث، واستخدم الاختبار التائي T–test لعنتين مستقلتين متساويتين كوسيلة احصائية لمعرفة دلالة الفروق بين الاداء على مقياس الصعوبات عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت النتائج كما مبين في الجدول (2).

الجدول (٢)

القيمة التائية لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في قسم الفيزياء في كلية التربية في مقياس صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية

الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	**الجدولية**	
الذكور	١٠٠	٩٦.٦٩	٧.٩٥	٥٤	١.٥٤	١.٩٩	**دالة احصائيًا**
الاناث	١٠٠	٩٤.٥١	١١.٦٣				

يظهر من الجدول اعلاه ان القيمة T المحسوبة (١.٥٤) اصغر من قيمة T الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ،وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اداء الذكور ومتوسط اداء الاناث على مقياس الصعوبات. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (راشد،٢٠٠٦) .

ثانيا : تفسير النتائج:-

ان النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة يمكن تفسيرها وفقا لأهداف البحث وعلى النحو الآتي :-

- **فيما يخص الهدف الأول:-**

وهو معرفة مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية.

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي اكبر من عتبة القطع لعينة البحث ،اي ان طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية توجد لديهم صعوبات عند حل مسائل الفيزياء الرياضية، وقد يعزى السبب الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية:

١. عدم اطلاع الطلبة الكافي على طرق واساليب حل مسائل الفيزياء نتيجة تعطيل الدوام لفترات طويلة بسبب جائحة كورونا من جهة والتظاهرات من جهة اخرى.
٢. قلة الواجبات البيتية ، وعدم اهتمام ومتابعة بعض المدرسين لها.
٣. صعوبات ناتجة بطريقة طرح المسالة للطلبة تؤدي الى خطا في فهمها.

- **فيما يخص الهدف الثاني للبحث:-**

وهو معرفة مستوى صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية يعزى لمتغير الجنس.

اظهرت نتائج الدراسة انه لا يوجد اثر لمتغير الجنس في صعوبات حل المسائل الفيزياء الرياضية لدى عموم طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية، وقد يعزى السبب في ذلك الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية:-

١. قد يكون بسبب تكافئ فرص التعلم لعموم الطلبة.
٢. تمتع جميع الطلبة بالحرية الكاملة والتحرك المطلق قد ساهم بتقارب المستويات العلمية تبعا لمتغير الجنس.
٣. قد يرجع الى التدريب الجيد من قبل القائمين على العملية التعليمية للطلبة على تنفيذ خطوات حل مسائل الفيزياء الرياضية.

ثالثا: الاستنتاجات:-

من خلال النتائج التي توصل اليها الباحثان يمكن ان نستنتج ما يلي:-

١. توجد صعوبات عند حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية.
٢. عدم وجود فروق في صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى طلبة قسم الفيزياء – كلية التربية يعزى لمتغير الجنس.

رابعا: التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث التي توصل اليها الباحثان يوصيا بالإفادة من مقياس الصعوبات في تحديد صعوبات حل مسائل الفيزياء الرياضية لدى الطلبة.

خامسا: المقترحات:-

يقترح الباحثان استكمالا لهذا البحث بما يأتي:-

١. اجراء دراسة مماثلة على طلبة المرحلة المتوسطة ومرحلة الاعدادية.
٢. اجراء دراسة لمعرفة صعوبات حل المسائل الفيزيائية لدى مدرسي ومدرسات الفيزياء.

المصادر العربية:-

- ابو زينة ، فريد كامل (٢٠١١):" مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها " ، ط٣ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت
- البكري، امل وعفاف الكسواني (٢٠٠٢)" اساليب تعليم العلوم والرياضيات"، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
- الجابري، عدنان حسين ويعقوب عبد الله ابو الحلو (٢٠٠٩):" الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والنفسية" ، عمان ، اثراء للنشر والتوزيع.
- حبيب، سهى عباس وابراهيم، خالد كاظم(٢٠١٠)، "الصعوبات التي تواجه مدرسي العلمية في التعليم الثانوي ومدرساتها" ، مجلة الدراسات التربوية،(١١)، ص ٢٧-٣٤.

- الخطيب ، محمد احمد (٢٠١١):" مناهج الرياضيات الحديثة تصميمها و تدريسها " ، ط١ ،دار الحامة للنشر و التوزيع ، عمان .
- راشد، محمد ابراهيم (٢٠٠٦):" مدى ممارسة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسالة الرياضية اثناء التربية العلمية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف"، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية ،جامعة الاسراء الخاصة ،عمان–الاردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، المجلد الثامن، العدد الثاني، ٢٠٠٦.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2004):" تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية "، ط٢، القاهرة – مصر، دار عالم الكتب.
- سرهيد ، حيدر محسن (٢٠١٨):" الصعوبات التي تواجه الطلبة في حل المسائل الفيزيائية من وجهة نظر مدرسي الفيزياء في المرحلة الاعدادية " ، طرائق تدريس الفيزياء ، تربية بابل.
- السيد عبيد ،ماجدة (2013):" صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها "، دار صفاء للنشر و التوزيع،ط٢،الاردن – عمان.
- طلبة ايهاب احمد (2005): استراتيجية حل المسالة الفيزيائية و تنمية القدرات العقلية ، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية .
- فرج الله ، عبد الكريم موسى (٢٠١٤):" اساليب تدريس الرياضيات " ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع– عمان.

- الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨): "طرائق تدريس الرياضيات اساليبه (امثلة ومناقشات)" ، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان –الاردن.
- الكبيسي، عبد الواحد (٢٠١٠): " التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم " ،استنباطه من القران الكريم .(د. ط)، عمان – الاردن ، دار ديبونو للنشر والتوزيع .
- محمد، داود وماهر ومجيد مهدي محرر (١٩٩١):" اساسيات في طرائق التدريس العامة " ، ط١،جامعة الموصل ،الموصل
- نبهان ,يحيى محمد (٢٠٠٨):" الاساليب الحديثة في التعليم والتعلم " ، ط١، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان
- هندام ،جابر(١٩٩٧): تدريس الحساب واسسه النفسيه والتربوية ،دار النهضة العربي ،القاهرة.
- الهويدي، زيد (2005):" الاساليب الحديثة في تدريس العلوم " ،ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.

المصادر الاجنبية:-

- **Bagayoko, D., Kelley, E. L., & Hassan, S. (2000):** Problem-solving paradigm. College Teaching, 48(1),pp: 24-27 .
- **Bruno , F,(1985)** :Dictionary of keywords in psychology .Rout ledge and Kegan paul , pp : 236.
- **Whimby , and Lochhead , J(1992):** Problem solving and comprehension . 3rded. Philadelphia , PA: The franklin institute press.pp:3.

العوامل الدافعة للانفصال في الدول العربية

ا.م.د. دينا هاتف مكي
مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية / جامعة بغداد
dinahatif@yahoo.com

الملخص

تشهد بعض الدول حركات تدعو للانفصال بعضها نجح في مسعاه و البعض الآخر ما يزال يأمل بتحققه في المستقبل ، و توجد في الوطن العربي مثل هذه الحركات التي اختلفت في دوافعها الانفصالية و من ثم الوسائل التي اتبعتها في سعيها للانفصال بين السلمية و تلك التي لجأت الى استخدام العنف والتي قد تستغرق زمناً طويلاً تدفع فيه أثماناً باهضة من الأرواح و الأموال و تكون أسباب بعضها سياسية و أخرى أثنية و ثالثة دينية وأخرى غيرها و قد يجتمع أكثر من عامل للدفع نحو الانفصال والذي من الممكن أن يتحقق اذا ما كانت الظروف الدولية مواتية و داعمة لتحقيقه ، و هو ما نحاول بحثه هنا

كلمات مفتاحية : الانفصال ، السياسي ، الاقتصادي ، الاثني ، الاقليات

Motivation factors behind secession in the Arab states

Assistant professor. phd. Dina Hatif Maki
Center for strategic and international studies /University of Baghdad
Email.dinahatif@yahoo.com

Summary

Some countries might witness movements that call for secession from the main homeland ,some had succeeded in their endeavors and others are hoping to accomplish them in the future .There are such movements in the

Arab homeland which varied according to the motivations behind their wishes to disengage and the means that they used to accomplish them ,whether peaceful or by resort to violence ,which might take long time . These motives might be political, ethnical ,religious, or else . Usually there might be more than one motive behind such moves towards disengagement and secession, but the international support is the most conclusive factor in achieving such an aim , and this is what we are trying to discuss here.

Key words : secession ,political, economic ,ethnic, minorities

المقدمة :

تشهد بعض الدول حركات تدعو للانفصال بعضها نجح في مسعاه و البعض الآخر ما يزال يأمل بتحققه في المستقبل ، و شهد الوطن العربي مثل هذه الحركات، فقد نجحت حركة تحرير جنوب السودان في مسعاها و تمكنت من الانفصال عن دولة السودان و انشاء دولة خاصة بها ، الا ان الحركات الأخرى لم تتمكن من ذلك مثل الحركة الانفصالية الكردية و الحراك الأمازيغي .

يسعى الانفصاليون عادةً لاقامة دولة خاصة بهم و نظام جديد و تكون هناك نخبة حاكمة جديدة تختلف عما كانوا يعيشون في ظله و قد ينجح الانفصال بالمساعي السلمية و يتحقق بصورة سلسة فيكون انفصالاً سلمياً و لعل انفصال تشيكوسلوفاكيا الى دولتين هو أبرز مثال على ذلك حتى انه يوصف بالانفصال المخملي لأنه تم بصورة سلمية و سلسة و بدون دماء ، أو يتحقق باللجوء الى العنف و القوة و قد يأخذ وقتاً طويلاً الى أن يتحقق تدفع فيه الأطراف أثماناً باهضة من الأرواح و الاستقرار السياسي و التكلفة الاقتصادية الباهضة . و بالرغم من ان المجتمع الدولي بشكلٍ عام لا يشجع على الانفصال و يعتقد بأهمية ثبات حدود الدول و أن حق تقرير المصير ينطبق على الدول التي كانت واقعة تحت الاحتلال ، الا اننا نجده يساند هذه الحركة

أو تلك وفقاً لمصالحه و بغض النظر عن التقاليد الدولية ، لذا نجده يساند الحجج و الدوافع التي ترفعها هذه الحركات. و من هنا تأتي **تقوم اشكالية البحث** التي ترى أنه لا تظهر الرغبة في الانفصال من فراغ فلا بد من وجود عوامل دافعة نحوه تختلف من دولة لأخرى مثل العوامل السياسية ،والاثنية ،والطائفية ،والجغرافية ،و الاقتصادية،والدولية. **اما الفرضية** فتبنى على فكرة انه قد يكون هناك عامل منفرد يدفع للانفصال في الدول العربية أوقد يجتمع عاملان أو أكثر و قد تكون هناك عدة عوامل مجتمعة سوية يكمل بعضها البعض الآخر تدفع هذه الجماعة او تلك للمطالبة بالانفصال، اما **المنهجية** فاتبعنا كل من المنهج التاريخي و المنهج المقارن ،وتم **تقسيم البحث** الى عدة محاور هي :

المحور الاول ـ تعريف الانفصال و أنواعه

المحور الثاني ـ الانفصال في المجتمعات التعددية

المحور الثالث ـ أسباب الانفصال

المحور الرابع ـ العوامل الدافعة لانفصال الأقليات في الوطن العربي

المحور الاول ـ تعريف الانفصال و أنواعه

اذا رغبنا بالحديث عن أسباب الانفصال فلابد من تعريفه وتوضيح أنواعه و الأشكال التي يأخذها ،و تتفق تعاريف الانفصال بشكلٍ عام على انه يعني انسحاب أو انفصال اقليم بشعبه من سيادة أو سلطة دولة قائمة ، اذ لا تعود الأخيرة قادرة على ممارسة سيادتها أو سلطتها على هذا الجزء المنفصل (Pavković) ، أو انه انفصال مجتمع

يعيش في اقليم عن الدولة المضيفة واقامة كيانه السياسي المنفصل و ذو السيادة الخاصة به (Conversi, 2000).

ويعرفه جيمس كرافو من خلال المنهج التقييدي الذي يرى عدم ضرورة الحصول على رضا الدولة المضيفة من أجل الانفصال فيقول ان "محاولات الانفصال تعرف على انها ايجاد دولة باستخدام القوة أو التهديد باستخدامها بدون رضا الدولة السابقة " (Pavković, p. 5). وعلى الضد منه المنهج الاختياري (المتساهل)متمثلاً بتعريف بيتر رادان فيرى في "الانفصال على انه انشاء دولة جديدة على أرض كانت تشكل في السابق جزء من ، أو كيان محتل، من دولة قائمة برضا الاخيرة" . ويعرفه جلين انديرسون على انه "انسحاب اقليم(محتل أم غير محتل) من دولة قائمة لانشاء دولة جديدة " (Pavković, p. 6).

وفي أدبيات القانون يعرفه كريستيان هافرلاند على انه "انفصال جزء من اقليم دولة ينفذه سكان الاقليم بهدف انشاء دولة جديدة مستقلة أو الانضمام الى دولة أخرى قائمة ."وهنا قد لا يكون الهدف من الانفصال انشاء دولة جديدة و انما الانضمام الى دولة أخرى، أي ان انتقال الاقليم من سيادة دولة الى أخرى يعد انفصالاً أيضاً (Pavković, p. 7).

أما من يقوم بالانفصال فغالباً ما تكون هناك جهة معينة تقوم به ويعرفها رايان د. جريفيث من خلال وضع شروط معينة كي تعد مقبولة تتعلق بعدد أفرادها و استمراريتها فيقول "هي أمة تسعى بجدية لتحقيق الاستقلال عن دولة أكبر .و لكي يتم أخذها بعين الاعتبار لابد ان تستمر في العمل على الاقل لمدة أسبوع واحد ،وتشمل على الاقل

١٠٠ شخص ،و تطالب باقليم ليس أصغر من ١٠٠ كيلومتر مربع و تمتلك علم وتعلن الاستقلال "(Ryan D. Griffiths & Wasser, p. 6) .

و يضع الباحثون أنواع للانفصال،فهناك من يفرق بين انفصال طرفي وآخر مركزي ، وانفصال أغلبية و أقلية ، و انفصال بالقوة و بالرضا ،وغيرها ، وذلك كما يلي :

الانفصال الطرفي و الانفصال المركزي : الانفصال الطرفي هو حركة تتطور في الأطراف الاثنو اقليمية موجهة ضد المركز ،أما في الانفصال المركزي فغالباً ما يكون الانفصال من المناطق الطرفية ولا يُتوقع أن جماعة اثنية مهيمنة و مسيطرة على النظام السياسي ترغب بالانفصال ،و مع هذا فان مثل هذا الامر موجود و يسمى انفصال من قبل المركز أو الانفصال المركزي وذلك حينما ترغب الجماعة المهيمنة بالانفصال عن بقية الدولة لعدم رغبتها بالسيطرة الشاملة . و يحدث هذا عندما تشعر الجماعة المهيمنة بالخطر، و تنغمس في مشاعر الانتقام ،و الشعور بانها ضحية "هنا لا ترغب الجماعة المهيمنة بالسيطرة على اقليم البلد باكمله و انما أجزاء منه تتواجد فيها بقية أبناء الاثنية التي تجمعهم".و يحدث عندما تعمل حركة قومية قوية من لب أو وسط الامة على تحقيق الانفصال ، فهم يسيطرون على الدولة لكنهم لا يصرحون بانفصالهم أو رغبتهم به ،و انما يعملون في الخفاء من اجل تحقيقه من أجل الحفاظ على حركتهم و على أنفسهم ،و قد لا يستخدمون خطاب انفصالي و هنا يحققون فائدة عدم اثارة الرأي العام المحلي و الدولي ضدهم و يبقون يستخدمون خطاباً وحدوياً(Conversi, 2000) ،الى أن يتحقق هدفهم .

وتحدث بيوكانن أيضاً عن الانفصال المركزي ،اذ تشغل المنطقة الراغبة بالانفصال موقع جغرافي مركزي في البلد ، و يصفها بيوكانن على أنها اشبه بانفصال ثقب الدونت

(فراغ وسط الدائرة)و هنا لن تشكل كيان مغلق و انما كيان محاط بالدولة المضيفة بشكل كامل ، وهذا النوع من الانفصال نادر الحدوث ، و يكون مركزي بالمعنى الجغرافي فحسب ، و لكن ما يرغب بيوكانن بالحديث عنه هو انفصال المركز بواسطة الجماعة الاثنية المهيمنة و ليس مجرد الانفصال الجغرافي، فمثلاً يوصف انقسام تشيكوسلوفاكيا على انه انفصل سلمي من المركز (جمهورية التشيك) و ليس انفصال من الأطراف (سلوفاكيا)(Conversi, 2000) .

الانفصال السلمي و الانفصال العنيف :و يختلف تحقيق الانفصال ما بين انفصال سلمي و آخر باللجوء للعنف أو التهديد به . كما يختلف تأثير الانفصال على وحدة الدولة و استمرارها من عدمه ،و يبقى تأثيره على الهوية القانونية و السياسية للدولة التي تم الانفصال عنها ،فهناك من تحتفظ بهويتها السياسية و القانونية ،و أخرى تغير هذه الهوية أو حتى تختفي .أما موافقة الدولة المضيفة أو التي تم الانفصال عنها ، فهي قد تعترف بانفصال اقليم عنها واستقلال و قيام الدولة الجديدة أو لا، وللدول الأخرى ان تتبعها ، و يبدو ان اعتراف الدولة المضيفة مهم لقبول الدولة الجديدة في المجتمع الدولي و الامم المتحدة ، و هنا لا يعد البعض هذا انفصالاً لان الانفصال برأيهم لا يكون برضا الدولة المضيفة ولو في البداية ، أما الانفصال الذي لا يكون بالرضا فيتسم بانه أحادي و يشتمل على نزاع سياسي طويل الامد يتصاعد غالباً ليصل الى العنف (Pavković) .

الانفصال الاثني : وقد يكون الانفصال مبني على أساس اثني . و يقوم على التوجيه نحو الأمور التالية فهذه المعايير هي الأدوات السياسية الأساسية التي تستخدمها معظم الحركات الانفصالية سواء علناً او سراً،والتي هي: (Conversi, 2000):

١- معاداة أو معارضة الشرعية القائمة من خلال الهجوم على شرعية الدولة القائمة و الدعوة لتغيير الهيكل الذي تقوم عليه .

٢- معاداة الدستور : اذ تكون هناك عملية لرفض الدستور القائم و الدعوة لتغييره .

٣- تحتل الجماعة الاثنية المكانة الاولى وليس الدولة

٤- استخدام اسلوب الدعوة لاستعادة الأجزاء المسلوبة أو العودة الى الارتباط بالوطن، و يقصد به هنا الارتباط الاقليمي لابناء الاثنية الواحدة في وطن واحد خاص بها.

انفصال الاغلبية من الأقلية : وتحدث بيوكانن عن انفصال الأغلبية و الأقلية ، و يعرف انفصال الأغلبية على انه استبعاد الاكثرية من قبل الأقلية ، و يكون المعيار الأول في تعريفه اقليمي أو جغرافي و يكون الثاني ديمغرافي أو سوسيولوجي و لكن لا يستطيع الاثنان تفسير رغبة الجماعة المهيمنة لصياغة مشروع انفصال من الاقليم الذي كان تحت سيطرتها السياسية المباشرة . و المثال على انفصال الأغلبية من الأقلية كان قدم من حزب الاصلاح في كندا الذي يدعي انه يمثل الاغلبية الناطقة بالانكليزية المضطهدة ، و يسعى الى كندا مركزية أحادية الثقافة على حساب الانفصال من كوبيك(Conversi, 2000) .

الانفصال الايجابي : وهناك من الباحثين من يعطي صفة الانفصال الايجابي وذلك فقط للدول التي تسعى من أجل الاستقلال عن المستعمر و ليس للانفصال عن الدولة القائمة ، فبالرغم من ان القانون الدولي يؤكد على حق الشعوب في تقرير مصيرها الا انه لا يتضمن حقها في الانفصال ، اذ لا يرغب ـ أي القانون الدولي ـ في تشجيع أو السماح بتجزئة الوحدة الاقليمية للدول ذات السيادة . وهناك طريقان لايجاد دولة جديدة عن طريق الانفصال هما الايجابي و الطريق السلبي للاستقلال .الطريق الايجابي يرى

في الانفصال و الاستقلال حق ايجابي أي انه حق أصيل للشعوب في أن تنظم نفسها في دول خاصة بها ،في حين يرى الطريق السلبي في الاستقلال على انه ليس حقاً للشعوب ،و انما كعلاج أو حل لجريمة أو ظلم ارتكبته الدولة أو الشعب المهيمن ضد جماعة بعينها(Neff, 2009) .

الانفصال من طرف واحد : اعلان الانفصال من جانب واحد هو بديل عن الانفصال الذي تتم المفاوضة عليه .و يتم اللجوء اليه كحل للأمم لان تنفصل عندما تكون هناك انتهاكات جدية لحقوق الانسان أو ضم لاراضي أو انتهاك ممنهج لاتفاق حكم ذاتي .و ان كان مثل هذا الانفصال في بعض الأحيان غير ناجح لانه يمثل سابقة خطرة تهدد استقرار الدول و من ثم تشكل الحركات الانفصالية تهديد للنظام الدولي .اذ يمثّل أو يشبّه اعلان الانفصال من جانب واحد بالثورة ، و عادة ما يسبقه فوضى أو وجود توتر وعدم استقرار سياسي و صراع اجتماعي . اذا كانت هناك رغبة بالانفصال و بدء جهة ما سعيها لتحقيق الانفصال ستكون لها اثار جانبية تتمثل باوضاع اقتصادية و اجتماعية غير مستقرة ،و هذا بدوره يؤثر على الوضع العام في البلد اذ قد يؤدي الى نشوب العنف أو في احسن الأحوال حالة من عدم الاستقرار و هو ما يهدد كيان الدولة ككل و لا يمكن تصور حصول انقسام في الدولة دون ان تكون له آثار جانبية مؤذية أو ضارة ، و أي انفصال أو انقسام دون رضا جميع الأطراف فيها و الحفاظ على مصالحهم سيؤدي الى اتخاذ رد فعل مضاد من جهات مختلفة بمن فيهم العسكريين من أجل الحفاظ على كيان الدولة ككل واحد (Muro, 2018) .

وعليه هناك ثلاثة طرق لقيام دولة جديدة بالانفصال ، اما بتحلل الدولة القائمة أو الانفصال الطرفي أو انفصال من المركز و أحياناً يحدث التحلل و الانفصال في آن واحد (Conversi, 2000) .

و من الامثلة على أعلاه ، توسم بعض الحركات الانفصالية بأنها مضادة للنظام ،وهناك حركات تبدأ ضد النظام الا أنها تنتهي بالمطالبة بالانفصال مثل انفصال دول البلطيق عن الاتحاد السوفيتي ،وهناك حركات ضد الاحتلال الذي له ملكية قانونية على الارض مثل أنجولا وموزمبيق تحت سيطرة البرتغال و تيمور الشرقية و التبيت و ارتيريا . كما ان هناك حركات انفصالية ناجحة مثل ما حصل في بنغلاديش و كرواتيا و تشيكيا(Ryan D. Griffiths & Wasser) .أما انفصال جنوب السودان فحصل نتيجة استفتاء قرر فيه شعب جنوب السودان الانفصال عن الدولة الأم ـ بعد حرب طويلة ـ والذي كان قد وضع شرطاً في اتفاق السلام الذي عقد بين الحكومة السوانية و حركة تحرير جنوب السودان سنة ٢٠٠٥ الذي اعطى حكم ذاتي لست سنوات للجنوبيين و بعده استفتاء مارس فيه الجنوب سودانيون حق تقرير المصير (Okojie, 2013) .

وبرأي أحد الدبلوماسيين الأوربيين في ضرورة الانفصال في بعض الأحيان أن "هناك أماكن فيها معقولية لتقسيم شعب حي بدلاً من ان نحافظ على الوحدة الوطنية على حساب أرقام كبيرة من الجثث" (Baskar, 2011, p. 3).ويستخدم التقسيم لمواجهة أو كحل للصراع المجتمعي ، الذي قد يودي بالدولة .اذ بواسطة التقسيم يمكن انهاء العنف ، فالأمن يشكل هاجس للدول و استمرار العنف يهددها ، و بابعاد الأطراف المتحاربة عن بعضها بواسطة التقسيم تهدأ الامور، و يقترح كوفمان أن الصراعات الاثنية تضعف التعايش و التعاون بين المجتمع ، واذا ما طال النزاع أو الحرب الأهلية

سوف تقوى الهويات الاثنية و تتشدد في مواقفها ، الأمر الذي يصل الى مرحلة اللاعودة و يتهدد الامن المجتمعي للدولة ككل لان الثقة تنهار بين الأطراف المتحاربة عندئذ يكون التقسيم خيار لانهاء حالة الحرب المستمرة (Ahmed, 2017) .

فالتقسيم في المناطق التي تشهد حرب داخلية مستمرة قد يكون هو الحل أحياناً لانه يفصل بين الأطراف المتحاربة في أقاليم خاصة بها ، و يصحبه طبعاً تغيير ديمغرافي ، و طبعاً لايصح التقسيم في كل الاحوال اذ لابد من توافر شروط مثل الملائمة الجغرافية للتقسيم فضلاً عن حمل الأطراف لقوميات متصارعة و ليست متناغمة ، وفشل الحلول الأخرى مثل المصالحة والاشتراك في السلطة بين الأطراف المتحاربة لتحقيق السلام والاستقرار، لذا فالتقسيم في بعض الأحيان يكون هو الافضل للصراعات الاثنية بالذات (Ahmed, 2017) .

المحور الثاني – الانفصال في المجتمعات التعددية

تظهر في المجتمع التعددي وهوالذي تتواجد فيه جماعات عرقية متنوعة و كل منها لديها مؤسساتها الخاصة بها وتمتلك أهداف و وظائف خاصة بها (نصرالدين، ٢٠١٠).

ويضع فان دن بيرج سمات للمجتمع التعددي تتمثل بما يلي : نسبية الاجماع حول القيم ، و أيضاً اختلاف ثقافي نسبي ، وجود صراع بين الجماعات المكونة للمجتمع و لو نسبياً ، و استقلالية نسبية بين أجزاء النظام الاجتماعي، استخدام الاكراه و تداخل الاقتصاد كأدوات للاندماج الاجتماعي ، امتلاك السلطة السياسية من قبل جماعة دون الآخرين ، و اخيراً تسود علاقات الجماعات كل من الفئوية و النفعية و الوظيفية و حتى عدم الفعالية ، أما داخل الجماعة الواحدة فتسود العلاقات المخالفة لها (نصرالدين، ٢٠١٠).

من أين تنطلق فكرة الانفصال

هناك فكرة ترى أن المجموعات القومية أو الشعوب هم وحدات أكثر أو أقدم وجوداً و تأسيساً من الدولة فالأخيرة قد تأسست بالصدفة و بشكل مصطنع و اعتباطي مقارنةً بالمجتمعات القومية التي هي واعية بذاتها وعضوية و مستمرة وتتواجد حتى بدون الاطار السياسي . ولذا فأن مثل هذه المجتمعات لها الحق في اختيار شكل الغطاء السياسي الذي يلائمها . وهنا تبقى مسألة رغبة مجتمع قومي في الانفصال من عدمه تعتمد بشكل كبير على درجة الاختلاف الثقافي أو التاريخي بين المجتمع القومي و مجتمع الأغلبية فكلما زادت الفجوة الثقافية بين الطرفين كلما ازدادت امكانية رغبة الجماعة بالانفصال و العكس صحيح (Neff, 2009)، اذ تختلف الهوية الاجتماعية و تتعدد بين الأطراف أو الجماعات المكونة للمجتمع و تزداد المسافات بينها .

هناك ثلاثة عوامل مجتمعة تفسر الهوية الاجتماعية : تصور المجموعة لنفسها ، تصور الآخرين للمجموعة ، الاعتراف بهوية هذه المجموعة من قبل مركز الهوية من عدمه . و لاتكون هناك هوية اجتماعية دون هذه العوامل الثلاثة ، أي ان هناك تعريف لجماعة واقعي و منطقي تعرّف به نفسها ، ويرى الآخرون ان هذا التعريف ينطبق عليها، أي تعريفهم لها ينسجم مع تعريف أصحاب الهوية ذاتها ، و أخيراً اذا كان مركز الهوية في المجتمع يمنحها اعتراف بوجودها عندئذ تكون هناك هوية اجتماعية للجماعة تعرّف بها و من خلالها ، و يعني هذا وجود انسجام بين العوامل الثلاثة التي تحافظ على وحدة المجتمع . أما اذا كانت العوامل الثلاثة غيرمنسجمة أي كل منهم ينظر للجماعة بصورة مختلفة و يعرفها بطريقة مختلفة أو اذا كانت الجهة المركزية المانحة لشرعية الهوية لم

تقبل تعريف هذه الجماعة لنفسها عندئذ تكون الجماعة في حالة عدم انسجام و تناقض (العفيف) ، وتبدأ بالسعي للانفصال.

يعتقد الانفصاليون أن رغباتهم هي المعنية فهم بامكانهم منع القبول بالانفصال واذا امتلكوا هذا الحق فلهم الحق أيضاً بالانفصال .فالانفصاليون يرون أن أفراد الجماعة المهيمنة لا يمتلكون حق التقرير ،فهم لا يستطيعون التخلي عن التزاماتهم السياسية بواسطة منع الرضا عن الحكومة ، لكن اذا ما فعلت ذلك جماعة اثنية فلا يمكن كبحها أو منعها ، أو يمكن القول ان الرضا الضمني ينسب لاعضاء الجماعة المهيمنة وليس لاعضاء الجماعة الانفصالية لان الأخيرة مطالبة بتقديم رضا فعلي (Brilmayer, 1991).

أما حدود الوحدة السياسية التي تعمل فيها الحكومة ، فيفترض الانفصاليون ان حدودها تعرف في ضوء الجماعات الاثنية و القومية وليس في ضوء الاقليم أي الحدود الجغرافية ، أي انهم يعرفون الحدود السياسية في ضوء الناس و أماكن تواجدهم فيها ، فهم "يفترضون وجود وحدتين سياسيتين ، في حين يعتقد معارضي الانفصال بوجود وحدة سياسية واحدة ، و يتفق الطرفان ان للحكومة الحق في المطالبة بالرضا الضمني من كل الموجودين ضمن وحدة الحكومة و ليس لها حق في المطالبة من هؤلاء الذين هم خارج الوحدة و الاختلاف يكون حول تعريف حدود هذه الوحدة السياسية " (Brilmayer, 1991, p. 186).

أما كيف يحصل الانفصاليون على الدولة ؟ فيكون بالسيطرة على دولة قائمة أو بانشاء دولة جديدة و في الحالة الأخيرة أي انشاء الدولة سيكون من المهم جداً ضمان اعتراف الدول الأخرى بمطلب انشاء هذه الدولة كي تقوم ، اذ من خلاله و بعده تظهر العوائد و

الفوائد بضمنها الدعم العسكري للنضال من أجل الاستقلال و بعد الحصول عليه ستكون هناك حاجة للمساعدة في التنمية و تمويل ميزان المدفوعات و الدعم العسكري و غيرها ، فالانتماء الرسمي الى المجتمع الدولي أمر مهم جداً (Fearon, 2004).

تقوم الحدود بين الدول نتيجة اتفاقيات تحترمها بينها ، "و تمتلك الدول فرص قوية لتطبيع الحدود لتبرير السبب الذي هي عليه من أجل حمايتها من التهديدات الداخلية و الخارجية ، منذ الثورة الفرنسية أصبح المذهب القومي مبدأ التبرير الاساسي . فالدول القائمة تبرر حدودها على انها تحديد لملكية الأمم التي تمثلها . وهكذا هؤلاء الذين يرغبون بانشاء دولة جديدة لديهم فرصة تقديم طلب الاعتراف و الدعم الخارجي في ضوء هذه الشروط ، ان تقول نحن نستحق دولة لاننا أمة حقيقية مثلكم أنتم . لذا فان الطامحين لاقامة الدول لديهم فرصة لان يكون طلبهم اكثر قبولاً عن طريق استثمار مشاعر و ظهور قومية متميزة في الشعب الذين يرغبون بحكمه." وأحد أفضل الطرق هو الحصول على تمرد قومي في الدولة لان العنف يميل لان يقسم الشعوب وفقاً لخطوط أولية مزعومة(Fearon, 2004, pp. 11,12) .

ماذا يريد الانفصاليون :

اذا نظرنا الى الانفصال على انه عمل سياسي و نتيجة سياسية ، ماذا يريد أن يحقق الانفصاليون فضلاً عن الاستقلال من الدولة التي يعيشون في ظلها والتي يدعونها "بالدولة المضيفة "، هم يريدون جماعة حاكمة جديدة تنتمي الى نفس جماعتهم ، و جهاز حكم جديد و ربما نظام قانوني جديد ، قد لا يختلف في النوعية و انما في التسمية و الهيكل و الأشخاص . يرغبون بحياة سياسية مختلفة يستثنون منها أحزاب الدولة السابقة و شخوصها ، أي يرغبون بنخبة جديدة و نظام سياسي و مؤسساتي جديد

.وهنا الانفصال كعملية اذا ما نجح سيكون هناك تغيير في النخبة و النظام السياسي و القانوني(Pavković) .

أما كيف يتم تعبئة الناس للطلب بمثل هذا التغيير و كيف طلب لهذا النوع من التغيير أن يرتبط بالانفصال عن الاقليم ، فمن المحتمل أن يكون طلب الانفصال عن الاقليم هو وسيلة أو أداة لتحقيق تغيير في النخبة و النظام لا يمكن تحقيقهما دون انفصال الاقليم عن الدولة المضيفة . و لن تقبل الدولة المضيفة بانفصال جزء منها و عندئذ ستلجأ لاستخدام القوة أو التهديد باستخدامها ، و عندئذ يفترض المطالبون بالانفصال ان في هذا عدوان على دولتهم المنتظرة مما يبيح لهم استخدام القوة في المقابل اذ انه سيكون مبرر من وجهة نظرهم ، فأي اعلان للاستقلال يتضمن حق استخدام القوة للدفاع عن هذا الاستقلال(Pavković) .

فهم أي الانفصاليون عندما يطالبون بالاستقلال يدّعون وضعية دولة ذات سيادة ولذا يمتلكون حق الدفاع عن النفس ضد من يهدد سيادتها .في المقابل الدولة المضيفة لها حق استخدام القوة كدولة ذات سيادة لمنع انفصال ذلك الجزء . و في حالة منح الرضا لذلك الجزء بالانفصال فانها تتنازل عن سيادتها عليه و من ثم تفقد حق استخدام القوة عليه ، وبذا يصبح الانفصال سهلاً و لا يمثل مشكلة اذ انه ترك أو تخلي عن الاقليم (Pavković)، و لكن كي يحدث لابد من توافر عوامل عدة .

المحور الثالث ـأسباب الانفصال

قامت بعض الدول عن طريق الانفصال والسؤال الذي يطرح نفسه مالذي يدفع جماعة ما للعمل على المطالبة بأرض معينة و ادعاء السيادة عليها ، و متى تقرر النخبة في

هذه الجماعة بدء الطلب ،و ما هي المحددات لتحقيق الحراك و التعبئة الشعبية لتفعيله ؟

تميل معظم الدراسات الى الجانب المعياري و ليس الايجابي في الحديث عن حق الشعوب في الانفصال مركزين على الجانب النظري و القانوني فيها ، و هناك من يركز على احد الجوانب مثل حروب الهوية أو العنف الاثني (Katharine Boyle & Englebert, 2006)

تركز نظريات الانفصال على سلوك الجماعة القائمة بالانفصال و أحياناً على قياداتها ، اذ تتناول الظروف و العوامل التي تؤدي بالجماعة الى اتخاذ قرار الانفصال و ترك البلد أو الظروف و العوامل التي تسهل تطبيق مثل هذا القرار ، وهنا يضعون مسألة الكلف و العوائد في الحسبان ، اذ لا بد للجماعة ان تحسب كلفة اتخاذها قرار ترك البلد و العوائد التي ستحققها اذ ما ظلت و العكس صحيح ، وعادة ما تأخذ أربعة أصناف اقتصادية و ثقافية و سياسية و عوامل أخرى مساعدة ،وفي معظم الأحيان تكون هذه العوامل متداخلة اذ لايوجد عامل بمفرده يسبب الانفصال ،و لكن قد يكون سبب في ايقاد فكرة الانفصال في لحظة من اللحظات أو ان يتخذ ذريعة لتبرير الانفصال (Katharine Boyle & Englebert, 2006)، و هي كما يلي :

العوامل السياسية :

يرى كل من ك . بويل و ب . اينكلبرت ان الانفصال هو رد فعل على الظروف السياسية و ليس تأكيد للاختلافات الثقافية أو استغلال الفرص الاقتصادية (Ryabinin, 2017).

أحد أسباب الانفصال هو سياسات الدولة تجاه الجماعات المختلفة الموجودة فيها ، أو سياستها بشكل عام و هنا يوجد أكثر من جانب، اذ يعتقد وود ان هوية الجماعة أمر مهم في دفعها للانفصال اذ لابد ان تكون هناك هوية جماعية تجعل منها كل واحد ، و تشترك في الاثنية و اللغة و الثقافة و ترى في نفسها انها مختلفة عن بقية الدولة .و لكن لا يظهر هذا الامر بمجرد امتلاك الجماعة لهوية منفصلة ، أي لا تظهر الرغبة بالانفصال ما لم تشعر الجماعة بانها "مهددة و مقموعة "و تتزايد الدعوة للانفصال مع تزايد شعورها بالتمييز ضدها فضلاً عن التهميش و الاغتراب في الدولة (Daoud, 2012).

ويرى هوروتز ان الجماعات الاثنية هي غالباً من يتبنى الانفصال أو تكون "وكيل"للانفصال و تمتلك هذه الجماعات أو تشترك في الثقافة و المعتقد .واذا ما حصل تمايز و تراتب و عدم مساواة في الشرعية بين الجماعات الاثنية فان هذا يوجد شعور بالجماعة و قلق و توتر لديها (Daoud, 2012) .

ويظهر الانفصال عندما لا تكون هناك مساواة بين حكم القانون و السيادة الشعبية ، اذ تعمل أقلية ما على تأكيد أهمية ارادتها ومصلحتها كجماعة على ارادة و مصلحة المجتمع ككل . و هنا تعمل الجماعة المقابلة متمثلة ببقية المجتمع على اعاقة تحقيق مثل هذه الرغبة ـ رغبة الانفصال لدى الأقلية ـ و هنا تقرر الأقلية ان القانون و الدستور لم يعودا يسموان على رغبتها في تحقيق الانفصال الذي أخذ يعد القيمة العليا لديها ،و بالتالي لا تعود تخضع للقانون و الدستور الموجود في الدولة (Muro, 2018).

في حالة العلاقة بين الحكومة المركزية و المناطق المختلفة في الدولة ، هذه المناطق تكون لها مطالب ترى ضرورة تلبيتها من لدن الحكومة المركزية ، و الأخيرة في المقابل تعتقد انه على المناطق الخضوع لارادتها و ان تكون شريك مسؤول أمامها ، و قد لا تستطيع الحكومة تحقيق كل الطلبات أو ترى عدم ضرورة تحقيق ذلك ، و اذا زادت الشكاوى و المطالب و الحكومة لا تستطيع تحقيقها و ارضاء الناس عندئذ يفكر هؤلاء بالانفصال و يأخذون بالعمل على ذلك . يدرك هؤلاء عدم المساواة في التعامل معهم كمنطقة أو كاثنية متواجدة فيها ، وقد تتجمع المطالب و المظالم و تبقى لسنوات على حالها الى أن يكون هناك حدث يمثل نقطة يقظة أو اشعال لمطالب الانفصال مثل قتل اشخاص منهم (Bamfo, 2012). فاعطاء الجماعات دول خاصة بها يزيل أو يستبعد المشاكل التي ممكن ان تحدث لو عاشت هذه الجماعت سوية في ظل دولة واحدة ، فالتقسيم يحقق لها أي الجماعات طموحاتها في المكانة و السيطرة و يقلل من المخاطر الامنية و يحقق طموحات النخب في السلطة(Baskar, 2011) .

و يكون لطبيعة النظام السياسي و آلياته أثر في تدعيم الانفصال من عدمه ، و الحديث هو على جميع الانظمة السياسية وليس نظاماً بعينه، اما الآليات فتشمل الدمقرطة ، التمييز ، و فشل الدولة، و التغيير في المحيط الدولي ، وسياسات الدول المجاورة له أثره أيضاً في دعم الرغبات الانفصالية من عدمها في حسابات كلف و عوائد الانفصال ، و أيضاً اذا امتلكت الجماعة الراغبة بالانفصال دولة في السابق أو اذا امتلكت وحدة ادارية منفصلة داخل الدولة (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

طبيعة الديمقراطية الموجودة في الدولة : تؤثر الديمقراطية على الانفصال في ناحيتين : الأولى اذا كانت الدولة ديمقراطية و تمنح الأقليات حقوقها و تعطيها مجال للمشاركة السياسية و تحميها عندئذ سيكون ولاء الأقلية للدولة و تقل رغبتها في الانفصال . أما اذا كانت الدولة في مرحلة تحول نحو الديمقراطية ، عندئذ سيكون لعملية الانتقال أثرها في الاثنية و قد تدفعها لتفضيل انقسام و تجزئة الدولة مثل تشيكوسلوفاكيا ، و هناك دول ديمقراطية الا انه توجد فيها أقليات ترغب بالاستقلال مثل كندا و اسبانيا مما يدل على ان وجود الديمقراطية وحده لا يكفي (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

و للمشاركة الديمقراطية دور مهم في الدفع باتجاه الانفصال من عدمه، ففي بعض حالات المطالبة بالانفصال يكون هناك غبن بحق أفراد الجماعات المطالبة بالانفصال اذ لا يتم اعطاءهم حقوقهم السياسية كاملة ، و لكن هذا ليس القاعدة اذ يتم اعطاء الجماعات الانفصالية في دول أخرى حقوقها الديمقراطية كبقية المواطنين ، لكن هذا لا يرضيها ، فهي ترغب بالانفصال عن الدولة القائمة و انشاء أخرى خاصة بها (Brilmayer, 1991).

الانتقال السياسي : قد يكون لطبيعة الانتقال الديمقراطي نفسه أثره في الانفصال من حيث شدته و قوته ، فالانتقال السياسي يجعل الدول هشة و يجعل الاجواء مناسبة للحركات الانفصالية اذ قد تكون هناك مشاكل مختلفة اقتصادية و أمنية تدفع للمطالبة بالانفصال (Katharine Boyle & Englebert, 2006) .

المعضلة الأمنية : لن تدخر الجماعات جهداً للانفصال اذا ما شعرت بالخطر يهدد وجودها كجماعة عندما تهدد بالمحو أو الابادة الجسدية أو الابادة الثقافية ، فعدم

الاندماج قد لا يكون سبباً لوحده إلا اذا ساهمت معه عوامل أخرى تتمثل بالابادة أي حصول تهديد للجماعة ، فللتمييز و القمع أثرهما في المطالبة بالانفصال (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

انهيار الدولة : عندما تضعف الدولة المركزية أو تتم الاطاحة بنظامها أو حتى تنهار لن تستطيع مواجهة المحاولات الانفصالية كما كانت في السابق ، و طبعاً مثل هذه الوضعية تجعل الأجزاء الطرفية التي تتواجد فيها جماعات أثنية أكثر رغبة و قدرة على المطالبة بالانفصال ، في حالة ضعف الدولة أو انهيارها فلن تكون قادرة على توفير الأمن لمواطنيها ما يدفعهم للمطالبة بالانفصال بحثاً عنه بطريقة أخرى سواء بانشاء دولة جديدة تقدم الأمن أو الانضمام الى أخرى قادرة على توفيره ،و هناك من يضيف أن ضعف الدولة سيقلل من كلفة الانفصال ما يشجع الحركات الانفصالية في الدول الفاشلة(Katharine Boyle & Englebert, 2006) .

الانفصال لعبة أو مباراة تشتمل على طرفين :الساعون للانفصال و الحكومة . يعتمد رد الحكومة على قدرتها و رغبتها على رد الأصوات الأولى الداعية للانفصال ما يؤثر على سير المباراة أو الصراع بين الطرفين فيما بعد (Katharine Boyle & Englebert, 2006). توجد في بعض الدول جماعات قوية مؤثرة تستطيع ان تقوم بالمطالبة بأمور جريئة أكثر من غيرها من الجماعات ، واذا أدركت الحكومات صعوبة مواجهة هذه الجماعات لان العواقب ستكون كبيرة و من الصعب ازاحة هذه الجماعات باللجوء الى العنف عندئذ تضطر لتقديم تنازلات، قد تبدأ باللامركزية و تنتهي بالتقسيم و الانفصال (Cederman, Hug, & Wucherpfennig, 2015).

و يمكن ان يقول أحدهم ان القانون الدولي لا يشجع الطريق الايجابي للانفصال و انما السلبي ، و لكنه في الحقيقة يضع شرط الا يتم التجاوز على حقوق الآخرين اذ يجب ان تمارس الدولة التساوي في الحقوق وتقرير المصير، فالحكومة يجب ان تمثل الشعب بأكمله دون تمييز بسبب اللون أو العرق . فاذا ما تغاضت الدولة عن التماشي مع هذه الأمور ولم تعط حق تقرير المصير لشعبها أو انها لم تمثله باكمله و انما تمثل جماعة مهيمنة فيه فهل يمتلك هؤلاء الحق بالانفصال ؟ (Neff, 2009) في الحقيقة يختلف الأمر من دولة لأخرى و من وضع دولي لآخر .

عندما تمارس الدولة الاجرام بحق جماعة ما ضمن اقليمها ستكون العقوبة هي بانفصال هذه الجماعة اقليمياً عنها ، سواء بانفصال الجماعة بنفسها أو قد يساعدها المجتمع الدولي في ذلك بمعاقبة الدولة المجرمة بالاعتراف بالدولة الجديدة المنفصلة عنها (Neff, 2009).

رغم ان النظر الى الدول العربية كان على انها قوية لكنها في الواقع ضعيفة سواء في مجال البناء المؤسسي أوالمشاركة أو في مجال التوزيع للعوائد أو ضم الجماعات و احتواءها (SARTO, 2017)، فلم تكن الحكومة السودانية مثلاً موفقة في سياساتها مع الجنوب سواء من الناحية اللغوية ـ فرض اللغة العربية ـ أو منعهم من تولي المناصب السياسية المهمة في الدولة أو فرض الشريعة الاسلامية (Riegl & Doboš, 2014).

اذا لم تهتم الدولة بمنطقة ما أو اثنية ما ستعمل هذه سياسيا من أجل جذب الانتباه لواقعها ، و أي فعاليات ثقافية منها ستحتاج لتسييس الهوية ، و تقود حركة مضادة للدولة بناءً على أسس هوية اثنية أو ربما مناطقية ، وتتطابق فاعلية الحركة الانفصالية

عكسياً مع قوة الدولة ،وخير مثال الاتحاد السوفيتي السابق اذ مع ضعفه و عجزه ظهرت فيه الكثير من الحركات الانفصالية في مواجهة الحكومة المركزية (Ryabinin, 2017).

الحركات الانفصالية نتيجة نظام الدولة : التفسيرات الحداثية و الأولية للحركات الانفصالية تعيدها لأسباب أو لحركة من أسفل الى أعلى أي انها ترى الدوافع للقومية الانفصالية تكمن في مشاعر الشعب كشيء متأصل فيه أو نتيجة التمييز الاقتصادي و السياسي وفق الخطوط الثقافية . "الحركات الانفصالية عادة تحرك و تدام بواسطة شعور شعبي قوي بالقومية الثقافية . و لكن من الخطأ معاملة مثل هذه المشاعر على انها متغيرات خارجية ، أو اشياء تنتج عن مجموعة محددة من اختلافات ثقافية موجودة في السابق في أحد الأوقات و عملية بطيئة و علمانية للحداثة الاقتصادية و السياسية ، و انما تحدد مشاعر القومية الانفصالية من قبل النخبة السياسية (Fearon, 2004).

أن توجد الجماعة الانفصالية كدولة سابقة أو وحدة ادارية متميزة داخل دولة : اذا كانت الجماعة قد وجدت سابقاً كدولة يسهل هذا الأمر تجميع الاشخاص و تعبئتهم من أجل الانفصال و اعادة تشكيل دولتهم السابقة ، و الأمر أيضاً ينطبق على الوحدة الادارية المتميزة لانها تمتلك جهاز اداري منفصل تعوّدعلى ادارة الامور فيها ، و يمكن لقيادة فعالة تجميع الاشخاص و تعبئتهم نحو الانفصال ، "فالوجود الاداري الاقليمي قد يعمل على تعزيز الوشائج الاجتماعية من خلال مؤسسات اثنية مشتركة مثل المدارس و الصحف و المتاحف وغيرها." مع هذا هناك من يطرح ان اللامركزية قد تقلل من الرغبة بالانفصال لان الأقلية تحقق ما ترغب به من حكم ذاتي عن طريقها Katharine)

(Boyle & Englebert, 2006).و يؤكد كل من دانييل اليزار و اريند ليبهارت ان هناك رابط بين الديمقراطية و اللامركزية و التناغم الاجتماعي وخصوصا في المجتمعات التعددية .و يقولون ان المركزية و السلطوية ستشجع على الانفصال في المجتمعات التعددية ، كما ان اللامركزية و الديمقراطية ستضعف أو تهديء من الانفصال(Daoud, 2012)

وكلما ضعفت الدولة متمثلة بحكومتها المركزية كلما زادت امكانية انفصال الأجزاء الاقليمية المكونة لها و تبدا أولاً تلك الأجزاء الطرفية أو البعيدة و قد تليها تلك الأقرب الى المركز (Roehner & Rahilly, 2016).

سياسة الدولة الخاطئة ،فالأقليات التي توجد في المناطق الطرفية البعيدة عندما تحرم من أرضها مثلاً ستعاني من الحرمان و ستعيش حالة فقر لأن غالباً المناطق الطرفية تكون الارض هي مصدر الرزق و المعيشة الأساسي لسكانها و يضاف الى الفقر و الحرمان ـ و هما عاملان مهمان . عامل آخر مهم يتمثل باليأس ، ذلك ان الأرض مصدر فخر لهم و حرمانهم منها يجعلهم يشعرون بالذل و الأخير يشكل عامل مهم أقوى من العامل الاقتصادي (Roehner & Rahilly, 2016) .اذا ما استمر التمييز مدة طويلة قد يخلق مشاعر قوية بالمظالم تأخذ بالتجذر ، و اذا لم تتم مواجهة هذا التمييز و المطالب بازالته عندئذ ستزيد وتصبح أكبر و أقوى لتصل الى حد المطالبة بالانفصال بشكل لا يقبل التراجع عنه . ويرى بافكوفيتش و رادان في انعدام العدالة انها تعرف بصيغ مظالم سياسية و اقتصادية وثقافية تؤشر الجماعات الانفصالية و عندما تتعزز و تتقوى و تترابط هذه المطالب تصبح المطالبة بالانفصال أمراً واقعاً (Daoud, 2012).

و كان للسياسة الاستعمارية دورها أيضاً ،اذ ساهم الاستعمار في ايجاد مسألة انفصال الجماعات عن بعضها و تمايزها داخل الدولة ، اذ انه بمغادرته أعطى السلطة لبعض الجماعات دون غيرها ، مما فسح المجال للتمايز و الاختلاف داخل الدول اجتماعياً و اقتصادياً ، فالجماعة التي تولت السلطة عادة ما تسعى لجلب المنافع لافرادها و نشر لغتها وثقافتها على صعيد الدولة بأكملها وهذا يولد فضلاً عن عدم التمثيل السياسي للجماعات الأخرى شعور بعدم مشروعية النظام السياسي و يخلق لديها الرغبة بالانفصال . و يسمي وود هذا الأمر بانه عامل أو ظرف مهيء للانفصال ، و يظهر في الدول غير الديمقراطية أو الأقل ديمقراطية و لايعني هذا عدم ظهوره في الدول الديمقراطية لكنه أقل حدوثاً فيها(Daoud, 2012) . أما الحديث عن الحدود التي رسمها المستعمر للدول اعتباطاً دون الأخذ بالحسبان التوزيع الجغرافي للناس فقد قيل فيه الكثير .

وتكون الحروب الأهلية سبباً في الانفصال ، ففي سوريا مثلاً قد تؤدي الحرب الأهلية الى ضياع الدولة بأكملها وليس فقط مكانتها الاقليمية أو انفصال أجزاء منها ، و ان تستقر سوريا سيأخذ هذا وقتاً طويلاً و قد تأخذ شكل دولة فدرالية لا مركزية أو قد تتقسم الى أكثر من دولة ، فسوريا نتيجة الحرب الأهلية أصبحت دولة ضعيفة و مسرح لصراعات دول أخرى اقليمية و حتى دولية (Perthes, 2013).

العامل الاثني

من النادر أن توجد دولة لا توجد فيها تعددية اثنية ، الا انها لا تشهد جميعها مطالبة بالانفصال وانما بعض من هذه الدول تواجه هذه المشكلة ، و تبدأ عندما يكون هناك تمييز شديد من قبل السلطة ضد هذه الاثنية أو تلك ، أو وجود عوامل تأثير اقليمي و

دولي على هذه الاثنية تدفعها للمطالبة بالانفصال و طبعاً هذا لا يحدث اعتباطاً فلا بد من توافر شروط له .

اذا لم تكن هناك اختلافات ثقافية كبيرة في العالم عندئذ لن يكون بالامكان استغلالها سياسياً بصيغ قومية ، و عندئذ لن يكون لدى السياسيين اختلافات ثقافية يطورونها الى مطالب قومية بالحكم الذاتي أو الاستقلال ، و اذا حصل العكس أي كانت هناك اختلافات ثقافية كثيرة يمكن تسييسها و جعلها أكثر حدية و تفسر في ضوء المطالب القومية عندئذ ستكون النتيجة معاكسة(Fearon, 2004) .

تبدأ الحركة الانفصالية بوجود شرطين : وجود تمييز ضد الأقلية الاثنية ، و وجود نخبة سياسية وطنية فاعلة فيها ، وأحد أشكال التمييز هو الهيمنة الثقافية أو السيطرة الثقافية ، اذ يتم اعطاء الصفات العليا لثقافة القومية المهيمنة في حين توصف تلك للاثنية الأضعف بكونها أولية و بدائية(Ryabinin, 2017) ،أي ان الحركات الانفصالية القومية تظهر نتيجة منعها أو منع افرادها من الحراك الى أعلى سواء من قبل الدولة أو من الجماعة الثقافية المهيمنة(Fearon, 2004) .

و قد يبنى الانفصال على أسباب متنوعة ثقافية و دينية و اقتصادية و آيديولوجية و اثنية و حضارية .، أما درجة فعالية هذا الانفصال فتبنى على دعم الجماعة الاثنية التي تدعم الانفصال ، فقد تكون الدرجة متوسطة عندما تطالب الجماعة الاثنية بالحكم الذاتي ، و تكون سلبية عندما تكون الجماعة الاثنية غير راضية عن وضعها في البلد لكنها لا تقوم بأي طلب ،كما ان الدرجة تكون مفتوحة عندما تعلن الجماعة الاثنية عن رغبتها بالانفصال و ترك البلد و تكون مغلقة عندما تمنع الحكومة اظهار أي رغبة علنية بالانفصال أو حتى الحديث عنها(Ryabinin, 2017) .

عندماتوجد جماعة اثنية ترغب بالانفصال و يتم رفض مطالب الانفصاليين، بمرور الوقت تؤطر الجماعة الاثنية مطالبها بحق تقرير المصير (Brilmayer, 1991)، ويؤثر حجم الجماعة الاثنية في عملية الانفصال و يشترك مع حجمها طبيعة العلاقات بين أفرادها و مدى متانة هذه العلاقة بحيث تتمكن من المطالبة بالانفصال (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

و قد تدخل الجماعة الاثنية في صراع خوفاً على وضعها اذ يؤكد باري بوسين على العوامل الهيكلية للدولة الضعيفة والجغرافيا الاثنية بمبدأ يعرف بـ "معضلة الامن الاثني" اذ يرى ان الجماعات الاثنية تدخل النزاع خوفاً من هجوم عدوهم عليهم أو استغلاله لهم سياسياً و اقتصادياً ، فهذه المعضلة الأمنية الاثنية تشكل دافع للنزاع الاثني وللانفصال الاقليمي كحل للنزاع الاثني (Baskar, 2011).

وهنا تبدأ صناعة الهوية الاثنية ، اذ يتم خلق الهوية الاثنية التي تعمل على المطالبة بالارض ، لان للهوية الاثنية وظيفة في التفسير الاقليمي فهي توضح كيفية بقاء هذه المطالب عبر الزمن و توضح تأثير الأحداث التي جرت في الماضي على الأفراد ، لان الأحداث غير العادلة التي حصلت عبر التاريخ لن تؤدي الى الحركات الانفصالية المعاصرة ، يحدث هذا الأمر لان الأفراد في الوقت الحالي يعرفون أنفسهم مع الذين عانوا و امتلكوا الاقليم في السابق ، فبدون هذا التعريف مع ضحايا الماضي سيبقى الانفصاليون مجرد مشاهدين ، اذ لابد لهم من تعريف انفسهم معهم و من خلالهم و اعتبار انفسهم ورثة لهم و لمظالمهم ولمطالبهم الاقليمية ، لانه اذا لم يكن الأمر كذلك لن تستطيع تعبئة الآخرين في الجماعة من أجل المطالبة بالارض ،و بدون الجماعة لا يوجد من تعود له الارض. وتعمل الجماعة الاثنية على ابقاء المظالم التي عاشتها حية

عن طريق نقلها عبر الأجيال ، فهي لا ترغب بنسيانها و تركز على الأخطاء التاريخية على انها جزء من تراثها و عائدة لها ، و هنا تستخدم الجماعة مؤسساتها متمثلة بالعائلة والمؤسسات الدينية و التعليمية و باستخدام الروايات و حتى الاساطير لابقاء ثقافتها المشتركة ،أي يبقى الماضي حاضراً الأمر الذي يعطي مطالبها قوة للاحتجاج و الاعتراض (Brilmayer, 1991).

و يعزى ظهور الحركات القومية الانفصالية في بلدٍ ما الى عامل أساسي يتمثل بدرجة الاختلاف الثقافي بين الناس فعندما يكون الاختلاف كبيراً ستكون نسبة التماثل بين الأطراف المختلفة بطيئة نسبة الى الحراك الاجتماعي ، و سيؤدي الانحياز السيكولوجي الى أن تعزو الجماعة المهيمنة تأخر الآخرين الى خصائص ثقافية أو جينية متاصلة فيهم الأمر الذي يؤدي الى ظهور التمييز و القمع ،و لكن عندما تكون الاختلافات الثقافية صغيرة سيحدث تماثل و تناغم للاختلافات و التنوعات الثقافية و يصبح التناغم القومي ممكناً(Fearon, 2004) .

ويمكن للقمع و التمييز وفق الخطوط الثقافية ان ينمي الاستياء و الغضب و التضامن الجماعي و الحركة بالنيابة عن المجموع(Fearon, 2004) ، اذ قد يكون في البلد جماعات متنوعة لغوية و اثنية و دينية و قد يكون أو لايكون هناك تناغم و انسجام بينها ، فاذا ما عمدت الحكومة الى قمع أحد الجماعات أو الضغط عليها حتى و ان كانت متناغمة مع بقية المجتمع قد يدفعها هذا الأمر للمطالبة بالاستقلال (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

انعدام التناغم الثقافي :يرى الباحثون ان وجود التعددية الثقافية ـ دينية ،لغوية ، اثنية ـ في المجتمع يزيد من المطالب بالانفصال ،فقد وجد هال و سورينز علاقة ايجابية بين

التميز الاثني اللغوي و بين زيادة الرغبة بالانفصال ، في حين وجد آخرون أن الكراهية و العداء بين الاثنيات و تمسك كل جماعة بهويتها الاثنية تزيد من الرغبة بالانفصال .ووجد البعض الآخر ان الانقسام و التجزئة الاجتماعية تقلل من احتمالية الحرب على الهوية لانه يصعب على جماعة أن تتميز و تشكل قاعدة قوية للهيمنة .في حين تعزز الهيمنة الاثنية لجماعة دون الأخريات من حرب الهويات و تسعى الجماعة الاثنية المتمردة للحصول على الاستقلال ، و يحدث هذا عندما يكون عدد الجماعات الاثنية قليل لكن اذا زاد هذا العدد وزاد عدم التناغم فيما بينها قد يصعب الانفصال لانه يصعب التنسيق بين هذه الجماعات و ربح حرب من أجل الاستقلال (Katharine Boyle & Englebert, 2006) ،مع هذا قد لا تكون الاختلافات الثقافية سبباً بقدر ما تكون نتيجة لسياسات الدولة نفسها(Fearon, 2004) .

ويعد التقسيم أحد وسائل حل الصراعات الاثنية التي تتدرج ـ أي وسائل الحل ـ من سياسات السيطرة و الاحتواء ، ثم التحكم بالهويات الاثنية الى الأنظمة التشاركية و التقسيم . و التقسيم طبعاً يكون وفق حدود تواجد الاثنية ، في حالة الدول التي تعاني من كثرة الاثنيات و نزاعاتها فان حاييم كوفمان يفضل التقسيم و اعطاء كل جماعة و طنها الخاص لان هذا افضل من الحروب و الصراعات و التي قد يصحبها تطهير اثني الأمر الذي يجعل من هذه الصراعات أبدية أو على الأقل تستمر لوقت طويل .لذا يكون التقسيم هو الحل الافضل للمناطق ذات الاثنيات المختلطة لانه يقلل من حدة المخاطر الامنية ، كما ان حل التقسيم يكون الحل الأسلم للنزاعات الاثنية لان العنف الوحشي الذي ينتج عنها يزيد من صلا بة و قوة الهويات الاثنية و يزيد من عدم الثقة بين الجماعات بحيث يصبح من الصعب العيش في ظل دولة واحدة (Baskar, 2011).

وهناك جدليتين في انفصال الاثنية في ضرورة تماشي حدود الدول مع الحدود القومية هي(Fearon, 2004) :

"الأولى :...ان الانسانية مقسمة طبيعياً الى أمم ، لكن الأمم الحقيقية لا يمكنها تحمل خرق تقرير المصير لذا تسعى بجد من أجل الاستقلال . أي ان سبب وجود القومية الانفصالية هو خرق مبدأ تقرير المصير لبعض الامم الحقيقية " لذا فان الحل يكون في اعادة رسم الحدود و لن يسعد هذا الأمر بعض الأمم الأخرى و هنا ستظهر مسألة ضرورة ترحيل و انتقال الشعب ، حيث ستكون هناك تنازلات من الأطراف للوصول الى حل نهائي يحقق السلم و العدل ، فالحل هنا هو في اعادة رسم الحدود ،وبعد رسم الحدود ستنتهي القومية الانفصالية لان كل الأمم الحقيقية ستمتلك دولها الخاصة بها ، أي ان التقسيم هو الحل لهذه المشكلة .

أما الجدلية الثانية فأصحابها يرفضون فكرة ان الأمم كانت متواجدة دائماً باعتبار هذا الأمر يخالف الحقائق التاريخية ، فالأمم و القومية هي ناتج محلي سياسي و سيكولوجي للقوى التاريخية الكبرى و الحداثة الاقتصادية . ويشرحون ان الحركات القومية ظهرت في العصر الحديث لان الحداثة الاقتصادية أدت الى امكانية حراك الافراد الى أعلى اقتصادياً واجتماعياً وان كانت مشروطة بثقافة الأفراد و بالذات اللغة الاول ، فعندما يهاجر الفلاح الناطق بالتشيكية مثلاً الى المدينة و يجد ان حراكه الى الاعلى في الصناعة أو البيروقراطية مغلق بسبب من سلوكياته و لغته يستاء ويصبح مستعدا للتعبئة في الحركة القومية التشيكية.ولايقتصر الأمرعلى الصراعات الاثنية فالتقسيم يكون فعال أيضاً في الصراعات الدينية و الطائفية(Ahmed, 2017) .

الطائفية

تفهم الطائفية أو توضح من خلال اتباع أفراد لمذهب معين و يشكل هؤلاء جماعة ممتدة عبر التاريخ و لها حدود اجتماعية ، كما ان هناك أفراد يتحدثون باسمها و يدافعون عن مصالحها التي يصنعونها هم بانفسهم من خلال العلاقة مع الآخرين سواء كانت علاقة تعايش أم صراع ، و من ثم يتم خلق كيان يُربط بهذه المجموعة وتُربط به الكثير من الأمور التي تعطيه مصداقية من أساطير مرتبطة بنشأته و وجوده و ذاكرة تاريخية مرتبطة بمشاعر مختلفة ما بين الغبن و الكبرياء (بشارة، ٢٠١٥).

بما أن أتباع طائفة ما هم جزء من دولة لكنهم يسعون للانفصال عنها من خلال التركيز على هوية هذا الجزء و تاريخه و التأكيد على مصلحته بالانفصال عن الكل الذين هم في الأصل جزء منه لكنهم غير راغبين في الاستمرار معه ، فهم أي أتباع هذه الطائفة يرون أنفسهم كجماعة متميزة و لابد من احياء وجودها مرة أخرى ، لان وجودهم ضمن الدولة لم يكن صحيحاً ، فهي أي الطائفية ذات توجه تفتيتي للدولة ،لان الأخيرة افترضت وجودهم ضمنها لكن افتراضها هذا لم يكن الا وهم في الأساس (بشارة، ٢٠١٥).

نجد في الوطن العربي و بالذات في بعض دول مشرقه أن الطائفة الاجتماعية تحولت الى طائفة سياسية تمثل الجماعة، و في نفس الوقت نجد تقسيم الجماعات الأخرى الى أقليات مقابل هذه الجماعة الطائفية التي أخذت من وجهة نظرهم تمثل أكثرية طائفية و تتصرف وفقاً لهذه العقلية ـ عقلية الاكثرية الطائفية . والجماعة الطائفية في الوقت الحالي أخذت تستخدم أتباعها الذين يشكلون جماعة بعينها تعمل للحفاظ على نفسها في مقابل سياسة الدولة في الدمج أو الاقصاء أو التهميش و حتى الاستئصال لتصبح

جماعة سياسية تقف أمام الدولة بمطالبها . وقد تتحول الطائفة الى قوة سياسية لها مطالب و مظالم و ترغب بالمشاركة في الحكم أو تغييره بما يضمن مشاركتها هي و بتحقيق نظام أكثر عدالة يمثل الجميع، فالعدالة من وجهة نظرها هي في نظام تشارك فيه ، أي ان العدالة هنا تتمثل بالمحاصصة و ترى في السلطة علاقة بين أكثرية تملك و تستحوذ و أقلية تطالب بحصة و لا ترى فيها تداول للسلطة بين القوى السياسية (بشارة، ٢٠١٥) .

وتصاغ سردية لهذه الطائفة بوصفها جماعة بعينها ،قد تكون محلية أي داخل نطاق دولة ما و قد تكون عابرة للحدود أي تكون طائفية غير محلية ، و قد تستخدم الطائفية العابرة للحدود أو العابرة للدول للتدخل في شؤون دول أخرى أو لتوثيق العلاقات التضامنية مع بقية أفراد الطائفة. وفي علاقة الطائفة بالدولة و بغيرها من الطوائف نرى انها تدخل في صراع قد يكون من أجل حصة أكبر في الدولة لأسباب تتعلق بقوتها هي سواء قوتها العددية أو الاقتصادية أو الثقافية ، أو انها تسعى لتحقيق العدالة من وجهة نظرها من خلال التعويض عن غبن قد لحق بها في الماضي ، و عندما يصبح الحديث عن الغبن التاريخي أداة لتحقيق امتيازات أو أحياناً التحالف مع قوى خارجية تأخذ المسألة طابع مصالح سياسية (بشارة، ٢٠١٥).

الدور الدولي

هناك رأي ان الانفصال هو ظاهرة تتطور من الداخل ، فهناك عدة عوامل داخلية تشكل عامل مساعد لتعزيز العملية الانفصالية ، و لكن يضاف الى العوامل الداخلية هذه عوامل خارجية متمثلة بالقوى الاقليمية و تلك الدولية التي يهمها اضعاف الدولة المعنية أو حتى انهائها لان في ذلك تحقيق مصلحة لها في زيادة قوتها الاقليمية أو زيادة

مساحتها الاقليمية ، اذ ان للعمليات الخارجية تأثيرها على الأوضاع الداخلية للبلد مثلا الصراعات لها أثرها في خصوصية الوضع الاقليمي والنظام الجيوبولتيكي و النظام الاجتماعي الجغرافي(Ryabinin, 2017) .

الوضع الاقليمي أو الدولي له اثره ،اذ قد يشجع على الانفصال أو العكس ، فصلابة الحرب الباردة كانت قد أثرت على بعض الحركات الانفصالية و قيدتها ، و لكن انتهاء هذه الحرب و تفكك الاتحاد السوفيتي أحد قطبيها كان له أثره في انتشار المشاعر الانفصالية سواء في أوربا الشرقية أو في اسيا الوسطى (Katharine Boyle & Englebert, 2006)، فقد أدى انتهاء الحرب الباردة لفقدان الدول لأحد داعميها (Riegl & Doboš, 2014) ،أو فقدان الرغبة من لدن الآخر في دعمها ،وهذا ما يؤثر في الحركات الانفصالية سلباً و ايجاباً ،فضلاً عن ان تغيرالوضع الدولي أيضاً يتمثل في سيادة قيم جديدة تختلف عما سبق، مثل عندما تكون قيمة تقرير المصير أعلى من قيمة الحفاظ على الوحدة الاقليمية للدولة ، عندئذ تصبح قيمة الانفصال أقل و تكون ممكنة و بالذات عندما يدرك الساعون للانفصال ان الأعتراف بهم كدولة أمر ممكن(Katharine Boyle & Englebert, 2006) .

طبعا لا ينسى المرء وجود الدعم الخارجي و دوره في الدفع نحو الانفصال ، اذ انه قد يكون عامل أساسي في قابلية حركة انفصالية ما على تحقيق مطالبها في الانفصال ، فقد أكد يونغ و هيراكليدس على أهمية العامل الخارجي،و يأخذ الدعم الخارجي أشكالاً عدة سواء بالتشجيع الأيديولوجي أو الدعم المالي أو الوصول الى المعلومات ، التمويل لاغراض عسكرية ، توفير ملاذات عبر الحدود ، تدريب عسكري في المنافي ، تجهيزات عسكرية ، مستشارين ، شخصيات لحفظ السلام ، حصار ، و غارات عبر

الحدود و غيرها(Daoud, 2012) .و يكون لدعم دول الجوار أثر كبير في دعم الحركات الانفصالية ، فهي توفر معسكرات تدريب للانفصاليين ، اعطاء ملجأ لهم ، و تقديم الدعم المالي و العسكري لعملياتهم (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

تشكل المساعدة الخارجية عامل حاسم في تحقيق الانفصال أو الدفع به الى أمام .ويعد الاعتراف أيضاً عامل مؤثر فهو يمثل جزء من المساعدة الخارجية الدافعة للانفصال ، اذ يتم ادراك ان وجود الاعتراف يعطي وجود و استمرارية للاقليم اذا انفصل ، لكنه اذا كان موجود في محيط معادي و رافض للاعتراف به و التعامل معه لن يكون بامكانه الاستمرار (Riegl & Doboš, 2014).

ويمكن رؤية العامل الخارجي بطرق مختلفة ناعمة و صلبة ، تتمثل الطرق الصلبة بالاحتلال العسكري المباشر، تقديم الدعم العسكري لمنطقة ما ، التدخل كقوة حفظ سلام لمساعدة أحد الأطراف ،أو اخذ صورة التدخل الانساني لمساعدة أحد الأطراف أو الطرفين معاً(Ryabinin, 2017) .

يمكن تقسيم الطرق الناعمة أو الدعم الناعم الى ناعم سلبي و ناعم فعّال ، السلبي يظهر بوجود دولة مجاورة بسكان من اثنية مماثلة ترغب بتوحيدهم ، اما الناعم الفعّال فيظهر بشكل اقتصادي متمثل بدعم القتال مادياً أو تمويل منظمات المجتمع المدني ، و بشكل تقني متمثل بتوفير الاسلحة ، و انساني متمثل بصنع علاقات مع الشعب القريب اثنياً في مجالات الثقافة و التعليم و العلوم و تمويل البرامج التعليمية و المشاريع العلمية ، و الزمالات ،و دعم المنطقة المتمردة أو السلطات في المنظمات الدولية ، و

بناء المراكز الدينية ، و معلوماتياً متمثل بشيطنة الجماعات أو المناطق المتمردة أو شيطنة سلطة الدولة(Ryabinin, 2017) .

و اذا رغبت القوى العظمى باعادة رسم حدود الدول القومية لا بد من توفير اطار عمل قانوني و سياسي ،مثل محكمة دولية للحكم في مدى عدالة حدود الدولة ، أو تعزيز وصنع معايير دولية قانونية حول حقوق الانسان أو حتى الجماعات ،أو التهديد بعقاب الدول التي لا تلاحظ و تعتمد هذه المعايير فيما يخص الأقليات القومية و ربما بضمنها عقوبات تتضمن شيء من الدعم لوكلاء الجماعة المضطهدة ، و تقديم الدعم للتقسيم الرضائي المشروط بعدم رفض الدولة للالتزام بالمعايير الدنيا لعدم التمييز (Fearon, 2004).

ويضاف الى ما سبق دور أبناء الجماعة الانفصالية المغتربين ، اذ يساعد هؤلاء في تشجيع مشاعرالانفصال ،فالدايسبورا أو الشتات و هم أبناء ذات الجماعة الثقافية الذين هاجروا الى خارج البلد و ظلوا يحملون مشاعر الانتماء الى الجماعة و هويتها ويعملون على دعمها مادياً من أجل استقلالها(Katharine Boyle & Englebert, 2006) ، و أيضاً دعمها عن طريق التأكيد على هذه القضية اعلامياً في دول المهجر .

العامل الجغرافي:

يعد العامل الجغرافي ضمن العوامل المساعدة للانفصال مثل حجم الدولة عمرها و جغرافيتها ، فكلما كانت الدولة حديثة النشأة كلما زادت امكانية الانفصال فيها لان عملية بناء الامة لم تأخذ مداها بعد و لم يتحقق الاندماج الفعلي للسكان (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

شكل الدولة وموقعها الجغرافي : اذا كانت الدولة واسعة الأطراف و تفصل اجزاءها المياه أو دول أخرى تزداد امكانية الانفصال فيها ،اذ تكون عوامل الطرد أكبر من عوامل الجذب ،و كلما بعد أحد الاجزاء كلما زادت امكانية انفصاله عن الدولة الأم (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

السكان وحجم الدولة : كلما زاد حجم الدولة و عدد سكانها زادت امكانية الانفصال ، فالشعب كثير العدد بالتأكيد سيكون متنوع ، و كلما زاد التنوع زاد عدم الانسجام و من ثم احتمالية الانفصال ، و العدد الكبير للسكان يعني ان عدد أفراد الجماعات الاثنية كبير بدوره ما يعطي زخم لجماعة ما اذا ما أرادت القيام بعمل انفصالي ، أما طبوغرافيا الدولة فكلما كانت جبلية و صعبة كلما زادت امكانية قيام سكانها بحركة انفصالية (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

يرى و ويلسونيانزم ان القومية الانفصالية تنبع من الحدود السيئة و الثقافات غير المتناغمة ، اذ يبدأ الانفصاليون باللجوء الى العنف عندما تكون الحدود المرسومة غير متماشية مع الجماعات القومية ،و هنا يأتي الانفصال عندما لا تتلائم الأمم مع الدولة واذا قبلنا ذلك لابد من اعادة رسم الحدود و تقسيم الدولة(Fearon, 2004) .

ويجتمع مع هذا العامل التوزيع الجغرافي للجماعة المعنية ، فعندما تتمركز في أماكن جغرافية متقاربة يسهل عليها تحقيق رغبتها في المطالبة بالاستقلال لو قورن الامر بانتشارها على مساحات متباعدة. وفي حالة نشوء دولة جديدة و فيها أقلية اثنية متمردة لديها وطن قومي في دولة أخرى مجاورة، قد يدفعها هذا الامر للمطالبة بالاستقلال و الاتحاد مع بقية ابناءها من نفس الجماعة في الدولة الأخرى (Katharine Boyle & Englebert, 2006).

العامل الاقتصادي

يشكل العامل الاقتصادي أحد أسباب الانفصال ، و يتخذ أشكالاً عدة ،اذ قد يشترك عدم الرضا عن الأوضاع الاقتصادية لمنطقة ما مع عامل تواجد أقلية اثنية في زيادة مظالم هذه الاثنية و يدفعها للمطالبة بالانفصال . وتوضع عدة أسباب لحصول الانفصال مثل عدم وجود توازن اقتصادي و التضارب الثقافي و تفضيلات سياسية متنوعة ، و في الحقيقة لا يوجد سبب واحد للانفصال اقتصادياً مثلاً نجد انه بعض المناطق الغنية تمتنع عن مساعدة تلك الأقل حظاً . و قد تكون بعض المناطق الأقل تطوراً تقول انها لو تركت البلد و انفصلت عنه تستطيع تطوير اقتصادها لان الحكومة الحالية لا تمولهم بشكل كافي(Ryabinin, 2017) .

و يضيف هوروتز ان الأفضل تعليماً و ذوي المستوى الاقتصادي الأعلى سوف يسيطرون على النظام السياسي وعلى الأقل تعليماً ،و في المقابل فان هؤلاء سيسعون للانفصال ، اذ يقول هوروتز " ان الطريق الى الانفصال تقوده الجماعات المتخلفة الساكنة في مناطق متخلفة ، و الجماعات المتطورة الساكنة في مناطق متخلفة ،و الجماعات المتخلفة الساكنة في مناطق متطورة "، وتشمل الجماعات المتقدمة الأشخاص من أصحاب الشهادات العليا والوظائف البيروقراطية و التجارية و المهنية ، أما الجماعات المتخلفة فتشمل الذين يفتقدون للتعليم و ينظر اليهم على انهم جهلة و بليدين وغير مهيأين للانجاز . في حين تشمل المناطق المتقدمة الدول أو الاماكن التي يتواجد فيها أعلى متوسط للدخل . ويعتقد هورويتز ان الناس المتخلفين في كل من المناطق المتقدمة و المتخلفة سيكونون أول المطالبين بالانفصال(Daoud, 2012) .

وتشهد الدول التي تعتمد في اقتصادها على تصدير الموارد الاولية حركات انفصالية ، لان الموارد قد تتركز في منطقة معينة من البلد ـ أو لا ـ و قد تكون هناك موارد أخرى مهمة لاقتصاد البلد أيضاً متركزة في منطقة دون أخرى ، و هنا تنشط الحركات الانفصالية أحياناً تحت غطاء القومية.العامل الاقتصادي مهم و مؤثر جداً في تحقيق الانفصال ، لان الأقلية الاثنية اذا كانت ثرية سيكون لهذا أثر مهم في سياسة هويتها ، ذلك ان الجماعات الانفصالية تُوجد نفسها عندما تدرك ان الانفصال سيعود بالفائدة الاقتصادية عليها (Collier & Hoeffler, 2002).

الانفصال بحكم التعريف هو مكاني أي ان جماعة ما تعيش في أرض واحدة أو أراضٍ متجاورة تستطيع أن تشكل وحدة متميزة عن الوحدة السياسية التي كانت جزءاً منها ، و لكن عند دراسة العائد الاقتصادي للانفصال يجب ان تدرس المسألة بشكل جيد . فمثلاً الأغنياء يكونون متوزعين في البلد و لايتركزون في مكان واحد رغم انهم يعيشون في أحياء راقية في كل بلدة ، وهذا يعني ان الانفصال قد لا يكون مفيد لان الاغنياء من الممكن ان يهاجروا وهنا تكون خسارة . اذا كان الاقتصاد هو سبب الانفصال فيمكن أن يحصل اذا كان هناك تمركز للثروة في مكان واحد و هنا يعرّف الناس الانفصاليون أنفسهم مع هذا المكان(Collier & Hoeffler, 2002) .

قد لا تكون الموارد الاولية هي الطريقة الوحيدة لان يقوم جزء من الشعب بتصور نفسه وحدة سياسية، مع هذا تظل الموارد الاولية مسألة غير محسومة فأسعار الموارد الأولية قد تتعرض لتقلبات السوق العالمية و لاتكون ثابتة ،و تصبح الدولة ريعية بدلاً من ان تعتمد على عوائد العمل ورأس المال و غيرها من العوائد الاقتصادية (Collier & Hoeffler, 2002).

والحرب الأهلية مسألة فرصة أكثر منها دافع ، قد تكون هناك أوضاع غير جيدة لجماعة ما مثل درجة عالية من عدم المساواة ، وجود قمع سياسي و تتمييز أثني و ديني و هذه الاوضاع تزيد من تظلمات الناس و شعورهم بالغبن لكن قد لا يمتلك الناس الفرصة لكي يثوروا ، و لكن عند توفر الموارد الأولية التي تدعم مثل هذا التمرد عندئذ يمكن ان يحصل لان التمويل موجود. وللمفارقة فان تصدير السلع الأولية قد يسبب حرب أهلية انفصالية و ليس حرب أهلية ايديولوجية ، فالموارد الأولية تلعب دور هام و خطر ، اذ انها توفر موارد للانفصاليين لتمويل نشاطاتهم أثناء الصراع ،و لامتلاك مصدر ثروة مهم اذا نجح التمرد و الأخير مهم للانفصاليين لان ذلك يديم الكيان اذا ما انفصل(Collier & Hoeffler, 2002) .

في حالة انخفاض مستوى الدخل و انخفاض النمو قد تقل كلفة الانضمام الى الجيش الراغب بالانفصال ،وفي نفس الوقت تضعف من قدرة الحكومة على مواجهته ، فعندما يكون التمرد محتمل أو ممكن فانه يحدث ، و لا بد أن يبقى في الحسبان ان هناك جماعة مستعدة للجوء للعنف مهما كانت درجة المظالم موضوعية ،والفرق بين الحركات الانفصالية التي تلجأ للوسائل السياسية و تلك التي تلجأ للعنف هو مستوى الدخل و النمو الاقتصادي ، فالانفصال يمكن أن يتبع بوسائل سياسية في الدول ذات مستوى الدخل الاقتصادي العالي ، و بوسائل عنيفة في الدول ذات مستوى الدخل و النمو الاقتصادي الواطيء(Collier & Hoeffler, 2002) .

وتميل الحروب لان تكون انفصالية عندما يكون عدد الرجال الحاصلين على تعليم ثانوي أقل ، و هذا يتفق مع فكرة ان السعي وراء الموارد الأولية يقوده جهل الناس ، و طبعاً يستطيع الساسة ان يستغلوا جهل الناس و يربطوا أو يعززوا من أهمية الهوية

الجغرافية و ارتباطها بالموارد الأولية . و في نفس الوقت يستغل الساسة الجهل في نشر أفكار الانتماء الى مجتمع معين استناداً الى الاثنية أو الدين ، فكلما زاد مستوى التعليم تخف حدة الهوية الدينية مثلاً و عليه يستغل الساسة جهل الناس في التلاعب بسياسات الهوية(Collier & Hoeffler, 2002) .

المحور الرابع ـ العوامل الدافعة لانفصال الأقليات في الوطن العربي

توجد في الوطن العربي أقليات كثيرة ما بين اثنية ،وقومية، و دينية، وطائفية ، وكانت ـ في السابق ـ قد عاشت بشكل طبيعي ما عدا فترات تشهد ضعف و حالة عدم الاستقرار تنال فيه الأقليات نصيبها منه ، لكن المشاكل الحقيقية بدأت في النصف الثاني من القرن العشرين ومع الألفية الحالية ، اذ بدأت الكثير من هذه الأقليات تطالب بحكم ذاتي و بعضها يطالب بالاستقلال و انشاء دول خاصة بها ،و من أهم هذه الأقليات الأقلية الكردية ـ أقلية قومية ـ في كل من العراق و سوريا ، و الأقليات على انواعها في جنوب السودان ـ أقليات اثنية ـ و الأمازيغ في الجزائر وهي ايضا أقلية اثنية . وبالرغم من نشأة الدولة الوطنية العربية وفق النموذج الويستفالي الا ان القومية العربية التي ظلت شعاراً و هدفاً لاكثر من دولة عربية ،و دعوة لقومية عربية عابرة للحدود و ظهور الاممية الاسلامية التي دعت بها بعض الحركات الدينية أدت بمجملها الى ظهور مشاعر قومية مضادة تخوفت من هذه المشاعر الأممية والقومية و أخذت ترغب بالانفصال بدول خاصة بها هي الأخرى (SARTO, 2017).

و للوضع الدولي دوره في دعم الحركات الانفصالية و ظهورها بشكل عام ،و في الوطن العربي موضوعنا ، فخلال الحرب الباردة حاولت بعض الأقليات استغلال الوضع لصالحها و الحصول على دعم هذا الطرف أو ذاك الا ان مقتضيات الوضع

آنذاك قللت من اندفاعها في بعض الأحيان و بعد انتهاء الحرب الباردة و انهيار الاتحاد السوفيتي ـ أحد قطبيها ـ و تفتته هو نفسه الى أكثر من دولة فضلاً عن التأكيد على مباديء حقوق الانسان و حق تقرير المصير و الديمقراطية و غيرها التي سادت تلك المرحلة شكلت عامل دعم لبعض الأقليات للمطالبة بحقوقها بوطن قومي ، الا ان الألفية الجديدة و ما حملته معها من متغيرات دولية تمثلت بالحرب على الارهاب و قيام التحالف الدولي بحرب غيرت من خلالها النظام العراقي و توازن القوى في المنطقة أضعفت خلالها الكثير من القوى فيها ،و تلتها أحداث ما يسمى بالربيع العربي التي زادت من ضعف و هشاشة الدولة العربية و جعلتها عرضة للتفتت نتيجة الحروب الاهلية و الاقتتال الداخلي في أكثر من دولة مع عدم قدرتها على بسط سيادتها على الدولة بأكملها جميعها ساهمت في تهديد وحدة هذه الدول ،وظهر فاعلون من غير الدول ساهموا في مزيد من الاضعاف و ظهرت دعوات للانفصال فيها ، لا بل ان البعض أعلن عن دول فيها مثل "تنظيم داعش" في سوريا ، وقد تغير شكل الحدود و لو مؤقتاً فيها نتيجة امتداد "تنظيم داعش" من سوريا للعراق و اعلانه لدولته في الأجزاء التي سيطر عليها من الدولتين ولو انها لم تستمر الا انها ظلت امراً واقعاً لمدة من الزمن . وما يحدث في دولة قد ينتقل الى دولة أخرى على المستوى الاقليمي ، أو قد يتم استغلال المشاعر الاثنية من قبل فاعل مجاور لمصالحه الخاصة (SARTO, 2017) و فيما يلي بعض الامثلة على الحركات الانفصالية .

الحركة الانفصالية الكردية

يتواجد الاكراد في العراق و سوريا فضلا عن دول الجوار تركيا و ايران ، نبدأ بالعراق وفيه اكثر من أقلية ما بين دينية و قومية و طائفية الا ان أكثرها بروزاً و الداعية

للانفصال هي الأقلية الكردية ، و يشكل الأكراد جزء من الدولة العراقية منذ قيامها ، الا انهم ومنذ أربعينيات القرن الماضي بدأوا حركتهم و كانت مطالبهم في البداية لا تصل الى الانفصال و دخلوا في أكثر من حرب مع الدولة معتمدين على المشاعر القومية في تجميع الناس و تعبئتهم لهذا الغرض ،وكانت الحركة الكردية واضحة و تمتلك قيادة و شعارات و رموز تمثلها و استفادت من الدعم الدولي و الاقليمي عبر السنين ،فقد كانت المساعدات الخارجية حاضرة للأكراد المالية و العسكرية و حتى توفير الملاذ الآمن اي الدعم الناعم بشكليه و حتى الصلب ،و الغرض من هذه المساعدات اضعاف النظام السياسي العراقي أكثر منه دعم القضية الكردية ، و قد تمكنوا من الحصول على اقرار من النظام العراقي بالحكم الذاتي في شمال العراق وفق ما يعرف ببيان ١١ اذار ١٩٧٠ (١٩٧٠)، الا ان التدخل الخارجي أجهض الاتفاق بين الطرفين لتعود الحرب الاهلية بينهما و تستمر حالة عدم الاستقرار أثناء الحرب العراقية ـ الايرانية و ما تلاها و تتصاعد المطالب الكردية لتصل الى الانفصال. و كان عام ٢٠٠٣ فاصلاً في حياة الدولة العراقية اذ تم اسقاط النظام العراقي من قبل قوات التحالف بقيادة الولايات المتحدة و بدأت مرحلة جديدة أدت الى تغيير شكل النظام ليصبح فدرالياً و ليعطى الأكراد اقليماً منفصلاً بصلاحيات واسعة وضعت في دستور ٢٠٠٥ (٢٠٠٥)، و استمر الحلم القومي الكردي بالانفصال مستمراً و مستغلاً أوضاع عدم الاستقرار التي يمر بها البلد ككل ،و ضعف النظام و انشغاله في محاربة الارهاب متمثلاً بمرحلته الأخيرة بتنظيم داعش و اعتماد الاقليم على الثروات النفطية الموجودة فيه بتدعيم أسس دولته المنشودة ليصل الى اعلان استفتاء على الانفصال في ٢٥ ايلول /سبتمبر ٢٠١٧ والذي حقق نسبة ٩٢ % مؤيدة للانفصال ـ يرغب الأكراد بالتجمع مع بقية أبناء قوميتهم عبر الحدود في كل من سوريا و تركيا و ايران لتكوين

دولة كردستان الكبرى اذ ان أحد عوامل قوة الأكراد هو امتدادهم الجغرافي سواء عبر الحدود أو امتدادهم المتواصل شمال العراق ـ الا ان مشروعهم الانفصالي باء بالفشل نتيجة وقوف دول الجوار التي يتواجد فيها الأكراد ضدهم و بالطبع كان للموقف الحازم للحكومة في بغداد تجاه هذا الاعلان و سياسة الضغط دورهما في افراغ الاعلان من جدواه ليعود المشروع الانفصالي ليكون حلماً كردياً مرة أخرى ، اذ لم يكن الواقع الدولي و لا الاقليمي مواتيا فضلاً عن الرفض الداخلي العراقي للمشروع برمته .

وتتواجد مشكلة الأكراد في سوريا و رغم ان الأخيرة عاملتهم بصورة مشددة و منعت الكثير منهم من التمتع بحقوقه لذا لم يمتلكوا القدرة على المطالبة بالحكم الذاتي و الانفصال كما في العراق ،الا انه و بعد ٢٠١١ تغير الحال في سوريا اذ دخلت في حرب اهلية هددت وتهدد وحدة الدولة و أصبحت اجزاء منها خارج سيطرة الدولة و منها مناطق تواجد الأكراد و قد كانت هناك مشاريع للاندماج مع أكراد العراق و مد سيطرتهم الى حد البحر المتوسط لكي يكون لدولة كردستان الكبرى مستقبلاً منفذ على البحر الا ان سعيهم هذا لم يكلل بالنجاح نتيجة التدخل التركي و في كل الأحوال لضعف الدولة السورية و عدم قدرتها على مد نفوذها على كامل أرضها يهدد استمرارية الدولة كوحدة واحدة .

الأقلية الأمازيغية

يتواجد الأمازيغ في الجزائر و المغرب و تونس و ليبيا و موريتانيا ، الا ان أكثرهم نشاطاً في الجزائر ـ و يشكلون ٢٣ % من السكان وفق احصائيات غير رسمية ـ اذ يعدون أقلية نشطة و معبئة ،ظهرت كحركة ثقافية تطالب بالاعتراف باللغة الأمازيغية ،فضلاً عن المطالب الاقتصادية ، بدأت هذه المطالب بالثمانينيات من القرن الماضي

لتتصاعد وصولاً الى الألفية و شهدت أكثر من مواجهة بين الأمازيغ و الحكومة الجزائرية و كانت مواجهات ابريل/نيسان ٢٠٠١ أشدها و قتل فيها من الأمازيغ و هنا تلتها مظاهرات و أعمال عنف بين الطرفين و طرحت فكرة استقلال منطقة القبائل (سعد الدين ابراهيم، ٢٠٠٥).

وطبعا كان للعامل الخارجي دوره فلم تدخر فرنسا ـ المستعمر القديم ـ جهداً في استغلال الفرصة ، فطالبت الصحف الفرنسية باعطاء البربر حقوقهم و حاولت التاكيد على انهم ينتمون للشعوب الآرية و ليس العربية و ان الاسلام لم ينفذ اليهم فضلاً عن النشاط التنصيري في منطقة القبائل لاضعاف الدين الاسلامي فيها ،و بذلك يتم خلق فصل بين العرب و البربر في المجتمع الجزائري .في المقابل حاول النظام الجزائري احتواء المشاعر الأمازيغية فاعترف باللغة الأمازيغية على انها لغة وطنية و سمح بتدريسها في المدارس و اعترف بالهوية الأمازيغية كجزء من الهوية الجزائرية في الدستور سنة ٢٠٠٣ (سعد الدين ابراهيم، ٢٠٠٥) لكن الوضع لم يستقر و ظل في كل مرة ينفجر ومطالبة الأمازيغ بمزيد من الحريات وصلت أحياناً للمطالبة باستقلال منطقة القبائل التي يتواجدون فيها اذ يمتلكون امتداداً جغرافياً فيها يساعدهم على المطالبة بمثل هذا الأمر .

انفصال جنوب السودان

توجد في السودان ٥٩٧ اثنية، و ١٤٢ لغة ،و٤٠٠ لهجة (Yousif, 2013) ، ويتشكل جنوب السودان اثنياً من الدنكا ٨و٣٥ % ،و النوير ٦و١٥ % ، و الشيلوك ،و الازاندي ، والباري ،والكاكوا ،الكوكو،الميرل،المانداري ،الديدنكا ، الندوكو،البفيري ،الليندي ،الانواك ،البونغو ،اللانغو ،الدونغوتونا و الاشولي ، أما دينياً فيوجد فيه

المسيحيين و الارواحيين (Riegl & Doboš, 2014) ،و يمتلك السودان مساحة واسعة من الارض و شكّل كبر الحجم هذا فضلاً عن توفر موارد أولية مثل النفط في الجنوب يضاف له التنوع الاثني عوامل مساعدة في دعم الحركة الانفصالية الجنوبية .

تعود المشكلة للسيطرة الاستعمارية التي كان لها دورها في تعميق المشاعر الانفصالية، فقد حكمت بريطانيا السودان منذ ١٨٩٨ الى ١٩٥٦ و عمدت الى التحكم في الاثنيات بطريقة تزيد من مشاعر التمايز بينها . اذ انها عمدت الى تسييس الاثنيات ، فما قبل الاستعمار كانت الاثنيات المختلفة متزاوجة و متداخلة و مندمجة فيما بينها ، لكن سياسة فرق تسد آتت أُكلها و فرقت بينهم اذ انها حاولت منعهم من التعامل بينهم و التعارف و معرفة مشاعر الآخر و العمل و التعلم من بعضهم البعض (Daoud, 2012).

فقد عمل المستعمر على خلق مناطق منفصلة عن بعضها بواسطة القانون اذ أوجد مناطق مغلقة و ممنوعة من الاتصال ببعضها، و بالذات بين الشمال و الجنوب اذ أجبرت كل منطقة على استعمال لغتها و وضع العقوبة على من يتجاوز هذا القانون ، اذ وصفت على انها لو كان الشخص من الشمال فانه سيحتاج الى فيزا لزيارة الجنوب اثناء الحكم الاستعماري و هنا انفصل الجنوبيون عن اللغة و الثقافة العربية و مُنعوا من تحقيق ثقافة مشتركة بينهم . كما ان السياسات التفضيلية للمستعمر أوجدت عجرفة لدى طرف و ازدراء لدى الطرف الآخر(Daoud, 2012) ،انعكست آثارها بعد الاستقلال اذ فضلت الشماليين في الادارة على الجنوبيين فكانوا أفضل تعليماً و وضعاً من الجنوبيين ، وسلمتهم السلطة عند رحيلها . تم اهمال منطقة جنوب السودان و النظر اليها على انها منطقة متخلفة غير قادرة على حكم نفسها ،بعد ذلك قام الاحتلال

باعطائها الفرصة عن طريق ما يسمى بسياسة الجنوب سنة ١٩٢١ عندما جعلتها منطقة قبلية أو مجتمع قبلي و اعطتها فرصة لحكم نفسها الى سنة ١٩٤٧ عندما عاد عن هذه السياسة، لذا يمكن لهم أن يقولوا انهم لم يستطيعوا تمثيل أنفسهم سياسياً بشكل جيد (Riegl & Doboš, 2014).

و شهدت السودان بعد الاستقلال حالة عدم استقرار و حرب اهلية حتى ان البعض يقول "ان السودان "عُملت بالخطا " لان حدودها وضعت لكي تقوم بجمع أو دمج أمم غريبة عن بعضها و لا يجمعها شيء " فكانت هناك ما تسمى بحرب الشمال ـ الجنوب و التي تعد أطول حرب أهلية في قارة افريقيا ، يضاف لها الحرب في دارفور (Daoud, 2012) ،اذ امتدت الحرب الاهلية من ١٩٥٦ الى ١٩٧٢ و منذ الثمانينيات الى توقيع اتفاق ٢٠٠٥ (Riegl & Doboš, 2014).

مع هذا كانت هناك اكثر من وجهة نظر لعلاقة جنوب السودان مع الدولة الأم ، بين من يؤمن بالاتحاد مع السودان مع حكم غير مركزي و بين من يؤمن بالانفصال الفوري ، وقد حدثت تجربتين فيدراليتين للمدة ١٩٧٢ – ١٩٨١ بعد اتفاق أديس ابابا، و ٢٠٠٥ – ٢٠١١ بعد اتفاقية السلام الشامل ،و انتهت الاخيرة بانفصال الجنوب كدولة قائمة(Daoud, 2012) ،فكانت مطالب جون قرنق قائد الحركة الانفصالية في الجنوب تتمثل في الفدرالية لكن بوفاته ومجيء سلفاكير تحولت المطالبات للانفصال بدولة جديدة، وهو ما حصل سنة ٢٠١١ بعد استفتاء لاهالي جنوب السودان الذين اختاروا الانفصال . وقد قدمت الولايات المتحدة المساعدات لجنوب السودان الأمر الذي ساعد الحركة الانفصالية على الاستمرار في الوجود،فضلاً عن الدور الخارجي لوسائل الاعلام التي كانت تركز بشكل كبير على الأحداث التي تجري فيه جاعلة من

طلب جنوب السودان يلقى قبولاً لدى المجتمع الدولي (Riegl & Doboš, 2014). و لا ننسى دعم الكثير من دول الجوار للحركة الانفصالية التي تلقت الدعم بانواعه الصلب و الناعم ،وانتهى الحراك في جنوب السودان بالانفصال الفعلي و قيام جنوب السودان كدولة معترف بها من لدن المجتمع الدولي .

الخاتمة

من خلال البحث يتضح انه لن تسعى أقلية أو جماعة ما للانفصال ما لم تكن لديها أسباب لذلك ، قد تختلف الأسباب كما توضح في البحث بين سياسية و اثنية و طائفية و اقتصادية و دولية و غيرها ، الا ان الرغبة هي الأساس لدى قيادات هذه الجماعات والتي توظف هذه العوامل لمصلحتها و وجود الدعم الدولي لذلك ، و يتضح الأمر في الاختلاف بين نجاح حركة تحرير جنوب السودان و فشل أكراد العراق في تحقيق الانفصال ،فلولا الدعم الدولي متمثلاً بالقوى الغربية و الدول الاقليمية لظلت حركة جنوب السودان الى يومنا هذا تطالب بالانفصال و قيام دولة خاصة بها ، في حين ان القوى الغربية و الاقليمية لم تدعم مطلب الأكراد بالانفصال بعد الاستفتاء الذي قاموا به والذي دعمت نتائجه الانفصال ، في حين ان الاستفتاء الذي حصل في جنوب السودان أيّد بدوره الانفصال ، فالاختلاف هنا يكمن في الدعم الدولي لهذا الانفصال من عدمه لان هذه الدولة التي سوف تنشأ فيما بعد لن تعيش في فراغ و انما ستحتاج الى المجتمع الدولي للاستمرار كدولة قائمة ، لكن هذا لا يعني ان العوامل الدافعة للانفصال ليست حقيقية و لكنها ستكون داعمة للمطالب و للدعوة المستمرة بالمظالم التي تتعرض لها و بحقها بالانفصال كدولة .

المصادر

Ahmed, Y. M. (2017, September). *Partition as a solution to ethnic and sectarian conflicts in the Middle East: Possible Partition of Iraq as an example*, pdf. Retrieved October 12, 2019, from ResearchGate: https://www.researchgate.net/post/Partition_as_a_solution_for_ethno_sectarian_conflicts_in_the_Middle_East_possible_partition_of_Iraq_as_an_example

Bamfo, N. (2012). The menace of secession in Africa and why governments should care:The disparate cases of Katanga ,Biafra,South Sudan,and Azawad . *Global Journal of HUMAN SOCIAL SCIENCE*, *12*(10), pp. 37-48.

Baskar, S. S. (2011, April 14). *This land is our land; The viability of territorial partition as a solution to ethnic conflict*, pdf. Retrieved October 12, 2019, from Faculty of the: https://pdfs.semanticscholar.org/ceee/4d894e248636c4ce2c1990172ba0316355a6.pdf

Brilmayer, L. (1991). Secession and self determination : A territorial inerpretattion. *Yale journal of international law*, *16*(177), pp. 177-202.

Cederman, L.-E., Hug, S., & Wucherpfennig, J. (2015, September 13). *Autonomy, Secession and Conflict: A Strategic Model*, pdf. Retrieved may 8, 2019, from https://pdfs.semanticscholar.org/a643/ed5f145e3e1ecbe315ef2bd84433d91125c5.pdf

Collier, P., & Hoeffler, A. (2002, December 23). *The Political Economy of Secession*, pdf. Retrieved May 8, 2019, from

https://pdfs.semanticscholar.org/59af/2aa770c9b9bcdb9fa8ee14850bb36fe9d634.pdf

Conversi, D. (2000, April). centrral secession :towards a new analytical concept?The case of former Yugoslavia. *Journal of Ethnic and Migration studies, 26*(2), pp. 333-355.

Daoud, D. M. (2012, April). *Factors of Secession: The Case of South Sudan*, pdf. Retrieved May 8, 2019, from https://harvest.usask.ca/handle/10388/ETD-2012-04-414

Fearon, J. D. (2004). Separatist Wars, Partition, and World Order. *Security Studies, 13*(4), pp. 394-415.

Katharine Boyle, & Englebert, P. (2006, April). *The Primacy of Politics in Separatist Dynamics*, pdf. Retrieved October 15, 2019, from http://cega.berkeley.edu/assets/miscellaneous_files/wgape/10_Englebert.pdf

Muro, D. (2018). Strategies of secession and counter-secession. In E. W. Diego Muro (Ed.), *Secession and Counter-secession* (pp. 19-27). Barcelona, Barcelona , Spain: Barcelona Center for International affairs.

Neff, S. C. (2009). *Some considerations on secession and independence :the cases of Kosovo and Georgia*, pdf. (The Amsterdam Law Forum) Retrieved October 1, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/26612040_Some_Considerations_on_Secession_and_Independence_The_Cases_of_Kosovo_and_Georgia

Okojie, O. S. (2013, October 5). Between secession and federalism:The independence of South Sudan and the need

for a reconsidered Nigeria. , *Global Business & Development Law Journal*, *26*, 415-474.

Pavković, A. (n.d.). *Secession and its diverse definitions*, pdf. Retrieved october 9, 2019, from https://www.auspsa.org.au/sites/default/files/seccession_and_its_diverse_definitions_alexsandar_pavkovic.pdf

Perthes, V. (2013). *The dynamics of disorder : power shifts and geopolitics in the Middle East*, pdf. Retrieved May 8, 2019, from https://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/fachpublikationen/WEF_Volker_Perthes_GAC_GeopoliticalRisk_WhatsNext_Vol2_Book_2013.pdf

Riegl, M., & Doboš, B. (2014). Secession in post modern World:Cases of Soouth Sudan and Somaliland. *ACTA GEOGRAPHICA UNIVERSITATIS COMENIANAE*, *58*(2), pp. 173-192.

Roehner, B. M., & Rahilly, L. J. (2016). *SEPARATISM AND DISINTEGRATION A comparative investigation.* France: University of Paris 6 (Pierre and Marie Curie).

Ryabinin, Y. (2017). The basic causes of the temporary separatism. *Journal of Geography, Politics and Society*, *7*(1), pp. 5-9.

Ryan D. Griffiths, R., & Wasser, L. M. (n.d.). *Does Violent Secessionism Work?*, pdf. Retrieved May 8, 2019, from http://recursos.march.es/web/ceacs/actividades/pdf/Griffiths.pdf

SARTO, R. A. (2017). Contentious borders in the Midle East and North Africa: Context and concepts. *International Affairs*, *93*(4), pp. 767-787.

Yousif, H. O. (2013, winter). *Secession of South Sudan:The voluntary and enforced social exclusion*, pdf. Retrieved May 8, 2019, from https://oda.hioa.no/en/secession-of-south-sudan-the-voluntary-and-enforced-social-exclusion/asset/dspace:5475/Yousif_Hisham.pdf

ابراهيم احمد نصرالدين. (٢٠١٠). *دراسات في النظم السياسية الافريقية*. الجيزة، جمهورية مصر العربية: دار اكتشاف.

الباقر العفيف. (بلا تاريخ). *أزمة الهوية في شمال السودان متاهة قوم سود...ذوو ثقافة بيضاء*، pdf. تاريخ الاسترداد ١٨ اكتوبر, ٢٠١٩، من مكتبة نور: Noor-Book.com%20%20%D8%A3%D8%B2%D9%85%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%88%D9%8A%D8%A9%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B4%D9%85%D8%A7%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%88%D8%AF%D8%A7%D9%86%203%20.pdf

دستور جمهورية العراق ٢٠٠٥. (بلا تاريخ). *دستور جمهورية العراق ٢٠٠٥*. تاريخ الاسترداد ٨ مايس/ آيار, ٢٠١٩، من http://www.miqpm.com/new/VShop-Images/Documents/dostor.pdf

سعد الدين ابراهيم. (٢٠٠٥). *الملل و النحل و الاعراق التقرير السنوي الثامن٢٠٠٥*. مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية. القاهرة: مركزابن خلدون للدراسات الانمائية.

عزمي بشارة. (شتاء, ٢٠١٥). مدخل لفهم المسالة الطائفية و صناعة الاقليات في المشرق العربي الكبير. *عمران*، ٣ (١١)، الصفحات ٧-١٨.

نص بيان ١١ آذار ١٩٧٠. (بلا تاريخ). *نص بيان ١١ آذار*. تاريخ الاسترداد ٨ اكتوبر, ٢٠١٩، من الصباح الجديد:

http://newsabah.com/newspaper/141181

اثر القضية الكردية في العلاقات العراقية- التركية بعد العام ٢٠٠٣

أ.م.د.نادية فاضل عباس فضلي

مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية /جامعة بغداد

drnadia1927@gmail.com

الملخص

تعد القضية الكردية من القضايا الحساسة في العلاقات العراقية – التركية منذ تأسيس الدولة العراقية في العام ١٩٢١ ولحد يومنا هذا ، ففي بداية عقد التسعينيات من القرن الماضي بدأ ظهور الكيان كردي على حدود تركيا ، بالمقابل انشأ اكراد العراق حكماً ذاتياً مستقلاً عن الحكومة المركزية واسسؤا مؤسسات سياسية مستقلة عكست الظروف التي نشأت بعد اخراج القوات العراقية من الكويت في العام ١٩٩١، وقد اوجدت هذه الظروف وضعاً قلقاً بالنسبة للحكومتين العراقية والتركية وكان لابد على تركيا ان تراعي مصلحتها بغية الحفاظ على امنها القومي ، واما عن الواقع الجديد بعد الاحتلال الامريكي للعراق في العام ٢٠٠٣ ، فقد افرز واقعاً اشد خطورة تمثل بأزدياد المطالب الكردية وصولاً لتأسيس دولة مستقلة عن العراق وهذا مثل تهديداً للوحدة الوطنية للدولتين و هو ما ترفضه دول الجوار الاخرى مثل ايران وسوريا والتي تتضمن وجود اقليات كردية فيها وعليه توجد مشتركات بين الدولتين وهذا ماتجيب عنه تفاصيل البحث وتكمن اهمية البحث في معرفة العقدة المفصلية في العلاقات العراقية – التركية الاوهي رغبة الاكراد في الاستقلال عن كلا الدولتين وانشاء دولة جديدة في شمال العراق وجنوب شرق تركيا .

الكلمات المفتاحية:الحكم الذاتي،الحكومة المركزية ،الاكراد، الاقليم، الانفصال.

The impact of the Kurdish issue in Iraqi-Turkish relations after 2003

Assist. Prof .Dr. Nadia Fadil Abbas Fadle
Center For Strategic And International Studies/University Of Baghdad

drnadia1927@gmail.com

Abstract

The Kurdish issue is one of the sensitive issues in Iraqi-Turkish relations since the establishment of the Iraqi state in 1921 until the present day. At the beginning of the nineties of the last century, the emergence of a Kurdish entity began on the borders of Turkey, in return, the Kurds of Iraq established autonomy independent of the central government and established political institutions Independent that reflected the circumstances that arose after the Iraqi forces were expelled from Kuwait in 1991. These circumstances created a worrying situation for the Iraqi and Turkish governments, and Turkey had to take into account its interests in order to preserve its national security. As for the new reality after the American occupation of Iraq in 2003, It has produced a more dangerous reality, represented by the increase of Kurdish demands, leading to the establishment of a state independent of Iraq, and this represents a threat to the national unity of the two countries, which is rejected by other neighboring countries such as Iran and Syria, which include the presence of Kurdish minorities in it and accordingly there are commonalities between the two countries and this is what the details of the research answer and the importance of the research lies In knowing the hinge in Iraqi-Turkish relations, the Kurds desire

independence from both countries and the establishment of a new state in Sham The Iraq and southeastern Turkey.

Keywords: Autonomy, the central government, the Kurds, the region, the secession

المقدمة

تعد القضية الكردية من القضايا الشائكة والمعقدة ليس بالنسبة للعراق فقط، وانما لدول الجوار تركيا، ايران، سوريا ،وذلك لتواجد الاكراد في تلك الدول ، والقضية الكردية اخذت ابعاداً خطيرة بعد نهاية الحرب العالمية الاولى وذلك لتزايد مطالبهم بحق تقرير المصير، فهي لم تعد صراعاً على الهويات بين قومية تشعر بالغبن بل اضحت مشكلة جيو اقتصادية امنية وعسكرية بين العراق وتركيا فضلاً عن اثرها السلبي في الامن القومي للدولتين .

اهمية البحث: ان التعقيد الجيوسياسي للأكراد كان قد فرض واقعاً غير مقبول من قبل الحكومات المتعاقبة في العراق، تركيا، ايران، سوريا، فإقامة دولة كردية في جزء من اراضي العراق والدول المعنية المذكوره اعلاه امر غير قابل للنقاش بالنسبة لتركيا والعراق على اقل تقدير، وايضاً من قبل الدول الاخرى المعنية في المنطقة، وما قيام الحكومة التركية برفض الاحتلال الامريكي للعراق عام ٢٠٠٣ وعدم تقديم التسهيلات للقوات الامريكية الا دليل قلق ولاسيما وان هناك مطلباً قوياً لقيام دولة كردية مفترضة بدأ التخطيط لها منذ ذلك الوقت اوقبل ذلك ،ومن هنا جاءت اهمية الموضوع .

إشكالية البحث :يثير البحث عدة تساؤلات هل يستطيع الاكراد انشاء دولتهم المستقلة الكبرى والانفصال بشكل كامل، وهل يمتلكون مقومات هذا الانفصال ؟هل الحكومات المتعاقبة في العراق وتركيا ستسمح بذلك اذا ماخضعت المنطقة لتسويات مثل اتفاقية

سايكس –بيكو التي رسمت الخريطة في المنطقة ؟ام ستبقى القضية الكردية ورقة ضغط على العراق وتركيا ؟

فرضية البحث: وعليه ينطلق البحث من فرضية قوامها ان العلاقات العراقية – التركية تبقى بين شد وجذب نتيجة لوجود مشكلات وازمات تؤثر في مسارات العلاقات بينهما ومنها القضية الكردية لكن كلاهما متقفان على رفض الانفصال ويبقى المتغير الدولي عاملاً اساسياً في رسم ملامح المنطقة اذا اقتضت المصلحة ذلك.

منهجية البحث: يعتمد البحث المنهج التاريخي في دراسة العلاقات العراقية – التركية والقضية الكردية اي جذور و امتدادات المشكلة ، فالتاريخ يبقى عنصراً مساعداً للتحليل السياسي فهو يزودنا بالأدلة المثبتة ، فضلاً عن المنهج الواقعي الذي يقوم على الاتكاز في تحليل الموضوع على دراسة الواقع الفعلي والاحداث الجارية .

هيكلية البحث: سيتم تقسيم البحث الى المباحث الاتية:

المبحث الاول: نبذة تاريخية عن القضية الكردية

المبحث الثاني: نقاط التقارب والخلاف في العلاقات العراقية–التركية

المبحث الثالث : المبحث الثالث: العلاقات العراقية – التركية في ضوء استفتاء الاكراد على الانفصال و مستقبل العلاقات بين الدولتين

المبحث الاول: نبذة تاريخية عن القضية الكردية

ابتداءاً عند الحديث عن الاكراد لا يتعلق الموضوع بالعراق فحسب فهم قومية تعيش في تركيا و ايران و العراق و سوريا، وقد تجاهلهم النظام الدولي آنذاك والذي

ظهر عقب الحرب العالمية الاولى من حق تقرير المصير كبقية الامم و الشعوب، ولم يؤد النظام الدولي عقب الحرب العالمية الثانية الى تغيير جيوسياسي في الدول التي يقطنها الاكراد بما يتيح لهم إقامة دولة خاصة بهم على الارض التي يقطنوها كلها اوعلى اي جزء من اجزائها، وبالنسبة للعراق فأنه واقع في وسط اقليمي لايختلف كثيراً لامن حيث تركيبته الدينية ولا الاثنية او العشائرية عن سكانه ،بالاضافة الى التشابه والتشارك التأريخي مابين سكان العراق ومابين سكان الدول المجاورة ،وماينتج عن هذا التشابه والتشارك من صلات قرابة او عقيدة دينية او انتماء عشائري الامر الذي جعل الهويات العراقية كما هو حال الهويات الفرعية في الدول الاقليمية المجاورة له لاتجد مبرراً في عدم تبادل الشعور العاطفي والوجداني بينها ، اما بالنسبة لتركيا فنرى ان نسيجها الاجتماعي لايختلف عن النسيج الاجتماعي لسكان العراق وهذا مايبرر مطالب الاكراد في قيام دولتهم المفترضة [1].(موسى السيد علي،٢٠٠١،ص٨)،(سعدي ابراهيم حسن،٢٠١٤ ،ص١٨٣).

وحتى القرن العشرين والتي رسمت فيها حدود العديد من الدول في نطاق الشرق الاوسط ، تميز مجمل التفاعل بين اغلبية الاكراد وهم سكان الجبال والاكراد البدو بالعفوية والسلاسة والانفتاح النسبي ، ومنذ العام1918 بدأ الاكراد يشعرون بأنهم مجموعة عرقية ، وكان تزامن الظهور الملموس للوعي القومي لدى الاكراد مع عملية دمجهم في بعض الدول غير الكردية التي نشأت حديثاً آنذاك في الشرق الاوسط ، ومن الملاحظ ان مختلف الحركات و النشاطات الكردية التي اندلعت منذ اواسط القرن التاسع عشر وحتى نهاية الحرب العالمية الاولى كانت قاعدة عامة تحت قيادة زعماء الدين ورؤساء العشائر من ذوي الافق الضيق و الطموح الشخصي، كما أن غالبية الاكراد وبسبب ميولهم الدينية لم يكن لديهم ميل واضح للانفصال عن

الإمبراطورية العثمانية [٢].(سعد ناجي جواد ،٢٠٠٥،ص١٨) (بيل بارك،٢٠٠٥،ص١٤))

ويشار الى أن الوعي القومي الكردي ظل ضعيفاً على الرغم من كل ما يقال وان العامل الديني الإسلامي ظل أقوى والدليل أن دعوة السلطان العثماني للجهاد في اثناء الحرب العالمية الأولى لاقت قبولاً واستجابة كبيرتين لدى الاكراد وعندما هزمت الدولة العثمانية في الحرب حاول الحلفاء خلق دولة كردية في جنوب شرق تركيا وذلك في معاهدة "سيفر" عام ١٩٢٠ والتي ابرمها الحلفاء المنتصرون بهدف استكمال تفكيك الدولة العثمانية ،ومن اهداف المعاهدة توسيع الوجود اليوناني بشكل كبير في بر الاناضول، وتأسيس دولة ارمنية، وضم الاوروبيين لبعض المناطق المطلة على بحر إيجه والبحر الابيض المتوسط ، والابقاء على دولة تركية مقزمة في وسط بر الاناضول ، كما ان هذه المعاهدة نصت ((على استقطاع جزء ما تبقى من اراضي الامبراطورية العثمانية لانشاء دولة كردية اذا ابدى الأكراد رغبتهم في ذلك))، كما ان المعاهدة نصت في مادتها (٦٢) على العمل لوضع خطة للحكم الذاتي المحلي للمناطق التي تقطن أغلبية كردية شرقي نهر الفرات وجنوب الحدود الأرمنية التي يمكن تحديدها فما بعد بمناطق بين تركيا سوريا والعراق [٣].(سعد ناجي جواد،٢٠٠٥،ص١٩) (بيل بارك، مصدر سبق ذكره،ص١٨)

وبمرور الوقت تلاشت الوعود ولعبة الاوراق السياسية دورها وعادت التحالفات والمصالح الدولية تطرح نفسها وبالحاح وبدا الحلفاء يتراجعون عن كل الوعود التي روجوا لها واصبحت شعارات حق الشعوب المقهورة في تقرير مصيرها وحق الاقليات في الاستقلال كل ذلك اصبح مجرد حبر على ورق ، لدرجة ان معاهدة "لوزان" التي

عقدت بعد معاهدة "سيفر" في العام ١٩٢٣ في مدينة لوزان جنوبي سويسرا لم يرد فيها اي شيء يخص الاكراد سوى بعض العبارات الانشائية بمعنى انها كرست تناسي الاكراد وحقوقهم حين تجاهلت منحهم الاستقلال بدولة قومية خاصة بهم ، و كانت معاهدة "لوزان" قد قضت على الاحلام والاماني القومية للاكراد [٤].(احمد تاج الدين ،٢٠٠١،ص١٠٨).

ونصت معاهدة "لوزان" في موادها ٣٨ ، ٣٩، ٤٠، من الفصل الثالث على ان الحكومة التركية تتعهد بان للاكراد الذين هم أقلية في تركيا الحق في المحادثة بلغتهم القومية والمرافعة بها امام المحاكم التركية واصدار الجرائد و المجلات و الكتب بها وفي انشاء اندية كردية علمية واجتماعية والتجوال في داخل تركيا و خارجها بكل حرية وان يكونوا متمتعين بجميع الحقوق السياسية التي يتمتع بها الاتراك، وبالرغم من صراحة هذه المواد وصياغتها الواضحة الا ان جميع موادها لم ينفذ منها حرف واحد وادارت الدول التي وقعت عليها ظهرها امام باقي الدول الأوروبية، مع العلم ان الكرد كانوا قد وقفوا الى جانب تركيا في حرب التحرير الوطنية بين عامي١٩١٩ – ١٩٢٢ورغم محاولات افساد الشراكة العثمانية الكردية آنذاك بتأثير من الانكليز الا ان المحاولات باءت بالفشل ، لكن لماذا تم انكار الوجود الكردي ودوره الاصيل في تأسيس الجمهورية التركية ؟السبب ان اعضاء تركيا الفتاة وجمعية الاتحاد والترقي باستيلائهم على السلطة وكما ذكر السفير البريطاني بأنه عن طريق هذه الجمعيات تم استيلاء لليهود على الامبراطورية [٥].(احمد تاج الدين،٢٠٠١،ص١٠٨-١٠٩)(وليدة حسن ، ٢٠١٨،ص١١).

واستمر الوضع الكردي يسير بمنحنيات خطيرة وكانت الدول الثلاث العراق وايران وتركيا قد شهدت عمليات تدخل متبادلة بعضها في شؤون البعض، وكانت هناك مخاوف لدى الدول الثلاث من الثورات الكردية او في كل بلد على حده وبخاصة في العراق الذي كان أكراده ساعين الى اعلان حركات التمرد و المطالبة بالحكم الذاتي، كما انفرد العراق مقارنة بتركيا وايران بخاصية اتساع نطاق التدخل الخارجي في الشأن الكردي و حدث هذا بالنسبة الى اكراد العراق منذ العام ١٩٥٨ من قبل الاتحاد السوفيتي السابق، و تغيرت رياح التدخل منذ العام ١٩٦٣ لتصبح إيرانية –إسرائيلية– أمريكية، وتطور هذا التدخل إلى حدود المشاركة العسكرية والسياسية مع الاكراد ضد النظام العراقي في الاعوام ١٩٧٣، ١٩٧٤ ، ١٩٧٥، و عقب حرب الخليج الثانية في العام ١٩٩١، تم تدويل القضية الكردية العراقية بإعلان قيام الملاذ الامن للاكراد وفرض الحظر على تحليق الطيران العراقي شمال خط العرض ٣٦، و من ثم انسحاب القوات العراقية كافة الى جنوب هذا الخط ، مما اتاح للاكراد اعلان الفيدرالية وإقامة حكومة كردية محلية [٦] . (موسى السيد علي، ٢٠٠١،ص٨–٩).

" وكان الاكراد بعد العام ١٩٩١ قد بدؤا برفع السلاح بوجه السلطة المركزية وطالبوا بإلاستقلال، مما ادى الى نشوب مواجهات عنيفة بين الاكراد و القوات الحكومية العراقية، وتقدمت الولايات المتحدة الامريكية على اثر ذلك الى مجلس الامن بمشروع لاصدار القرار ٦٨٨ في ٥ نيسان ١٩٩١ القاضي بتشكيل قوة لتوفير الحماية للاكراد، هذه القوة تشكلت من القوات الأمريكية و البريطانية والفرنسية وتم تحديد ثلاثة أشهر لإنجاز مهامها ، وانسحبت في حزيران من العام نفسه تاركة مجموعات من المراقبين، و بعدها تم انشاء منطقة امنية كردية يحظر على الطائرات العسكرية العراقية الطيران فوقها[٧].(حسين عدنان هادي ،٢٠١٧،ص١٩٢).

هذا الوضع الدولي للقضية الكردية جعلها تظهر بشكل كيان داخل دولة، وبدأ ينمو هذا الكيان داخل الدولة العراقية حتى تبلور بصيغة اشبه بدولة واطلق عليها (دولة داخل دولة) هذا الكيان المفروض من الناحية السياسية كان نتيجة للمتغيريين الآتين: [٨].(حسين عدنان هادي ،٢٠١٧،ص١٩٢).

الاول :عدم معرفة النظام السياسي في بغداد ادارة الازمة بشكل صحيح.

الثاني: التعامل الدولي الواعى في تشكيل كيان داخل العراق لتحقيق المصالح السياسية ولكن يبقى هذا الكيان في طور التكوين والتهيؤ بشكل الدولة حتى اخذ الوضع القانوني بعد العام ٢٠٠٣، اما بالنسبة لتركيا تعد القضية الكردية واحدة من اهم المشاكل التي تتعلق بوحدة الاراضي التركية ، وهي مهيأة للاستفحال مستقبلاً لما تمثله من معضلة حقيقية داخل المجتمع التركي، فمنذ ايام الإمبراطورية العثمانية وبعد تأسيس الجمهورية التركية الحديثة عام ١٩٢٣ على اساس قومي تركي وفي عهود التعددية السياسية الحزبية في الجمهورية التركية، بقيت السياسات بالنسبة للقضية الكردية على ماهي عليه ثابتة و مكررة لسياسات العثمانيين والزعيم مصطفى كمال اتاتورك [٩].(مشرف وسمي محمد الشمري و محمد حازم حامد، ، ٢٠١٨، ص٢٧٣).

كما تنظر تركيا للاكراد بأنهم تهديداً لمستقبلها وتهديداً خطراً لامنها القومي ، ومن ثم فهي من اشد المعارضين لمنح الحقوق للاكراد في اي مكان موجودين فيه، وهذا ما يشير اليه في الدساتير التي صدرت في الاعوام ١٩٢٤ ،١٩٦١، ١٩٨٢ حيث لم تنص على اي حقوق او نص يميز الاكراد بوصفهم قومية اخرى غير القومية التركية بل عدت الشعب التركي شعب واحد ليس فيه قوميات اخرى، وللمؤسسة العسكرية التركية بوصفها الحارس للمبادئ الاتاتوركية نراها تقف موقف حازماً مع القضية

الكردية عموماً ومن الفيدرالية خصوصاً فهي لا تتوانى في محاربة او قمع اي نشاط او تحرك يبدر من الحركة الكردية بشدة متناهية و ترى هذه المؤسسة ومعها اليمين و اليسار التركي ان الشأن الكردي عموماً لا يمكن المساس به و جعل السلاح هو الحل للتعامل مع القضية الكردية[١٠].(مشرف وسمي محمد الشمري و محمد حازم حامد ، ٢٠١٨، ص٢٧٣ -٢٧٤).

وكانت قد تبلورت فكرة القومية الكردية بعد قيام الدولة التركية و تحولت الى فكرة ايديولوجية مفادها ان حل القضية يتوقف على مدى تطبيق المبادئ الماركسية ،وشرع دعاة التيار هذا في تشكيل تنظيمات سياسية، كان ابرزها تلك التي شكلها (عبد الله اوجلان) باسم حزب العمال الكردستاني عام ١٩٧٨ و الذي اعلن رسمياً عن تأسيسه في شهر ١٩٧٩ ويعرف اختصاراً p.k.k و في المؤتمر الثامن للحزب في العام ٢٠٠٢ تم اتفاق اعضاء الحزب على تغيير اسمه الى مؤتمر الحرية والديمقراطية الكردستاني KADEK وكذلك عرفه تحت تسمية Kongre-Gd وتعني مؤتمر او حزب الدعوة، وباشر الحزب ببناء تنظيم عسكري له في آب ١٩٨٤ عرف بأسم قوات تحرير كردستان ،كما اعلن بدء الكفاح المسلح في العام نفسه[١١] (نوال عبد الجبار سلطان الطائي، ٢٠٠٧،ص35)

كما رفع الحزب شعار اقامة دولة كردية ضمن مناطق في دول العراق، وتركيا ،وايران ،و ارمينيا غير ان زعيم الحزب تراجع عن ذلك و اعلن في مؤتمر صحفي عقده في روما في تشرين الثاني ١٩٩٨ عن استعداده بقبول اي حل سلمي وديمقراطي كما اقترح فكرة اقامة فيدرالية تركية- كردية و كانت القضية الكردية قد تفاقمت شيئاً فشيئاً [١٢]. (نوال عبد الجبار سلطان الطائي، ٢٠٠٧،ص36).

في الحقيقة هناك ثمة عوامل تساهم في صياغة أهمية دولة بالنسبة لاخرى في مقدمتها التقارب الحضاري الثقافي والمصالح الاقتصادية و حجم التبادل التجاري ومدى التوافق في رؤية السياسة الخارجية و من هذا المنظور يحظى العراق بأهمية استثنائية بالنسبة لتركيا و سياستها الخارجية و تجلت الأهمية من خلال النقاط الأتية[١٣]: (سعيد الحاج، ٢٠١٦، ص٣-٤).

١- موقع العراق ضمن المناطق البرية و القريبة من منطقة الشرق الاوسط و البلقان و القوقاز التي نظر اليها وزير الخارجية الاسبق(احمد داود اوغلو) في كتاب في الشهير "العمق الاستراتيجي"اذ يرى بضرورة اهتمام تركيا بالعراق نظراً لدورها في الساحة الدولية ولاهميتها الاقتصادية بشكل استثنائي وذي اولوية ان ارادت رفع مكانتها الاقليمية والدولية.

٢- تجمع بين البلدين حدود برية مشتركة تمتد على مدى ٣٨٤ كلم و هو ما يغذي ثنائية التأثر والتأثير على طرف في الحدود و في الاتجاهين سيما على مستوى العلاقات التجارية و الروابط الاجتماعية- الثقافية و التاثيرات السياسية الاستراتيجية كما كان العراق جزءاً مهماً من اراضي الدولة العثمانية وحظي بإهتمام خاص طوال تلك المدة باعتباره عمقاً جغرافياً للاناضول و ارضاً لحضارة سابقاً تابعة للدولة العثمانية.

٣- يعد الملف الكردي احد اهم ملفات الاهتمام المشترك الاستراتيجي بين تركيا و العراق و في المنطقة ،اذ يتوزع الاكراد فيهما اضافة الى ايران وسوريا وهو ملف شائك ومتقلب ادى تاريخياً الى تعاون البلدين احياناً و الى الصدام بينهما في احياناً اخرى.

٤- وفي اطار الملف الكردي ايضاً يحتل حزب العمال الكردستاني الذي يمتلك معسكرات في جبال قنديل شمال العراق مكاناً خاصاً، ويعد اهم العوامل التي تصوغ العلاقات التركية- العراقية ايجاباً وسلباً.

٥- ان العامل الكردي ادى الى اشعال سلسلة من الحروب الداخلية وتحولهم الى بؤرة للاستقطاب الدولي والاقليمي، ومازالت هذه القضية مصدر تهديد وعدم استقرار لكل من العراق وتركيا وايران وسوريا وبؤرة لنزاعات إقليمية[١٤].(موسى السيد علي، ٢٠٠١ ،ص١٢٢).

و ما يمكن قوله في هذا الصدد ان المصالح التركية في العراق ظلت مستقرة على مر السنين، وكان يحركها بصفة اساسية من تسيس محتمل لقضية الاكراد في تركيا، ويمكن اجمال هذه المصالح في عاملين محددين اساسيين[١٥]: (هندي ج . باركي ، ٢٠٠٣، ص ٣).

١- هو منع اية مجموعة متمردة كردية تركية مثل حزب العمال الكردستاني من إيجاد ملاذ آمن في شمال العراق.

٢-خفض اثر التقارب على اكراد تركيا والذي يمكن ان ينجم عن النشاطات السياسية للاكراد العراقيين ،وهذا العمل يتطلب احتواء الطموحات السياسية لاكراد العراق المتمثلة في انشاء كيان يتمتع بالحكم الذاتي في شمال البلد و تكون مدينة كركوك الغنية بالنفط في مركزه او الاستقلال بشكل مباشر.

وتتخوف تركيا من تأثير الاكراد المتمردين حسب وجهة نظرها بسبب تجربتها مع سكانها الاكراد الذين تمردوا في مناسبات عدة منذ بدايات تأسيس الجمهورية التركية

عام ١٩٢٣، وتميزت حقب الهدوء بنشاط سياسي وتعبئة للقاعدة الجماهيرية بهدف تحدي الدولة، وقد انهارت اخر حركة تمرد عام ١٩٩٩ عندما تم القبض على (عبد الله اوجلان) زعيم حزب العمال الكردستاني وسجن، وإتاح انعدام الاستقرار في العراق اولاً ابان الحرب العراقية –الايرانية ثم عقب حرب الخليج وحقبة العقوبات التي فرضتها الامم المتحدة على حزب العمال الكردستاني لاستخدام اراضي الشمال كمنطلق لشن غارات داخل تركيا وكملاذ من الهجمات المضادة التركية، ونتيجة لذلك حرصت تركيا وعلى الاخص في ذروة تمرد الاكراد في اواخر الثمانينيات والتسعينيات على التعاون مع بغداد لتدبير غارات عبر الحدود بهدف القضاء على القواعد الخلفية لحزب العمال الكردستاني، وخلال عقد التسعينيات من القرن الماضي وحتى الاحتلال الامريكي للعراق في العام ٢٠٠٣ كانت لدى تركيا شكوك كثيرة تضمنت ، بأن الوضع القائم في شمالي العراق سيحول نفسه الى واقع دائم وقد كانت احتمالية وجود سيناريو كهذا بالتأكيد تتزايد مع مرور الوقت ،وكانت تركيا تخشى من نشوء جيل في كردستان العراق سينمو من دون اي حس بالانتماء الى باقي اجزاء العراق ، وراى المسؤولون الاكراد آنذاك هذا الموضوع يشكل خطراً ليس فيما يتعلق بالشرعنة ،بل في اعتياد الاكراد على ذلك ،ونفوا قيام تركيا بمنح الكرد العراقيين نوعاً من الاعتراف ،وتمثلت رسائل انقره آنذاك الى الحزب الديمقراطي الكردستاني والاتحاد الوطني الكردستاني في عدم وجوب نقل المشكلات الى الخارج بل ينبغي حلها مع الحكومة المركزية في بغداد [١٦].(آسا لندكرين ، ٢٠١٣، ص ١٢١-١٢٢)(هندي ج. باركي،٢٠٠٣ ، ص ٣ -٤).

في ضوء الطرح السابق نرى ان العلاقات العراقية–التركية يوجد فيها تشابه في التعاطي مع القضية الكردية وهناك هواجس مشتركة بالنسبة للامن القومي وضرورة

معالجته من قبل البلدين وهذه المسألة محط اهتمام حكومات البلدين في اكثر من حقبة زمنية .

المبحث الثاني: المبحث الثاني: نقاط التقارب والخلاف في العلاقات العراقية-التركية

لقد افرز الاحتلال الامريكي للعراق في العام ٢٠٠٣ وضعاً جديداً تمثل في نشوء كيان فيدرالي كردي في شمال العراق بصورة رسمية منصوص عليها في الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ مع ظهور حيثيات الدولة المستقلة وهو ما يمثل بحسب وجهه النظر التركية خطراً كبيراً على وحدتها يفوق خطر حزب العمال الكردستاني[١٧].(مشرف وسمي محمد الشمري و محمد حازم حامد ، ٢٠١٨ ،ص٢٨٧-٢٨٨).

كما اكتسبت القضية الكردية بالنسبة للعراق وتركيا أهمية تتعدى حدود العراق كدولة وخاصة منطقة كردستان التي لها أهمية جيوسياسية واستراتيجية واقتصادية كبيرة بوجود النفط في تلك المنطقة ،اضافة الى كونها قضية تشكل نزاعاً داخلياً خارجياً في دول الحدود مع العراق وتركيا وايران ، و تكوين دولة كردية مستقلة والحيلولة دون سيطرة اكراد العراق على مدينة كركوك النفطية وعدم المساس بالاقلية التركمانية في شمال العراق وكذلك محاربة حزب العمال الكردستاني، ومما يمكن ذكره كانت التغييرات التي حدثت في العراق بعد العام ٢٠٠٣ قد اجبرت تركيا على التعامل مع الوضع الجديد فقيادتا الحزبين الكرديين لم تكونا متواجدتين في الاقليم الكردي في الشمال فحسب بل كانتا ايضاً جزءاً من الادارة المركزية في بغداد [١٨](سيدي محمد حيماد ، ٢٠١٧،ص٢-٣) (آسا لندكرين، ٢٠١٣، ص١٦٥).

وتمثل كركوك في ذهن المواطن الكردي محوراً مركزياً اذ لا يمكن ان يتصور الدولة الكردية المفترضة من غير كركوك و بقية المناطق التي تسمى بالمتنازع عليها ،وتبقى كركوك تشكل عامل عدم استقرار للعراق و تهدد امنه وسلامته ، وهذه المشكلة ممتدة لاكثر من ٥ عقود وكان نتيجه للخطأ السياسي للحكومات العراقية المتعاقبة منذ العام ١٩٧٠ اثناء منح الحكم الذاتي للاكراد ، فالخطأ هو عدم حسم مشكلة كركوك وتبعيتها للحكومة العراقية من ذلك التاريخ الى الوقت الحاضر[١٩].(حسين عدنان هادي، ٢٠١٧ ،ص١٨٩-١٩٠).

في الحقيقة مثل الاحتلال الامريكي للعراق في العام ٢٠٠٣ نقطة رئيسة في العلاقات العراقية -التركية ، اذ ان اسقاط النظام السياسي في العراق اخر ما كانت تطمح اليه انقره رغم انتقادها للنظم السابقة الا انها كانت ترى بالنظام السياسي قادراً على ابقاء الاكراد تحت سيطرة النظام[٢٠].(جراهام فولر، ٢٠٠٩، ص١٤٢).

وتركيا من جانبها تركز على نقطتين اساسيتين في تفعيل علاقتها مع العراق [٢١] (علي حسين باكير،٢٠١٥ ، ص٢):

١- وحده العراق(الامن الجيوسياسي) : تعد الحكومة التركية الحفاظ على وحده العراق ثابت من ثوابت الامن القومي للبلاد ،وذلك على اعتبار ان تقسيمه من الممكن ان يفتح الباب واسعاً امام تقسيمات اخرى في المنطقة قد لا تنسى تركيا نفسها خاصة إذا ما تم رسم هذه الانقسام على طول الخط الكردي في المنطقة بالإضافة الى مصير كركوك و العنصر التركماني.

٢- الاستقرار في العراق (الجانب الاقتصادي): استقرار العراق بالنسبة لتركيا مكسب استراتيجي على الصعيد السياسي والاقتصادي وعلى صعيد الاستثمار وامن الطاقة

وذلك لما يملكه الطرفان من مقومات تساعد على تحقيق التكامل الاقتصادي بين البلدين فالعراق بحاجة الى عمل هائل في البنية التحتية، و تركيا تمتلك قطاع مقاولات ضخمة وتحتل المرتبة الثانية في العراق بعد الصين بالنسبة الى قطاع الانشاءات.

بالنسبة لاكراد العراق كان لمساهمتها بإسقاط نظام البعث في العراق في العام ٢٠٠٣ دوراً رئيسياً ومشاركة تاريخية فقد كان بداية لعصر الجديد في تاريخ كردستان العراق والدولة العراقية ، إذ بدأ مشروع الدولة الكردستانية يتمتع بميزة التفوق على مشروع الدولة الوطنية العراقية [٢٢]. (حسين عدنان هادي، ٢٠١٧ ،ص١٩٢).

بالمقابل اضحت المفاهيم التي ادخلها الاحتلال الامريكي للعراق معنية بها دول المنطقة التي تسكن فيها الاقلية الكردية (ايران ،تركيا ،سوريا) وهذه الدول تخشى من ظهور التيارات الانفصالية في اراضيها بسبب الوضع الذي حصل عليه اكراد العراق من خلال الاعتراف بالفيدرالية و بالنسبه لتركيا حددت اربعة مدركات لتحديد علاقتها مع جمهورية العراق

وهي كالاتي[٢٣]:(علي حسين حميد ، ٢٠١٧،ص٢٠٩).

١-وجود حزب العمال الكردستاني التركي في شمال العراق إذ لا يزال الحزب موجوداً وتمثل واحدة من اهم المشكلات التي تواجهها تركيا وتعقد من علاقتها مع العراق.

٢-مشكلة الموصل والرؤية التركية بشان العائدية التاريخية.

٣- المكون التركماني في كركوك.

٤- تعد تركيا اكراد العراق جزءاً لايتجزأ من امنها القومي من خلال الاتصال الجغرافي بين اكراد العراق و اكراد تركيا.

ويعد العراق بالنسبة لتركيا منطقة جذب ويمثل فرصة اكثر بكثير من كونه تهديداً وهذا يرتبط بالسياسات الاقليمية والدولية والتجاذبات الداخلية في كل من تركيا والعراق و تخطو تركيا خطوات جدية منذ العام ٢٠٠٣ في علاقاتها مع الدولة المركزية والاقليم الكردي مركزه على الاقتصاد والاستثمار والتبادل التجاري والسياحة والعلاقات العلمية وبخاصة في الاقليم الكردي الى جانب علاقاتها مع القوى في التكوينات الإثنية والسياسية و منها التركمان[٢٤].(عقيل سعيد محفوظ ،٢٠١٢،ص٣٢٠-٣٢١).

وكان احتلال العراق من قبل الولايات المتحدة الامريكية في العام ٢٠٠٣، قد دعى تركيا الى الانخراط بصورة اعمق في قضايا الشرق الاوسط وخاصة بعد ان اصبح العراق ساحة مفتوحة لتنامي الارهاب و تصاعد العنف العرقي و الطائفي، كما ان الاوضاع الجديدة في العراق قد افادت اكراد العراق بصورة اساسية في سعيهم الى الحكم الذاتي ،وبعدما عم اعتقاد ان حزب العمال الكردستاني قد دخل مرحلة تفكك وضياع عقب اعتقال زعيمه (عبد الله اوجلان) نهاية عقد التسعينيات من القرن العشرين و انقسام قيادته عاد الحزب الى نشاطه المسلح في كانون الثاني ٢٠٠٥ وشن عمليات دامية متكررة داخل الاراضي التركية جنوب شرق الاناضول معتمداً الى حد كبير على القواعد الخلفية التي اقامها في جبال قنديل شمال العراق[٢٥]. (ميشال نوفل، ٢٠١٠ ،ص٨٥-٨٦).

وفي ظل هذه التطورات ازدادت مشكلة كركوك المتفجرة تعقيداً،اذ عاد اليها مئات الالاف من الاكراد الذين طردوا من المنطقة خلال حملة التعريب التي نفذها النظام السابق في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي ،ويسعى اكراد العراق الى جعل كركوك عاصمة حكومة اقليم كردستان ،فيما تريد تركيا الحفاظ على وضع يسمح

باستمرار التوازن القائم بين الاقليات في المدينة وحماية حقوق الاقلية التركمانية [٢٦] (ميشال نوفل، ٢٠١٠ ،ص٨٦).

وكانت العلاقات العراقية –التركية قد تطورت في مجال مكافحة الارهاب وخاصة فيما يتعلق بعمل حزب العمال الكردستاني Pkk فقد تمخضت الجهود الدبلوماسية الاتفاق لمكافحة عمل الحزب داخل الاراضي العراقية فقد ابرم مع وزير الداخلية العراقي" جواد كاظم البولاني" مع نظيره التركي في ٢٨/ ايلول ٢٠٠٧ اتفاقاً بشأن حزب العمال وبموجبه تعهدت الدولتين باتخاذ كافه الاجراءات اللازمة وبضمنها المالية والاستخبارية لمحاربة مقاتلي ذلك الحزب، و بهدف تنسيق جهودهما وعملهما واتفقا ايضاً على عقد اجتماعات دورية كل٦ اشهر لكن الجانبين لم يتوصلا الى اتفاق بشان خطة ستسمح للقوات التركية بملاحقة مقاتلي الحزب نفسه عبر حدود العراق وتركيا [٢٧].(حسين عدنان هادي، ٢٠١٥،ص٦٥).

وفي العام ٢٠٠٧ استمرت الهجمات العنيفة التي قادها عناصر من حزب العمال في شمال العراق وبالمقابل كانت القوات التركية تشن الغارات على شمال العراق وبمسافة تزيد على ٢٠ كم داخل العمق العراقي اذ قتلت العديد من المسلحين الاكراد، واعلنت تركيا عن نفاذ صبرها حيال مشكلة Pkk ودعا هذا الى تحركات دبلوماسية تركية لاحتواء الازمة، كما شهدت تلك الحقبة عقد مؤتمر دول الجوار العراقي في اسطنبول في ٣ كانون الاول ٢٠٠٧ لبحث التوتر الكردي التركي في شمال العراق و اشار رئيس الوزراء العراقي السابق "نوري المالكي" ان العراق لا يجب ان يكون قاعدة للهجمات على الدول المجاورة ودعا الرئيس التركي" رجب طيب اردوغان" العراق

للتصدي للارهاب المنطلق من شمال العراق [٢٨] (حسين عدنان هادي،٢٠١٥،ص٦٥).

ونتيجه لاستمرار العنف المسلح سعى حزب العدالة والتنمية الى حل القضية مع حزب العمال عن طريق المفاوضات وهذا ما تم عام ٢٠٠٨ ونتج عن ذلك هدنة عسكرية بين الطرفين بسبب هجوم شنه مقاتلو الحزب على الجيش التركي في تموز عام ٢٠١١ ،ولكن المفاوضات عادت مرة اخرى على الرغم من المواجهات العسكرية التي حصلت بين الطرفين عام ٢٠١٢ والسبب في ذلك يعود الى رغبة رئيس الوزراء السابق " رجب طيب اردوغان" في حل القضية عن طريق المفاوضات و الوسائل السلمية ولكن هذه المرة تمت المفاوضات بلا وساطة اجنبية وبصورة مباشرة مع زعيمهم "عبد الله اوجلان" نتج عنها اعلان وقف اطلاق النار وسحب المقاتلين من داخل تركيا [٢٩]. (حسين عدنان هادي،٢٠١٥،ص٥٤).

ولكن في الثالث من كانون الاول ٢٠١٥ قامت القوات المسلحة التركية بنشر قواتها في مدينة بعشيقة العراقية شمالي الموصل في مهمة حاولت تصويرها بأنها جاءت لتمكين افراد الجيش التركي الموجودين بالفعل هناك لتدريب قوات البيشمركة الكردية وتهيئتهم لعملية تحرير الموصل من تنظيم داعش الارهابي الذي احتل ثلث الاراضي العراقية في ١٠ حزيران ٢٠١٤، وبالنسبة للجانب العراقي كان قد رفض هذا التدخل التركي وطالبت الجانب التركي بالانسحاب وعدم مشروعية بقائهم في الاراضي العراقية [٣٠]. (عبد الحميد العيد الموساوي ،٢٠١٨، ص٢٤٠).

وقد سعت تركيا للحصول على دور في محاربة التنظيم في العراق و لكن الحكومة العراقية رفضت رفضاً قاطعاً وتدهورت العلاقات بشكل كبير، و لكن كان لدى تركيا

خشية من تدفق اللاجئين بشكل كبير لتركيا، فضلاً عن خشيتها من ان السلطة المركزية في بغداد قد تستغل عملية تحرير الموصل لاحداث تغييرات علي التركيبة السكانية في المنطقة، و بالنسبة للعراق فقد فهم مشاركة تركيا في تحرير الموصل بأنها في وقت لاحق سوف تكون قادرة على فرض مطالبها السياسية على بغداد وبذلك فان هذا الرفض العراقي هو من دافع الحفاظ على سيادة العراق [٣١].(عبد الحميد العيد الموساوي،٢٠١٨،ص ص٢٤٢ ،٢٤٥).

في ضوء الطرح السابق نرى ان العلاقات العراقية- التركية فيما يتعلق بالقضية الكردية قد بقيت بين مد وجزر فمشكله الاكراد هي قضية اقليمية لا تتعلق بالعراق فحسب فهناك تركيا و ايران وسوريا ،ولكن تبقى العلاقات العراقية التركية مرهونه بما يتوصل له من تسوية مستقبلية للاكراد لأهمية هذا الموضوع بالنسبة لوحدة البلدين.

المبحث الثالث: العلاقات العراقية – التركية في ضوء الاستفتاء الكردي و مستقبل العلاقات بين الدولتين

تم اجراء الاستفتاء في اقليم كردستان العراق في الخامس والعشرين من ايلول ٢٠١٧ وهذا الاستفتاء كان محل جدل شديد داخل العراق ودول الاقليم، اذ اصدر الزعيم "مسعود برزاني" رئيس اقليم كردستان الامر رقم (١٠٦) في٢٠١٧/٦/٨ الذي قرر فيه اجراء الاستفتاء ولتنفيذ هذا القرار اوصى المفوضية العليا المستقلة للانتخابات في شمال العراق، وتضمن الاستفتاء سؤال هل تريد ان يصبح اقليم كردستان و المناطق الكردستانية خارج الاقليم دولة مستقلة ؟ وتم اجراء الاستفتاء في ظل رفض من قبل الحكومة الاتحادية وانشغال القوات المسلحة العراقية بمحاربة داعش"الارهابي" وانطلاق

عمليات تحرير قضاء الحويجة التابعة لمحافظه كركوك[٣٢].(علي يوسف، ٢٠١٧، ص٢٣٤-٢٣٥).

وكانت المحكمة الاتحادية العليا في العراق والتي تعد اعلى سلطة قضائية في البلاد قد اصدرت قراراً بوقف اجراءات الاستفتاء الى حين حسم الدعاوي المقامة بعدم دستورية الاستفتاء ، ومع اصرار حكومة البارزاني على اجرائه في موعده تصاعدت المواقف الدولية الرافضة لاجراء الاستفتاء خشية حدوث أزمة كبرى داخل العراق تمتد الى الاقليم كله، بعد ان هدد رئيس الوزراء العراقي "حيدر العبادي" بامكانية اللجوء الى القوة اذا ادى الاستفتاء الى انتشار العنف والفوضى عاداً ذلك انتهاكاً لسيادة العراق، ومن بين المواقف الدولية حيال توجه اقليم كردستان العراق نحو الاستفتاء على تقرير المصير يستأثر الموقفان التركي و الايراني بأهتمام خاص، من حيث ان الدولتين تريان نفسيهما الاشد تأثراً بما يجري في شمال العراق بسبب وجود اقليات كردية كبيرة في اراضيهم و في مناطق متاخمة للمناطق التي يقطنها الاكراد شمال العراق، فضلاً عما يمكن ان يطلقه قيام دولة كردية من نزاعات انفصالية في سائر المنطقة ستقود الى تغيرات كبيرة في المنظومة الاقليمية لا يمكن السيطرة عليها[٣٣]. (وحدة تحليل السياسات في المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات ، ٢٠١٧،ص٤).

الموقف التركي من الاستفتاء

بعد قيام الاستفتاء جاء الموقف التركي متوقعاً في رفضه خطوة الاستفتاء اذ عبرت عن هذا الخارجية التركية بأنه اذا ما تم فهو خطأً مميت ،وقد تصاعد الصوت التركي مع اقتراب موعد الاستفتاء و تنامي الرفض الدولي لتتضمن تهديدات مبطنة

بإستخدام القوة كما جاء في تصريحات وزير الخارجية "مولود جاويش اوغلو" في ١٤ ايلول ٢٠١٧.

لكن التصريحات السابقة وان كانت تتماشى مع المقاربة التركية التقليدية اتجاه المسألة الكردية لكنها لا تفسر بمفردها توجهات صانع القرار التركي اتجاه الاقليم قبل الاستفتاء او بعده، فالعلاقات بين تركيا والبرزاني تعود الى العام ١٩٨٧ بعد تبني الاخير استراتيجية تقوم على التوافق مع تركيا لاضعاف منافسه في الساحة الكردية التركية "حزب العمال الكردستاني" الخصم الاساس لتركيا[٣٤]. (وحدة تحليل السياسات في المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات ، ٢٠١٧،ص ٥-٦).

وكانت كل من العراق وتركيا وايران قد اتفقا على رفض نتائج الاستفتاء، وتلقت الحكومة المركزية في بغداد دعماً من تركيا اذ اكد الرئيس التركي "اردوغان" "ان مجلس الامن القومي التركي سيقيم الاجراءات التي ستتخذ ضد الاقليم الكردي في العراق، بدون ان يكشف عن طبيعة هذه الاجراءات" فتركيا تعد قيام دولة كردية في العراق يعد تهديداً لوحدة اراضيها وان قيام دولة كردية مستقلة في شمال العراق يعني ربما الدخول بحرب اقليمية مريرة ان لم تتراجع اربيل عن مطالبها في المناطق المتنازع عليها[٣٥].(مركز الجزيرة للدراسات، ٢٠١٧، ص٣).

اما بالنسبة لكركوك فهي القضية المثيرة للجدل بين بغداد واربيل و تركيا وكذلك المنافذ الحدودية والنفط ، والهوة اخذت بالاتساع بين العرب و التركمان من جهه والكرد من جهة اخرى والتي يمكن ان تتحول الى ازمة تعايش في المناطق المتنازع عليها، ودلت اشارات رمزية اخرى على متغيرات مهمة فتسمية شمال العراق قام رئيس الوزراء العراقي السابق الدكتور "حيدر العبادي" والمسؤولون في بغداد باستخدامها منذ

الاستفتاء يعني ان بغداد قد تراجعت عن التفاهمات القائمة مع الاكراد حول مستقبل الاقليم منذ الاطاحة بالنظام السابق[٣٦].(وحده تحليل السياسات في المركز العربي للأبحاث و دراسه السياسات، قطر، ٢٠١٧،ص٤).

ان العلاقات العراقية –التركية لايمكن لبغداد إلا ان تتحمل مسؤولية حماية مواطنيها و ثروات بلادها ،اما انقره والتي تعد نفسها الوصي على تركمان المشرق لا يمكن ان تتسامح في مصير كركوك بالتالي ان تركيا كانت قد اخذت احتياطاتها في حالة سيطرة الاكراد على كركوك والمناطق المتنازع عليها سيما تلك المناطق التي تعد مناطق تداخل اثني ،كما ان لتركيا وسائل اخرى لحصار الكيان الكردي وخنقه ان اختارت اربيل العقوبات و مثل هذه الاجراءات تمثلت من ايقاف تصدير نفط الاقليم عبر تركيا و اغلاق الحدود البرية والجوية ووضع قيود على حركه المواطنين و المسؤولين الاكراد العراقيين[٣٧].(مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، ٢٠١٧، ص٣-٤).

وكانت حكومة كردستان قد استندت لمعطيات وخاصة في اطار علاقتها مع تركيا في اقامتها للاستفتاء في 25ايلول ٢٠١٧ و الذي كانت نتيجة طبقاً لما اعلنته المفوضية العليا للاستفتاء في أقليم كردستان وكشفت النسب ان ٩٢,٧٣% قد صوتوا بنعم لصالح الانفصال عن العراق وان عدد الذين صوتوا بالداخل بلغ أربعة ملايين بنسبة مشاركة ٧٢,١٦% وان نحو٧,٢٧ % صوتوا برفض انفصال الاقليم عن العراق و ان نسبة الاصوات الباطلة بلغت واحد ١,٢١ % [٣٨].(سهاد اسماعيل خليل ، ٢٠١٨، ص٢٢٧).

ومن اهم المعطيات في ما يتعلق بعلاقتها بتركيا هو فاعلية العلاقات الكردية- التركية على حساب فاعلية العلاقات العراقية- التركية ولاسيما حزب الديمقراطي الكردستاني

وفي مختلف المستويات السياسية و الاقتصادية والامنية مما دفع حكومة اربيل المنتهية ولايتها الى الذهاب بعيداً في الاطمئنان بأن هذه العلاقات يمكن ان تحد من الموقف التركي ازاء الاستفتاء في تصور استراتيجي خاطئ اخر، اذ ربطت اربيل بانقرة وبحكومة حزب العدالة والتنمية الحاكم خلال السنوات العشر الماضية واياً كانت الظروف او الاسباب التي تمت خلالها هذه العلاقة سواء محاولة تركيا جعل كردستان العراق منصته لنفوذها او في سياق مبادرة حكومة العدالة والتنمية بحل المسالة الكردية في تركيا التي اطلقتها سنه ٢٠٠٩ وتتضمن في جزء منها تقديم إنموذج كوردستان ، وبديلاً لحزب العمال الكردستاني او في سياق العداء المتصاعد بين تركيا و حكومة بغداد السابقة، او في البحث عن نافذة استثمارية بحيث اصبح اقليم كردستان العراق في مرتبة متقدمة في قائمة التوجهات التي تتجه اليها الصادرات التركية ،وعليه فان الاتراك قبل ما يعرف بالربيع العربي وتورطهم بالأزمة السورية قد يكونون اقتنعوا و كانوا على استعداد لان يقبلوا بدولة كردية في شمال العراق و ربما كان هذا الموقف التركي آنذاك على هذا النحو لكن الاكيد ان الكرد فهموا و تعاملوا على هذا الاساس[٣٩](سهاد اسماعيل خليل،٢٠١٥،ص٢٢٨).

وكان الرئيس التركي اردوغان قد علق على توجهات قيام الاقليم الكردي العراقي بصراحة حادة وغير معهوده فقال اردوغان ((انه تصور في بداية الامر ان بارزاني لن يقوم فعلا بعقد الاستفتاء معترفا بانها اخطأ التقدير)) .[٤٠].(مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، ايلول ٢٠١٧، ص٥-٦).

ووجهه النظر التركية ابعد من الاستفتاء إذ ترى تركيا ان حزب العمال الكردستاني Pkk يشكل احد اهم الملفات العالقة بين العراق وتركيا، فتاره تحاول تركيا أن تتقرب

من العراق من خلال حزب Pkk ، وكيفية إتخاذ الاجراءات الكفيلة بالحد من نشاطاته بين البلدين، وتارة تبتعد لجملة من الاعتبارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ،فضلاً عن استخدام هذه الورقة للضغط على العراق لتحقيق مكتسبات تعتقد تركيا انها مهمة للامن القومي التركي لذلك يبقى Pkk العامل المؤثر و المهم في تحديد طبيعة العلاقات العراقية –التركية مستقبلاً [٤١].(حسين عدنان هادي،٢٠١٥،ص٦٨).

ان الفرصة الحقيقية لتسوية سلمية للقضية الكردية تبدو ضئيلة ويجب ادراكها فأي تحرك جدي بأتجاه استقلال الاكراد سوف يؤدي لنزاع مسلح وعلى جبهات عدة مما يعني المصاعب وتجدد المعاناة لكل الاطراف انها مصلحة كل فرد بما فيهم الاكراد بالقيام بما هو اكثر من الفرصة الحالية ، فالفشل سيكون خطراً ليس على العراق فحسب وانما على دول الجوار تركيا و ايران و يمكن ان يصبح كردستان ساحة اخرى من النزاع و تحديداً اذا تحول التوتر بين الولايات المتحدة الأمريكية وايران الي مواجهة مفتوحة [٤٢].(ستار جبار علاي، ٢٠١٧،ص٢٤٧).

وما يمكن ذكره ان قادة الاحزاب العراقية الكردية لن يتخلوا عن احلامهم المتمثلة بالالتحام مع بقية الاكراد المتواجدين في الدول الاخرى وخصوصاً تركيا نتيجة لعددهم الكبير ، حتى ولو كان ذلك على حساب الانتماء الوطني للعراق الامر الذي يضع قادة هذه الاحزاب في موضع الشك وتجسد ذلك في تصريح السيد "مسعود البارزاني " في احد المهرجانات في محافظة دهوك والالتقاء بمثقفي تركيا وايران وسوريا بقوله((الاستقلال ليس جريمة وعلى الدول الاخرى والشعوب الجارة لنا ان يتفهموا ذلك وماهو في متناول ايدينا الفيدرالية ذات الصلاحيات الواسعة الممهدة لاعلان الدولة

المنتظرة))،وهكذا مقولات تقلق كل من العراق وتركيا وتجعل هناك نقاط تقارب في طبيعة العلاقات العراقية – التركية[٤٣] (سعدي الابراهيم ، ٢٠١٤، ص ١٩٢).

وبنفس السياق ترى تركيا ان الموقف الايراني المناهض للادوار التركية يعكس مصالحها الاستراتيجية والطائفية ،وتخشى تركيا التي تشترك مع العراق بحدود تقدر ب ٣٥٠ كم ،وتتمثل في حدود محافظتي اربيل ودهوك الكرديتين ومحافظة نينوى من تمدد النفوذ الايراني ليس في الموصل بل في المناطق الحدودية مع تركيا [٤٤].(كرم سعيد ، ٢٠١٧، ص ١٤١).

ان الوجود التركي في شمال العراق وجود فعلي وقوي كما اشار لذلك الباحث في الشأن الأمني هاوكار اذ وضح ان عدد القواعد العسكرية التركية في إقليم كردستان ونينوى عدد كبير، وتحدث بأن عدد القواعد التركية المعلنة أو الدائمة داخل إقليم كردستان أكثر من ٢٠ قاعدة، وأكبر القواعد هي قاعدة بامرني شمال مدينة دهوك، وهي قاعدة عسكرية لوجيستية وفيها مطار، إضافة إلى قواعد تركية مؤقتة وهؤلاء يدخلون بشكل يومي ويخرجون داخل حدود الإقليم، وتوجد قواعد استخباراتية ،كما ان هناك قواعد أخرى في أطراف مدينة زاخو ومناطق هفتانين منها قواعد باطوفة وكاني ماسي وسنكي وقاعدة مجمع بيكوفا وقاعدة وادي زاخو، وقاعدة سيري العسكرية في شيلادزي وقواعد كويكي وقمريي برواري وكوخي سبي ودريي دواتيا وجيل سرزيري، إضافة إلى عدد من القواعد الاستخباراتية موجودة في تلك المناطق، واكد على وجود قاعدة خارج الإقليم، تحديداً في منطقة بعشيقة في ناحية زلكان، حيث إن القوات التركية توجد فوق جبل بعشيقة بسهل نينوى منذ أكثر من خمس سنوات، والقوات التركية الموجودة في قاعدة بعشيقة هم عناصر من الجيش والمخابرات التركية، وهم عبارة عن قوة مدرعة تصلهم

الإمدادات العسكرية والغذائية عن طريق الطائرات التي تهبط داخل القاعدة التي تحتوي على مدرجٍ عسكري»، موضحا: «هذه القوات دخلت الموصل بحجة الحرب على داعش ولم تطلق رصاصة على داعشي، ولحد الآن هذه القوات موجودة في بعشيقة ويقدر عددهم بحوالي ١٠٠٠ جندي تركي مدججين بكافة أنواع الأسلحة الثقيلة والمتوسطة والخفيفة ورغم تحرير الموصل من داعش والطلبات المتكررة لإخلاء هذه القاعدة إلا أنهم لا يبالون بكل هذه الدعوات وما تزال القاعدة موجودة لحد اليوم في منطقة حيوية ومأهولة وتشكل خطرا على أمن واستقرار المنطقة، ويلفت إلى أن القوات التركية تخترق الحدود العراقية بواقع ٤٠٠ كم، في منطقة لا وجود فيها لعناصر حزب العمال الكردستاني إطلاقاً، ولكنها منطقة استراتيجية مهمة وتسيطر من خلالها تركيا على محافظتي نينوى وأربيل، كونها توجد على قمة جبلية مرتفعة تقع بين المحافظتين المذكورتين»، منوها إلى أن «أعداد القوات التركية الموجودة في العراق تعد من أكبر القوات الأجنبية في البلاد، والتي يصل عددها لحوالي ١٠ آلاف مقاتل، وساهمت بعمليات قتل وقصف وتهجير لمئات المواطنين من مناطقهم،

وكان بن علي يلدريم، رئيس الوزراء التركي السابق في مؤتمر صحافي ببغداد أعلن في يونيو ٢٠١٨، عن وجود ١١ قاعدة عسكرية، وقال يلدريم: «قمنا بإنشاء ١١ قاعدة عسكرية وضاعفنا عدد جنودنا وقواتنا في تلك القواعد[٤٥] (روشن قاسم،٢٠٢٠، ص٤)

واخيراً وضمن محددات السياسة الخارجية التركية ازاء العراق ،يمكن القول ان تركيا تسعى بالوصول الى احسن العلاقات مع جارتها العراق على مستوى الحكومة المركزية وعلى مستوى اقليم كردستان العراق ، اذ ان تحسين العلاقات الجيدة مع كليهما يضمن مكاسب استراتيجية وفي مقدمتها السيطرة على تحركات حزب العمال الكردستاني وعدم

خروج الملف الكردي الداخلي عن السيطرة وبدائل مهمة في صلب امن الطاقة لديها ومواجهة خطر تنظيم الدولة –داعش"الارهابي" ،فضلاً عن إيجاد نوع من التوازن والتنافس مع ايران حول العراق.

ان العلاقات العراقية– التركية في ضوء القضية الكردية ستبقى علاقات شائكة ويشوبها الكثير من التعقيد والغموض على صعيد العلاقات الثنائية او في محيطها الاقليمي والدولي لصعوبة هذه المشكلة واثرها في الامن القومي للدولتين فضلاً عن التداخلات الاقليمية والدولية فيها ، وستبقى القضية ساخنة تندلع بين الحين والاخر رغم وجود مقتربات بين العراق و تركيا والتنافس التركي – الايراني حول العراق .

الخاتمة :

ان العلاقات العراقية –التركية في ضوء القضية الكردية هي من العلاقات الشائكة والمعقدة رغم وجود نقاط تقارب بين الدولتين و خاصة فيما يتعلق بالموقف من قيام دولة كردية مستقلة شمال العراق لكن لكل من العراق وتركيا ايضاً مصالحة الخاصة واي طرف من الاطراف الثلاثة غير مستعد للتنازل عن مصالحه فالعراق يرفض رفضاً قاطعاً قيام دولة كردية مستقلة لان هذا يعني تمزيق الوحدة الوطنية في العراق وفسح المجال لمناطق اخرى في العراق تنفصل شيئاً فشيئاً، اما بالنسبة لتركيا نجد ان لديها اطماع في العراق و خاصه كركوك وتدعي دوماً انها تحافظ على مصالح التركمان في العراق مما يستفز الحكومة العراقية وتتوتر العلاقات بهذا الصدد ولكن ايضاً تركيا تشكل لها مشكلة الاكراد في جنوب شرقي تركيا اهم المشاكل التي تهدد وحدة الاراضي التركية و تستنزف القدرات القتالية للمؤسسة العسكرية التركية وبالتالي نرى اليوم هناك تعاون جدي بين العراق وتركيا بهذا المجال وذلك بملاحقة المتمردين

من حزب Pkk في جبال قنديل وستبقى هذه القضية مستمرة بين الحين والاخر وخاصة بعد حصول الاستفتاء و ظهور نتائجة المؤيدة للانفصال بنسبة تتجاوز ٩٢% و اخيراً يمكن القول ان الهوية الكردية غير مختلفة وغير منفصلة عن الهوية العراقية او التركية بل هي مستمرة في مجتمعاتهم وتعد ضمن قضايا الامن القومي للبلدين، وعليه على الاكراد التفكير ملياً بمستقبلهم في ظل وجودهم وكينونتهم الحضارية وعدم الانسلاخ عن دولهم لان ذلك يؤدي الى ذوبانهم مستقبلاً فبقائهم ضمن حدود دولهم ضمانة لاستمراريتهم وبقاءهم،وتبقى الترتيبات والتوازنات الاقليمية والدولية هي التي تتحكم في طبيعة هذه القضية ولايمكن بأي حال من الاحوال إقامة مثل هكذا كيان او دولة تكون مثار قلق للدول التي فيها نفس المشاكل والتشابكات .

المصادر والهوامش

١-موسى السيد علي ،القضية الكردية في العراق من الاستنزاف الى تهديد الجغرافيا السياسية، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابوظبي،٢٠٠١،ص٨، وينظر ايضاً: سعدي ابراهيم حسن ، الفيدرالية : النظام الاتحادي والهوية الوطنية العراقية من يوقف النار قبل ان تحرق العراق؟، دار الكتب العلمية ،بغداد، ٢٠١٤، ص١٨٣.

٢- سعد ناجي جواد ،دراسات في المسألة القومية الكردية ،الدار العربية للعلوم ،بيروت ،٢٠٠٥،ص١٨.، وينظر: بيل بارك، سياسات تركيا تجاه شمال العراق : المشكلات والآفاق المستقبلية ، مركز الخليج للابحاث ، دبي ، مايو ٢٠٠٥،ص ١٤

٣- سعد ناجي جواد ، مصدر سبق ذكره،ص١٩وينظر : بيل بارك، مصدر سبق ذكره، ص١٨.

٤- احمد تاج الدين ،الاكراد تاريخ شعب وقضية وطن، الدار الثقافية للنشر ، القاهرة،٢٠٠١،ص١٠٨.

٥- المصدر نفسه، ص ١٠٨-١٠٩وينظر : وليدة حسن ، معاهدة لوزان وتأثيرها على الكرد ومنطقة الشرق الاوسط ، المركز الكردي للدراسات، المانيا، ٢٠١٨،ص١١.

٦-موسى السيد علي، مصدر سبق ذكره،ص٨-٩.

٧- حسين عدنان هادي كردستان الدولة المتخيلة، مجلة ابحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد العدد ١٦، تشرين الثاني ٢٠١٧،ص١٩٢.

٨- المصدر نفسه،ص١٩٢ .

٩- مشرف وسمي محمد الشمري و محمد حازم حامد، موقف تركيا من فيدرالية كردستان العراق، مجله جامعة تكريت للعلوم القانونية والسياسية، المجلد ٤ ، السنه ٤، العدد ١٥، ٢٠١٨، ص٢٧٣ .

١٠- المصدر نفسه،ص٢٧٣-٢٧٤ .

١١- نوال عبد الجبار سلطان الطائي، المتغيرات السياسية التركية اتجاه المشكلة الكردية ١٩٩٩-٢٠٠٦, مجلة دراسات اقليمية، السنه ٤ ،العدد ٧ ،كانون الثاني، ٢٠٠٧،ص35.

١٢-المصدر نفسه، ص36 .

١٣- سعيد الحاج، محددات السياسية الخارجية التركية ازاء العراق، ادراك للدراسات والاستشارات، تموز ٢٠١٦، ص٣-٤.الرابط

https://idraksy.net/turkish-foreign-policy-determinants-/about-iraq

١٤- موسى السيد علي، مصدر سبق ذكره،ص١٢٢.

١٥- هندي ج. باركي ،العراق وجيرانه ،معهد السلام الامريكي،٢٠٠٣،ص ٣.

.www. PEACE OF INSTITUTE STATES UNITE

١٦- آسا لندكرين ، السياسة التركية حيال إقليم كوردستان العراق ، ترجمة مصطفى نعمان أحمد ، دار المرتضى ، بغداد ، ٢٠١٣، ص ١٢١-١٢٢، وينظر ايضا :هندي ج. باركي ، ص ٣ -٤ .

١٧- مشرف وسمي و محمد حازم ،مصدر سبق ذكره،ص٢٨٧-٢٨٨

١٨-سيدي محمد حيماد ،الازمة الكردية واثرها في العلاقات التركية -العراقية، مجلة اتجاهات سياسية ،المجلد ١، العدد الاول المركز الديمقراطي العربي، ٦ كانون الاول، ٢٠١٧،ص١، https://www.noor-book.com/ وينظر ايضاً: آسا لندكرين، مصدر سبق ذكره، ص١٦٥.

١٩- حسين عدنان هادي مصدر سبق ذكره،ص١٨٩-١٩٠

٢٠- جراهام فولر، الجمهورية التركية الجديدة، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، ٢٠٠٩،ص١٤٢.

٢١- علي حسين باكير، العراق في حسابات تركيا الاستراتيجية والتوجهات المستقبلية، مركز الجزيره للدراسات، الدوحة ٢٠١٥، ص٢ .

٢٢- حسين عدنان هادي، مصدر سبق ذكره،ص١٩٢.

٢٣- علي حسين حميد ،اكراد العراق :ومشروع الشرق الاوسط الكبير ،مجلة ابحاث استراتيجية ،مركزبلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، العراق، العدد ١٦ تشرين الثاني ٢٠١٧،ص٢٠٩.

٢٤-عقيل سعيد محفوظ ،السياسة الخارجية التركية: الاستمرارية المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات ، الدوحة،٢٠١٢،ص٣٢٠-٣٢١.

٢٥- ميشال نوفل، عودة تركيا الى الشرق، الدار العربية للعلوم ناشرون ،بيروت، ٢٠١٠ ،ص٨٥-٨٦ .

٢٦—المصدر نفسه،ص٨٦.

٢٧-حسين عدنان هادي، حزب العمال الكردستاني :المواقف والادوار ،مجلة ابحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، العراق، العدد ٩ ،ايار ٢٠١٥،ص٦٥.

٢٨-المصدر نفسه،ص٦٥.

٢٩-المصدر نفسه،ص٥٤.

٣٠- عبد الحميد العيد الموساوي، التدخل التركي في شمال العراق بعد العام ٢٠١٤، مجلة أبحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد، العدد١٧، نيسان،٢٠١٨، ص٢٤٠.

٣١-المصدر نفسه، ص ص٢٤٢ -٢٤٥.

٣٢-علي يوسف، مشروعية استفتاء شمال العراق في الدستور العراقي، مجلة ابحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد، العدد١٦ ، تشرين الثاني ٢٠١٧، ص٢٣٤-٢٣٥.

٣٣-استفتاء اقليم كردستان بين الإصرار الكردي والمعارضة الاقليمية، وحدة تحليل السياسات في المركز العربي للأبحاث و دراسه السياسات، قطر، ٢٠١٧،ص٤.الرابط https://www.dohainstitute.org/ar/PoliticalStudies/Pages/Kurdistan_Referendum_Situation_Assessment.aspx

٣٤-المصدر نفسه، ص٥-٦.

٣٥-اثمان التصويت على انفصال كردستان، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، ايلول ٢٠١٧، ص٣.الرابط:https://studies.aljazeera.net/ar/article/599

٣٦- استفتاء اقليم كردستان : بين الإصرار الكردي والمعارضة الاقليمية ، ص٣-٤.

٣٧-اثمان التصويت على انفصال كردستان، مصدر سبق ذكره، ص٥ .

٣٨- سهاد اسماعيل خليل، كرد العراق بين وهم القوة و صدمة الجيوبولتيك :قراءة في مرحلة مابعد الاستفتاء، مجلة أبحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد، العدد١٧، نيسان، ٢٠١٨، ص٢٢٧.

٣٩-المصدر نفسه، ص٢٢٨.

٤٠-اثمان التصويت على انفصال كردستان، مصدر سبق ذكره، ص٥-٦.

٤١-حسين عدنان هادي، حزب العمال الكردستاني المواقف والأدوار، مصدر سبق ذكره،ص ٦٨.

٤٢. ستار جبار علاي، أكراد العراق والاستفتاء، مجلة أبحاث استراتيجية للدراسات الاستراتيجية والدولية، بغداد، العدد١٦، تشرين الثاني، ٢٠١٧،ص٢٤٧.

٤٣.سعدي الابراهيم ، الفيدرالية والهوية الوطنية العراقية ، دار الكتب العلمية ، بغداد ، ٢٠١٤، ص١٩٢.

٤٤.كرم سعيد ،التقاطع التركي – الايراني في العراق،مجلة السياسة الدولية ،القاهرة ،السنة ٥٣،العدد ٢٠٧،كانون الثاني ٢٠١٧، ص ١٤١.

٤٥ .روشن قاسم ،تركيا تقضم العراق :خريطة الاطماع التركية: بين منطقة الموت والمنطقة الآمنة، الرابط الآتي ص https://arb.majalla.com/node/96586/٤

خارطة الأطماع التركية... بين منطقة الموت والمنطقة الآمنة

قائمة المصادر

اولاً: الكتب العربية والمعربة

- احمد تاج الدين ،الاكراد تاريخ شعب وقضية وطن، الدار الثقافية للنشر ، القاهرة،٢٠٠١.
- آسا لندكرين ، السياسة التركية حيال إقليم كوردستان العراق ، ترجمة مصطفى نعمان أحمد ، دار المرتضى ، بغداد ، ٢٠١٣
- بيل بارك، سياسات تركيا تجاه شمال العراق : المشكلات والآفاق المستقبلية ، مركز الخليج للابحاث ، دبي ، مايو ٢٠٠٥
- جراهام فولر، الجمهورية التركية الجديدة، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، ٢٠٠٩
- سعدي ابراهيم حسن ، الفيدرالية : النظام الاتحادي والهوية الوطنية العراقية من يوقف النار قبل ان تحرق العراق؟، دار الكتب العلمية ،بغداد، ٢٠١٤
- .سعدي الابراهيم ، الفيدرالية والهوية الوطنية العراقية ، دار الكتب العلمية ، بغداد ، ٢٠١٤
- سعد ناجي جواد ،دراسات في المسألة القومية الكردية ،الدار العربية للعلوم ،بيروت ،٢٠٠٥
- عقيل سعيد محفوظ ،السياسة الخارجية التركية: الاستمرارية المركز العربي للابحاث ودراسة السياسات ، الدوحة،٢٠١٢
- موسى السيد علي ،القضية الكردية في العراق من الاستنزاف الى تهديد الجغرافيا السياسية، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابوظبي،٢٠٠١

- ميشال نوفل، عودة تركيا الى الشرق، الدار العربية للعلوم ناشرون ،بيروت، ٢٠١٠

ثانياً: البحوث والدراسات والمقالات

- اثمان التصويت على انفصال كردستان، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، ايلول ٢٠١٧، الرابط:

https://studies.aljazeera.net/ar/article/599

- استفتاء اقليم كردستان بين الإصرار الكردي والمعارضة الاقليمية، وحده تحليل السياسات في المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، قطر، ٢٠١٧، الرابط:

https://www.dohainstitute.org/ar/PoliticalStudies/Pages/Kurdistan_Referendum_Situation_Assessment.aspx

-حسين عدنان هادي، حزب العمال الكردستاني :المواقف والادوار ،مجلة ابحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، العراق، العدد ٩ ،ايار ٢٠١٥

- حسين عدنان هادي كردستان الدولة المتخيلة، مجلة ابحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد العدد ١٦، تشرين الثاني ٢٠١٧
- .روشن قاسم ،تركيا تقضم العراق :خريطة الاطماع التركية: بين منطقة الموت والمنطقة الآمنة، الرابط الآتي 2020 ،

https://arb.majalla.com/node/96586

- ستار جبار علاي، أكراد العراق والاستفتاء، مجلة أبحاث استراتيجية للدراسات الاستراتيجية والدولية، بغداد، العدد١٦، تشرين الثاني، ٢٠١٧
- سعيد الحاج، محددات السياسية الخارجية التركية ازاء العراق، ادراك للدراسات والاستشارات، تموز ٢٠١٦، ص٣-٤.الرابط
- https://idraksy.net/turkish-foreign-policy-determinants-abou
- /iraq
- سهاد اسماعيل خليل، كرد العراق بين وهم القوة و صدمة الجيوبولتيك :قراءة **في** مرحلة ما بعد الاستفتاء، مجلة أبحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد، العدد١٧، نيسان، ٢٠١٨
- عبد الحميد العيد الموساوي، التدخل التركي في شمال العراق بعد العام ٢٠١٤، مجلة أبحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد، العدد١٧، نيسان،٢٠١٨.
- علي حسين باكير، العراق في حسابات تركيا الاستراتيجية والتوجهات المستقبلية، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة ٢٠١٥
- علي حسين حميد ،اكراد العراق :ومشروع الشرق الاوسط الكبير ،مجلة ابحاث استراتيجية ،مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، العراق، العدد ١٦ تشرين الثاني ٢٠١٧
- علي يوسف، مشروعية استفتاء شمال العراق في الدستور العراقي، مجلة ابحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، بغداد، العدد١٦ ، تشرين الثاني ٢٠١٧

- كرم سعيد ،التقاطع التركي – الايراني في العراق، مجلة السياسة الدولية ،القاهرة ،السنة ٥٣،العدد ٢٠٧،كانون الثاني ٢٠١٧
- مشرف وسمي محمد الشمري و محمد حازم حامد، موقف تركيا من فيدرالية كردستان العراق، مجلة جامعة تكريت للعلوم القانونية والسياسية، المجلد ٤ ، السنه ٤، العدد ١٥، ٢٠١٨
- نوال عبد الجبار سلطان الطائي، المتغيرات السياسية التركية اتجاه المشكلة الكردية ١٩٩٩-٢٠٠٦, مجلة دراسات اقليمية، السنه ٤ ،العدد ٧ ،كانون الثاني، ٢٠٠٧
- هندي ج. باركي ،العراق وجيرانه ،معهد السلام الامريكي،٢٠٠٣،ص ٣.
- www.Peace of institute states unite
- وليدة حسن ، معاهدة لوزان وتأثيرها على الكرد ومنطقة الشرق الاوسط ، المركز الكردي للدراسات، المانيا، ٢٠١٨

الاملاء والخط وطرائق تدريسهما

أ.م.د. زينة عبد الامير حسن
م,د. فينوس ميثم علي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
Zenaabdulamer@gmail.com

الملخص:

الخط أداة اتصال لغوية ، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ ، وللخط تأثير في نفسية القارئ فبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل ،يكون القارئ متمكناً من فم ما هو مكتوب.

أما اذا كان الخط رديء السمة والمنظر ، فاقد الجمال والانسجام ، ضائع الوضوح ، أذر ذلك على فهم المكتوب تأثيراً قوياً . ومن هنا نلحظ كم من معان أضاع سوء الخط دلالتها وكم من أفكار تاهت في رموز الخط الغامضة ، وكم من خط ساءت فيه الكلمات شكلاً ، فأثرت على القارئ موضوعاً . فالخط جميل كالرسم ، وهو يزيد على الكتابة الاعتيادية انه يلتزم أصولاً ومقاييس معينة اتفق على أنها تمثل الخط العربي الجيد ، ولهذا كان الاهتمام بتعليم الخط ، والعناية به من أهداف برامج تعليم اللغة ، **ومن أهداف تعليم الخط :**

١- توثيق الصلة بين الخط والقراءة فالخط فرع مهم من فروع اللغة ، وله قواعد تحكمه واتباع هذه القواعد يسهل القراءة ويوضح المعنى .

٢- تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتقديرهم للجمال بما في الخط من تناسق وانسجام يرضي النزعة الفنية عند التلاميذ .

٣- في تعليم الخط تعليم للعين على الملاحظة وللأصابع على الدفة والاتزان ، وذلك بتعويد التلميذ ضبط الأعصاب يديه أثناء الكتابة ، وتحريكها بسهولة وخفة وعفوية .

الكلمات المفتاحية (املاء ، خط).

Spelling and calligraphy and methods of teaching them

TeacherDr : Zeina Abdel Amir Hassan

TeacherDr : venusmithm ali

Zenaabdulamer@gmail.com

ABSTRACT

Educational goals, Determinants and Levels in the Educational

Educational goals are the basis of the educational process, are the changes that are to be made in the behavior of learners as a result of the learning process, and to be a practical and systematic work and successful, must be directed towards achieving the goals and objectives are limited and acceptable, and undoubtedly everyone has a goal to seek To achieve in his life, and that any human behavior aimed at a certain goal or to achieve an end and goals as the starting point for each work, whether this work within the educational system or any other system, it is the leader of all actions directed.

The objectives of education are to coordinate, organize and direct the work to achieve the great goals and to build a man integrated mentally, skillfully and spiritually in various fields. Educational objectives play a prominent role in the development of educational policy and guiding the educational work of any society and helps to identify educational goals in the implementation of good curricula in terms of organizing the party and methods of teaching and the organization and design of different methods and methods of evaluation, and the most important sources of educational goals in the philosophy of society and the nature of knowledge and education and needs and the nature of the age.

The levels of educational goals are intended to determine the objectives according to the generalities and specificities, the nature of the stages of the study and the subject matter of the study, and the preparation of the textbook to reach the specific goals of the teacher when teaching, and educational goals have different levels start at the level of general or very wide and then take the narrow and specialization, At the community level, each society has

its own goals that guarantee its survival, prosperity, progress and behavioral goals. It is a learning product that the learner seeks to achieve. It is measurable and the highest levels of behavioral goals. Comprehension, classification, analysis, composition, and evaluation). The emotional, emotional or emotional field includes reception, response, evaluation, organization, and self-formation

Keywords (dictation, handwriting)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مفهوم الاملاء والخط وطرائق تدريسها .

الأهداف العامة لتدريس الاملاء :

١- اكساب الطلاب القدرة على الكتابة والرسم الاملائي الصحيحين .

٢- تنمية ملكة الكتابة الصحيحة وفقاً للقواعد الاملائية .

٣- الربط بين مواد اللغة العربية بجميع فروعها وتطبيق ما تحلموه من مهارات مختلفة .

٤- تعويد الطلاب على اليقظة وحسن الإنصات ودقة الاستماع .

٥- تدريب حواس الطلاب المتصلة بالكتابة مثل : الأذن واليد والعين .

٦- التعرف على مواطن الضعف عند الطلاب في رسم الكلمات والعمل على علاجها .

أما الأهداف العامة لتدريس الخط هي :

١- تكوين القدرة لدى التلاميذ على الكتابة الصحيحة وفق قواعد الخط وتدريبهم على الكتابة الواضحة بسرعة معقولة .

٢- تعويد التلاميذ على الدقة في الكتابة ، ومساعدتهم على تقليد الجيد منها بدقة واحكام .

٣- تنشئة التلاميذ على حب الخط الجميل ، والاعجاب به ، والابداع فيه .

٤- تزويد التلاميذ ببعض المبادئ الأساسية والقواعد التي تساعدهم على الكتابة بخط جميل وتيسر عليهم .

٥- التمييز بين الجيد وغير الجيد من الخطوط .

٦- تنمية الذوق الفني للتلاميذ بما يطلعون عليه من نماذج وما يمارسونه من كتابات .

المبحث الأول

مفهوم الاملاء

الاملاء لغة معناها : الضغط والارغام ، وليس في الاملاء – كتعليم للكتابة – شيء من هذا المعنى ، ولذلك فالمعنى المقصود هنا هو تعليم الكتابة الصحيحة هجائياً وتنظيمها ، وهو ما يتمثل في القدرة على نقل نص مكتوب أو كتابته مرة ثانية الذاكرة مصحوباً بالنطق ، أما اختبار القدرة الكتابية هجاءً وتنظيماً فقد نسميها جوازاً بالاملاء ، أذن ما نحن بصدده هو مهارة الكتابة الصحيحة هجائياً وتنظيمياً .

(الناقة ، ٢٠٠٢ : ص٨)

الاملاء لغة : أمل إملالا ، وأملي ، وأملاء الكتاب على الكاتب إلقاه عليه فكتبه عنه. (البستاني ، ٢٠٠٠ : ص٧٧)

الاملاء اصطلاحاً : وعرفه الجومرد بأنه وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات و العبارات بأشكالها المعروفة . (الجومرد ، ١٩٦٢ : ص٣١٦)

وعرفه البجة بأنه : تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على ان توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة . (حسان ، ١٩٥٥ : ص٥٨)

وهو الرسم الصحيح للكلمات ، والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات ، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة ، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الاملاء ، لتنطبع صور الكلمات في الذهن ، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب . ويعتبر الاملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم .

(عاشور ، الحوامدة ، ٢٠٠٣ : ص١٢٥)

أهمية الاملاء :

يحقق الاملاء جانباً مهماً من وظيفة اللغة العربية ، لكونه وسيلة إلى التعبير الكتابي ويسهم في تحقيق أهداف اللغة العربية – وهو أحد فروعها – الذي يؤدي دوره الخطير من ما يأتي :

١- تزويد المتعلمين بمجموعة من القواعد الاملائية تضبط صحة كتابتهم وبذلك يصلون إلى القراءة ويتجنبون الوقوع في الاخطاء . فتصينهم على مواجهة الصعوبات الاملائية .

٢- تنمية مهارة الكتابة الصحيحة ، ورسم الأحرف والكلمات رسماً صحيحاً منسجماً مع الضوابط الفنية للكتابة ، كتناسق الأحرف والكلمات في الحجوم والكتابة على السطر .

٣- تمكين المتعلمين من الكتابة السريعة لضرورتها ، وتعويدهم على التركيز والتذكر .

٤- تعويدهم على الانتباه والاصغاء ، والمتابعة والتأمل واعتماد العادات الصحية كمعالجة الاخطاء ، والأمانة والاعتماد على النفس واعتياد النظافة والتنظيم والجلوس الصحيح .

٥- تنمية قدرة المتعلمين على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق والمتقاربة في الصوت والمتماثلة في الرسم ، والتمكن من معالجة الصعوبات الاملائية .

٦- تزويدهم بالمفردات اللغوية الجديدة ، وإثراء لغتهم بتعابير لغوية وذوقية ، تمكنهم من التعبير الجيد وتنمي قدراتهم الكتابية وتشوقهم إلى حب المطالعة ، وتنمي الاحساس بجمال اللغة وتغذي عواطفهم واتجاهاتهم السليمة .

٧- إكسابهم القدرة على تقويم أنفسهم ذاتياً بتدريبهم على اكتشاف أخطائهم وتصويبها . (الأسدي، ٢٠٠٣ : ص١٥-١٦)

الغرض منه :

١- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً ، مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ ، وليست هذه الكلمات الصعبة مقصورة على الكلمات المهموزة أو المفتوحة بألف لينة ، بل هناك كلمات أخرى لا تقل عن هذه في الصعوبة وتحتاج إلى العناية بها ، والتنبيه عليها . مثل كلمة مصر مع كلمة مطر ، وكلمة يتثبت ويتطلب ويصطدم ويستطيع ونحو ذلك .

٢- الاملاء فرع من فروع اللغة ، فيجب أن يحقق نصيباً نت الوظيفة الأساسية للغة . وهي الفهم والافهام ، ويكون ذلك بحسن اختيار القطعة ، واتباع الفرق المجدية على النحو الذي سنفصله فيما بعد .

٣- إجادة الخط . (ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ص٤٦٤)

اختيار موضوعات الاملاء :

إذا أحسن اختيار قطعة الإملاء ، كان في ذلك نضع كبير للتلميذ ، ولهذا يجب مراعاة ما يأتي :

١- أن تكون القطعة مشوقة بما تحويه من معلومات طريفة تزيد في أفكار التلاميذ ، وتمدهم بفنون من الخبرة ، وألوان من الثقافة ، ومن أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض القصص والأخبار المشوقة .

٢- أن تكون متصلة بحياة التلاميذ ، ملائمة لمستواهم العقلي ، مرتبطة بما يدرسونه في فروع اللغة ، والمواد الأخرى .

٣- أن تكون مفرداتها وأساليبها سهلة مفهومة ، ولا يتسع مجال القطع الإملائية للمفردات اللغوية الصعبة ؛ فلها مجالات أخرى ، في موضوعات قادمة .

٤- أن تكون مناسبة للتلاميذ ، من حيث الطول والقصر ، ويخالي بعض المدرسين ، فيطيل القطعة ؛ وبهذا يستهلك الوقت الذي ينبغي أن يحرف في مناقشة القطعة وفهمها ، أو يجعلها قصيرة فيضيع على التلاميذ كثيراً من الفوائد .

٥- ألاَّ يتكلف المدرس في تأليف قطعة الإملاء ، فيحشد فيها من المفردات الخاصة ، التي يظنها مساعدة على تثبيت قاعدة املائية فهذا التكلف قد يفسد

الاسلوب بل يجب أن يكون تأليف القطعة باسلوب طبيعي لا تكليف فيه؛ لأن الاملاء – قبل كل شيء تعليم لا اختبار .

٦- لا مانع من اختيار قطعة الاملاء من موضوعات القراءة ، بل يجب هذا مع صغار التلاميذ . الصلة بين الاملاء وغيره . (ابراهيم، ٢٠١٠: ص١٢-١٣)

شروط اختيار القطعة الإملائية :

هناك عدة جوانب ينبغي توافرها في القطع الإملائية وهذه الجوانب هي :

أ- **الجانب المعرفي :** وذلك أن تشمل القطعة على معلومات متنوعة تزيد من أفكار التلاميذ ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة والقصص ، والأخبار المتصلة بحياتهم ، والتي تثير اهتمامهم ، وتحرك شوقهم ولذلك ينبغي أن تكون مستمدة من واقع التلاميذ ، وما يدور على ألسنتهم وفي إطار استعمالاتهم مع الاطلاع على ما يدور في عالم الكبار ، حتى يتسنى لهم الانطلاق إلى الحياة العامة ، والتفاعل مع مختلف ميادين النتاج الفكري .

ب- **الجانب اللغوي :** وذلك بأن تتسم القطع المختارة بلغة سهلة ومفهومة ، فلا مجال هنا للمفردات اللغوية غير المألوفة ، فلا ينبغي أن يتكلف المعلم في تأليفها جرياً وراء مجموعة من المفردات الخاصة ، بل يجب أن يكون تأليفها طبيعياً لا تكلف فيه ، واختيار القطع من الكتب المدرسية المقررة يضمن توافر هذا الجانب ، حيث تصبح المفردات اللغوية مألوفة وليست غريبة عليهم ، فهي غير بعيدة عن قاموسهم اللغوي المستمد من قراءاتهم وكتاباتهم وتعبيراتهم الشفوية والتحريرية ، فوقوع العين على اللفظ كثيراً ما يساعد على صحة كتابته ورسمه .

ويشترط أيضاً في قطع الإملاء التي تعرض على التلاميذ ألا تكون مفرداتها من الكلمات التي تحمل وجهين في رسمها أو التي دار حولها خلاف ، حيث يكتفي في هذه المرحلة بالكلمات التي لا تحتمل وجهاً آخر لرسمها .

ج- **الجانب الوجداني** : ونعني به ما تتركهُ القطع الإملائية من أثر طيب في نفوس التلاميذ ، ولذا ينبغي أن تكون شيقة ، وواضحة المعاني ، ومنسقة ، تتسم بالنواحي الجمالية في كتابتها ، وعرضها وبذلك تثير اهتمام التلاميذ ، وتحرك شوقهم وتربي إحساسهم بالجمال ، وتنمي ذوقهم وترقيه .

وهذا الجانب يؤكد ضرورة اختيار القطعة المناسبة للأطفال عقلياً وثقافياً ، فالصعوبة قد تصيبهم بالإحباط ، وفقدان الثقة بالنفس ، والاحساس بالضعف ، أمّا السهولة فتشعر التلاميذ بالتفاهة وتؤدي إلى الاهمال ، واللامبالاة والتدرج في الصعوبة بحسب المستويات يدفع الفرد إلى الرغبة في التقدم والمزيد من الثقة بالنفس . وهذا الجانب أيضاً يشير إلى مراعاة حجم القطعة : فالطول الزائد عن الحد يستهلك الوقت.

د- **الجانب التربوي السلوكي** : اختيار القطع الإملائية ينبغي أن يدور حول موضوعات متنوعة ، علمية وثقافية ودينية وأحداث اجتماعية ، وما يتصل بالبيئة ، وهذا يؤثر في سلوك المتعلم ، ويضمن اتصاله بمجتمعه ، وتفاعله معه ، وتصرفه ببيئته ، وتكيفه معها تكيفاً ناجحاً . وتساعد القطع الإملائية بهذه الصورة على تحقيق أهداف تربوية وسلوكية مفيدة ، كالصدق في القول، واتقان وحب الوطن ، والتعارف ، والصبر والشجاعة ، والنظافة والنظام ، والدقة والقطع بذلك تدرب التلاميذ على استنباط الأحكام العامة وعلى التفكير

السليم مما يمكنه من تمييز الحق من الباطل ، والخير من الشر ، ويساعده في حل المشكلات ومواجهة المواقف المختلفة . (فضل الله ، ١٩٩٧)

(عاشور ، الحوامدة ، ٢٠٠٣ : ص١٣٧)

أنواع الاملاء وطرق تدريسه :

أولاً : الاملاء المنقول :

نعني به لن ينقل الطلبة القطعة من كتابهم أو عن اللوم ، أو عن بطاقة كبيرة كتب عليها بعد ان يقرؤوها ويفهموا معناها ويتدربوا بواسطة النظر والقراءة على التصرف على بعض مفرداتها – تهجئتها . وقد يملي المدرس عليهم القطعة جزءاً جزءاً وهم يتابعونه فينظرون إلى ما يمليه عليهم ومن ثم يكتبونه .

طريقة تدريس الاملاء المنقول :

١- التمهيد : لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أي يعرض النماذج أو الصور ، واستعمال الاسئلة الممهدة .
٢- عرض القطعة في الكتاب ، أو البطاقة ، أو السبورة ، دون ان تضبط كلماتها حتى لا ينقل الطلبة هذا الضبط ، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء ، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة .
٣- قراءة المدرس القطعة قراءة انموذجية .
٤- قراءة فردية من الطلبة ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه .

٥- اسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم الطلبة لأفكارهم وفي هذه الخطوة تدريب للطلبة على التعبير الشفوي الذي ينبغي ان يكون له نصيب في كل دري .

٦- ان يكون جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة .

٧- شغل الجزء الباقي في الحصة بحمل آخر مفيد مثل تحسين الخط أو مناقشة القطعة على مستوى أوسع . (أبو الضبعات ، ٢٠٠٧ : ص١٥٧)

ثانياً : الاملاء المنظور

وفيه تُعْرض قطعة الاملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها والتدرب على كتابة أشكال كلماتها ، ثم حجب عنهم ومن ثم تملى عليهم .

في هذا النوع من الاملاء محاولات تربوية كثيرة لتثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن الطالب .

طريقة تدريس الاملاء المنظور :

١- يقرأ المعلم القطعة قراءة واضحة ويناقش الطلبة في معناها ويطلب منهم تهجي كلماتها الصعبة .

٢- يقرأ التلاميذ القطعة ويطلب منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة .

٣- يحجب المعلم القطعة ويبدأ في إملائها عليهم جملة بعد أخرى في وضوح وتأنٍ .

٤- يقوم بإعادة القراءة ليتدارك التلاميذ ما فاتهم .

٥- يصحح المعلم الدفاتر تصحيحاً أمام كل تلميذ ويقف معه على الرسم الصحيح .

٦- يناقش المعلم الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح وتكليف التلاميذ بتصويب الخطأ في دفاترهم .

من مزايا الاملاء المنظور :

١- يساعد على الربط بين النطق والرسم الاملائي .

٢- يعتبر خطوة متقدمة في سبيل التهيؤ لمعالجة الصعوبات الاملائية .

(عاشور ، الحوامدة ، ٢٠٠٣ : ص١٣٤)

ثالثاً : الاملاء الاستماعي

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة ، وبعد مناقشتهم في معناها ، وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة ، تملى عليهم .

وهذا النوع من الاملاء يلائم تلامي الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وتلاميذ المرحلة الاعدادية .

طريقة تدريس الاملاء الاستماعي :

١- التمهيد : بالطريقة السابقة في المطالعة .

٢- قراءة المدرس القطعة ، ليلمّ التلاميذ بفكرتها العامة .

٣- مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ .

٤- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة ، وكتابة بصفها على السبورة ، وينبغي أن تعرض هذا الكلمات المشابهة في جمل كاملة ، حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ .

٥- إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع ، وفي اثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التي على السبورة .

٦- قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية ، ليتهيأ التلاميذ للكتابة ، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة .

٧- إملاء القطعة ، ويراعي في الاملاء ما يأتي :

أ-تقسيم القطعة وحدات مناسبة للتلاميذ طولاً وقصراً .

ب- إملاء الوحدة مرة واحدة ، لعمل التلاميذ على حسن الاصغاء وجودة الانتباه .

ج- استخدام علامات الترقيم في اثناء الاملاء .

د- مراعاة الجلسة الصحية للتلاميذ .

(ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ص١٩٩)

رابعاً : الاملاء الاختباري

والمقصود به إملاء القطعة بعد الاستماع إليها دون تهجيها ، والغرض منه تقدير مستوى التلميذ وقياس قدرته في الكتابة وهذا النوع من الاملاء يمكن تطبيقه في جميع المستويات وعلى فترات معقولة .

طريقة تدريس الاملاء الاختباري :

١- التمهيد : بإتباع الطرق المتبعة للتمهيد في درس القراءة .
٢- قراءة المعلم للنص . كما في درس القراءة .
٣- إملاء القطعة دون تهجيها . (طاهر ، ٢٠١٠ : ص١٣٤)

تصحيح الاملاء :

لقد ذكرت الأدبيات أسلوبين في تصحيح التعبير الكتابي : أسلوباً يقوم به المعلم ، وأسلوباً يقوم به الطالب .

والأساليب التي يتبعها المعلم في التصحيح ، هما :

١- اسلوب التصحيح المفصل : وفيه يكتب المعلم الصواب فوق الخطأ الذي وقع فيه الطالب . ومن مزايا هذا الاسلوب أنه يقدم للطالب تصحيحاً واضحاً لأخطائه .
٢- اسلوب التصحيح المرمز : وفيه يضع المعلم خطأ تحت الخطأ ويكتب فوقه رمزاً يدل على نوعية الخطأ ، ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه ، فيرمز مثلاً للخطأ النحوي بالحرف (ن) ، وللخطأ الاملائي بالحرف (م) ، وللخطأ الاسلوبي بالحرف (س) وللخطأ في علامات الترقيم بالحرف (ق) وهكذا .

وهذا يجرب بالاتفاق بين المعلم وطلابه منذ بدء العام الدراسي . ويحث هذا الاسلوب الطالب على التذكر والاهتداء إلى الصواب .

٣- الاسلوب الاشاري : وفيه يشير المعلم إلى الاخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزاً . (الدليمي ، وسعاد ، ٢٠٠٣ : ص٦٨)

درس أنموذجي في تدريس القواعد الاملائية لطلاب الصف الثاني المتوسط

اليوم والتاريخ : المادة :

الصف والشعبة : الدرس :

الموضوع / قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو

الأهداف العامة :

١- تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الاملائية لضبط صحة كتاباتهم .
٢- تنمية مهارات الكتابة الصحيحة عند الطلبة ، ورسمهم الأحرف رسماً صحيحاً.
٣- تمكين الطلبة من الكتابة الصحيحة .
٤- تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق .
٥- إكساب الطلبة القدرة على تقويم أنفسهم ذاتياً من خلال تدريبهم على اكتشاف الأخطاء وتصويبها .
٦- تمكين الطلبة من مهارات الفهم والإفهام . والتعبير عن تأثرهم بالمواقف المختلفة باستعمال علامات الترقيم .

الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .
٢- يميز حركة الهمزة المتوسطة على الواو .

٣- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الواو .

٤- يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .

٥- يتمكن من اللفظة الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو .

٦- يعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الواو .

٧- يعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الواو .

الوسائل التعليمية :

١- السبورة وحسن استعمالها .

٢- الطباشير الملون والعادي .

٣- الكتاب المدرسي .

خطوات الدرس :

١- التمهيد : المدرس : درسنا في الدرس السابق موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف ، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها الهمزة المتوسطة على الألف ، ومن أمثلة الكلمات التي تكتب فيها الهمزة متوسطة على الألف :

طالب : سأَلَ

طالب آخر : مأْمور

طالب آخر : ظمآن

طالب آخر : مسْألة .

٢- **العرض :**

يقرأ المدرس النص الموجود في الكتاب قراءة تعبيرية واضحة ، ثم يشرح بعض المفردات والتراكيب الغامضة ، ثم يوضح مضمون النص من خلال توجيه الأسئلة إلى الطلاب .

٣- **القاعدة :**

يستنتج المدرس القواعد الاملائية من الطلاب ، ويصوغها بأسلوبه ، ويثبتها على السبورة بخط واضح وجميل .

تكتب الهمزة المتوسطة على الواو في الحالات الآتية :

١- اذا كانت مضمومة بعد ضم مثل (فؤُوس ، كؤُوس)
٢- اذا كانت مضمومة بعد فتح مثل (مَؤُونة ، يَؤُب)
٣- اذا كانت مضمومة بعد سكون مثل (تفاْؤُل ، عطاْؤُك)
٤- اذا كانت مفتوحة بعد ضم مثل (مُؤَنث ، مُؤَجل)
٥- اذا كانت ساكنة بعد ضم مثل (رُؤْية ، يُؤْثرون)

٤- **التطبيق :**

المدرس :

قال الشاعر : لاحت رؤوس العراب تلمع بين الروابي

لماذا كتبت الهمزة على الواو في كلمة (رؤوس) ؟

طالب : لأنها جاءت مضمومة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

المدرس : جيد .ما الحرف الذي يناسب الضمة ؟

طالب : حرف الواو .

المدرس : جيد . (زاير ، يونس ، ٢٠١٦ : ص١٦٤-١٦٨)

المبحث الثاني

الخط

الخط لغة : هو الكتابة بالقلم ، وخط الرجال الكتاب من باب (كتبه) ، والخط الطريق الطويل . (عاشور ، الحوامدة ، ٢٠٠٣ : ص٢٤٥)

الخط اصطلاحاً :هناك تعريف من وجهة نظر التربويين ، وكذلك تعريف آخر من وجهة نظر الخطاطين :

- من وجهة نظر التربويين : هو فن تحسين شكل الكتابة ، وتجويدها لإخفاء الصبغة الجمالية عليها .
- من وجهة نظر الخطاطين : هو كتابة الحروف العربية المفردة والمركبة ، بصورة حسنة جميلة حسب الأصول والقواعد التي وضعها كبار من عُرفوا بهذا الفن . (العجافرة ، ٢٠١٤ : ص١٥٧)

تعليمه : كان الخط أداة من أدوات الكتابة العربية يرتضع الكاتب بتجويدها . ويرقى بإحسانها ، ولذلك عكف الكتَّاب الخط ووقف المؤلفون القدماء عنده يبحثون فيه ويؤلفون في شأنه ، ويحقدون صفحات في بيان فائدته ونضمه .

ويلمون بأدوات الخط كذلك من دواة ومداد وأقلام ويعد الخط في مقدمة الفنون الجميلة ، ومن أدق العلوم الهندسية ، وقد اعتنى به المتقدمون عناية زائدة ، فقد روى أن أبا محمد الفياض كاتب سيف الدولة كان يعجن مداده بالمسك ويلين دواته بماء الورد . وكان بعض الكتاب يطيب دواته بأطيب ما عنده من الطيب ، فسئل عن ذلك ، فقال : لأني أكتب بها اسم الله تعالى واسم رسوله (ﷺ) واسم أمير المؤمنين .

ونظراً ولما كان يحتله الخط العربي من مكانة رفيعة أنشأ المؤلفون القدماء فصولاً في الخط وما يتصل به من دواة وأقلام ومداد ونحو ذلك ، وفي كتاب (أدب الكاتب) لأبي بكر الصولي صفحات تصور عناية القرن الرابع الهجري بهذا الفن . (طاهر ، ٢٠٠٩ : ص١٥٥)

الغرض من تعليم الخط :

الخط أداة اتصال لغوية ، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ ، وللخط تأثير في نفسية القارئ فبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل ،يكون القارئ متمكناً من فم ما هو مكتوب.

أما اذا كان الخط رديء السمة والمنظر ، فاقد الجمال والانسجام ، ضائع الوضوح ، أذر ذلك على فهم المكتوب تأثيراً قوياً . ومن هنا نلحظ كم من معان أضاع سوء الخط

دلالتها وكم من أفكار تاهت في رموز الخط الغامضة ، وكم من خط ساءت فيه الكلمات شكلاً ، فأثرت على القارئ موضوعاً . فالخط جميل كالرسم ، وهو يزيد على الكتابة الاعتيادية انه يلتزم أصولاً ومقاييس معينة اتفق على أنها تمثل الخط العربي الجيد ، ولهذا كان الاهتمام بتعليم الخط ، والعناية به من أهداف برامج تعليم اللغة ، **ومن أهداف تعليم الخط :**

٤- توثيق الصلة بين الخط والقراءة فالخط فرع مهم من فروع اللغة ، وله قواعد تحكمه واتباع هذه القواعد يسهل القراءة ويوضح المعنى .

٥- تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتقديرهم للجمال بما في الخط من تناسق وانسجام يرضي النزعة الفنية عند التلاميذ .

٦- في تعليم الخط تعليم للعين على الملاحظة وللأصابع على الدفة والاتزان ، وذلك بتعويد التلميذ ضبط الأعصاب يديه أثناء الكتابة ، وتحريكها بسهولة وخفة وعفوية . (عاشور ، الحوامدة ، ٢٠٠٣ : ص٢٤٥)

نماذج الخط :

١- الأمشق وهي كراسات تطبع فيها النماذج المطلوب محاكاتها ، ومن هذه الامشق ما يقتصر استخدامها على تأملها ومحاكاتها في كراسات أخرى .

ومنها ما هو معد للكتابة فيه على أسطر متتالية تحت النموذج المطبوع في أعلى الصفحة ، وهذا هو النوع الشائع لسهولة استعماله ولكن يؤخذ عليه أن كثيراً من المدرسين يعتمدون على هذه النماذج ، ولا يستخدمون السبورة في الشرح والارشاد . ومن عيوب هذه الطريقة أيضاً ان التلميذ لا يستطيع محاكاة النموذج الا في السطر الأول ، أما في السطر الثاني والذي يليه فأن التلميذ لا ينظر إلى النموذج بل ينظر

إلى خطه هو ؛ فيسوء خطه ويتكرر خطوه في السطور التالية ، بل يتأخر خطه في كل سطر عن سابقه ، وقد فكر بعض المربين في علاج هذه المساوئ .

٢- نماذج مطبوعة على ورق مقوى ، يختلف بعضها عن بعض ، وتمتاز هذه النماذج بسهولة الانتفاع بها ، واختيار ما يناسب كل تلميذ منها ، وبأن التلميذ لا يلقّى صعوبة في تحريك النموذج وجعله بجانب الكتابة ، فتكون المحاكاة دقيقة ولكن هذه النماذج تشوه وتتسخ بكثرة الاستعمال .

٣- نموذج يكتبه المدرس لكل تلميذ في الفصل ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تضمن التدرج بالتلميذ ، وتسمع الفردى ، ولكن لا يمكن استخدامها الا مع عدد قليل من التلاميذ .

٤- نموذج يكتبه المعلم على السبورة للفصل جميعه ، وهذا النموذج يليق بالفصول الكثيرة العدد ، ولكت يعيب هذه الطريقة بعد النموذج عن التلاميذ الجالسين في الصفوف وعجز التلاميذ على مراعاة النسبة بين ما كتب على السبورة .

٥- نماذج للحروف البارزة أو المحفورة تعرض في لوحات أمام التلاميذ ، وهذه تليق بصغار التلاميذ ، وتحتاج إلى أن يقوم المدرس بشرح الأجزاء في جانب من السبورة .

٦- طريقة الاقتضاء : وهي أن ترسم الحروف أو الكلمات بنقط صغيرة في كراسات التلاميذ ونكلفهم أن يمروا بأقلامهم عليها ، وهذه الطريقة لا تليق الا بصغار الأطفال ، وتتطلب حمل الأطفال على الدق . (طاهر ، ٢٠١٠ : ص١٦٠)

مراحل تعلم الخط :

١- **مرحلة الخط الهجائي :** يرى بعض المربين المعاصرين أن تعليم الخط يبتدئ مع تعليم مبادئ القراءة ، وأنهما يسيران جنباً إلى جنب ، لذلك لا ينصحون تخصيص دروس للخط في المرحلة الأولى بل يتعلم الطفل في البداية القراءة والكتابة في آن معاً ، إذ لا يجوز أن يكون هناك دروس خط مستقلة الاَّ بعد الانتهاء من دروس مبادئ القراءة ، وبعد أن يكون الطفل قادراً على القراءة إلى حد ما .

٢- **مرحلة تحسين الخط :** إنه بعد أن يصل التلميذ إلى شيء من النضج الجسمي والعقلي ، يكون قد تمرن على رسم الحروف والكلمات ، فيصير بإمكانه محاكاتها ، فيستطيع المعلم حينئذٍ أن يتدرج مع التلميذ في الخط ، فيسير به خطوة خطوة نحو التحسين بدلاً من الأخذ بطريقة (الاقتضاء) أي رسم الحروف والكلمات بالنقط ، ومطالبة التلميذ بالمرور فوقها بالقلم لتمرين أيديهم على الكتابة .

٣- **مرحلة الاجادة والاتقان :** وفي هذه المرحلة يتم تدريب التلميذ على تقوية أعضائه الكتابية ليكون أكثر قدرة على اتقان الكتابة ومحاكاة النماذج الخطية المتحددة . (طاهر ، ٢٠٠٩ : ص١٦٠)

الوسائل المعينة على تعلم الخط :

١- **الراحة والاسترخاء :** عدم وضع الكثير من القوة اثناء الكتابة ، ومحاولة الكتابة بسلاسة وهدوء .

لأن القوة إما ستجعل الحبر يبدو داكناً ، وإما ستكسر قلم الرصاص ، ويفضل عدم تحريك اليد كثيراً لتجنب الشعور بالتعب .

٢- **نوع القلم** : يعد استخدام القلم الجيد والمناسب أساسياً ، وخطوة أولى للكتابة بخط جميل .

ويمكن المحاولة في البداية مع أنواع مختلفة من قلم الرصاص ، ثم الأقلام بأشكالها المختلفة ، الرفيعة منها والمدببة . ينصح بتجنب أقلام الزخرفة ؛ لأنها تستلزم المزيد من الجهد والوقت على ورقة عمل واحدة .

٣- **وضعية الجلوس** : ينصح الجلوس باستقامة على كراسي ، واستخدام طاولة للكتابة ، وعدم وضع الأوراق على الحجر .

٤- **نوع الورق** : تساعد الأوراق المسطرة على التحكم في حجم الخط ، وكتابة الأحرف بحجم متساو ومنتظم . ويمكن أيضاً استخدام أوراق الرسم البياني ، لجعل حجم الأحرف أكثر تناسقاً .

٥- **المساحة بين الكلمات والأحرف** : لعل هذه من أصغر مسببات الخط السيئ، والتي لا تتلقى الكثير من الاهتمام . فكلما تقاربت الأحرف والكلمات من بعضها بعضاً ، أصبحت غير مفهومة وصعبة القراءة . ينصح بترك مسافة تقدر بمسافة الإصبع بين الأحرف والكلمات ، حتى يسهل تمييز كل حرف ، وبالتالي تسهل قراءة الخط .

٦- **نوع الخط** : توجد أنواع مختلفة ومتنوعة من الخطوط في جميع اللغات ، منها بسيط ومقروء ومنها للمحترفين وصعب القراءة . التمرن على نوع خط بسيط واضح يخلو من أي تكاليف إضافية .

٧- **الممارسة** : لا يفترض أخذ الأمر بجدية تامة كونه ليس مربوطاً بوقت زمني محدد ، أو إكمال مهمة معينة .

٨- **الصبر** : ربما لا يلاحظ الفرد ذلك ، ولكن يمكن للآخرين معرفة المزاج والحالة النفسية من خط اليد ، حيث يفقد الكثيرون صبرهم بعد كتابة بضعة صفحات .

٩- **الابتكار** : ليس هناك حاجة لتقليد أحد الخطاطين واتباع أساليبهم ، فيمكن لكل فرد أن يتبع اسلوبه الخاص في الكتابة . ويمكن أحد أهم أسرار الكتابة ، في كتابة الأحرف بوضوح وبسرعة دون تكرار رفع القلم عن الورقة .

(موقع مكة المكرمة lhttps://makkahnewsspaper.comarticle/58609)

طرائق تدريس الخط :

يسلك المدرس الخطوات الآتية :

١- **التمهيد** : ويكون بمطالبة التلاميذ بإخراج الكراسات وأدوات الكتابة ، وفي اثناء ذلك يكتب المدرس على السبورة التاريخين بخط جيد واضح ، ونوع المادة ، ويقسم السبورة قسمين : قسم للنموذج ، وقسم للشرح والارشاد .

٢- **قراءة النموذج** : يكلف المدرس أحد التلاميذ أن يقرأ النموذج الذي يكتب ، ثم يناقش المدرس التلاميذ في شرحاً ميسراً دون إطالة .

٣- **الشرح الفني** : يطلب المدرس إلى تلاميذه أن ينتبهوا إليه ويلاحظوه في اثناء كتابته ، ثم يكتب الحرف في القسم الأيسر من السبورة مبيناً أجزاءه بألوان مختلفة ، مع الاستعانة بخطوط افقية أو رأسية أو مقوسة ، لضبط أجزاء الحرف ، وتحديد اتجاهاته ، وتيسير المحاكاة على التلاميذ .

٤- **المحاكاة** : ويحسن أن تبدأ هذه المحاكاة في أوراق أو كراسات أخرى، غير كراسات النماذج ، وبعد فترة يطلب المدرس إلى التلاميذ الكتابة في كراسات النماذج ، مع مراعاة التأني والدقة في محاكاة النموذج المطبوع .

٥- **الارشاد الفردي** : وذلك بأن يمرّ المدرس بين التلاميذ ، ويرشد كل منهم إلى مواطن الخطأ ، ويكتب له بعض النماذج بالقلم الأحمر ، موضحاً له وجه الصواب ووجه الخطأ ، وليس من الضروري أن يتتبع المدرس كل الأخطاء ، بل يكتفي بأبرزها .

٦- **الارشاد العام** : حين يلاحظ المدرس خطأ شائعاً مكرراً يأمر التلاميذ بإلقاء الأقلام على الأدراج ، ثم يعود إلى السبورة ، ويشرح لهم صواب هذا الخطأ ، في قسم الشرح ، ولا بأس بأن يكتب الحرف بالصورة التي رآها في كراسات التلاميذ . (ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ص٣٦٨-٣٧٠)

أنواع الخط العربي :

في اثناء الفتوحات الاسلامية نزح على الكوفة عدد من الخطاطين الذين يحسنون الخط فاعتنوا بالخط العربي ونوعوه ، فابتكروا نوعاً جديداً من الخط عرف باسمها ، وهو الخط الكوفي ويعتبر من أفضل الخطوط للزخرفة .

وفي اثناء الخلافة العباسية في بغداد تكونت طبقة مميزة من الكتاب ، دبَّ فيها النشاط ، واتسع نطاق الابداع والتنافس ، الأمر الذي أوجد أنواعاً متعددة من الخط ، منها : (كوفي في القرن الأول) والمعروف بالكوفي القرآني . وأيضاً (كوفي المساجد) الذي يتصف بالمستقيمات الثابتة ، و(كوفي عناوين المصاحف) الذي يعتمد المربعات ، وكذلك (كوفي المآذن) ... وغيرها .

ومنذ القرن الثالث الهجري أضاف الكتاب أنواعاً أخرى إلى الخط الكوفي ، وصلت إلى ما يقارب السبعين نوعاً ، ومن هذه الأنواع : الأندلسي والمغربي ، الفاطمي والبغدادي ، وقد تطور الكوفي البغدادي حتى شمل حوالي عشرين نوعاً (٢٥) .

ولقد تفنن الخطاطون بالخط الكوفي تفنناً أدهش العالم ، فابتدعوا أنواعاً جديدة منه ، فمنه المضلع الهندسي الذي يكون المربعات في موضع العين والغين والفاء والقاف والميم . ومنه المشجر بأنها قوائم الألفات واللامات بأغصان شجرية مورقة تجعل أرض اللوحة كأنها حديقة ، ومنه المظفر الذي تكون حروفه معقودة كالظفائر ومنه نوع آخر يستعمل في الأواني والنسيج بحيث يلتوي على بعضه مع بقاء رؤوس لاماته وألفاته .

وعندما استنسخت الكتب الخطية اختزلت قواعد واستنسخت أخرى فوجدت أشكال خطية جديدة مثل : الريحان ، والمسلسل ، والنسفي والرقعي .

ومما سبق أن الخط العربي أنواع :

١) الخط الكوفي بأنواعه المتعددة .
٢) الخط الريحاني .
٣) الخط المسلسل .
٤) الخط النسفي .
٥) الخط الثلث .
٦) الخط الرقمي .
٧) الخط الديواني .
٨) الخط جلي الديواني .
٩) الخط الرقعي ..... وغيرها . (طاهر ، ١٩٦٩ : ص٧٢)

وسائل العناية بتحسين الخط :

١- ضرورة العناية بالنماذج الخطية وحسن عرفها على التلاميذ ، ولا يكتفي بالنماذج المطبوعة ، بل يجب على المعلم أن يكتب أمام التلاميذ نموذجاً حسناً على السبورة ، ليشاهدوا حركة يده وهو يخط الحروف أمامهم ، ليسهل عليهم محاكاته وتقليده .

٢- استخدام نماذج الاقتضاء مع صغار التلاميذ في بداية تعليمهم الكتابة والخط، أي ان يمر التلميذ بالقلم أو الطباشير على حروف مؤلفة من نقاط عديدة فينظم نقاطها في خطوط متصلة .

٣- تعليق لوحات على جدران الصف تشتمل على كلمات أو عبارات مختارة ، مكتوبة بخط واضح جميل ليقلدها التلاميذ .

٤- اعطاء واجبات يومية في الكتابة يؤديها التلاميذ في بيوتهم ، مع ملاحظة العناية بالنظافة والتنظيم والدقة في محاكاة النموذج .

٥- يحسن في كل درس املائي أن يكتب المعلم السطر الأول من القطعة على السبورة كتابة مجودة ، ويكلف التلاميذ الكتابة على منوالها .

٦- عند تعليم الخط الرقمي يلفت المعلم نظر التلاميذ إلى وجوب انتظام الكلمات، والحروف على السطر بحيث لا ينزل تحته إلاّ الحروف التالية ج ، ح ، خ ، ع ، غ ، م ، هـ .

٧- من الضروري محاسبة التلاميذ في كل عمل كتابي على جودة الخط ووضوحه ، واستقطاع درجات من درجاتهم المستحقة إذا لم يهتموا بتحسين خطوطهم في الكتابة .

٨- العمل على ايجاد جماعات في المدرسة لتحسين الخطوط ، يختارون من ذوي المواهب والاستعدادات الخاصة ، وتشجيعهم بالجوائز والمكافآت لإظهار نشاطاتهم ، وتمكينهم من عرض انتاجهم في المعرض السنوي في المدرسة .

(طاهر ، ٢٠٠٩ : ص١٦٦)

المصادر والمراجع

١- ابراهيم ، عبد الحليم ، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط١٨ ، القاهرة ، دار المعارف ، ٢٠٠٧م .

٢- أبو الضبعات ، زكريا اسماعيل ، طرائق تدريس اللغة العربية ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٧م .

٣- الأسدي ، عادل حسن ، المنجد في الاملاء ، مؤسسة محبين للطباعة والنشر ٢٠٠٣ .

٤- البستاني ، كرم – المنجد في اللغة العربية – الطبعة ٣٨ منقصة ، دار النشر بيروت ٢٠٠٠ .

٥- توفيق والعيلي محمد مرعي – تفريد التصميم – الاردن ، دار الفكر ١٩٩٨.

٦- الجومرد ، محمود – الطرق العملية لتدريس اللغة العربية – الموصل مطبعة الهدف ١٩٦٢ .

٧- حسان ، تمام – مناهج البحث في اللغة – القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٥٥.

٨- الدليمي ، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٣م.

٩- زاير ، سعد علي ورائد رسم يونس ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها – دار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن ، ٢٠١٦م .

١٠- طاهر ، علوي عبدالله ، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م .

١١- طعيمة ، رشدي احمد – تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ١٩٨٤ .

١٢- عاشور ، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣م .

١٣- العجافرة ، عبد السلام يوسف ، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة ، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع ، ٢٠١٤م .

١٤- الناقة ، محمود كامل (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام : مداخلة وفنياته . الجزء الثاني ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٥- (موقع مكة المكرمة (lhttps://makkahnewsspaper.comarticle/58609

صراع الارادات السياسية وانعكاسه على العملية الديمقراطية في العالم العربي

أ.م. د. نغم نذير شكر
جامعة بغداد / مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية
Naghamnether31@gmail.Com

الملخص

أمست ادبيات دراسة التحول الديمقراطي موسومة بتجاوز النقاشات التقليدية الدائرة حول التمييز بين الديمقراطي والدكتاتوري ، الى قياس شدة الديمقراطية ومستوياتها . وفي هذا المجال يتسع التحليل ليشمل الانظمة الفرعية اضافة الى المؤسسات الرسمية التي تحتكر وسائل القوة والاكراه ، فالمؤشرات الرئيسية التي تقاس من خلالها شدة الديمقراطية امست ترتبط بشكل اساس بالمجتمع المدني بما يتضمنه من نقابات واحزاب سياسية.

ان النخب الحاكمة منهمكة في بناء زعامتها على حساب بناء الدولة في العالم العربي ، وهي نخب منغلقة على نفسها لا تسمح بدخول احد الى نطاقها الا وفق مواصفات خاصة تتلاءم مع طبيعة النخبة الحاكمة نفسها ، هذا الانغلاق يؤدي الى احتكار مجموعة محدودة جداً " شلة سياسية للمراكز القيادية والوظيفية والسياسية في الدول ، مما يساهم في تراكم الامراض داخل النظام كالكهولة السياسية والوظيفية والجمود الاداري والتشبث بالمناصب وتقاسم المنافع وتنفيع المقربين والتمركز حول القائد الزعيم والتنافس من اجل ارضائه.

الكلمات المفتاحية :صراع ، الارادات ،الديمقراطية

The rivalary of political wills and its reflection on the democratic process in the arab world

Nagham Nether Shukr

University of Baghdad / Center for Strategic Studies for Communication

Naghamnether31@gmail.Com

Abstract

Despite the theoretical studies that dealt with the role of the political leader at the time of the crisis, it still needs more research that focuses on refining the capabilities of the leader in order to be able to lead in a more creative and flexible manner in facing the crisis in addition to preventive preparedness for crises, i.e. developing future plans. To deal with any emergency crises, by adopting risk assessment programs, establishing early warning systems, preparing emergency plans, and establishing crisis management teams

key words: Struggle - wills - democracy

المقدمة....

ان أي تحول ديمقراطي يصاحبه ظهور صراع الارادات السياسية المتباينة او المتماثلة ، طالما ان الجميع يريد ان يشارك في الحكم. وهذه الظاهرة مصدرها فحوى التحول الديمقراطي ورغبة كل المكونات في تمثيل نفسها والوصول الى السلطة .

لقد تعرض الخطاب السياسي لتحولات عدة جعلت الصورة غير واضحة او ملتبسة نوعا ما وبعكس ما يخطط له في العلن بدافع التحكم بالإرادات والقرارات التي تهم الرأي العام محلياً ودولياً كما حدث منذ عقد التسعينات من القرن الماضي (القطبية الاحادية في النظام العالمي الجديد) ليجري الترويج للخطاب السياسي الذي يرسم ملامح التحول نحو الديمقراطية وفقا لمشروطية سياسية واقتصادية يحركها الفكر الليبرالي الفردي (مجتمعات ما بعد التاريخ التي حددها فرانسيس فوكوياما) من اجل توجيه الفهم نحو

اتجاهات خطاب سياسي مكمل قد يتفق معه الباحثين او قد يختلفون معه بسبب محنة التحول نحو الديمقراطية واجراءات الاصلاح السياسي والاقتصادي الراهنة .

ومن هنا فان **اهمية البحث** تنطلق من اعتبار ان بناء ديمقراطية الدولة وضمان سلامتها وتطورها مرتبط بوجود ممارسات ديمقراطية حقيقية على مستوى مؤسسات المجتمع المدني السياسية والنقابية والمهنية والتعليمية .

في مضمار الحديث عن صراع الارادات السياسية ينبغي استحضار اهمية دور الوعي السياسي كأساس نجاح المجتمعات واستقرارها ، اذ ان انعدام الوعي السياسي والثقافي للمواطنين يهدد بناء المجتمع الصحيح، فقد اعتادت جميع الانظمة السياسية في عالمنا العربي ان تحكم السيطرة على كل شيء، لذلك يجب تفعيل الاعلام السياسية لبناء وعي سياسي حقيقي يعتمد على الحقيقة المبنية على الفلم الصحيح بشكل يتوافق مع عادات وتقاليد المجتمع والتي تؤدي الى تكوين وبلورة الشخصية الايجابية للانسان العربي .

وعليه فان **فرضية البحث** تتجسد بالاتي :-

(ان نقطة الانطلاق يجب ان تبدأ من البحث في كيفية التخلص من جميع التشوهات المجتمعية التي عشناها في الماضي أي الاستجابة الى مطالب الشعب الحقيقية وبناء ، ثقافة المواطنة في مختلف تجلياتها السياسية والثقافية والاجتماعية فهناك علاقة جدلية بين ديمقراطية النظام السياسي للدولة وديمقراطية التنظيمات الاجتماعية الاخرى . بمعنى ان بناء ديمقراطية الدولة وضمان سلامتها وتطورها مرتبط بوجود ممارسات ديمقراطية حقيقية على مستوى مؤسسات المجتمع المدني السياسية والنقابية والمهنية والتعليمية) .

منهجية البحث :

جوانب البحث واشكالاته المتعددة، دفعت باتجاه استخدام اكثر من منهج علمي، ومن اهم هذه المناهج المنهج التاريخي والتحليلي.

هيكلية البحث:

ومن هنا تم تقسيم البحث الى مبحثين اساسيين الاول بعنوان :

المبحث الاول بعنوان (اشكاليات الخطاب السياسي وتحدياته الراهنة) .

المبحث الثاني بعنوان (العلاقة بين العملية الديمقراطية وطبيعة النظام السياسي).

ومن ثم ينتهي البحث الى خاتمة واستنتاجات .

المبحث الاول : اشكاليات الخطاب السياسي وتحدياته الراهنة :

اولاً : تجاوز تحديات الخطابات التي تؤجج العنف .

تتطلب المرحلة الراهنة العمل على محاور الخطاب السياسي الموحد للمجتمع والرافض للطائفية والمحاصصة والطارد للتشدد في المواقف والافعال من خلال احترام الاختلافات في الرؤى والمواقف ومهما كانت التصورات السياسية متباينة ، كي تتراكم سلوكيات نوعية قادرة على الفعل والادارة في مؤسسات الحكم وضمن النسق الاجتماعي والسياسي العام على ان تسوده الوحدة والسلام والتعايش مع الاخر ، مع المضي في تجربة صعبة ومهمة تكمن في تجاوز تحديات الخطابات الوافدة والمغرضة وهذا ما يتطلب الوعي بخطورة المد الفكري المتطرف الذي تمثله التنظيمات الارهابية المسلحة في العراق بدءاً منذ عام ٢٠٠٣ والتي تستند الى ثقافة العنف والغلو والتكفير على اساس مذهبي وقومي واثني وما سواها .(كاظم / ٢٠١٩/ ٣٣٢-٣٣٣)

وتبرز اهمية صناعة القرار السياسي في منظومة الرشد السياسي لإدارة الصراع من خلال معرفة كيفيات ومصادر صناعة القرار السياسي، واي خلل في هذا الادراك سيعرض العملية السياسية الى الاختلال، اذ لا يمكن لصانع القرار السياسي ان يرجم بالغيب، بل لا بد عليه ان يستنفذ الجهد في الحصول على المعلومات والبيانات والقرارات ويحدد مصادرها لان القرار السياسي من اطراف الساحة السياسية سواء كانوا سلطة او رأيا عاماً او طبقة سياسية توالي او تعارض ، وعلى قدر التمكن من صناعة قرار سياسي صحيح تكون الفعالية السياسية وتكون الاستجابة بالقبول او الرفض . والقرارات الرشيدة هي تلك القرارات التي تمر بالمراحل هي تحديد المشكلة او الموضوع مثار الصراع وتحليل الموقف ، تحديد البدائل والتدبر منها ، التفكير في النتائج التي ستترتب على الاخذ بهذه البدائل ، وان هذا التسلسل يفترض توفر عنصري الرشد وحسن التقدير والتمييز كما يفترض الفرصة للتأمل والتفكر وإمكان الاختيار بين البدائل . (جبر/ العولمة ٢٠١٩ / ٢٣٣-٢٣٤)

وعلى هذا الاساس تعددت التحليلات في هذا المضمار ، فقد طرح المفكر السياسي " عبد الحسين شعبان في كتابه الموسوم " الهوية والمواطنة : البدائل الملتبسة والحداثة المتعثرة، ربطاً مميزاً ما بين الهوية والمواطنة حيث حاول ان يؤسس افكاره في اطار دولة المواطنة ، ولذلك يقول المواطنة التي تقوم على مرتكزات اساسية قوامها : الحرية والمساواة والعدالة ، ولا سيما

الاجتماعية والشراكة والمشاركة في الوطن ، لا يمكن ان تعتمد على التلقين او تمر من قنوات ايديولوجية او تخضع لتقسيمات دينية او طائفية ، بل تحتاج الى ممارسة حقوقية وحوار مستمر قطاعي ومجتمعي وقواعد قانونية تحمي المواطن الفرد مثلما تحمي

حقوق المجموعات الثقافية وهوياتها الفرعية ذات الخصوصية التي ينبغي احترامها . (شعبان \ ٢٠٢٠ \ ٢٠٨)

وبما ان الثقافة السياسية هي الجانب السياسي من الثقافة العامة السائدة في المجتمع وتشكلها مجموعة القيم والمعايير والمعتقدات والتوجهات نحو الرموز التي تحكم السلوك السياسي لأفراد المجتمع تجاه السلطة ، لذا فان الثقافة السياسية وان كانت صنيعة النظام السياسي الا انها تأخذ بنظر الاعتبار قيم ومعتقدات المجتمع وتعمل على تحويلها وقولبتها بشكل تدريجي وبطئ نسبياً لتتوافق وتوجهات النظام . واستناداً الى ذلك، فان الثقافة السياسية لأفراد المجتمع يتضمن ثلاثة انساق تشكل كلاً مركباً في التوجه نحو السلطة والمجتمع على حد سواء، فهي في الوقت الذي تكون فيه ، توجهات نحو النظام السياسي فأنها توجهات نحو الاخرين وتوجهات نحو النشاط السياسي الذي يمارسه الفرد نفسه .(محمد \ ٢٠١٤ \١٢٦-١٢٧)

وفي ظل الظروف الراهنة يشهد عالمنا المعاصر موجات متصاعدة من العنف والتطرف كنتاج من نتائج ظاهرة الارهاب الدولي الذي بات يهدد أمن الانسان وحياته في الدول المتقدمة والدول النامية على حد سواء ، فقد ضرب كل من فرنسا وبلجيكا والمانيا وبريطانيا وتركيا وغيرها من الدول ، ناهيك عن ظهور جماعات وتنظيمات ارهابية متطرفة ومتشددة بدءاً من تنظيم القاعدة وصولاً الى تنظيم (داعش) الارهابي ، فضلاً عن وجود العديد من التنظيمات الارهابية المسلحة المنضوية تحت قياداتها التي عملت على نشـــر الخوف والتدمير والقتل ضمن ما يعرف بـ (ادارة التوحش) والسعي نحو الاستحواذ على الارض والانسان كجزء من التطور الحاصل في الفكر المتشدد البعيد عن واقع مجتمعات دول العالم بأكمله كونه يمثل سلوكاً منحرفاً في منظومة القيم

المجتمعية والثقافية المتقاطعة جملة وتفصيلاً مـــــع مبادئ وقيم الاديان السماوية التي جاءت بها .(كاظم\ 2019 \ ٣٣٣)

وعليه، فان عجز الدولة العربية عن تجاوز الجذور التاريخية لنشئتها قد اعاق مشروع بناء الاجتماع الوطني بين الجماعات والولاءات الفرعية التي تضمنها كيان الدولة ويمكن تفسير هذا الفشل السياسي والثقافي والاجتماعي في بناء هوية نهائية لها ولمواطنيها في جانبين اساسيين :

١- عجز الدولة عن تحقيق الاندماج السياسي والاجتماعي هو نتيجة حتمية لفشل الدولة العربية في تقديم نفسها كهوية بديلة للانتماءات القبلية والطائفية والجهوية التي تمثل استمرار فاعليتها السياسية والثقافية وهو دالة واضحة في فشل الدولة على تحقيق نقلة للمجتمع التقليدي الى المجتمع العصري المنتظم سياسياً في اطار الدولة .

٢- عجز الممارسات السياسية للسلطة داخل الدولة في تحقيق الوحدة وصهر الانتماءات العصبوية مما سبب ظهور النزاعات العصبوية المختلفة فهي في مجملها كانت ممارسات لا ديمقراطية واستبدادية وعنيفة من اجل خلف استقرار يتضمن استمرار وجودها مما زهد مواطنيها في الانتماء لهوية جامعة وضامنة لمصالحهم . وازاء هذا الفشل في تنظيم القواعد اللازمة للصراع السياسي والاجتماعي وفتح موجات عنيفة من الصراعات المستمرة وتصاعد حدة العنف وعدم الاستقرار السياسي ضد السياسات الضيقة والمعبرة عن مصالح فئوية بعيداً عن تمثيل الفئات الغالبة من المجتمع المتقوقعة ، فان الدولة لم تستطيع ان تلعب الدور المركزي الايجابي في منع النزاعات الاهلية بل غذته كيانياً ومؤسساتياً بممارسات السلطة القائمة على قاعدة اهلية عصبوية .(عمران \ ٢٠١٤ \ ٢٨٥)

ثانياً : البدء في صيرورة خطاب سياسي فاعل ومرن يشمل الجميع :

طور كل من العالم الاسلامي واوربا نظريات حول اصل السلطة المفروضة، سبب وجودها ومبررها.(ملاك\ ٢٠١٢ ٩٥)

ويمكن ان نفسر ظاهرة العنف السياسي كونها محصلة لجملة من الازمات البنيوية والهيكلية بشكل عام ، ولكن هناك ظروف تساعد على نموه كالتسلط والاستبداد واستشراء الفساد ، وتردي الاوضاع الاقتصادية واتساع دوائر الفقر ، والتهميش الاجتماعي ، وغياب العدالة الاجتماعي ، وانتهاك حقوق الانسان ، والتبعية للخارج وغياب او ضعف شرعية النظام السياسي ، وكل هذه الامور وغيرها تساهم وبشكل كبير في ظهور وتمدد قوى وتنظيمات الرفض السياسي والاجتماعي التي تتخذ من العنف وسيلة للتغير او لتوصيل مطالبها او الدفاع عن مصالحها .(الفياض \ ٢٠١٩ \ ١٩)

وعليه ، ضمن مدخلات صيرورة الخطاب السياسي الفاعل والمرن هو تقويم مسار الاصلاح الديمقراطي المؤسسي ضمن عملية تنموية تضبط التغيير وتتجاوز التحديات الداخلية والخارجية بمعنى تجديد الخطاب السياسي الراهن وفقاً للمتغيرات الحاصلة على ارض الواقع بوصفه عملية عقلية ومعرفية متواصلة بين الحاضر والمستقبل ، لا سيما وان هذه العملية تفترض العمل المؤسساتي على مستوى المجتمع والدولة عموماً . من هنا يمكننا العمل من منظور استراتيجي سياسي متكامل لتطوير المجتمع وتحسين اداء المنظومة السياسية في الدولة بشكل مؤسسي يضمن الكفاءة والفاعلية ليجري الافتعال نحو تطوير المنظومة القيمية والاذراكية والمعرفية بمهارات سلوكية من مختلف الجوانب والاتجاهات سياسيا وادارياً وثقافياً ، وصولًا الى مرحلة تعزيز الثقة بما هو منجز وقائم .(كاظم\2019\ ٣٤٦)

وعليه، فان التنافس المستمر بين الارادات السياسية على تحقيق المكاسب والنفوذ اسهم في غياب التوحيد في الخطاب السياسي وتعزيز المحاصصة الطائفية وانتشار الفساد المالي والاداري الذي اضر كثيراً بجهود مكافحة الارهاب في العالم العربي ، لذا فان المعالجة الاجتماعية تتم عبر التسامح والاعتراف بالاخر المختلف والتعامل معه بشكل ايجابي، فضلاً عن الجوار والمصالحة الوطنية الحقيقية التي تعمل على تقريب وجهات النظر المختلفة .(محمد \ ٢٠١٤ \ ١٢٦-١٢٧)

وهنا لا بد من الحديث عن مبدأ النفعية في فهم العدو لغرض توحيد السلوك السياسي والعمل بإرادته بعيداً عن الانتهاكات التي تخترق السيادة الوطنية ، ويوفر كتاب " مبادئ الحرب " وهو من كلاسيكيات الدراسات البحرية والتخطيط الاستراتيجي حلاً جزئياً لتفادي مخاطر الجهل الثقافي الاستراتيجي، بالاخص اذا كان الهدف من الحرب القضاء الكامل على العدو ، واحد هذه المبادئ يؤكد فائدة الاحتفاظ بالقدرة على المبادرة . وبكلمات اخرى ، اجعل العدو يواصل الرقص على نغماتك وحاول العمل في دائرة قراره، بحيث يستحيل عليه شن الحرب بالطريقة التي يختارها ، وخير مثال على ذلك التجربة اليابانية ، فقد كانت محاولات الولايات المتحدة اجبار اليابان تعني مخاطر مميتة تهدد المصالح اليابانية ، فلو قدر لليابان دراسة الرأي العام والثقافات الستراتيجية الامريكية، لادركت ان هجوم البحرية الامبراطورية على ميناء هاربر كفيل باندلاع الحرب الشاملة التي لا يمكن لها كسبها في واقع الامر ، ولهذا فان سوء التقديرات الثقافية المتبادلة بين اليابان والولايات المتحدة في ١٩٤٠، تظهر ١٩٤١ بوضوح اهمية الفهم الثقافي للعدو في احراز المكاسب والنصر.(كاظم\ 2019 \ ٣٣٣)

وعليه، فان بناء مجتمعات قادرة على المواجهة والصمود والتكيف هو ضرورة واولوية لحاضرنا ومستقبلنا . ولا ينقص منظومة الحد من مخاطر الكوارث على المستوى

الوطني والاقليمي الالتزام السياسي المعلن او الادوات والاليات ، لكنها ما زالت بحاجة الى تعزيز الحوكمة الرشيدة والمعلومات الدقيقة ، والتواصل الشفاف والتعامل مع المخاطر على نحو متكامل وشامل وفعال . كذلك الاستثمار في البحث العلمي والتطوير وتوظيف العلم لتحقيق التنمية المستدامة والنمو الاقتصادي وتعزيز القدرة على الاستجابة ، حيث كشفت جائحة كورونا هشاشة بعض الحكومات وحزامة البعض وجرأة البعض الاخر، لكنها بالتأكيد اعادت تسليط الضوء على دور الدولة في حماية مواطنيها واهمية تعزيز الثقة بين المواطن والحكومة ، التي ينبثق منها التزام واحساس متبادلان بالمسؤولية يساهم في الحد من الخسائر . فقد تكون هذه الكارثة فرصة للتفكير في عقد اجتماعي عربي جديد يعزز مفهوم المواطنة والحوكمة الرشيدة، ويؤسس للاستثمار في الانسان وصحته وتعلمه بعدما ادركنا ان الصحة والتعليم من اساسيات تعزيز صمود المجتمع ككل واستمراريته.(ابو ١ ٢٠٢٠ ١ ٩)

فضلاً عن البدء في عملية تنشئة اجتماعية سياسية التي من شأنها ان تجعل الانسان على المحك امام تحولات وتناقضات الخطاب السياسي الراهن، كونها الحل الامثل في تحصين المجتمع السياسي وجعله اكثر فاعلية في مجال المشاركة السياسية من خلال تنمية فضاءات الثقافة السياسية المشاركة التي تواءم التحول الديمقراطي ، وتتفق مع مؤشرات توجه العمل نحو الحفاظ على تماسك المجتمع قيمياً وثقافياً بالشكل الذي يحاكي الطفرة الشبابية الراهنة التي تحمل فكراً منفتحاً على ثقافات الشعوب الاخرى، بمعنى استيعاب الجيل الجديد من الشباب ودمجهم في مؤسسات الدولة والمجتمع على حد سواء والاستفادة من طاقاتهم ليكون لهم الدور الفعال والايجابي في تنمية المجتمع في مجالات الحياة كافة .(كاظم ١ 2019 ١ ٣٥١)

فمن مدخلات صيرورة الخطاب السياسي الفاعل والمرن هو تقويم مسار الإصلاح الديمقراطي المؤسس ضمن عملية تنموية سياسية تضبط التغيير وتتجاوز التحديات الداخلية والخارجية ، بمعنى تجديد الخطاب السياسي الراهن وفقاً للمتغيرات الحاصلة على ارض الواقع بوصفه عملية عقلية ومعرفية متواصلة بين الحاضر والمستقبل، لاسيما وان هذه العملية تفترض العمل المؤسساتي على مستوى المجتمع والدولة عموماً. من هنا يمكننا العمل من منظور استراتيجي سياسي متكامل لتطوير المجتمع وتحسين اداء المنظومة السياسية في الدولة بشكل مؤسسي يضمن الكفاءة والفاعلية ، ليجري الانتقال نحو تطوير المنظومة القيمية والادراكية والمعرفية بمهارات سلوكية من مختلف الجوانب والاتجاهات سياسياً وادارياً وثقافياً وصولاً الى مرحلة تعزيز الثقة بما هو منجز وقائم .(كاظم \ 2019 \ 346)

المبحث الثاني : العلاقة بين العملية الديمقراطية وطبيعة النظام السياسي

اولاً : ازمة الديمقراطية السياسية العربية في ظل اشكالية المواطنة والمجتمع المدني.

يكشف الواقع السياسي العربي عن احوال التنازع بين الكتل السياسية على المناصب والمواقع السيادية ، حيث المسعى نحو تكريس الحظوة والهيمنة والسيطرة، على حساب المصلحة العليا للوطن، وهكذا اضحت الديمقراطية عبئاً على الواقع بدلاً من ان تؤدي الوظيفة الرئيسية المعدة لها، والقائمة على التبسيط والتيسير لأمور الناس والمجتمع والدولة بحيث اصبحت الديمقراطية مفهوماً غير متجسداً في حقيقة الامر، حيث راح تمثلها على العقلية الرعوية وتقمصات العشيرة والمذهب والطائفة والقومية والعنصرية ، وخير المثال على ذلك الواقع العراقي، ديمقراطية لم يستبان من ملامحها ، سوى العمل على استلاب فكرة الحرية، تلك التي راح الجميع يعمل على ممارستها بناءاً على

الانفلات والتسيب والنهب ، فيما راح السياسيون الجدد يتطلعون نحو تطمين المصالح المالية من خلال التركيز على اهمية تشريع المرتبات قانونياً.(الربيعي ١ ٢٠٢٠ ١ ٦٨-٦٩)

لقد اثبتت التجربة في المنطقة العربية بان ثقافة العجز والخوف التي تولد عنها فقدان روح الفعل الجماعي ، كانت وراء فشل او عدم فاعلية المبادرات التي قامت من اجل تكوين منظمات مجتمع مدني مستقلة عن المؤسسات الرسمية للسلطة .(السنوسي ١ ٢٠١٢ ١ ٨٠)

المشكلة الرئيسية التي يعاني منها العالم العربي هي مشكلة مركبة يتعلق الاولى بصانع القرار نفسه والاخرى يتعلق بالنخب نفسها ، يجب لا نملك صانع قرار لدينا اليوم صانع قرار ومتخذ قرار بنفس الوقت أي ليس لدينا مؤسسات ، وفي كتابة المسيحية الجديدة، قسم (سانت سيمون) النخب الى ثلاثة اقسام وهي النخب المثقفة والنخب المفكرة والنخب الصناعية ومن يتولى القيادة بين هذه النخب هو من يقود المجتمع ، فالمشكلة في العالم العربي هي مشكلة بالنخب النخبة هي من يقود التغيير لأنها ستنتج التعبير العقلاني اما التغيير اذا ما قادته الجماهير بدون النخبة سيؤدي الى الغوغائية .(مجموعة باحثين١ ٢٠١٩ ١ ١٠٩)

وعلى هذا الاساس ، افرزت العملية السياسية في العالم العربي عن وضع شديد التعقيد والتداخل ، يقوم مستنده على نشوء طبقة سياسية جديدة تحمل مواصفات النموذج ونقيضه، الاسلاميون الذين كانوا يكفرون مفردة " الديمقراطية ويعدوها من الكبائر، اضحو في لحظة اقتسام مواقع السلطة في اشد حالات الهيام بهذه الديمقراطية ، التي طالما نالت منهم الرفض والامتهان والازدراء، بينما لم تتوان القوى المسلحة عن ركوب موجه الديمقراطية، والعمل على تمثلها بناء على اللعب بالمفردات والتطلع نحو الامساك للحظة السيطرة والمراقبة والمعاقبة احياناً، لقد جعلوا من هذه الديمقراطية

حصان طروادة، عامدين للتخفي منها والعمل على اعادة تنظيم الصفوف ، لتبدأ مرحلة الانقضاض وكشف الاقنعة، تلك التي راحت تبتدى بأساليب وممارسات لا تختلف عن أي ممارسة صادرة عن الانظمة التوتاليتارية والشمولية القمعية .(الربيعي ٢٠٢٠\١ ٧٣-٧٤)

ويترتب على ذلك ما هو اخطر ، حيث ان قبول منطق الامر الواقع ، بغض النظر عن الحقائق ، يرسى مبدأ استخدام كل الوسائل المتاحة للتعامل مع هذا الواقع، سواء لتثبيته وترسيخه او لتغييره وفي الحالتين ، تكون النتيجة اهدار المبادئ والقواعد والمعايير الموضوعية بأوجهها المختلفة، خاصة القانونية والسياسية ، مما يعني احياء نمط القوة كأداة اساسية ورئيسية في التفاعل بين الدول في تجسيد حديث للمدرسة الواقعية في تفسير العلاقات الدولية.(راشد \ ٢٠١٨ \ ١٣١)

كذلك في كثير من الاحيان يصاحب المراحل الانتقالية تغيير وتحول في هياكل السلطة وكذلك في قواعد اللعبة السياسية والمرجعية السياسية التي تحدد طبيعة العلاقات بين الساسة، فهي النافذة السياسية التي يتم من خلالها تحديد وتعريف المهددات السياسية، فصاحب السلطة العليا هو من يحدد طبيعة الفاعلين السياسيين التنفيذين وبالتالي هو من يحشد التأييد من القوى المجتمعية ويؤثر بالرأي العام الداخلي والاقليمي والدولي ، ولهذا اذا كانت الصياغة صراعية فان القوى الصغيرة غير المؤثرة في صناعة القرار السياسي تختار " السياسة الصامتة" ولكن على صانع القرار ان يحرص على شرعيته ومستقبله السياسي فالتصنيف وشن حملات الشيطنية ضد كل من يخالف الخطاب الذي يتبناه، فضلاً عن استخدام الدين لا سيما في المجتمعات التي يعد فيها مكونا مهماً في الثقافة العامة من اجل تبرير سياسته مما يجعل عملية التسامح صعبة، ولهذا لا بد من التركيز على سلوك الساسة الفاعلين ودعم دعاة التسامح وتمكينهم. (موسى \ ٢٠١٩ \ ٣٦٨)

وعليه لا بد ان يتفاعل النظام السياسي مع الانظمة الاخرى في المجتمع ، على الرغم من ممارسته السلطة العليا، ولا تعني هذه السلطة، بنفسها انفصال النظام السياسي عن البيئة الاقتصادية – الاجتماعية التي يتحرك فيها ، ذلك انه في المال الاخير وليدها فهي اساسه، وهو البناء الذي يقوم عليها .(الزويني \ ٢٠١٦\ ٢٠)

وعلى هذا الاساس ، ظهرت وتعمقت حالة الحراك السياسي من خلال كسر جمود الاوضاع السياسية واثارة الجدل العام حول ضرورات عملية الاصلاح السياسي واشتراطاتها الاساسية واليات تحقيق التحول الديمقراطي ، فالحراك السياسي الكبير الذي احدثته بعض هذه الحركات دفع فئات وقطاعات مجتمعية مثل المرأة والشباب والمهمشين اضافة الى القيادات الفكرية التي لم تكن نشطة سياسيا من قبل ، الى الانخراط في الحياة السياسية من خلال الانضمام لهذه الحركات او تشكيل حركات جديدة للتعبير عن مطالب معينة، سواء بالنشاط المباشر في الشارع او من خلال برامجها وافكارها حول الاصلاح السياسي .(منيسي \ ٢٠١٠\ ١٦٠)

وتعد المواطنة مسألة مهمة تؤشر الى نتاج مهم لتكوين ازمة السلطة السياسية في الوطن العربي وهي اشكالية المواطنة والمجتمع المدني ، فالمواطنة تعتبر لصيقة بالفرد ويرتبط بها عدد من الصفات والحقوق والواجبات. اما المجتمع المدني فهو الشكل او الاطار الذي يضم المؤسسات غير الحكومية التي تعد تجسيداً لتفاعل اعضاء المجتمع او المواطنين مع قضايا وطنهم وهي تعكس مدى وجود ازمة ديمقراطية وسياسية من عدمها ، من خلال مؤشرات دلالية كالمشاركة السياسية وغيرها، ويرى (سمير امين) انه حتى الان لم يدرك اصحاب الرؤية الوطنية في الوطن العربي العلاقة الوثيقة التي ربطت الحكم الاستبدادي بجمود المجتمع ، وبالتالي غياب قدرته على مواجهة فعالة

للتحديات المتصاعدة، حيث ان ثمة مؤسستان تحتلان مقدمة المسرح في البلدان العربية المعاصرة: المؤسسة العسكرية والمؤسسة الدينية، لذا يتسم المسرح السياسي المعاصر بغياب المجتمع المدني، بمعنى عدم اعتراف السلطة السياسية في اغلبية البلدان العربية بتعددية المصالح العاملة في تحريك الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والاعتراف بشرعية تنظيمها وحرية اظهارها .(مخيمر ١٧\٢٠٢٠١)

واسهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بتأسيس مفهوم (المواطنة الافتراضية) وترسيخ مبادئ الديمقراطية الرقمية والمواطنة الرقمية عبر مجموعة القواعد والضوابط والمعايير والانحراف والافكار المتبعة في الاستخدام الامثل للتكنولوجيا والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من اجل المساهمة في رقي البلاد، فهي توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة وحماية من اخطارها، كما تتشكل المواطنة في شكلها الرقمي ايضاً من مجموعة قواعد السلوك المعتمدة في استخدامات التكنولوجيا المتعددة، كالتبادل الالكتروني للمعلومات والمشاركة الالكترونية لأفكار التي ترتقي بنظم المجتمع وافراده، كما يمكن ان تشمل كل التعاملات بين المواطنين عبر شبكة الانترنيت كالدعوة الى المشاركة السياسية او الحث على التكافل المجتمعي او غيرها .(العامري ٩٩\٢٠٢٠١)

وقبل عقدين من الزمن ، وتحديداً بعد احداث الحادي عشر من ايلول/ سبتمبر ، دخلت الديمقراطية في معادلة الصراعات الاستراتيجية واصبحت لعبة المصالح الدولية تقرأ من زاويتها على الاقل بالنسبة لبعض الفاعلين الدوليين ووقع التباين الشديد بين امريكا واوربا حول من تكون له الاولوية الديمقراطية او الامن، وكان ملخص هذه الصراعات الاستراتيجية ، ان تأمين المصالح يمر دائماً بوجود انظمة حليفة قادرة على الحفاظ على الاستقرار ، وتنال الدعم من الدول الغربية للاعتبارين الاثنين، أي تأمين مصالحها مع حفاظها على الاستقرار ، ولكن بعد دخول الاستقرار دائرة الشك واقتراب التهديد من

المصالح الغربية، دخلت الديمقراطية معادلة الصراعات الاستراتيجية، وطرحت اولوية نشر الديمقراطية ودعم تجارب الاندماج السياسي للإسلاميين، لتوسيع دائرة المشاركة، ومحاصرة التطرف وتقوية معاملات الاستقرار الكفلية بضمان المصالح الغربية. وكانت وجهة النظر المحافظة دائماً تجنح لأولوية الامن وتغليب مخاطر وصول خصوم الغرب الى مربع السلطة والاكتفاء بالنظرية التقليدية الداعمة للأنظمة الاستبدادية، ولكن بعد تقييم ربيع الشعوب والتحولات الاقليمية والاستراتيجية التي حدثت في المنطقة، وبعد دخول النظام العالمي مرحلة فقدان القيادة، وغياب قوانين تأطير المصالح الدولية المتناقضة، تمت اعادة تقييم مفردات السياسة الخارجية الامريكية والاوروبية ، لجهة ابعاد قضية الديمقراطية بالكامل من دائرة الاعتبار الاستراتيجي وتأسيس السياسة على الوضوح الاستراتيجي دون ادخال معامل الشعوب في الاعتبار ، ولا اعتبارات الدمقراطية وحقوق الانسان ولا الضمير الانساني ، وغيرها من قضايا القيم والاخلاق التي كانت تضفي غطاءاً سياسياً على السياسات الدولية .(التليذي / انترنيت / ٢٥)

ثانياً : ارساء اسس لادارة صراع الارادات السياسية نحو التعايش السلمي .

الحرب والسلام ، الصراع والتعاون ، ثنائيات رافقت العلوم الانسانية والاجتماعية على وجه العموم ، والعلوم السياسية على وجه التحديد ، اذ يحتل هذه الثنائيات مكاناً مهماً في دراسة العلاقات الدولية وعلى الاجتماع السياسي والفكر السياسي على سبيل المثال لا الحصر ولما لهذه الثنائيات من اهمية في تاريخ البشرية، اذ رافقت مراحلة كافة ولم تفارقه ، فقد مارست مراحله المنظمة الدولية – الامم المتحدة – دور ريادي واسهام كبير في مواكبة دراسات الصراع والسلام منذ مراحلها الاولى وتعمقت بدراسات الصراع والسلام والذي استقته من دورها التنفيذي بوصفها راعياً دولياً امميا لحفظ السلم والامن

لكل الافراد والشعوب والامم دون تمييز بسبب عرق او دين او مذهب او جنس او لون .(علي / ٢٠٢٠ / ١٠٣)

ومن جانب اخر ، اثمرت المعرفة البشرية مفاهيم مترابطة بين (التطور التكنولوجي والمعلوماتي والادارة الذاتية للمواطنين وذلك عبر المساهمات الفعالة والاختيارات الدقيقة للقرارات التي تتسم بالشرعية ، واظهرت هذه العلاقة مجموعة من الديمقراطيات ومنها (الديمقراطية التشاركية).

المصادر:

اولاً : الكتب الانكليزي.....

من النت: File/G:/brynen.paf. pp1-16.

1- ANTONY ,BTACK, Thewest and Islam:Religion and political Thought in world History. Oxford unirersity Press, New york 2010
2- Husam ettin inac,Feyzullah unal,The constvuction of National Identity in Modern Time: Theoretical Perspective International and journal of Humanities and Social Science, Vol 3No . 11,June 2013. PP100-200.
3- Marwa wael Al khairo,B.A.,Iraq DIa sporic Identity across generations Struggle, and war. من النت : FileG:/alkh airomarwa pdf
4- Rex Brynen,MCGill unirersity, Diaspora populations and security Issues in Host countries.
5- Frank Bechhofer and Drid Mecrone,National IDENTITY,Nationalism AWD constitution CHANGE(Bechhofer and Mccrone,eds)Palgrave Macmill an, 2009.pp.5-25.

ثانياً: الكتب العربية:

١- ابراهيم بدران ، الدولة العربية من السلطوية الى الحداثة ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٢٠.

٢- احمد شراك ، سوسيرلوجيا الربيع العربي او الثورات التاسيسية، فاس: مقاربات للنشر ، ط٣، ٢٠١٨.

٣- احمد منيسي، حركات التغيير الجديدة في الوطن العربي – دراسة للحالة المصرية، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ط١، ٢٠١٠.

٤- انتومي ملاك، الغرب والاسلام: الدين والفكر السياسي في التاريخ العالمي، ترجمة: د.فؤاد عبد المطلب، المجلس الوطني للثقافة، الكويت نوفمبر ٢٠١٢.

٥- بشرى الزويني، العلاقة بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية في العراق بعد عام ٢٠٠٣، دار ومكتبة البصائر، بيروت ، ط١، ٢٠١٦.

٦- صالح السنوسي، اشكالية المجتمع المدني العربي العصبة والسلطة والغرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، ٢٠١٢.

٧- عبد الحسين شعبان ، الهوية والمواطنة : البدائل الملتبسة والحداثة المتعثرة، بيروت، الطبعة الثانية، مركز دراسات الوحدة العربية ٢٠٢٠.

٨- كولن اس غري ، بعد الشتات: ان اوان الثقافة الستراتيجية، مقالات في الثقافة الستراتيجية ، ترجمة : هناء خليف غني ، بيت الحكمة ، ط١ ، ٢٠١١.

٩- نهلة ياسين حمدان وفريد ريك / بيرسون ، مقاربات عربية لحل النزاعات : الوساطة والتفاوض وتسوية الصراعات السياسية ، ترجمة فكتور سحاب ، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ٢٠١٨.

ثالثاً : الدوريات ...

١- احمد عدنان كاظم، تحليل اشكاليات الخطاب السياسي المؤسسي وتجاوز التحديات الراهنة في العراق، مجلة ابحاث العلوم السياسية، كلية العلوم السياسية الجامعة المستنصرية ، العددان ٣-٤،السنة الاولى، ٢٠١٩.

٢- اسماعيل نوري الربيعي ، دولة السطو الشرعي : تشريع الكلبتوقراطية في العراق في ضوء نظرية العدة الايديولوجية للدولة، المجلة العربية للعلوم السياسية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، السنة١٧ ، العدد ١، ٢٠٢٠.

٣- ايناس عبد السادة علي، الامم المتحدة ودراسات الصراع والسلام دراسة مسحية موجزة، المجلة العربية للعلوم السياسية ، السنة ١٧ العدد ١ ، ٢٠٢٠.

٤- حازم حمد موسى ، تأثير القوى الدولية والاقليمية في سلمية الخطاب السياسي العراقي ، مجلة ابحاث العلوم السياسية ، كلية العلوم السياسية الجامعة المستنصرية، العددان ٢-٤ ، السنة الاولى ، ٢٠١٩.

٥- حسن سعد، السياسات العامة لمكافحة الارهاب في العراق بعد ٢٠٠٣، (عرض اطروحة) ، في : مجلة ابحاث استراتيجية، مركز بلادي للدراسات والابحاث الاستراتيجية، العدد ١٥ ، اب ٢٠١٧.

٦- دينا محمد جبر، العولمة السياسية واستراتيجيات ادارة الصراع: رؤية فكرية، مجلة العلوم القانونية والسياسية، كلية القانون السياسة، جامعة ديالى، المجلد الثامن / العدد الثاني، كانون الاول ٢٠١٩ .

٧- سامح راشد ، الاستغلال السياسي للأمر الواقع، مجلة السياسة الدولية، العدد (٢١١)، يناير ٢٠١٨.

٨- شيرزاد احمد امين النجار، كتب وقراءات، مجلة المستقبل العربي ، السنة٤٣،العدد(٤٩٧) ، تموز ٢٠٢٠.

٩- صوفية حنازلة، ندوة (من السلاح الى السلام : التحولات من العمل السياسي المسلح الى العمل السياسي السلمي ، مجلة سياسات عربية ، المركز العربي للابحاث ، قطر ، العدد (٣٥)، تشرين الثاني / نوفمبر ٢٠١٨.

١٠- عامر حسن الفياض وامير مالك مليوخ الشبلاوي ، سنياريوهات لمستقبل شرعية النظام السياسي العراقي ، مجلة حوار الفكر، المعهد العراقي لحوار الفكر ، العدد ٤٩، السنة ايلول ٢٠١٩.

١١- عبد الهادي اعراب ، كتب وقراءات ، مجلة المستقبل العربي ، السنة (٤٣) ، العدد ٤٩٥ ، ايار/ مايو ٢٠٢٠.

١٢- عماد مصباح مخيمر، ازمة السلطة السياسية : دراسة في الفكر السياسي العربي ، مجلة المستقبل العربي ، السنة٤٣ ، العدد ٤٩٨ اب/ اغسطس ٢٠٢٠.

١٣- عمر جمعة عمران، أثر تطور النزاعات الداخلية على مستقبل الدولة في المنطقة العربية، مجلة قضايا سياسية، كلية العلوم السياسية جامعة النهرين، العددان ٣٥-٣٦، السنة ٢٠١٤.

١٤- كابي الخوري ، كتب عربية واجنبية وتقارير بحثية ، مجلة المستقبل العربي ، العدد (٤١) العدد (٤٧٤) ، اب / اغسطس ٢٠١٨.

١٥- كابي الخوري ، كتب عربية واجنبية وتقارير بحثية مجلة المستقبل العربي ، السنة (٤٢) العدد (٤٩٤) ، نيسان / ابريل ٢٠٢٠.

١٦- لونا ابو سويرح ، العرب وكورونا : ادارة ازمة ام ازمة ادارة، مجلة المستقبل العربي ، السنة٤٣، العدد ٤٩٦، حزيران / يونيو ٢٠٢٠.

١٧- مجموعة باحثين، دور النخبة في صناعة القرار وتغيير مدركات القادة، مجلة حوار الفكر، المعهد العراقي لحوار الفكر ، العدد ٤٦، السنة ٢٠١٩.

١٨- وليد سالم محمد ، الثقافة السياسية واهميتها في مأسسة السلطة وبناء الدولة في العراق : الرؤية والاليات ، المجلة العربية للعلوم السياسية، مركز دراسات الوحدة العربية، العددان ٤١-٤٢، ٢٠١٤.

١٩- يوسف الحسن ، دور المثقفين في تجديد الفكر العربي ، مجلة المستقبل العربي السنه (٤٢)، العدد (٤٩١) ، كانون الثاني ٢٠٢٠.

رابعاً : الرسائل الجامعية

١- كرار محمد جواد العامري ، دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التفاعلات الدولية بداية الالفية الثالثة، رسالة ماجستير ، كلية العلوم السياسية / جامعة الكوفة، ٢٠٢٠.

تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي

أ.م.د سماح عبد الكريم عباس الفتلي محمد شاكر نور
جامعة القادسية/كلية التربية–قسم العلوم التربوية والنفسية
Mhamedshakir1987@gmail.com

المستخلص العربي :

اجريت الدراسة في العراق / جامعة القادسية ، وتهدف الى تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي ، ولتحقيقه قام الباحثون بالاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير الترابطي , اذ قام الباحثون بعرض نموذج لمهارات التفكير الترابطي على الخبراء والمحكمين والذي يتكون من ثلاث مهارات وهو التصنيف الوحيد لهذه المهارات , ثم قام الباحثون ببناء معيار مهارات التفكير الترابطي والمكون من ثلاث مهارات ويندرج تحت كل مهارة خمسة عشر مؤشراً دالة عليها , ثم قام الباحثون بعرض المعيار على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق تدريس الفيزياء وطرائق تدريس علوم الحياة والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي للتحقق من صدق المعيار وكون فقراته تطابق ما اعد من اجلها , وبذلك تكون المعيار بصورته النهائية من ثلاث مهارات وكل مهارة تتكون من (١٥) مؤشراً وبذلك تكون المعيار من (٤٥) مؤشر, قام الباحثون بتحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط المقرر للعام الدراسي (٢٠٢٠– ٢٠٢١) في ضوء المعيار , اذ بلغ عدد الصفحات المحللة (٨٠) صفحة واعتمد الباحثون وحدة الفكرة كوحدة للتحليل , وقام الباحثون بحساب الصدق والثبات اذ اعتمد الباحثون على معادلة هولستي لحساب الثبات كوسيلة إحصائية .

ولتحقيق الهدف الثاني اعتمد الباحثون على نموذج (عفانة ونشوان, ٢٠١٦) للقيام بعملية تقويم محتوى كتب الفيزياء, واظهرت نتائج تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط باستخدام التكرارات والنسب المئوية ،وان تضمين محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط لم يراعِ مهارات التفكير الترابطي بالشكل المطلوب ولم تصل للدرجة المحكية للتقويم والبالغة (٧٥%) . وفي ضوء نتائج البحث خرج الباحثون بمجموعة من التوصيات منها:

١. تضمين كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة موضوعات تضمن فيها تعليم الطلبة مهارات التفكير الترابطي وبالشكل المطلوب بحيث تراعي النسب المئوية المحكية واساليب التضمين.
٢. العمل على اقامة دورات تدريبية لمدرسي الفيزياء تتناول اخر التطورات العالمية فيما يخص الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير الترابطي واستعمالها لإبراز العلاقة التبادلية بين توظيف هذه المهارات و حلول المشكلات التي تواجههم.

وقد اقترح الباحثون ما يأتي : اجراء دراسات لتحليل محتوى كتب العلوم في المرحلة الابتدائية وكتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية على وفق مهارات التفكير الترابطي.

الكلمات المفتاحية (التقويم ، الكتاب المدرسي ، التفكير الترابطي) .

Evaluation of the second grade physics book in the light of associative thinking skills

Prof. Dr. Samah Abdel Karim Abbas Al-Fatly
Researcher Mohamed Shaker Noor
Al-Qadisiyah University/College of Education-Department of Educational and Psychological Sciences/Department of Graduate Studies-Fire Teaching Physics
Mhamedshakir1987@gmail.com

English Abstract:

The study was conducted in Iraq / University of Al-Qadisiyah, and aims to evaluate the physics book for the second intermediate class in the light of associative thinking skills, and to achieve it, the researchers reviewed the literature and previous studies related to associative thinking skills. Skills, which is the only classification of these skills. Then the researchers built a standard for associative thinking skills, which consists of three skills, and under each skill there are fifteen indicators, Then the researchers presented the criterion to a group of experts and arbitrators in the field of methods of teaching physics, methods of teaching life sciences, measurement, evaluation and educational psychology to verify the validity of the criterion and that its paragraphs match what was prepared for it. The researchers analyzed the content of the physics book for the second intermediate grade scheduled for the academic year (2020-2021) in light of the criterion, as the number of analyzed pages reached (80) pages, and the researchers adopted the idea unit as a unit of analysis, and the researchers By calculating the validity and reliability, as the researchers relied on the Holstey equation to calculate the reliability as a statistical method. In order to achieve the second goal in the model (Afaneh and Nashwan, 2016) for the second grade, the thinking and associative skills are averaged as required, and for the second grade, they reach the evaluation score of (75%).

In light of the research results, the researcher came up with a set of effective:

1. Physics books for the intermediate stage include topics that include teaching students the skills of associative thinking and in the required form, taking into account the spoken percentages and methods of inclusion.
2. Work to establish training courses for physics teachers dealing with the latest global developments regarding strategies that develop associative thinking skills and use them to highlight the reciprocal relationship between employing these skills and solving the problems they face.

The researchers suggested the following:

Conducting studies to analyze the content of science books in the primary stage and physics books for the preparatory stage according to the skills of associative thinking.

Keywords (calendar, textbook, associative thinking).

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث : يشهد العالم تطوراً هائلاً في مختلف العلوم وبشكل مستمر ومتزايد ، وبلدنا كباقي بلدان العالم يجب أن يواكب ويوظف هذا التطور لخدمة ابنائهِ وبناءهم بناءاً سليماً واعدادهم بما يتناسب وهذا التقدم العلمي, مما يفرض على الافراد في مختلف القطاعات والمهن مواكبة هذا التطور بعناية فائقة والتفاعل معه , ذلك لان تنمية المعارف والمهارات مرتبط بسرعة التكيف مع كل المستجدات على الساحة العالمية , وان هذه التطورات المعرفية السريعة في كل المجالات العلمية والنظرة الحديثة الى العلم وخصائصه وبنيته قد حولت مركز الاهتمام الى الاتجاه السائد حالياً حول التركيز على دمج مهارات التفكير ضمن المحتوى المعرفي للمادة الدراسية , وهذا امر ضروري ومهم لتدريس العلوم بشكل عام والفيزياء بشكل خاص , باعتبار الفيزياء من العلوم الطبيعية التي تعنى بدراسة القوانين العامة للمواد بمختلف اشكالها وظواهرها وتحتاج الى تنظيم المعرفة وتوظيف مهارات التفكير لمساعدة الطلبة في تنمية قدراتهم العقلية ليتمكنوا من البحث عن المعلومة وتنظيمها ومعالجتها

وفي ظل هذا التطور العلمي والتكنولوجي تقع على التربية بشكل عام والتربية العلمية بشكل خاص مسؤولية مهمة، هي اعداد الكوادر البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة هذا التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع في شتى مجالات الحياة ، لان التربية عملية مخططة ومقصودة تهدف الى احداث تغيرات ايجابية مرغوبة (تربوياً واجتماعياً) في سلوك المتعلم وتفكيره ووجدانه, ويتم تحقيق ذلك عن طريق العمل على تنمية خبرات الافراد وتعديلها وصقل مواهبهم ، وإثارة دافعيتهم وتفجير طاقاتهم واثراء أفكارهم.

لذلك كان لزاماً على المنهج المدرسي ان يخضع لعمليات مراجعة وتحليل وتقويم مستمرة لمواكبة كل هذه التغيرات وتحقيق كل الطموحات والتطلعات . ويعد الكتاب المدرسي احد مصادر التعلم الذي يعتمد عليه الطلبة , لأنه يعتبر مصدراً للمعرفة سهل التناول وله تأثير على الطلبة لارتباطه بحاجات المجتمع واتجاهاته من جهة واهتمامات الطلبة وميولهم من جهة أخرى ,والكتاب المدرسي يعد بمثابة الوعاء المعرفي ومصدر للتعلم والتعليم للطالب والمدرس وبالتالي الحصول على مخرجات (طلبة) ذات كفاءة وعقول متنورة علميا وثقافيا ،ولما كان الكتاب وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها المنسجمة مع اهداف المجتمع وفلسفته وتلبية احتياجاته المستقبلية ، اصبح امر متابعة الكتب المدرسية بشكل مستمر واخضاعها الى عملية تقويم مستمرة امراً في غاية الاهمية لان التقويم الوسيلة الوحيدة لمعرفة مدى صلاحية الكتاب المدرسي وجودته وملائمته للطلبة والمجتمع المحلي ، من خلال اصدار حكم عليه

وتقديم حلول مناسبة, فتحديد نقاط الضعف فيه ما هي الا خطوة نحو تحسينه وتطويره , ويمكن عن طريقه ان نلاحظ النواحي التي يكون فيها فعالاً والنواحي التي تحتاج الى تحسين , وعلى الرغم من التطوير الذي قامت به وزارة التربية العراقية لكتب الفيزياء ولجميع المراحل الدراسية الا انها ما زالت تفتقر الى العديد من مهارات التفكير وخاصة مهارات التفكير الترابطي التي تسهم في جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها ثم القيام بترتيبها كي يتم ربطها بشكل ذي معنى في بنية الطالب المعرفية .

وتأسيساً على ما سبق, ومن خلال اطلاع الباحثون على نتائج البحوث والدراسات منها دراسة (الجابري,٢٠١٢) ودراسة (فياض, ٢٠١٦) حيث اظهرت هذه الدراسات افتقار كتب الفيزياء للمراحل المتوسطة والاعدادية لمهارات التفكير بأنواعها وضعف قدرة الطلبة على اكتساب هذه المهارات.

ومن خلال كون الباحثون مدرسي لمادة الفيزياء وللتأكد من مشكلة البحث قدم استبانة استطلاعية لعدد من المشرفين الاختصاص ومدرسي ومدرسات مادة الفيزياء من ذوي الخبرة لغرض الاجابة عن الاسئلة التالية :

س١/ هل ترى ان محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة متضمنة لمهارات التفكير الترابطي ؟

س٢/ من خلال لتدريسك لمادة الفيزياء هل ترى من الضرورة تناول محتوى كتب الفيزياء لمهارات

ومن خلال اجابتهم على الاستبانة توصل الباحثون الى ما يأتي :

٨٥% منهم يرون ان مهارات التفكير الترابطي غير متضمنة في محتوى كتب الفيزياء .

٩٠% منهم يرون ضرورة تناول كتب الفيزياء لمهارات التفكير الترابطي .

وتبقى هذه الآراء هي توقعات عامة وانطباعات شخصية , وللتحقق من ذلك لا بد من اجراء دراسة علمية لتقويم محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط للتعرف على مدى تضمينها لمهارات التفكير الترابطي ، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي :

١. ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء لمرحلة الدراسة المتوسطة لمهارات التفكير الترابطي ؟

أهمية البحث :

١. يمكن عد البحث الحالي (على حد علم الباحثون) من البحوث الحديثة والتي تهدف الى دراسة موضوع مهم ومثير للانتباه لم يسبق تناوله من قبل الباحثين مع ندرة البحوث التي تناولت تقويم محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق مهارات التفكير الترابطي .

٢. يأتي هذا البحث منسجماً مع اهتمامات وزارة التربية بضرورة تقويم وتطوير المواد الدراسية بغية جعلها منسجمة مع التحولات التي تجري في البلد ومسايرة التقدم الاجتماعي والعلمي والتطورات الحديثة التي تجري في العالم من جهة أخرى.

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

١- بناء معيار لمهارات التفكير الترابطي .

٢- تقويم محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي .

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١

تحديد المصطلحات :

التقويم : (علي ,٢٠١١) : بانه" هي عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل الى احكام توظف بدورها لاتخاذ قرارات " . (علي ، ٢٠١١, ٢٨٤)

يعرفه الباحثون اجرائيا : بأنه عملية اصدار حكم على كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي من خلال النسب المتحققة مقارنةً بالنسبة المحكية .

الكتاب المدرسي : (خضر ,٢٠٠٦) : إنه " كتاب تقرر وزارة التربية والتعليم لصف من الصفوف طبقاً لمفردات المنهج المعتمد ، ووفقاً للمعايير التي حددتها الجهات التربوية المسؤولة ".

(خضر , ٢٠٠٦ , ١٥١)

التفكير الترابطي : عرفها (حسين وفخرو ,٢٠٠٢): انها " القدرة العقلية التي تتجلى في تحديد الأفكار أو الاشياء المراد ربطها ، وإيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء على أن يكون هذا الرّبط ربطاً منطقياً ثم تحديد النتيجة المراد الوصول اليها" . (حسين ، وفخرو ،٢٠٠٢, ٢٩٩)

ويتفق الباحثون مع هذا التعريف نظرياً لكونه يتفق مع اهداف بحثه .

الفصل الثاني : الخلفية النظرية والدراسات السابقة

المحور الاول / اولاً تحليل المحتوى : يعد تحليل المحتوى أحد مناهج البحث الوصفي الذي يتناول مادة الاتصال المكتوبة اللفظية والشكلية كموضوعات دراسية لأغراض البحث العلمي, وتحليل المحتوى يتكون

من مصطلحين: الاول هو تحليل Analysis والثاني هو المحتوى Content. ويعرف التحليل بانه تجزئة او تفضيل الكل الى اجزائه او مفرداته, وربطها بعناصرها الرئيسة. اما المحتوى ،فيعنى به: مادة الاتصال المكتوبة اللفظية, والشكلية التي يتناولها الباحثون للتحليل (الجابري, ٢٠١٢, ١٧) .

مفهوم تحليل المحتوى الدراسي

تحليل المحتوى ذو اهمية كبيرة خاصة واننا نعيش في عصر تراكمت فيه المعرفة عصر يشهد ثورة هائلة من المعلوماتية الامر الذي يتطلب الحكم على المحتوى و التعرف على مدى مراعاته للمبادئ والمعايير والمكونات التي يوضع في ضوئها و ذلك الحكم يقتضي تحليل المحتوى الى مكوناته وعناصره وصفه وصفا كميا وكيفيا . (محمد وريم, ٢٠١٢, ١٥)

فقد عرفه (عبد الرحمن وعدنان,٢٠٠٧) بأنه : " وسيلة بحث تستخدم لوصف وتصنيف المحتوى الظاهر للاتصال بأسلوب موضوعي في اطار منهج متكامل " . (عبد الرحمن وعدنان,٢٠٠٧ , ١٩١)

ثانياً التقويم :

مفهوم التقويم:

يعد التقويم من أهم عناصر النظام التعليمي ، إذ تعتمد عليه قرارات وإجراءات تطوير أي نظام فهو لا يقتصر على إصدار حكم بل يبين فعالية البرامج الدراسية .

ويعني التقويم التربوي بمفهومه الواسع عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها اصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من خاصية خاضعة للقياس أي عملية تشخيصية علاجية وقائية ارشادية ، وفي التربية تعنى عملية التقويم التعرف على مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها ويعنى أيضا بمعرفة التغيير الحادث في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغيير.

(العبسي ، ٢٠١٠ , ١٤)

فهو عملية اصدار حكـم على قيمة الاشياء او الموضوعات او المواقف او الاشخاص اعتماداً على معايير او محكات معينة ، وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنهُ العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف المنشودة. ٠ (الزيود وهشام ، ٢٠٠٥ ، ١٣)

اهمية التقويم :

١. تحديد مستوى فاعلية المحتوى والأنشطة في العملية التعليمية بما في ذلك طرائق التدريس.
٢. تمكين أولياء الأمور من معرفة مدى تقدم أبنائهم والصعوبات التي يواجهونها .
٣. تحديد مستوى استعداد المتعلمين للتعلم.
٤. تقويم الاهداف والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع وطبيعة المادة .
(عطية ،٢٠٠٨، ٢١٦)

تقويم الكتاب المدرسي :

نظراً لتأكيد الباحثين والمختصين على الدور المهم للكتاب المدرسي في العملية التعليمية ، ولكونه من المدخلات الأساسية التي يقوم عليها المنهج ، لذا يعد الوثيقة الرسمية المكتوبة للمنهج بكل مكوناته ، والضامن للمادة العلمية والخبرات التي يسعى المنهج من خلالها لتحقيق الأهداف المطلوبة بشكل مكتوب إذ يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التي في ضوئها يتم تحقيق أهداف المناهج على الرغم من تنوع وتطور الأنشطة والوسائل التعليمية الأخرى، إن الكتاب المدرسي يعد مرجعاً أساسياً للطالب والمعلم والمشرف في زيادة خبراتهم ؛لأنه يمثل المفردات المقررة رسميا والموضحة بالكلام والشكل والصورة ومقومة بالاسئلة والانشطة ولاسيما عودة الطالب اليه كثيراً ، لكونه مرجعاً مطبوعاً يؤثر في جوانب مختلفة من شخصيته ، وكما أن الكتاب يؤثر في المجتمع ويعد ركيزة مهمة من ركائز التطور والتقدم في أي مجتمع. (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٠ , ٩٥)

ثالثاً الكتاب المدرسي

مفهوم الكتاب المدرسي :

يعتبر الكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج الدراسي وقد تطور في السنوات الاخيرة واصبح من الضروري ان يواكب التطور التكنولوجي من حيث المادة والمحتوى وطريقة العرض ومن حيث الاخراج مثل شكل الكتاب صوره رسوماته ..(الخطيب ،٢٠١٠، ٢٠٧)، وحتى يحقق الكتاب المدرسي الاهداف التي رسم من اجلها لابد ن يحرص على ان يحقق استخدامه في الصف وفي خارجه نتاجات التعلم في المجالات المعرفية والادراكية والوجدانية والادائية وربط استخدامه بجميع مصادر البيئة وتدريب الطلبة على مهارات تشخيص جوانب القوة والضعف فيه . (مرعي والحيلة,٢٠٠٥, ٢٧١-٢٧٣)

اهمية الكتاب المدرسي

١. يعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل الاقتصادية لكونه يحتاج الى اجهزة ومعدات .

٢. يستخدم وسيلة ناجحة لعرض المفاهيم والحقائق والتعميمات في مجال اي موضوع من الموضوعات الدراسية .

٣. سهولة تكامل الكتاب المدرسي مع الوسائل الاخرى المتوفرة واساليب التعليم والتعلم بشكل متميز وناجح فهو يتماشى مع الوسائل الاخرى ولا يعارضها بل انه مكملا لها .

(طعيمه ، ٢٠٠٤, ٧٩)

دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:

ويمكن حصر دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية بالاتي :

١. إنَّه يمثل أداة تعليم وتعلم فعالة .

٢. التعبير عن غايات النظام التربوي المعتمد واهدافه التي تجسد الأبعاد الشخصية والوطنية والانسانية والمعرفية.

٣. يساعد على الحفاظ على هوية الامة وطابعها الحضاري لاسيما في عصر العولمة.

(الهاشمي ومحسن ،٢٠٠٩، ٨١)

دواعي تقويم الكتاب المدرسي :

١. ان مراجعة الكتب المدرسية من وقت لآخر ومتابعتها امر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ البرامج المعتمدة في هذه الكتب وتلافي الاخطاء قبل استفحالها

٢. كثرت التغيرات التي تحدث في العالم التي تقتضي اعادة النظر في الكتب المدرسية وتقويم آثارها.

٣. زيادة المعارف والمعلومات وتضمينها بشكل كبير (صلاح ، ٢٠٠٩ ، ١٣)

التفكير و مهارات التفكير:

مفهوم التفكير :تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول المفهوم العام للتفكير, إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة, وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص

في التفكير, والذي قد يتأثر بتنشئته, ودافعيته, وقدراته, وخلفيته الثقافية, وغيرها مما يميزه عن الآخرين, ولهذا وردت تعريفات متعددة ومتنوعة للتفكير، نتيجة الاختلاف في الاتجاهات التربوية والنفسية (العتوم, ٢٠١٢, ٢١٣).

خصائص التفكير:

أشارت الكثير من الدراسات كدراسة (نوفل ومحمد ,٢٠١٠)، ألّتي عنت بالتفكير كونه عملية معرفية بأنه يتميز بالآتي:

١) التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث من فراغ، أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة.

٢) التفكير سلوك تطوري، يتغير كمّاً ونوعاً تبعاً لتطور الفرد وتراكم خبراته.

التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل أنَّ يصل الفرد إلى درجة الكمال في التفكير، أو أنَّ يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير. (نوفل ومحمد، ٢٠١٠, ٢٦)

تضمين مهارات التفكير في المحتوى المدرسي :

أن التفكير يتطور بصورة أفضل وأعمق من خلال دمجه ضمن المنهج الدراسي المقرر على الطلبة, اذ تمكن الطالب من تطبيق مهارات التفكير بطريقة سهلة وواضحة ويؤكد منظرو هذا الاتجاه, أن تعلم مهارات التفكير من خلال المواد الدراسية يعزز تعلم العمليات العقلية عن طريق تعلمها ضمن محتوى المواد الدراسية المقررة, بحيث يتم الانطلاق من مفاهيم المواد الدراسية . (نوفل ومحمد, ٢٠١١, ٤٩)

وتكمن أهمية دمج مهارات التفكير في سياق المواد الدراسية في تنمية تقدير الذات عند الطالب نتيجة السيطرة الواعية على التفكير وقدرته على توظيفه في مجالات مختلفة, وتنوع أشكال تطبيق مهارات التفكير في مجالات تعليمية مختلفة يساعد الطالب على تطبيق المهارات في بيئات حياتية مختلفة, وتصبح عملية تعليم محتوى المقرر الدراسي وتعلم مهارات التفكير خطوتين في خطوة واحدة, مما يزيد دافعية الطلبة للتعلم . (القواسمة ومحمد, ٢٠١٣, ٢٥٧) .

التفكير الترابطي

إن التّفكير ينتمي إلى أرفع مستويات التّنظيم المعرفي أي بمستوى إدراك العلاقة واستعمالها والعلاقة هي أرقى مستويات العمليات العقلية جميعاً لأنها تتطلب نشاطاً عقليا أعقدُ وأصعب من المطلوبِ في المستويات الأخرى فادراك العلاقات وتنظيم الخبرات من أهم عناصر التّفكير الّتي عبرَ عنها ابن خلدون

بمفاهيم الانتظام والتّرتيب والرّبط، ورأى أن التّفكير نشاط ذهني يتمكن صاحبه من التّمييز عن طريق استبصار الاشكال او الأفكار الّتي تكمن خلفها المظاهر . (ابراهيم، ٢٠٠٥ , ٣٥٥)

أهمية التّفكير التّرابطي

يرى (زيدان وشاكر، ٢٠١٦) أن التّفكير التّرابطي مهم جداً فهو يساعدُ على تفسير اسباب المشكلات الّتي تعترضُ المتعلمين مع امكانية ايجاد حل لها وتنبع أهمية التّفكير التّرابطي من خلال إعداد أجيال مؤهلة ومدربه على التّفكير ووضع الحلول النّاجحة على وفق أساليب حديثة وفعالة ترفع من مستواهم الدّراسي . (زيدان وشاكر، ٢٠١٦ , ٤-٥)

وترى (امين، ٢٠١٦)، ان للتّفكير التّرابطي أهمية كبيرة في حياتنا تكمن بنواح عدة منها أنه يساعدُ الفرد على اتخاذ القرار في الوقت المناسب ، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة امامه بسهولة ويسر ويساعده على توظيف إمكاناته العقلية في حلها كما ويرفعُ التّفكير التّرابطي مستوى الدّافعية والاثارة وجذب الانتباه بالموضوعات المطروحة أمام (امين، ٢٠١٦ ,٢٢)

والتّفكير التّرابطي يساعدُ المُدّرس في تحديد الطّريقة أو الاسلوب الذي يدفعُ المتعلم للتّفاعل مع المادة أو المهارة المدروسة فيقدم مثيرات جديدة يترتبُ عليها استجابات جديدة من المتعلمين.(امين، ٢٠١٦ ,٤٨) والتّفكير التّرابطي مفيدة جداً لسهولته, إذ يمكن أن يؤدي لإنتاج بعض الأفكار المفيدة جداً للإنسان ومن اهم مهاراته تحديد الأفكار او الاشياء المراد ربطها وايجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء على أن يكون هذا الرّبط رابطاً منطقياً ثم تحديد النتيجة المراد الوصول اليها . (زاير وهاشم، ٢٠١٥ , ١٢٦)

ويرى الباحثون ان التّفكير التّرابطي يكشف الارتباطات الحقيقة بين المشكلة وأسبابها أو النتيجة ومقدماتها وهذا يُمكنه من اطلاق احكاماً دقيقة حول هذه المشكلات أو النتائج وتشكلها بعيدا عن الفرضيات .

مهارات التّفكير التّرابطي

إن أهم مهارات التّفكير التّرابطي هي :

١. **تحديد الأفكار أو الاشياء المراد ربطها** : هي المهارة الّتي ينشط فيها ذهن المتعلم لإدراك ما هو مطلوب ربطه الوارد فيما يقدم اليه بمعنى كي يكون على بينه من المطلوب.

٢. **أيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء** : على أن يكون هذا الرّبط ربطاً منطقياً فهي تحليل العلاقات بين العناصر المطلوب الرّبط بينها وتحديد مؤشراتها كي تكون أساساً لاستنتاج الروابط .

٣. **تحديد النتيجة المراد الوصول اليها:** هي ما يتوصل اليه النشاط الذهني للمتعلم في عملية الاستنتاج وهذه إجراءات تشكل بمجموعها وتكاملها التّفكير التّرابطي، وهذه أفعال ذهنية تحدث داخل الذهن .

(حسين وفخرو، ٢٠٠٢ , ٢٩٩) (زاير وهاشم، ٢٠١٥ , ١٢٦) (امين، ٢٠١٦ ,٤٨)

المحور الثاني : الدراسات السابقة

ت	الدراسة وتاريخها	مكان الدراسة	الهدف من الدراسة	المرحلة الدراسية	عينة الدراسة	المادة الدراسية	اداة الدراسة	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
١	الشباني , ٢٠١٢	القادسية	تقويم كتب الاحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة	الثانوية	كتب الاحياء للمرحلة الثانوية	الاحياء	تحليل المحتوى	معادلة هولستي ومعامل ارتباط بيرسون	١- كتب الاحياء للمرحلة الثانوية كانت بمستوى جيد بالمقارنة بالنسبة المحكية ٢- ضعف الاهتمام بالجوانب الوجدانية والمهارية في معظم كتب الاحياء مع باقي الكتب ٣- معيار جودة محتوى المادة العلمية الاكثر وضوحاً في كتب الاحياء .

ت	الدراسة وتاريخها	مكان الدراسة	الهدف من الدراسة	المرحلة الدراسية	عينة الدراسة	اداة الدراسة	الوسائل الاحصائية	نتائج الدراسة
١	زاير وهاشم,٢٠١٥	بغداد	التعرف على مستوى التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعات	الجامعية	(٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية	مقياس التفكير الترابطي	الاختبار التائي لعينة واحدة , الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, معامل ارتباط بيرسون.	إن طلبة الجامعة لديهم تفكير ترابطي.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

١- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة، وهي اداة تحليل المحتوى) أفاد الباحثون على الاطلاع على اجراءات تحليل المحتوى وكذلك في كيفية بناء قوائم التحليل .

٢- بلورة مشكلة البحث وتحديد المجالات المتعلقة بها.

٣- العمل على تعزيز الخلفية النظرية للبحث من خلال الافادة من الدراسات السابقة .

٤- التعرف على الوسائل الاحصائية المناسبة التي يمكن استخدامها للتحقق من أسئلة البحث.

٥- بناء قائمة بمهارات التفكير الترابطي والتي من المفترض ان يتضمنها كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط .

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

اولاً : منهج البحث :استخدم الباحثون أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد الأساليب المسحيّة في المنهج الوصفي لما له من أهميّة في الكشف عن مدى الاهتمام في المحتوى .

ويعرفه (عبيدات واخرون , ٢٠٠٥) انه " اسلوب وصفي موضوعي لمادة الاتصال بحيث يقوم الباحثون بتصنيف المادة اللفظية المحللة وفق فئات معينة حتى يتمكن من تحديد خصائص كل فئة واستخراج الصفات العامة المتصفة بها والانتهاء الى تفسير موضوعي لمضمونها ولذلك لابد من كون فئات التحليل واضحة وحدودها غير قابلة للتأويل او للاختلاف حولها". (عبيدات واخرون , ٢٠٠٥ , ١٥٠)

ثانيا : مجتمع البحث : جدول (٣) كتاب مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط

ت	عنوان الكتاب	الطبعة	عدد الصفحات المحللة	عدد فصول الكتاب
١	العلوم للصف الثاني المتوسط (الجزء الثاني – الفيزياء)	ط٣ لسنة ٢٠١٩	٨٠	٦

ويتّضح من هذا الجدول أن عدد الصفحات المحللة (٨٠) صفحة بعد أن استبعد الباحثون الصور والفهارس والمقدمات والأسئلة.

ثالثاً: عينة البحث :كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط المقررة من قبل وزارة التربية في جمهورية العراق ، للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠م).

رابعاً: أداتا البحث : لتحقيق هدف البحث قام الباحثون ببناء أداة تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة

١. **أداة تحليل محتوى كتب الفيزياء للصف الثاني المتوسط (معيار التحليل)** :قام الباحثون ببناء أداة التحليل التي يُحَلَّل بموجبها محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط واداة التحليل هي بطاقة التحليل والتي تضمنت مهارات التفكير الترابطي والتي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط اذ انها تساعد الباحثون على اتباع نظام واحد في تحليل المحتوى وتحقق درجة عالية من الموضوعية ومعامل ثبات مرتفع. حيث قام الباحثون ببناء معيار التحليل وفقاً للخطوات الآتية :

- الاطلاع على مجموعة من الكتب والمجلات العلمية في مجال علم الفيزياء.

- مراجعة الادبيات والبحوث السابقة التي تناولت تقويم كتب الفيزياء والاحياء للمرحلة المتوسطة والاعدادية والتي تحتوي ضمناً عملية التحليل مثل دراسة (الشباني,٢٠١٢) ودراسة (المالكي,٢٠١٤) ودراسة (الجبوري, ٢٠٢٠).
- الاطلاع على الادبيات المرتبطة بموضوع مهارات التفكير الترابطي .

ومن خلال ما سبق قام الباحثون ببناء قائمة بفقرات فرعية دالة على كل مهارة من مهارات التفكير الترابطي بصورتها الأولية والمتكونة من (٤٥) فقرة فرعية، جدول (٦) يوضح ذلك ، ثم رُتِّبت عناصر هذه القائمة في استطلاع رأي ثم عُرضت على مجموعة من الخبراء المختصين في الفيزياء وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وبعض من مشرفي الفيزياء ومدرسيها ، لبيان رأيهم وملاحظاتهم حول المؤشرات ومهارات التفكير الترابطي الدالة عليها .

جدول (٦) توزيع الفقرات بحسب مهارات التفكير الترابطي

ت	مهارات التفكير الترابطي	عدد الفقرات
1.	تحديد الأفكار أو الاشياء المراد ربطها	١٥
2.	أيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء	١٥
3.	تحديد النتيجة المراد الوصول اليها(الاستنتاج)	١٥
	المجموع	٤٥

واعتمد الباحثون على نسبة ٨٠% من الاتفاق بين الخبراء لإبقاء المؤشرات أو حذفها أو تعديلها وبذلك أصبحت القائمة جاهزة بصيغتها النهائية إذ تكونت من (٤٥) فقرة فرعية ، ، وتعد هذه الخطوة من مؤشرات الصدق للأداة .

(٢) تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط :لتحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط , حُدِّدَ ما يأتي :-

١. **الهدف من التحليل**

٢. **وحدات التحليل:**

أ. **وحدة التسجيل :**

وهي اصغر جزء من المحتوى المحلل (عبد الرحمن وعدنان،٢٠٠٧،٢١٣)

واستخدم الباحثون الفكرة(them) وحدةً للتحليل ، والفكرة على نوعين (الصريحة – الضمنية) ، واعتمد الباحثون على الفكرة الصريحة وحدةً للتسجيل .

ب – وحدة السياق :

وهي الهيكل المحيط بوحدة التسجيل الذي يجب فحصه لغرض التوصل إلى تشخيص وحدة التسجيل (عبد الرحمن وعدنان ،٢٠٠٧، ٢١٤– ٢١٥)

ج– وحدة التعداد :

استخدم لباحثون التكرار وحدة تعداد لمعرفة الفكرة في كل مؤشر من مؤشرات مهارات التفكير الترابطي .

٣– خطوات التحليل :

اتبع الباحثون الخطوات الآتية لتحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وكما يأتي :

١. قراءة الموضوع بشكل دقيق قراءه وافية لتكوين صورة واضحة عنه.
٢. تحديد العبارات التي تحوي على فكرة أي تطبيق وحدة التسجيل.
٣. تحديد نوع الفكرة من العبارات في ضوء الأداة التي وضعها الباحث.
٤. تفريغ النتائج في جدول التحليل وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل فكرة تحمل مؤشراً من مؤشرات أداة التحليل.

٤– ثبات التحليل : Reliability of the analyze

يعني الثبات أن يحصل الباحثون على النتائج نفسها للتحليل نفسه وإن أختلف المحلل والزمن.(Scott 1969 , 187)، ويتأثر الثبات في تحليل المحتوى بخبرة المحلل ومهارته في التحليل ووضوح البيانات المحللة ، وجوانب التصنيف و يتأثر أيضاً بنوع وحدة التحليل ووضوح قواعده. (Festinger , 1970 ,30)

ولكي يكون التحليل أقرب للموضوعية والحد من ذاتية المحلل, ولكي يكون الثبات مقبول، فقد استخدم الباحثون نوعين من الثبات وهما :–

أ– **الثبات بين محللين مختلفين :** وهو توصل المحلل بصورة مستقلة إلى نتائج متقاربة مع نتائج تحليل الباحثون الآخر باتباع نفس إجراءات عملية التحليل.

وقد استعان الباحثون بمحلل خارجي وقد أُتُفِق على أسس وإجراءات التحليل ، ثم حلّل كلٌ محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط ثم حساب نسب الاتفاق التي توصل إليها كلا التحليلين وذلك بتطبيق معادلة كوبر(Cooper) ،الجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معامل الاتفاق التي توصل إليها كلا المحللين

عنوان الكتاب	ثبات التحليل
العلوم (الفيزياء) للصف الثاني المتوسط	%٨٩

ب- الثبات عبر الزمن : وهو وصول المحلل نفسه إلى النتائج نفسها عند تطبيق إجراءات عملية التحليل نفسها بعد فتره زمنية معينة.

إذ أعاد الباحثون عملية تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط بعد فترة (٣٠) يوماً من التحليل الأول ثم حَسَبَ نسب الاتفاق بين النتائج التي توصل إليها الباحثون في كلا التحليلين بتطبيق معادلة كوبر(Cooper) كما في الجدول (٨) .

معامل الاتفاق التي توصلت إليها الباحثون مع نفسه عبر الزمن

عنوان الكتاب	ثبات التحليل
الفيزياء للصف الثاني المتوسط	%٩٢

وتعد معامل الاتفاق التي حصل عليها الباحثون من الجدولين (٥) و (٦) عند حساب ثبات التحليل كافية لضمان الثقة في ثبات التحليل إذ إن الثبات الذي نسبته أكثر من (٧٠%) يعد جيداً. (الإمام وآخرون ،١٩٩٠، ١٦٧)

٥- تحديد النسبة المحكية لمقارنة نتائج التحليل :-

أ. درجة التضمين :

قام الباحثون بتحديد النسب المحكية لمقارنة نتائج التحليل باستخدام التكرارات والنسب المئوية ، جدول (٩) يوضح ذلك للحكم على درجة تضمين مهارات التفكير الترابطي لمحتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة ، وفقاً لنسبة اتفاق المحكمين والخبراء من خلال استبانة.

جدول (٩)

النسب المحكية لدرجة تضمين مهارات التفكير الترابطي

النسب المئوية	درجة التضمين
0% - 25%	ضعيف
25.1% - 50%	مقبول
50.1% - 75%	متوسط
75.1% - 100%	عالي

ب. الدرجة المحكية للتقويم

اعتمد الباحثون النسبة (٧٥%) يعدها نسبة افتراضية لمقارنة نتائج التحليل معتمداً في ذلك على استشارة عدد من المحكمين والخبراء في هذه النسبة.

٦- خطوات عملية التقويم

ذكر الباحثون في الفصل الثاني انه قام بتبني نموذج (عفانة ونشوان,٢٠١٦) لتقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط, وفي ما يلي توضيح لخوات التقويم التي قام بها الباحثون بالاعتماد على نموذج (عفانة ونشوان,٢٠١٦) وهي كما يلي :

١. **تحديد اهداف التقويم :** قام الباحثون بتحديد الهدف من عملية التقويم وهو تقويم محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي .

٢. **تحديد أدوات التقويم وبنائها وضبطها** : قام الباحثون بتحديد أداة التقويم والمتمثلة بمعيار مهارات التفكير الترابطي , اذ قام الباحثون ببناء هذه الأداة وتتكون من ثلاث مهارات ويندرج تحت كل مهارة (١٥) مؤشراً دالة عليها , ثم قام الباحثون بعرض الأداة على عدد من الخبراء والمحكمين للتعرف على صدقها وثباتها , حيث استخدم الباحثون هذه الأداة في تحليل كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط ومعرفة مدى تضمينها لمهارات التفكير الترابطي وعلى أساس النتائج المتحصلة قام الباحثون بتقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة .

٣. **تطبيق أداة التقويم** : بعد ان قام الباحثون بإعداد أداة التقويم والتأكد من صدقها وثباتها أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق , اذ قام الباحثون بتحليل كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي للتعرف على مدى تضمينها ومراعاتها لهذه المهارات من خلال مجموع التكرارات التي حصل عليها الباحثون لكل مهارة من المهارات.

٤. **معالجة نتائج التقويم وتفسيرها** : بعد ان اجرى الباحثون عملية التحليل لكتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وحصل على البيانات المستخرجة من عملية التحليل ومعرفة مدى مراعاة كتاب الفيزياء لمهارات التفكير الترابطي بالإضافة الى مراعاة كل موضوع او فصل دراسي او وحدة دراسية وعمل مقارنة بينها, وكذلك على مستوى الكتاب الواحد من حيث الموضوع او الفصل الأعلى والادنى تحقيقاً , وفي ضوء النتائج المتحصلة يعطي الباحثون تفسيرات لهذه النتائج .

٥. **اتخاذ القرار** : من خلال النتائج التي حصل عليها الباحثون من عملية تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي تأتي بعدها عملية اتخاذ القرار في تحسين وتطوير محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط من خلال عمل مقارنة بين محتوى الكتب ومدى مراعاتها لمهارات التفكير الترابطي والمعيار المعد من قبل الباحثون استناداً الى ظهور مؤشرات المعيار وما تمثله نسب هذه المؤشرات من دلالات رقمية تؤشر مدى تضمين كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط لمهارات التفكير الترابطي , وفي ضوء نتائج التحليل التي حصل عليها الباحثون قام الباحثون بإصدار حكم على مستوى تضمين المعيار في كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط على وفق مهارات التفكير الترابطي .

(٢) : بناء اختبار مهارات التفكير الترابطي

يمثل هذا الاختبار الأداة لقياس الطلبة لمهارات التفكير الترابطي للبحث الحالي ، ونظراً لعدم الحصول على اختبار جاهز لمهارات التفكير الترابطي مختص بمجال الفيزياء وبسبب قلة الدراسات التي تناولت

هذا الهدف اقتضت الدراسة الحالية إعداد الاختبار بما يخدم أهداف البحث ويلائم طبيعة المرحلة المتوسطة والمرحلة العمرية للطلبة متبعا في ذلك الخطوات التالية :

١. تحديد هدف اختبار التفكير الترابطي :

يهدف الاختبار الحالي لقياس مهارات التفكير الترابطي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

٢. تحديد مهارات التفكير الترابطي:

بعد الاطلاع على مجموعة من أدبيات التربية والدراسات السابقة التي تضمنت مهارات التفكير الترابطي , واستشارة المشرفة تم الاتفاق على أعداد قائمة تتضمن (٣) مهارات (**تحديد الأفكار أو الاشياء المراد ربطها ، أيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء ، تحديد النتيجة المراد الوصول اليها(الاستنتاج)**) وللتأكد من صدق قائمة المهارات وملائمتها لمحتوى مادة الفيزياء , و للتأكد من الوزن النسبي لكل مهارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بمجال طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وعلم النفس ,ثم حللت استجابة المحكمين باستعمال النسبة المئوية وقد وجدت ان المهارات مقبولة لحصولها على نسبة اتفاق (٨١% فما فوق) وبذلك تكون هذه مهارات التفكير الترابطي بصيغتها النهائية.

خامساً : الوسائل الإحصائية : Statistical Means

استخدم الباحثون وسائل إحصائية مختلفة بوساطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج (Microsoft excel) في معالجة البيانات ماعدا النسب المئوية والتكرارات المستخدمة لنتائج تحليل المحتوى ومعادلة كوبر ،وهذه الوسائل هي :

•معادلة كوبر Cooper : استخدمت لحساب ثبات التحليل .

$$\text{الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

(Cooper,1974, p.27)

• معادلة مربع كاي(Chi Square): استخدمت لمعرفة نسبة اتفاق آراء الخبراء حول معايير ومؤشرات مهارات الخيال العلمي .

$$كا٢ = مج \frac{(هـ - ق)^2}{ق}$$

إذ إن :

هـ / المشاهَد ، ق/ المتوقَّع (الشربيني ، ٢٠٠١، ٢٠٢)

الفصل الرابع

اولا : عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض للنتائج التي تم التوصل اليها والمتعلقة بأهداف البحث وعملية تفسيرها ثم الوصول الى الاستنتاجات وتقديم التوصيات والمقترحات التي توصل اليها الباحثون من خلال نتائج بحثها .

١. الهدف الأول : بناء معيار لمهارات التفكير الترابطي .

بعد ان عرض الباحثون نموذج لمهارات التفكير الترابطي على الخبراء والمختصين في مجال طرائق تدريس العلوم وعلم النفس والقياس والتقويم والذي تكون من ثلاث مهارات هي (تحديد الأفكار أو الاشياء المراد ربطها ، أيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء ، تحديد النتيجة المراد الوصول اليها(الاستنتاج)) حصل الباحثون على نسبة ٨٠% كنسبة اتفاق الخبراء والمحكمين وبذلك اصبح معيار مهارات التفكير الترابطي يتكون من ثلاث مهارات وتتدرج تحت كل مهارة (١٥) مؤشراً دال عليها.

٢. الهدف الثاني : تقويم محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير الترابطي

للتعرف على هذا الهدف استخدم الباحثون أداة التحليل التي قام ببنائها في تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وفي ضوء التحليل الذي قام به الباحثون بعرض نتائج التحليل لمحتوى كتب الفيزياء بصورة منفردة بشكل مفصل ثم قام بتقويمها إضافة الى عرض نتائج تحليل كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وكما يأتي :

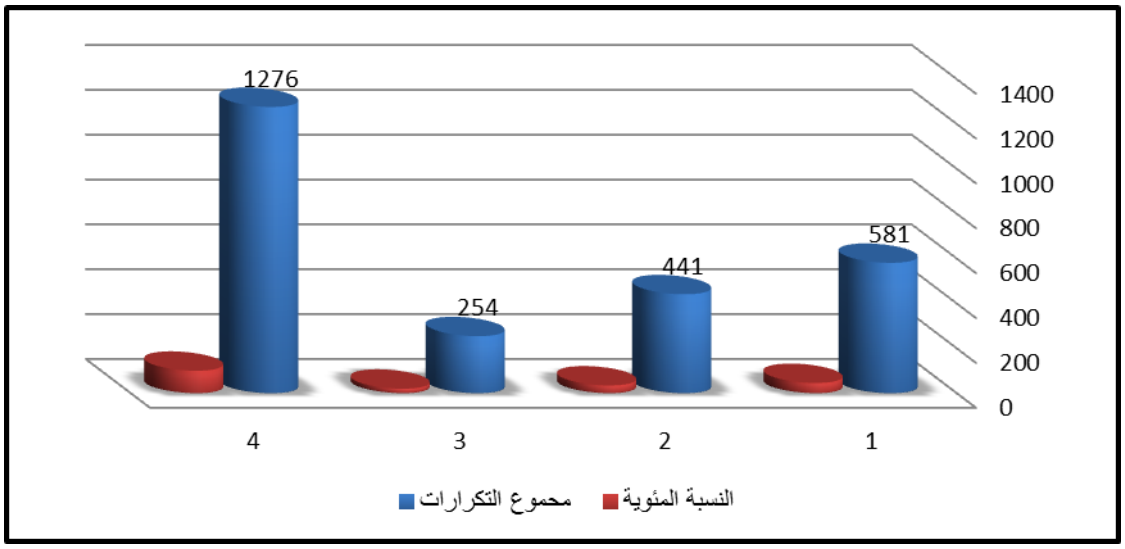
نتائج تحليل العلوم للصف الثاني المتوسط (الجزء الثاني- الفيزياء) ط٤ لسنة ٢٠١٩ في ضوء مهارات التفكير الترابطي :

١. المهارات الرئيسة:

للتحقق من هدف البحث فقد قام الباحثون بتحليل كتاب العلوم – الجزء الثاني للصف الثاني المتوسط والبالغ عدد صفحاته (٨٠) فكانت النتائج كما في الجدول (١٣) والشكل رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الترابطي الرئيسة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط

ت	المهارة الرئيسة	مجموع تكرارات	النسبة المئوية %	درجة التضمين
١	تحديد الأفكار او الأشياء المراد ربطها	٥٨١	%٤٥.٥٣	مقبول
٢	أيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء	٤٤١	%٣٤.٥٦	مقبول
٣	تحديد النتيجة المراد الوصول اليها(الاستنتاج)	٢٥٤	%١٩.٩١	ضعيف
	المجموع	١٢٧٦	١٠٠	



الشكل البياني (١) يوضح نسب تضمين مهارات التفكير الترابطي كتاب العلوم – الجزء الثاني للصف الثاني المتوسط

يتضح من الجدول رقم (١٣) ان مجموع التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الترابطي الرئيسة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط قد بلغت (١٢٧٦) اذ جاءت مهارة تحديد الأفكار او الأشياء المراد ربطها بالمرتبة الاولى و بأعلى عدد للتكرارات (٥٨١) وبنسبة مئوية (٤٥,٥٣%) ودرجة تضمين مقبول فيما حصلت مهارة الاستنتاج على المرتبة الاخيرة باقل عدد للتكرارات اذ بلغت (٢٥٤) وبنسبة مئوية (١٩,٩١%) ودرجة تضمين ضعيفة.

ومن خلال هذه النتائج يلاحظ ان كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط لم يصل للدرجة المحكية للتقويم والبالغة (٧٥%) وبالتالي فان مهارات التفكير الترابطي لم تتحقق وقد اولى اهتماما اكبر لمهارة تحديد الأفكار او الأشياء المراد ربطها ، اذ لاحظ الباحثون عدم الاتزان في تضمين مهارات التفكير الترابطي الرئيسة في محتوى الكتاب وبشكل يحقق الاتزان المعرفي للمهارات .

٢. المؤشرات الفرعية:

للتأكد من نتائج التحليل بصورة ادق قام الباحثون باستخراج التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات كل مهارة من المهارات الرئيسية وكما يلي :

جدول (١) يوضح التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لكتاب العلوم للصف الثاني المتوسط (الجزء الثاني- الفيزياء)

ت	المهارات الرئيسية	المؤشرات الفرعية	مجموع التكرارات	النسب المئوية
١	او الأشياء المراد ربطها تحديد الأفكار	١. يساعد المحتوى على تنشيط ذهن الطالب .	٦٢	%١٠.٦٧
		٢. يركز المحتوى على ادراك ما هو مطلوب من الافكار لدى الطالب .	٤١	%٧.٠٦
		٣. يزيد المحتوى قدرة الطلبة على استيعاب الافكار وربطها .	٤٠	%٦.٨٨
		٤. يشجع المحتوى الطلبة على استخدام القوانين .	٣٩	%٦.٧١
		٥. ينمي المحتوى قدرات الطلبة على الفهم والاستيعاب .	٥١	%٨.٧٨
		٦. يركز المحتوى على زيادة فهم المعلومات غير الواضحة بواسطة الصور الدقيقة .	٤٧	%٨.٠٩
		٧. يشجع المحتوى المتعلمين على تخمين البدائل	٢١	%٣.٦١
		٨. يؤكد المحتوى على تحديد الأفكار الفرعية الداعمة للفكرة الرئيسة.	٣٥	%٦.٠٢
		٩. ينمي المحتوى قدرة المتعلمين على اكتشاف التناقضات.	١٦	%٢.٧٥
		١٠. يعمل المحتوى على ايجاد الحلول للمشكلات التي يقدمها.	٣٨	%٦.٥٤
		١١. يؤكد المحتوى على تقديم الحلول البديلة وتوضيحها.	٢٦	%٤.٤٨
		١٢. يقدم المحتوى المفاهيم بطريقة بسيطة لمساعدة	٤١	%٧.٠٦

		المتعلمين على استيعابها.		
		١٣. ينمي المحتوى قدرة المتعلم لحل المسائل الفيزيائية بطرق مختلفة .	٣٣	%٥.٦٨
		١٤. يحدد المحتوى أجزاء ومكونات المواضيع الفيزيائية	٥٧	%٩.٨١
		١٥. يساعد المحتوى على امكانية التحقق من مدى صحة تنفيذ التجربة .	٣٤	%٥.٨٥
		المجموع	٥٨١	%١٠٠.٠٠
٢	أيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والأشياء	١. يركز المحتوى على ربط الأفكار لدى الطالب .	٣٨	%٨.٦٢
		٢. يركز المحتوى على الربط المنطقي للأفكار .	٤٨	%١٠.٨٨
		٣. يساعد المحتوى الطلبة على تحليل العلاقات بين العناصر .	٤١	%٩.٣٠
		٤. يوضح المحتوى كيفية استنتاج العلاقات .	٣١	%٧.٠٣
		٥. يشجع المحتوى الطلبة على معرفة اداة الربط بين العناصر .	١٩	%٤.٣١
		٦. يوضح المحتوى لطلبة انواع الربط بين العناصر .	١٧	%٣.٨٥
		٧. يشجع المحتوى الطلبة على ربط المعلومات بصورة منطقية .	٣٢	%٧.٢٦
		٨. يزيد المحتوى من قدرات الطلبة على حل المسائل بالصورة المطلوبة.	٣٧	%٨.٣٩
		٩. يعمل المحتوى على توضيح العلاقات بين المفاهيم الفيزيائية .	٣٣	%٧.٤٨
		١٠. يتضمن المحتوى حلول للمسائل الفيزيائية قابلة للتحقق من صحتها .	٣٦	%٨.١٦

		١١. يعزز المحتوى قدرة المتعلمين على اقتراح ووضع حلول وتفسيرات معينة للعلاقات والمتغيرات الفيزيائية .	٦	%١.٣٦
		١٢. يعمل المحتوى على زيادة قدرة المتعلمين في توضيح العلاقات التي تربط الظواهر والاحداث .	٢١	%٤.٧٦
		١٣. ينمي المحتوى قدرة المتعلمين على ادراك الخبرات التعليمية من خلال ترابطاتها .	١٩	%٤.٣١
		١٤. يركز المحتوى على ادراك الخبرات التعليمية من خلال الانتقال بين عباراته وأفكاره وفقراته بطريقة سلسة.	٣٤	%٧.٧١
		١٥. يوضح المحتوى القوانين الفيزيائية بصورة متوازنة ومتكاملة.	٢٩	%٦.٥٨
		المجموع	٤٤١	%١٠٠.٠٠
٣	الاستنتاج	١. يوضح المحتوى كيفية الوصول الى النتائج .	٣٢	%١٢.٦٠
		٢. يركز المحتوى على انشاط الذهني للمتعلم .	٤٩	%١٩.٢٩
		٣. يتضمن المحتوى انشطة علمية تثير دافعية الطلبة للوصول الى النتائج	٣٧	%١٤.٥٧
		٤. يطرح المحتوى الموضوعات الفيزيائية بطريقة قابلة لتحقق من مدى دقتها وصحتها.	٣٠	%١١.٨١
		٥. يساعد المحتوى الطلبة على استخلاص دلالات ذات معنى واستخدامها في اتخاذ القرارات .	١٤	%٥.٥١
		٦. ينمي المحتوى مهارات الاستنتاج عند الطلبة من خلال اجراء الانشطة .	٩	%٣.٥٤
		٧. يشجع المحتوى على اعطاء المتعلمين الفرصة للتحقق	٦	%٢.٣٦

		من صحة المبادئ والقوانين والقواعد العلمية.	
		٨. يؤكد المحتوى على تدريب المتعلمين على استنتاج المعلومات في ضوء القواعد والمبادئ المتوفرة .	٣	%١.١٨
		٩. يشجع المحتوى المتعلمين على استخلاص النتائج من حقائق معينة.	١١	%٤.٣٣
		١٠. يشجع المحتوى المتعلمين على التنبؤ بالنتائج اعتمادا على خبراتهم السابقة.	٥	%١.٩٧
		١١. ينمي المحتوى قدرة المتعلمين على إدراك مدى صحة النتائج باستخدام الطريقة العلمية.	٧	%٢.٧٦
		١٢. يساعد المحتوى المتعلمين على إصدار حكم يتعلق بصحة او خطأ نتائج محددة بناء على حقائق وبيانات معطاة.	٦	%٢.٣٦
		١٣. يطلب المحتوى من المتعلمين النظر في العلاقات المتداخلة والمتنوعة للأنشطة والمخططات والصور.	٤١	%١٦.١٤
		١٤. يعمل المحتوى على إعطاء المتعلمين القاعدة العامة وتركه يتوصل إلى تفسير المواقف المفردة ذاتيا.	٢	%٠.٧٩
		١٥. ينمي المحتوى قدره المتعلمين للوصل الى المعلومات بطريقة الاستقراء.	٢	%٠.٧٩
		المجموع	٢٥٤	%١٠٠.٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٤) ان :

١. **المهارة الاولى تحديد الأفكار او الأشياء المراد ربطها** حققت مجموع (٥٨١) تكرارا ، اذ جاء المؤشر الفرعي" يساعد المحتوى على تنشيط ذهن الطالب" بأعلى تكرار اذ حقق (٦٢) تكرارا وبنسبة مئوية

(١٠,٦٧%) فيما حصل المؤشر " ينمي المحتوى قدرة المتعلمين على اكتشاف التناقضات" على اقل عدد للتكرارات (١٦) وبنسبة مئوية (٢,٧٥%).

٢. **المهارة الثانية أيجاد العلاقة بين هذه الأفكار والاشياء** حققت مجموع (٤٤١) تكرارا ، اذ جاء المؤشر الفرعي" يركز المحتوى على الربط المنطقي للأفكار" بأعلى تكرار اذ حقق (٤٨) تكرارا وبنسبة مئوية (٨,٦٢%) فيما حصل المؤشر " يعزز المحتوى قدرة المتعلمين على اقتراح ووضع حلول وتفسيرات معينة للعلاقات والمتغيرات الفيزيائية " على اقل عدد للتكرارات (٦) وبنسبة مئوية (١,٣٦%).

٣. **المهارة الثالثة الاستنتاج** حققت مجموع (٢٥٤) تكرارا ، اذ جاء المؤشر الفرعي" يركز المحتوى على النشاط الذهني للمتعلم" بأعلى تكرار تحقق بعدد(٤٩) تكرارات وبنسبة مئوية (١٩,٢٩%) فيما حصل المؤشر " يعمل المحتوى على إعطاء المتعلمين القاعدة العامة وتركه يتوصل إلى تفسير المواقف المفردة ذاتيا" و المؤشر " ينمي المحتوى قدره المتعلمين للوصل الى المعلومات بطريقة الاستقراء. " على اقل عدد للتكرارات (٢) وبنسبة مئوية (٠,٧٩%)

أولاً : المصادر العربية Arabic References

- ابراهيم , عبد الستار(٢٠٠٥): التفكير من منظور تربوي – تعريفه انماطه طبيعته مهاراته , عالم الكتب للنشر والتوزيع , القاهرة , مصر.
- امين ، دعاء محب الدين احمد (٢٠١٦): اثر استراتيجية التدريس بالخطوات السبع في التفكير الترابطي وتعلم مهارتي المحاورة والتصويب في كرة السلة , رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات ، جامعة بغداد .
- التميمي، عواد جاسم (٢٠١٢): المنهج وتحليل المحتوى, مكتبة الفنون للطباعة , بغداد العراق.
- الجابري , جاسم حسان حميدي(٢٠١٢): مهارات التفكير التباعدي المتضمنة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة ومدى اكتساب الطلبة لها , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية, جامعة القادسية .
- حسين ، ثائر ، عبدالناصر فخرو (٢٠٠٢): دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير ، ط١، جهينة للنشر والتوزيع ، عمان , الاردن .
- خضر , فخري رشيد (٢٠٠٦) : طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية , دار المسيرة , عمان , الاردن.

- خطاب ، ناصر (٢٠٠٨) :تدريس الاستراتيجية المعرفية ، مجلة المعرفة، العدد ١٥٦، السعودية .
- الخطيب , احمد ورداح(٢٠١٠): الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية , ط١, عالم الكتب الحديث , عمان , الأردن .
- الزاملي , علي عبد جاسم واخرون (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي , ط١, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع , الكويت.
- زاير ، سعد علي ، هاشم ، عهود سامي (٢٠١٥): مستوى التفكير الترابطي لدى طلبة الجامعات ، مجلة نسق ، العدد ٧ ، بغداد .
- زيتون , عايش(١٩٩٩) : أساليب تدريس العلوم , دار الشروق ، الأردن , عمان .
- زيدان، عبد الرزاق عبد الله، وشاكر، أنوار فاروق (٢٠١٦) : مستوى التفكير الترابطي لدى طلبة جامعة ديالى , بحث منشور ،مجلة التنوير للبحوث الانسانية والاجـتماعيـة، العـدد ١ نوفمبر, الجزائر .
- الزيود ، نادر فهمي وهشام عامر عليان(٢٠٠٥): مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٣ , دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان , الاردن ٠
- الشربيني ، زكريا أحمد (٢٠٠١) : الأحصاء اللابارامتري مع استخدام SPSS في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة , مكتبة الانجلو المصرية, مصر .
- صلاح ، جواد صلاح(٢٠٠٩) : دراسة تقويمية لمنهج العروض للمرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، فلسطين , غزة ٠
- طعيمة ، رشدي احمد (٢٠٠٤) : سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، الكتاب التاسع عشر ، تحليل المحتوى في العلوم الانسانية ، دار الفكر العربي ، مصر .
- عبد الرحمن ،أنور حسين ،عدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧): الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، دار الكتب والوثائق، بغداد.
- عبد العزيز, سعيد (٢٠٠٩) : تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية , ط١, دار الثقافة للنشر والتوزيع , عمان.

- عبيدات ، ذوقان وآخرون (٢٠٠٥): البحث العلمي مفهومة وادواته واساليبه ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، الرياض , السعودية .
- العتوم, عدنان يوسف (٢٠١٢): علم النفس المعرفي, ط٣, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان .
- عطية ، محسن علي (٢٠٠٨)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس دار المنهج، عمان, الأردن .
- عطيفه،حمدي ابوالفتوح(٢٠٠٢).منهجية البحث العلمي وتطبيقاته،القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- عفانة, عزو , فتحية اللولو (٢٠١٣) : المنهاج المدرسي– واقعه– تنظيماته– تطويره, ط٣, مكتبة افاق ,غزة , فلسطين.
- عفانة, عزو, ونشوان تيسير(٢٠١٦): اتجاهات حديثة في القياس والتقويم,ط١, مكتبة سمير منصور, غزة , فلسطين.
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠١) : القياس والتقويم التربوي والنفسي وتوجهاته المعاصرة , ط١ , دار الفكر العربي , القاهرة , مصر.
- علي ، محمد السيد (٢٠١١): موسوعة المصطلحات التربوية ،ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان , الاردن.
- عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢) :القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط ٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- الغريري، سعدي جاسم عطية (٢٠٠٧) : تعليم التفكير مفهومة وتوجهاته المعاصرة ، مطبعة المصطفى، بغداد
- القواسمة ، احمد حسن، محمد احمد ابو غزلة (٢٠١٣) : تنمية مهارات التعليم والتفكير والبحث، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.
- كاظم , علي مهدي(٢٠٠١) : القياس والتقويم في التعليم والتعلم ,ط١, دار الكندي للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .
- مرعي ، توفيق أحمد ، محمد محمود الحيلة (٢٠٠٠): المناهج التربوية الحديثة , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الأردن .
- الموسوي ، عبد العزيز حيدر (٢٠١٤) : التفكير وتعليم مهاراته ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان , الأردن .

- نوفل , محمد بكر ,محمد قاسم سعيفان (٢٠١١) : دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي ، دار المسيرة لمنشر والتوزيع ،عمان, الاردن .
- نوفل ،محمد بكر ،محمد عودة (٢٠١٠): تطبيقات عملية في تنمية التفكير بأاستخدام عادات العقل ،ط٢ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الاردن .
- الهاشمي ، عبد الرحمن ، محسن علي عطية (٢٠٠٩) : تحليل مضمون مناهج اللغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية ، دار الصفاء ، عمان , الاردن .

ثانيا : المصادر الأجنبية : English references

- Anastasi, Anne, (1976): Psychological Testing, New York .
- Cooper, John, (1974), :Measurement andAnalysis of Behavio Teaching,CharlesEmerill, Columbus
- Ebel,Robert. Essentials of Education Measurement New Jersey, Englewood cliffs: prentice Hill, 1972.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to Design and Evaluate Research in Education (Vol. 6). new york: Mc Graw Hill.
- Hunter , E (1991) : Focus on Critical Thinking Skill across The Curriculum Nass Bullettin , vol (75) no (33) .
- Kubiszyn.Tm&Gary.Borich (2003).Educational Testing and Measurement (Vol. 7). U.S: John wiley & Sons.INC.

مدركات العقل العملي في البحث الاصولي المعاصر لدى الامامية

أ.م.د.نصيف محسن صعيصع الهاشمي
كلية الإمام الكاظم (عليه السلام) للعلوم الإسلامية الجامعة
dr.nasef66@gmail.com

ملخص البحث :

تعد قضية العقل العملي معلما واضحا كونها شكلت عنصرا مشتركا في كل من الفلسفة وعلمي الكلام واصول الفقه ، وتلك القضية تعد المجال المعرفي الذي يتعلق بأفعال وسلوك الانسان ، ما ينبغي منها وما لا ينبغي .

وفي طيات البحث الذي تناول الاعتراف بحاكمية العقل وقدرته بالحكم بمعزل عن الشرع ظهر مساران في الفكر الاصولي ، الأول ينفي الوجود الموضوعي لمدركات العقل العملي ، ليؤكد ان واقعها لا يتعدى اعتبار العقل إياها ووضعه لها ويطلق عليه (نظرية الاعتبار) ، اما المسار الاخر فيؤكد على الواقع الموضوعي المستقل لهذه المدركات ، وان وجودها ليس من اعتبار العقل وهذا ما تتبناه (المدرسة العقلية) .

وتجدر الإشارة ان المسارين مبتنيان على الحسن والقبح العقليين ، بلحاظ انهما تفرعا عن كون حاكمية العقل واستقلاله بالحكم بمعزل عن الشرع ، وبذلك يتضح حجم المسافة بين المسارين .

الكلمات المفتاحية : ماهية العقل ، تقسيمات العقل ، مدركات العقل العملي .

Research Title (Perceptions of the Practical Mind in Contemporary Fundamental Research for the Imamiyyah)

Imam Al-Kadhim College for Islamic Sciences University
Assistant Professor Dr. Nassif Mohsen Saisa Al Hashemi
dr.nasef66@gmail.com

Abstract

The issue of the practical mind is a clear landmark as it formed a common element in both philosophy, theology and the principles of jurisprudence, and

this issue is the cognitive field that relates to human actions and behavior, what should be done and what should not.
Within the folds of the research that dealt with the recognition of the sovereignty of the mind and its ability to rule in isolation from the law, two paths appeared in the fundamentalist thought. The independent objective of these perceptions, and that their existence is not a consideration of the mind and this is what the mental school adopts.
It should be noted that the two paths are based on rationality and ugliness, noting that they are a branch of the rule of reason and its independence in ruling apart from Sharia, and thus the size of the distance between the two paths becomes clear.
Keywords: the nature of the mind, divisions of the mind, perceptions of the practical mind.

المقدمة .

بسم الله الرحمن الرحيم

أن الموقف العقلي للفقيه ، سواء أكان منتصراً للنظرية العقلية متحمساً للعقل والحكمة، أم كان سلبياً منها ، يشكل جزءاً لا ينفك من شخصية الفقيه، وهو يمارس عملية اكتشاف الاحكام وتحديد المواقف العملية في ضوء صناعة الفقه من الوقائع ، ومن ثمّ يضحي تمحيص الموقف العقلي ونقد العقل لدى الفقيه نقداً وتمحيصاً لعملية الاكتشاف والاستنباط الفقهي ذاتها.

وفي ضوء الرؤى والنظريات العقلية المختلفة تتنوع المواقف الفقهية، بل تقاس سلامة الموقف الفقهي في ضوء الرؤية العقلية التي يصوبها الفقيه، ومن ثم يتضح أننا كلما أغنينا رؤيتنا العقلية بالنقد، وكلما أقتربنا من أسلوب استخدامها الامثل، وفرنا للموقف الفقهي أكبر درجة من السلامة والاقتراب إلى واقعه المطلوب ، وفي الفكر الاصولي ظهر مساران لدراسة مدركات العقل العملي ، الأول يطلق عليه مدرسة الاعتبار التي

تتبنى ان الحسن والقبح من الآراء المحمودة والقضايا المشهورة المعدودة من التأديبات الصلاحية ، ومسار آخر تبنته المدرسة العقلية يقرر أن العقل هو الذي يحكم ويحمّل الارادة فكرة الواجب الأخلاقي، أي أنْ ما ينبغي وما لا ينبغي فعله أحكام العقل المحض، وفي ضوء هذين المسارين العقليين نحاول معالجة الاشكالية المتقدمة: من أين تنشئ قوة الالزام لأحكام العقل العملي؟ .

وبالرغم من اختلاف آلية الاتجاهين العقليين في تفسير أحكام العقل العملي، بيد انهما يتفقان على أن الحكم العقلي لكي تكون له قوة الالزام المطلوبة لابد وأن يكون حكماً أولياً قبلياً لا يترتب على الاقل على معرفة تصديقية أخرى خارج محيط أحكام العقل العملي.

مشكلة البحث : الاحكام العملية في جوهرها تنشئ الزامات عملية ولا تحكي أو تخبر عن واقع آخر خلف هذه الالزامات، ومن ثمّ فهي خارجة عن أطار نظرية الصدق ، بيد ان اتجاهاً لدى مدرسة العقل الكلامية يؤكد على أن العقل ليس حاكماً، بل ليس له سوى الادراك والكشف، ومن ثمّ تكون مدركات العقل العملي كاشفة عن واقع يقف خلف العقل ، ولو سلمنا سلامة هذا الاتجاه تبقى مدركات العقل العملي كاشفة عن واقع انشائي لا يصح وسمه بالصدق أو الكذب، أي من الممكن أن نناقش في صدق مدركات العقل العملي، وهل العقل كاشف عن قبح الكذب وحسن رد الامانة أم لا؟ ولكن جملة " الكذب لا ينبغي " ، رغم تسليمنا بكونها متقررة في واقع خلف الذهن ، تبقى جملة انشائية ، إذن فلهذه الاحكام العملية قوة الزام، والسؤال الذي ينبغي عرضه في البحث هو: من أين تنشأ هذه القوة، مَنْ الذي يُلزم بهذه الاحكام؟ إذا توخينا الاجابة على هذه الاشكالية في ضوء (مدرسة الاعتبار)، التي تذهب إلى أن الاحكام العملية تنبعث من الاعتبار والمواضعة الاجتماعية فسوف تكون قوة الالزام اعتبارية، تخضع

لمقاييس المصلحة والمفسدة، التي تفقد هذه الاحكام ثباتها ودوامها، لكن المهم أن نتابع الاجابة على الاستفهام المتقدم في ضوء مدرسة العقل التي تتنوع مواقفها على اتجاهين مختلفين في تفسير طبيعة "الحاكم" في مدركات العقل العملي; إذ هناك اتجاه تبلور في أطار مدرسة العقل الكلامية يقرر أن الاحكام العملية أحكام ثابتة في لوح الواقع، والعقل الانساني يدرك هذه الاحكام ويكتشفها، وعلى هذا الاساس تكون مهمة العقل الكشف لا الحكم ، وتحديد طبيعة العلاقة بين العقل كونه كاشفا لا حاكما وبين ثبوت أحكام العقل العملي ثبوتاً واقعياً خلف العقل في عالم ثالث والبحث سيعالج هذه الإشكالية في معرض البحث .

الدراسات السابقة :

١.كتاب (العقل عند الأصوليين) لسعادة الدكتور عبد العظيم محمود الديب ، وهو كتاب من القطع الصغير يقع في (٧٨) صفحة ، من منشورات دار الوفاء بالمنصورة الطبعة الأولى عام ١٤١٥هـ ، وقد تحدث فيه مؤلفه – وفقه الله تعالى – عن الأصوليين والأدلة ، وذكر أن الذين عّدوا العقل دليلاً مستقلاً بين الأدلة هم الغزالي ، وابن قدامة ، والشريف التلمساني رحمهم الله تعالى ، ثم تحدث عن العقل عند المعتزلة وبيَّن حقيقة رأيهم في ذلك ، كما تحدث عن الشيعة وقضية العقل ، ثم ختم كتابه بذكر مجال العقل وأنه آلة النظر ووسيلة التدبر في الأدلة لاستنباط الأحكام منها .مع ملاحظة أنه لم يتطرق في بداية حديثه إلى تعريف العقل في اللغة والاصطلاح .

٢. كتاب (العقل عند الشيعة الإمامية) لسعادة الدكتور رشدي محمد عليان ، وهو كتاب مطبوع بمطبعة دار السلام في بغداد عام ١٣٩٣هـ الطبعة الأولى ، والكتاب من القطع الكبير ويقع في (٤٨٦) صفحة ، وأصله رسالة دكتوراه نوقشت بتاريخ ١٩٧١/٨/٢٩م في كلية الشريعة والقانون بجامعة الأزهر . وقد تطرق المؤلف في هذا

الكتاب إلى تعريف العقل في اللغة وعند العلماء والحكماء ، وإلى تقسيمات العقل ومدركاته، كما تطرق إلى مكانة العقل في الكتاب والسنة ، وبيان مقامه عند المعتزلة والأشاعرة والشيعة ، كما تطرق إلى مسألة الحُسن والقُبح ، ومسألة الإجزاء بفعل المأمور به، ومسألة ما لا يتم الواجب إلا به ، ومسألة الأمر بالشيء هل هو نهي عن ضده ؟ ومسألة اجتماع الأمر والنهي ومسألة اقتضاء النهي الفساد .

خطة البحث : اقتضت طبيعة البحث تقسيمه على مبحثين :

المبحث الأول : تناول ماهية العقل وتقسيماته . واشتمل المبحث الثاني على مدركات العقل العملي. وانتهى البحث بخاتمة تضمنت اهم النتائج وثبت بالمصادر والمراجع .

المبحث الأول : ماهية العقل وتقسيماته .

المطلب الأول : ماهية العقل .

أولا : تعريف العقل لغة :

يطلق العقل في اللغة معانٍ عدة نذكر منها :

١. الحبس : قال ابن فارس : العين والقاف واللام أصل واحد منقاس مطرد ، يدل عظمه على حبسة في الشيء أو ما يقارب الحبسة . من ذلك العقل ، وهو الحابس عن ذميم القول والفعل.

قال الخليل :العقل : نقيض الجهل . يقال عقل يعقل عقلا ، إذا عرف ما كان يجهله قبل ، أو انزجر عما كان يفعله . وجمعه عقول . ورجل عاقل وقوم عقلاء . وعاقلون . ورجل عقول ، إذا كان حسن الفهم وافر العقل . وما له معقول ، أي عقل ; خرج مخرج المجلود للجلادة ، والميسور لليسر ". (فارس، ١٤٠٤هـ، صفحة ٦٩)

٢. الحجر والنهى : وقال ابن منظور العقل : يراد به الِحْجرُ والنُّهَى: ضِدُّ الحُمْق (ابن منظور، د.ت، الصفحات ١١-٤٥٨) .

٣. الجَمْعُ، يقال: (رَجُلُ عاَقلُ)، أي: جامع لأمره ورأيه، مأخوذ من: (عَقَلْتَ الْبَعِيْرَ) إذا: جَمَعْتَ قوائمه (ابن منظور، د.ت)

٤. التَّثَبُّتُ في الأمور، يقال: (إنسان عاقل) أي: مُتَثَبِّتُ في أموره (ابن منظور، د.ت، صفحة ٤٥٨) .

٥. العلم والفهم ، يقال: (عَقَلَ الّشْيء يَعْقِلهُ عَقْلاً) إذا فهمه (فيروز ابادي، ٢٠٠٥م، صفحة ٤٥٩) .، او العلم بصفات الأشياء من حسنها او قبحها وكمالها ونقصانها ، او القوة بها يكون التمييز بين الحسن والقبح ولمعان مجتمعة في الذهن (فيروز ابادي، ٢٠٠٥م، صفحة ١٩).

٦. الْمَلْجَأُ، يقال: (فُلان مَعْقِلُ لقومه) أي: هو مَلْجَأ لهم (فيروز ابادي، ٢٠٠٥م، صفحة ١٩) .

٧. الدية ، ومنه يقال : "عقلت القتيل أعقله عقلا ، إذا أديت ديته (فارس، ١٤٠٤هـ، صفحة ٦٩) ".

ومما تقدم فان المعاني أعلاه تدل على أن العَقْل في مفهوم العرب هو العاصم الذي يعصم الإنسان – بعد لطف الله تبارك وتعالى وتوفيقه – من الطيش والحمق والتسرُّع في الأمور دون روِيَّةٍ وأناة، وذلك بما يضفيه عليه ذلك العقل من الوعي والإدراك الأمر الذي يقيه مخاطر الزلل والخطل.

ثانيا : تعريف العقل اصطلاحا .

اختلفت تعاريف العلماء للعقل من علم إلى أخر, وأن كانت كلها مأخوذة من المعنى اللغوي ، فقد عرفه الغزالي (ت ٥٠٥هـ) بقوله : " والوجه أن يقال: هو صِفَةُ يتهيأ للمتصف بها دَرْكُ العلوم والنظر في المعقولات" (الغزالي، ١٤١٩هـ، صفحة ١٠٣) .

وعرفه الخواجة نصير الدين الطوسي (ت ٦٧٢هـ) بانه : " غريزة يلزمها العلم بالضروريات عند سلامة الآلات " (الحلي، ١٤١٧هـ، صفحة ١٠٣) .

وقد فسره قوم بانه : " العلم بوجوب الواجبات واستحالة المستحيلات لامتناع انفكاك احدهما عن الاخر وهو ضعيف" (الحلي، ١٤١٧هـ، صفحة ١٠٣).

والتعريف الأخير مؤيد لما جاء عن الامام علي (ع) اذ يقول :(العقل غريزة تزيد بالعلم والتجارب) (الليثي، د. ت، صفحة ٥٢) .

وعرفه العلامة الحلي (ت ٧٢٦هـ) فقال : " العقل، جوهر مفارق في ذاته وفعله للمادة " (الحلي، ١٤١٧هـ، صفحة ٢١٥).

وينبغي أن نلاحظ أن ثمة تعاريف أخرى للعقل انطلقت في تعاريفها من نتاج العقل، وآثاره الفطرية دون التركيز على ذات العقل. ومثال ذلك أن يصف أبو الهذيل العلاف (ت: ٢٢٦هـ) العقل فيقول: "منه علم الاضطرار الذي يفرق الإنسان به بين نفسه وبين الحمار، وبين السماء والأرض، وما أشبه ذلك". ويقول الجبائي أيضًا: "وإنماُ سمي عقً لا لأن الإنسان يمنع نفسه به عما لا يمنع المجنون نفسه " (الاشعري، د.ت، صفحة ٤٨٠) .

فيكون تعريف العقل بأنه: جوهر مجرد درَّاِك محيط بحقائق الأشياء على ما هي عليه في نفس الأمر، غير متعلق بجسم وله تعلق التدبير والتصرف فيه.

والذي يخص البحث هنا هو المصطلح المنهجي للعقل لدى علماء أصول الفقه والفقه, فقد عُرف العقل بأنه : " ذلك القدر المعروف لنا عن العقل, أما كنهه فهو من الظنون التي لم يقو للفلاسفة عليها دليل قاطع" (العريسان، ٢٠٠٨م،، صفحة ٩٢) .

العقل نور وضعه الله وغريزة يبصر به وعبر به نور في القلب كالنور في العين ، وهو البصر ، فالعقل نور في القلب والبصر نور في العين " (المحاسبي ، ١٣٩٨هـ، صفحة ٢٠٤) .

ويرد عليه بوصف العقل بأنه غريزة، اذ ان الغرائز شيء كامن في النفس كالشهوة مثًلا، وأما العقل فالأقرب في وصفه أنه حاسة.

وبذلك يتضح أن العقل غريزة ندرك ثمرتها، وأن شأنه في ذلك شأن سائر الغرائز كالعين التي تبصر، واللسان الذي يذوق، والجلد الذي يلمس.

لكن ينبغي أن نلاحظ أن ثمة تعاريف أخرى للعقل انطلقت في تعاريفها من نتاج العقل، وآثاره الفطرية دون التركيز على ذات العقل، ومثال ذلك وصف أبو الهذيل العلاف (ت: ٢٢٦هـ) العقل فيقول: "منه علم الاضطرار الذي يفرق الإنسان به بين نفسه وبين الحمار، وبين السماء والأرض، وما أشبه ذلك". ويقول الجبائي أيضًا: "وإنماُ سمي عقً لا لأن الإنسان يمنع نفسه به عما لا يمنع المجنون نفسه) " (الاشعري، د.ت، صفحة ٤٨٠) .

ويظهر ان المناسبة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للعقل مناسبة كبيرة وارتباط وثيق ، فإنَّ (العقل) الذي هو عبارة عن نور إلهي قذفه الله تبارك وتعالى في قلب الإنسان تكريماً له على سائر أنواع الحيوان ، هذا العقل الذي هو بهذه الصفة يتناسب غاية التناسب مع كل معنى لغوي فسَّره به أهل اللسان العربي ، فهو متناسب مع المعنى الاول وهو (الحَبْسُ) فإنَّ العقل يحبس صاحبه على محاسن الأعمال ومكارم الصفات ويحبسه عن الانسياق خَلْف الشهوات التي لو أطلق الإنسان فيها لنفسه العنان لأصبح سابحاً في بحور الرذيلة لانفلاته من قيود الفضيلة.

ومتناسب مع المعنى الثاني (الحِجْرُ والنُّهى) الذي يضاد (الحُمْق) فإنَّ لذلك النور أثره العميق في النفس البشرية يهذَب سلوكها ، ويلهمها رُشْدها ، فلا تتصرَّف بحمق ورعونة ، بل تتعامل مع الأشياء حولها بإدراكٍ واعٍ وحكمة مُتَّزنة.

ومتناسب مع المعنى الثالث وهو (التثبُّت في الأمور) فان من شأن العقلاء الذين وهبهم الله تبارك وتعالى العقل الراجح والفكر الثاقب الذي يَزِنون به الأمور وزناً دقيقاً دون اضطراب في الموقف، أو رعونة في التصرف .

ومتناسب مع المعنى الرابع وهو (العلم والَفهْمُ) إذ أنَّ ذلك النور كاشف لحقائق الأمور، فتبدو ناصعةً جليَّةً لا غبش يكدَّرها ولا غموض يعتورها ، وهذا هو رُكْنُ الفهم وعماده .

ومتناسب مع المعنى الخامس وهو (الْمَلْجَأ) فإنَّ العقل ملجأ حصين لصاحبه يصونه من كل ما يشينه من أعمال ويحميه من كل ما يسوؤه من تصرُّفات إذا تغلَّب الإنسان على هوى نفسه بالاحتكام إليه والاستجابة لداعيه .

المطلب الثاني : تقسيمات العقل.

ظاهر هذا العنوان أنّ هنا عقلين أحدهما نظري و الاخر عملي ولكنّه خلاف التحقيق ، بل الظاهر أنّ تفاوت العقل النظري مع العقل العملي بتفاوت المدرَكات من حيث أنّ المدرك من قبيل أن يُعلَم ، أو من قبيل ما ينبغي أن يؤتى به أو لا يؤتى به ، وهذا الاتجاه اختاره جملة من الفلاسفة والاصوليين منهم : الفارابي ، والسبزواري ، ومحمد باقر الصدر (العسر، ٢٠١٢م، صفحة ٢٩) .

ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه ان هناك اختلافا جوهريا بين القوتين ، فالقوة التي تدرك الاحكام النظرية غير القوة التي تدرك الاحكام العملية ، والى ذلك يذهب جملة من الاعلام ومنهم ابن سينا اذ قال : " و العقل العملي. فالعقل النظري قوّة للنفس تقبل ماهيات الامور الكلية... و العقل العمليّ قوّة للنفس هي مبدأ لتحريك القوة الشوقيّة الى

ما يختار الى ما يختار من الجزئيّات من اجل غاية معلومة " (ابن سينا، ١٩٨٩م، الصفحات ٢٤٠-٢٤١) .

ويوجد اتجاه اخر يرى لان القوة العملية هي القوة التي لا يوجد فيها أي ادراك ، وان الادراك مرتبط بالقوة النظرية فقط ، بل هي قوة عمّالة ترتبط بتصريف الأمور ، سواء كان هذا الادراك نظريا ام عمليا (العسر، ٢٠١٢م، صفحة ٣٠) ، ويتبنى هذا الاتجاه ثلة من الاعلام ، كالنراقي(ت ١٢٠٩هـ) ، وقطب الدين الرازي (ت ٧٦٦هـ) ، وبهمنيار بن المرزبان اذ يقول : " اعلم ان النفس الإنسانية تقوى على ادراك المعقولات ، وعلى التصرف في القوى البدنية ، فبإحداهما تقبل النفس على مفيد الصور المعقولة ، وتسمى عقلا نظريا ؛ رن بها تعمل النفس ، وليس من شانها ان تدرك شيئا ؛ بل هي عمّالة فقط " (بهمنيار، ٢٠١١م، صفحة ٧٨٩) .

والعقل يُنوّع تبعاً لطبيعة مدركاته إلى عقل عملي وعقل نظري، والعقل العملي هو الذي يقرر أو يكشف عما ينبغي أن يفعل وعما لا ينبغي، فهو يرتبط بالسلوك، بينما تتناول مدركات العقل النظري ما هو كائن وواقع .

أولا : تعريفات الاصوليين للعقل النظري :

١.عرفه الغزالي بانه : " قوة للنفس تقبل ماهية الأمور الكلية من جهة ماهية كلية " (الغزالى، ١٩٦١م، صفحة ٢١٣).

٢. وعرفه صدر الدين الشيرازي بانه :"هي التي بها يحوز الإنسان علم ما ليس من شأنه أن يعمله" (الشيرازي ص.، ١٣٨٣هـ، صفحة ٤١٨).

٣. وعرفه المظفر بقوله : " و إن كان المدرك مما ينبغي أن يعلم مثل قولهم " الكل أعظم من الجزء" الذي لا علاقة له بالعمل فيسمى إدراكه "عقلا نظريا" (المظفر م.، د. ت، صفحة ٢٧٨).

٤. وقيل أيضا بانه : " العقل المدرك للواقعيات التي ليس لها تأثير في مقام العمل الا بتوسط مقدمة اخرى كإدارك العقل لوجود الله جلا وعلا ، فان هذا الادراك لا يستتبع اثرا عمليا دون توسط مقدمة أخرى كادراك حق المولوية وأنّ الله جلا وعلا هو المولى الحقيق بالطاعة ، وحينئذ يكون إدراك العقل لوجود الله جل وعلا مستتبعاً لأثر عملي " (صنقور، ٢٠٠٥م، صفحة ٣٢٧).

ويمثل للعقل النظري فيما اذا امر المرأة الحامل بين خطرين ، وبحسب ما اخبرت به الطبيبة المختصة ، احدهما : الإجهاض وقتل الجنين حفاظا على حياتها . وثانيها : عدم الإجهاض وتعريض حياتها للخطر ، والمفروض ان الطبيبة تعجز عن الحفاظ عليهما معا ، فهنا يحكم العقل بلزوم التضحية بالمهم لأجل الأهم ، وهو حياة الام..، ومن هذا الحكم العقلي توصلنا الى الحكم الشرعي ؛ وذلك لوجود ملازمة بينهما ، بداهة ان الشرع لا يمكن ان يحكم بغير تقديم الأهم ؛ لان أي اختيار غيره يستلزم ارتكاب القبيح عليه .. ، ومن الواضح ان العقل اذا قطع بوجود الملازمة وقطع بوجود الملزوم يقطع باللازم أيضا ، والقطع حجة (الصفار، د. ت، الصفحات ١٥١ –١٥٢).

ثانيا : تعريفات الأصوليين للعقل العملي :

١.عرفه الاصفهاني بانه " من شأنه أن يدرك ما ينبغي فعله أو تركه ؛ أي القوة المميزة للحسن والقبح ، ولكن باعتبار مدركاته ، وهي المقدمات المحمودة والآراء المقبولة عند عامة الناس ؛ الموجبة لحكمهم بمدح الفاعل أو ذمه " (نهاية الدراية في شرح الكفاية، ١٩٧٦ م، صفحة ٣٧٥)

٢.عرفه المظفر بقوله : " المراد من العقل العملي " إن كان المدرك – بالفتح – مما ينبغي أن يفعل أو لا يفعل مثل حسن العدل و قبح الظلم فيسمى إدراكه "عقلا عمليا " (المظفر م.، د. ت، صفحة ٢٧٨)

٣. وذكر السيد محمد باقر الصدر بان العقل العملي هو :" الحكم العملي و هو إدراك ما ينبغي أو ما لا ينبغي أن يقع " (الصدر، دروس في علم الأصول، ١٩٨٦م، صفحة ٢٥٤).

٤.والعقل العملي هو " الذي يقرر او يكشف عما ينبغي ان يفعل وعما لا ينبغي فهو يرتبط بالسلوك " (أبو رغيف، الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية، ١٤٢٨هـ، صفحة ١٩١) .

المبحث الثاني : مدركات العقل العملي .

يتلخص البحث في قضايا مدركات العقل العملي بظهور مسارين لدى الأصوليين ، مسار لم يبخس قيمة العقل ويفرط به ولم يسلب حجيته في استنباط الاحكام الشرعية ، ومسار اخر تبنته مدرسة الاشاعرة ، وترى التفريط بالعقل وقصوره في ان يكون حجة وطريق موصل لاستنباط الاحكام الشرعية ، وقد عنون هذه الخلاف بين الاتجاهين بمشكلة الحسن والقبح، فذهب الاتجاه الأول الى الحسن والقبح العقليين ، بلحاظ ان العقل قادر على الحكم بحسن وقبح الأفعال بمنأى عن حكم الشرع، فيما ذهبت مدرسة الاشاعرة الى الحسن والقبح الشرعيين ، فالحسن ما حسنه الشرع والقبح ما قبحه الشرع.

وبناء على المسار الأول الذي اعترف بحاكمية العقل ، وجد خلاف اخر، فبعد اتفاق الأصوليين على قدرة العقل بالحكم بمعزل عن الشرع ، يرد تساؤل هل بإمكان العقل ان يكون منشئا لمدركات العقل العملي من حسن او قبح ؟ ام انه مدرك لها فحسب ؟ ام ان العقل هو الذي يقررها ويعدها تبعا له ؟ وبناء على هذا الاستفهام وجدت اتجاهان ، الأول : ينفي الوجود الموضوعي لمدركات العقل العملي ليؤكد ان واقعها لا يتعدى اعتبار العقل إياها، ووضعه لها ، ويتمثل (بنظرية الاعتبار) ، اما الثاني فيتمثل

بموقف (المدرسة العقلية) ومضمونها يركز على الواقع المستقل لهذه المدركات ، وان وجودها ليس من اعتبار العقل .

المطلب الأول : نظرية الاعتبار .

يستعمل مصطلح " الاعتبار" بمعان مختلفة منها : المعقول الثاني ، وفي مقابل الاصالة في بحث اصالة الوجود واعتبارية الماهية ، وفي المفاهيم الوهمية التي ليست لها واقعية عينية كالغول (اليزدي، ١٩٨٦م، صفحة ١٨٨) .

ويستعمل بمعنى اخر وهو : " إعطاء حد شيء الى شيء اخر أو اسناد المعنى الى غير مصداقه وهو المجاز في الاسناد " (الطباطبائي ، الرسائل السبعة، ١٩٦٢م، صفحة ١٢٩).

وتبنى نظرية الاعتبار جملة من الفلاسفة والاصوليين ، بمعنى ان حسن العدل وقبح الظلم من المشهورات العامة ، التي اشتهرت بين أوساط الناس، وذاع التصديق بعا لدى العقلاء (المظفر م.، د. ت، صفحة ٣٤٠) .

ويذكر ان بعض الاصوليّين أرجع التحسين و التقبيح العقليّين إلى الاعتبار العقلائي ، ومن بينهم الطوسي ، والمحقق الاصفهاني ، والخراساني ، والطباطبائي .

أولا : نصير الدين الطوسي (ت ٦٧٢هـ) .

فقد تبنى نظرية الاعتبار ، وان كان له نمط اخر من القول بنظرية الحقيقة ، والراجح من النمطين تبنيه نظرية الاعتبار بناء على اعتماده المنهج الفلسفي في مراسلاته الخاصة سواء مع صدر الدين القونوي (ت ٦٧٣هـ) ، او نجم الدين الكاتبي (ت ٦٧٥هـ) حتى شاع بين المحققين بان شرح حكمة الاشراق لقطب الدين الشيرازي

(ت ٦٨٤هـ) ليس سوى تقرير لشرح الطوسي ، ولا يخفى رفض الاشراقيين لنظرية الحقيقة (السهروردي ، ١٣٨٠ هـ، صفحة ١٢٠) .

وقرر الخواجة نصير الدين الطوسي ان الاحكام العملية مشهورات وليست احكاما ضرورية: " فالمعتبر في المشهورات كون الآراء عليها مطابقة فبعض القضايا أولى باعتبار و مشهور باعتبار، و الفرق بينها و بين الأوليات ما ذكره الشيخ – ابن سينا – : " من أن العقل الصريح الذي لا يلتفت إلى شيء غير تصور طرفي الحكم إنما يحكم بالأوليات من غير توقف، و لا يحكم بها بل يحكم منها بحجج تشتمل على حدود وسطى كسائر النظريات و لذلك يتطرق التغير إليها دون الأوليات فإن الكذب قد يستحسن إذا اشتمل على مصلحة عظيمة و الكل لا يستصغر بالقياس إلى جزئه في حال من الأحوال. و للشهرة أسباب: منها كونه مشتملا على مصلحة شاملة للعموم كقولنا العدل حسن و قد يسمى بعضها بالشرائع الغير المكتوبة فإن المكتوبة منها ربما لا يعم الاعتراف بها " (الطوسي ا.، د. ت، صفحة ٢٢١).

وذهب نصير الدين الطوسي تبعا للشيخ الرئيس الى ان الاحكام العملية لا يصح استخدامها في حقول المعرفة البرهانية كأبحاث الالهيات ، (أبو رغيف، الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية، ١٤٢٨هـ، الصفحات ٢٧–٢٨) وهذا ما أكده بقوله :" وأما الحكماء فقالوا : " العقل النظري الذي يحكم بالبديهيات ككون الكل أعظم من الجزء لا يحكم بحسن شيء من الأفعال ولا بقبحه وإنّما يحكم بذلك العقل العملي الذي يدبر مصالح النوع والأشخاص ولذلك ربما يحكم بحسن فعل وقبحه بحسب مصلحتين، ويسمّون ما يقتضيه العقل العملي ولا يكون مذكورا في شريعة من الشرائع بأحكام الشارع غير المكتوبة ، ويسمون ما تنطق به شريعة من الشرائع بأحكام الشارع المكتوبة " (الطوسي ا.، قواعد العقائد ، ١٤١٦هـ، صفحة ٦٣).

وقد أشار الطوسي في مسالة الحسن والقبح وبكون العقل مدرك لحسن الأفعال وقبحها ام لا ، قائلا : " والمعتزلة يدعون ان الحكم بكون العدل والصدق حسنا وبكون الظلم والكذب قبيحا بهذا المعنى ضروري .. ، وقالت الفلاسفة : ان الحكم بذلك مقتضى العقل العملي ، فان الاعمال لا تنتظم الاّ بعد الاعتراف " (الطوسي ا.، تلخيص المحصل، د. ت، صفحة ٣٣٩) .

وبناء على هذا النظرية فان العقلاء اتفقوا على اعتبار فيما بينهم أن نمدح العادل ونذم الظالم ونحسّن فعل العادل ونقبّح فعل الظالم، فهل هناك ملازمة بين هذا الاعتبار العقلائي وبين اعتبار المشرع وجوب العدل وحرمة الظلم أم لا؟ ، قالوا أيضاً لا ملازمة. لماذا؟ ، قالوا: إما أن الغرض والهدف المحرك للعقلاء نحو هذا القرار هو نفس الغرض لدى المشرع أو أن لدى المشرع غرضا أوسع وأكبر من هذا الغرض الذي عند العقلاء؟ ، هل الهدف الذي أصبح محركاً للعقلاء نحو قرارهم بحسن العدل وقبح الظلم نفس الهدف تماما وبدرجته وبرتبته يحرك الشارع أن يوجب العدل ويحرم الظلم؟ ، إذا كان نفسه فلا حاجة لأن يصدر الشارع وجوب العدل وحرمة الظلم ما دام الهدف الذي يريد أن يصل إليه المشرع نفس الغرض المحرك للعقلاء نحو الحسن والقبح، إذا كان هذا هو الغرض فقد حرك هذا الغرض العقلاء واتخذوا قراراً على ضوئه فلا حاجة لأن يصدر الشارع وجوباً أو حرمة ما دام غرضه قد تحقق بنفس قرار العقلاء ، أما إذا قلتم: هناك غرض وهدف للمشرّع أكبر من مجرد الغرض الذي أدركه العقلاء فيجب على المشرع أن يصدر وجوباً أو حرمة؛ لأن لديه غرضاً لزومياً لم يصل إليه العقلاء، فهنا لابد للشارع أن يبيّنه؛ لأن العقلاء لا يدركون هذا الغرض، فأين الملازمة؟! ، إذاً: حتى لو قلنا بأن الحسن والقبح قرار عقلائي، إما هذا القرار العقلائي ناشئ عن غرض هو نفس غرض الشارع فلا حاجة لأن يصدر الشارع شيئاً، وإما غرض أكبر من ذلك

فلابد أن يبينه الشارع وحيث لم يبين نكتشف عدم وجود غرض آخر غير ما أدركه العقلاء واتخذوا قراراً على ضوئه ، إذاً: لا توجد ملازمة عقلية بين قرار العقلاء بشيء وقرار المشرع بما هو مشرع بوجوب ذلك الشيء أو بحرمته (الخباز، ٢٠١٩) .

ثانيا : المحقق محمد حسين الاصفهاني (ت ١٣٦١هـ) .

من دعاة نظرية الاعتبار أيضا اذ ذهب الى القول بان " من المدركات العقلية الداخلة في الأحكام العقلية العملية المأخوذة من بادي الرأي المشترك بين العقلاء المسماة تارة بالقضايا المشهورة وأخرى بالآراء المحمودة، قضية حسن العدل والإحسان وقبح الظلم والعدوان ، وأن أمثال هذه القضايا ليست من القضايا البرهانية في نفسها، وأنها في قبالها، ونزيدك هنا أن المعتبر عند أهل الميزان في المواد الأولية للقضايا البرهانية المنحصرة تلك المواد في الضروريات الست مطابقتها للواقع ونفس الأمر، والمعتبر في القضايا المشهورة والآراء المحمودة مطابقتها لما عليه آراء العقلاء، حيث لا واقع لها غير توافق الآراء عليها " (الاصفهاني ، ١٩٧٦ م، صفحة ٣١١) .

ويرد على موقف الاصفهاني ثلاثة أوجه : الأول : ان تطابق جميع العقلاء في كل زمن على مدح بعض الأفعال ، وذم الاخر منها دليل على بداهتها ، وبالتالي لا يصح عدها من المشهورات (، السند ، ٢٠١٢م، صفحة ٦٣) . الثاني : ان ما يظهر من الاختلاف حول بعض الاحكام العملية ، انما يعود الى قصور الادراك البشري عن الوصول الى تشخيص الصحيح ، فضلا عن هذا ، فان الاختلاف يكون في الجزئيات فحسب (، السند ، ٢٠١٢م، صفحة ٦٤) . الثالث : ان كون القضية واقعية لا يتوقف على كون الموضوع علة مادية للمحمول ، بدليل ان قضية (الدفتر احمر) قضية

واقعية ، مع كون الموضوع فيها ليس علة مادية للمحمول ؛ اذ الدفتر من الممكن ان يكون بأي لون (، السند ، ٢٠١٢م، صفحة ٦١) .

وهذا الايراد على الوجه الثالث لا يمكن قبوله وذلك ؛ لان قضايا العقل العملي مثلما لا يكون الموضوع فيها مستلزما للمحمول ، كذلك لا تحظى بواقع تطابقه يمكن التحقق منه ، وبناء عليه لا يمكن نقد الدليل بقضية (الدفتر احمر) ؛ لأنها وان لم يكن المحمول من لوازم الموضوع ، فان لها واقعا خارجيا يمكن التأكد منه بناء على معطيات أخرى .

ويعتقد الاصفهاني " أن التحسين والتقبيح العقليين موردهما القضايا المشهورة المعدودة من الصناعات الخمس في علم الميزان كقضية حسن العدل، وقبح الظلم من القضايا التي تطابقت عليها آراء العقلاء حفظا للنظام، وإبقاء للنوع فان أول موجبات حفظ النظام وإبقاء النوع الذي هو في ذمة العقلاء بنائهم على مدح فاعل بعض الأفعال وذم فاعل بعضها الاخر فلا منافاة بين الحسن الذاتي عند العقلاء ما هم عقلاء، وعدم المحبوبية الذاتية عند الشارع بما هو شارع الاحكام المولوية .. ، وأما تأثير الإضافة في المصلحة والمفسدة فمختصر القول فيه أن الإضافة بنفسها ليست مقتضية لشيء من المصالح الواقعية والمفاسد الواقعية، ولا جزء مقوم للمقتضي بل شأنها شان الشرط الذي هو دخيل في فعلية المقتضي من المقتضي فيكون الاكرام في نفسه مقتضيا للمصلحة والمفسدة والإضافة إلى العالم دخيل في فعلية المصلحة والإضافة إلى الفاسق دخيل في فعلية المفسدة ومن الواضح أن العنوان الواحد بما هو لا يقتضي اقتضائين متبائنين عند الشارع " (الاصفهاني ، ١٩٧٦ م، الصفحات ٥٧٦-٥٧٧) .

ومما تقدم يتضح ان نظرية المحقق الاصفهاني بالرغم من كونها نظرية اعتبارية بيد انها مبتنية على المصالح والمفاسد المرتبطة بنوع الانسان ، فهذه النظرية لا تستهدف جلب مصالح فئة معيّنة او طائفة خاصة .

ثالثا : موقف محمد كاظم الخراساني :

قرر الشيخ الخراساني في ان ما نعنيه من الحسن والقبح ليس الا " كون الشيء في نفسه ملائما للعقل فيعجبه أو منافرا فيغر به " (الكاظمي ، ١٤٠٤هـ، صفحة ١٢٤).

ولإيضاح ذلك ان القوة التي تكمن في النفس لها طبيعة الحال ما يلائمها وما ينافرها من الأفعال ، وهذه الملائمة والمنافرة تعود كما يتبنى الخراساني الى سعة وجود المدرك –بالفتح – وضيقه مع الايمان بقانون السنخية (العسر، ٢٠١٢م، صفحة ١٧٩) .

وتأسيسا على ما تقدم بنى المحقق الخراساني قراءته لأحكام العقل العملي والتي مفادها على ان القوة العاقلة غير خارجة عن هذه الاوصاف التي تتصف بها القوى الأخرى ، .. فكذا القوة العاقلة تتلائم مع الأشياء أو تنفر منها ، وهذا الامر يعود الى سعة دائرة وجودها وضيقها ، وعلى هذا فبقانون المسانخة نستنتج الاتي :

كل ما هو أوسع وجودا كان أنسب بالقوة العاقلة .

كل ما هو أضيق وجودا كان اكثر مباينة للقوة العاقلة .

ومن هنا طبق رؤيته الفلسفية هذه على بحث العقل العملي ، فوصف كل ما يلائم القوة العاقلة بالحسن ، وما ينافرها بالقبيح ، فالجهات " المحسّنة والمقبّحة في الأفعال التي تنتهي الى صفتي النقص والكمال الموجبتين للملائمة والمنافرة المقتضيتين لصحة مدح فاعلها وذمّة عليها " (الكاظمي ، ١٤٠٤هـ، صفحة ١٢٥) .

والتساؤل الذي يثار ما هو الحاضر لدى العقل من هذه الأفعال حتى يحسنه باعتبار الملائمة ويقبحه باعتبار المنافرة ؟ ، ان كان جواب الخراساني بان الحاضر لدى القوة العقلية هو المعلوم بالعرض ، فالمعلوم بالعرض ليس هو الحاضر لدى القوة كي يؤثر في انبساطها وانقباظها ؛ بل ان الحاضر لديها خو المدرك بالذات ، وهو " دائما على حد سواء من حيث التجرد وسعة الوجود ، بلا فرق بين ان يكون المدرك بالعرض وسيعا أو ضيقا " (الحائري ، مباحث الأصول ، ١٤٢٨هـ، صفحة ٥٢٠) .

وقد رد المحقق الخراساني دعوى أن العقل ليس له هذا الإدراك – بحسن الشيء وقبحه – مفادها بالرجوع إلى منع المستقلات العقلية ولا سبيل إلى منعها ، " فإنه لا شبهة في استقلال العقل بقبح الكذب الضار الموجب لهلاك النبي مع عدم رجوع نفع إلى الكاذب ، ومع استقلال العقل بذلك يحكم حكما قطعيا بحرمته شرعا ؛ لأن المفروض تبعية الأحكام الشرعية للمصالح والمفاسد ، وقد استقل العقل بثبوت المفسدة في مثل هذا الكذب ، ومعه كيف يحتمل تخلف حكم الشارع؟ وما ذكره من الموارد التي ثبت فيها المصلحة ولم يكن على طبقها حكم شرعي لا يرد نقضا على ما ذكرناه ، فانا لا ننكر أنه يمكن أن تكون للمصالح والمفاسد النفس الأمرية موانع ومزاحمات ، فان ذلك مما لا سبيل إلى إنكاره ، وإنما ندعي أنه يمكن موجبة جزئية إدراك العقل لجميع الجهات من المقتضيات والموانع والمزاحمات. ودعوى أنه مع ذلك يحتمل أن يكون من الموارد التي سكت الله عنها مما لا يلتفت إليها ، وكيف يكون مما سكت الله عنها مع أن العقل رسول باطني وقد استقل به.! .. فتحصل : أنه لا سبيل إلى منع الملازمة بعد الاعتراف بتبعية الأحكام للمصالح والمفاسد وبعد الاعتراف بادراك العقل لتلك المصالح والمفاسد " (الحائري ، مباحث الأصول ، ١٤٢٨هـ، صفحة ٥٢٠).

ولعل موقف الشيخ الخراساني من انكار الملازمة بين الحكمين العقلي والشرعي؛ هو ذاته قد هيمن على السلوك الشيعي من الناحية العملية، بل وعلى السلوك الإسلامي قاطبة، فالإتجاه الشيعي يعد العقل غير قادر على الإدراك القطعي للمصالح والمفاسد الحقيقية في الواقع، ويندرج تحت هذا التعامل جميع القضايا الفقهية تقريباً، سواء كانت بسيطة عادية، أو عظيمة خطيرة، ومنها ما يتعلق بنظام السلطة والحكم واعتبارات الحرية الفردية والاجتماعية والتعامل مع الحقوق العامة للإنسان، فهذه القضايا وغيرها لا تبحث ضمن إطار المصالح والمفاسد العقلية المندرجة تحت عنوان الحسن والقبح، وإنما تبحث بحسب ما يؤدي اليه النظر المنبثق من التفكير البياني، رغم ان هذا النظر لا يفضي في الغالب إلى ما هو أقوى من الظن، وهو الظن المعبّر عنه بالمعتبر، تمييزاً له عن الظن العقلي المبعد، وبنظر الفقهاء تكون الأحكام تابعة للمصالح الخفية والشرع كاشف عنها (العاملي ، د.ت، صفحة ٣٧٣) ، وان العقلاء قد يتوهمون ما هو أقرب إلى واقع الشرع على أنه ابعد، وما هو أبعد عن هذا الواقع على أنه اقرب، وبالتالي فلا مجال لكشف الحقائق الا عن طريق الشرع؛ لكونه محيطاً بكل الجهات وعالماً بكثير مما لم تصل اليه العقول، فمع ان المعول عليه عندهم كون المقياس في باب الحجج هو الأقربية إلى واقع الشرع، الا ان معرفة هذه الأقربية لا يمكنها ان تكون بالنظر العقلي المنفصل عن الشرع ولو على نحو السلب، وذلك من حيث العلم بعدم ردع الشارع عن الأخذ بما يعتقد أنه أقرب إلى ذلك الواقع (الشيرازي م.، د.ت، صفحة ٣٢٠) .

رابعا: الشيخ محمد رضا المظفر .

تابع المظفر استاذه المحقق الخراساني الذي حاول ان يجر تفسير مدركات العقل العملي بناء على قاعدة اعتبار العقلاء واتفاقهم بقوله : " بان الاحكام العقلية تسمّى بـ

« الآراء المحمودة» و « التأديبات الصلاحيّة»، وهي من قسم القضايا المشهورات التي هي قسم برأسه في مقابل القضايا الضروريّات ، فهذه القضايا غير معدودة من قسم الضروريّات ، .. ومن هنا يتّضح لكم جيّدا أنّ العدليّة ، إذ يقولون بالحسن والقبح العقليّين ، ويريدون أنّ الحسن والقبح من الآراء المحمودة والقضايا المشهورة المعدودة من التأديبات الصلاحيّة ، وهي التي تطابقت عليها آراء العقلاء بما هم عقلاء ، والقضايا المشهورة ليس لها واقع وراء تطابق الآراء . أي إنّ واقعها ذلك .. فمعنى حسن العدل أو العلم عندهم أنّ فاعله ممدوح لدى العقلاء ، ومعنى قبح الظلم والجهل أنّ فاعله مذموم لديهم (المظفر م.، د. ت، الصفحات ٢٨٠-٢٨١) .

واكد المظفر بان القضايا المشهورة ليس لها واقع وراء تطابق اراء العقلاء بقوله : " من دخول أمثال هذه القضايا في المشهورات الصرفة التي لا واقع لها إلاّ الشهرة ، وأنّها ليست من قسم الضروريّات . ما قاله الشيخ الرّئيس في منطق الإشارات : « ومنها الآراء المسمّاة بالمحمودة. وربّما خصّصناها باسم المشهورة ؛ إذ لا عمدة لها إلاّ الشهرة ، وهي آراء لو خلّي الإنسان وعقله المجرّد ووهمه وحسّه ولم يؤدّب بقبول قضاياها والاعتراف بها ... لم يقض بها الإنسان طاعة لعقله أو وهمه أو حسّه ، مثل حكمنا بأنّ سلب مال الإنسان قبيح ، وأنّ الكذب قبيح لا ينبغي أن يقدم عليه ..." (الطوسي ا.، د. ت، الصفحات ٢١٩-٢٢٠) ، (المظفر م.، د. ت، صفحة ٢٨١) .

ولعل إضافة قيد (بما هم عقلاء) لم يوضح المظفر المراد منه ، فهل يقصد منه الإشارة الى ان العقل العملي والنظري هو واحد ، والاختلاف بالمدرك – الفتح – ، او انه أراد اثبات ملازمة بين الفعل والحكم والتجربة ، أم الفعل والحكم والمبادئ الأولية ؟.

وتناول المظفر الفروق بين المشهورات هذه وبين الأوّليّات ، ليكون أكثر وضوحا بطلان قياس إحداهما على الأخرى. والفارق من وجوه ثلاثة :

الأوّل : أنّ الحاكم في قضايا التأديبات العقل العملي ، والحاكم في الأوّليّات العقل النظريّ.

الثاني : أنّ القضيّة التأديبيّة لا واقع لها إلاّ تطابق آراء العقلاء ، والأوّليّات لها واقع خارجيّ.

الثالث : أنّ القضيّة التأديبيّة لا يجب أن يحكم بها كلّ عاقل لو خلّي ونفسه ، ولم يتأدّب بقبولها والاعتراف بها ، كما قال الشيخ الرئيس على ما نقلناه من عبارته فيما سبق في الأمر الثاني ، وليس كذلك القضيّة الأوّليّة التي يكفي تصوّر طرفيها في الحكم ، فإنّه لا بدّ ألاّ يشكّ عاقل في الحكم بها لأوّل وهلة (المظفر م.، د. ت، الصفحات ٢٨٧ –٢٨٨) .

و من هنا يتّضح جيّداً أنّ العدليّة إذ يقولون بالحسن و القبح العقليّين يريدون أنّ الحسن و القبح من الآراء المحمودة و القضايا المشهورة المعدودة من التأديبات الصلاحيّة و هي الّتي تطابقت عليها آراء العقلاء بما هم عقلاء ، وان القول بالملائمة والمنافرة ليس لها ثمرة في أبحاث الواجب ، فضلا عن ان الاوصاف انما تأتي في الرتبة الطولية لأحكام العقل العملي من جهة ما ينبغي ولا ينبغي .

خامسا : محمد حسين الطباطبائي .

تبنى موقف القائلين باعتبارية الحسن والقبح فقال : " ان هذه الاحكام العملية والأمور الاعتبارية دعاوى اعتقادية ومخترعات ذهنية ، وضعها الانسان ليتوسل بها الى

مقاصده الكلية وسعادة الحياة " (الطباطبائي ، الميزان في تفسير القران، د.ت، صفحة ٥٦).

وقد اجمل نظريته الاعتبارية بقوله : " ما بنى عليه العقلاء فان بنوا على فعله كان حسنا ، وان بنوا على تركه كان قبيحا ، فان الحسن والقبح اعتباريان ؛وذلك لان الحسن والقبح يوصف بهما من الأمور ما هو اعتباري محض ، كالخضوع والاحترام ، وما يوصف به الاعتباري اعتباري ؛ لان الارتباط بالحقيقة يقتضي وحدة بالحقيقة (الطباطبائي ، الرسائل السبعة، ١٩٦٢م، الصفحات ١٣٤-١٣٥) .

ويقول أيضا : " اذا فرضنا فعلا ، كالتكلم مثلا قبيحا عند قوم وحسنا عند اخرين فليس حسنه الا لأنه يلائم طبع القوم على حسب العادة المتعارفة عندهم فيتحركون اليه ؛ لأنه كمال عندهم وليس حسنه فيه بذاته ، ولو اغمضنا عن الملائمة ، والا كلن حسنا عند الاخرين الذين لا يرون فيه حسنا ، ولا أن حسنه لملائمة الطبع من حيث هو وصف لنفوس الناس حتى يكون ، كاللذة والالم بل الحسن هو الوصف الذي يتوهم قائما بالفعل وليس الفعل الحسن للطبيعة ضروريا ، والا امتنع عدمه بل الضرورة الاعتبارية أو بالأولى الذي لا يبلغها وموافقة الفعل مع الطبع كون نسبته اليها بالضرورة .. فتبين ان الحسن المطلق كون نسبة الفعل نسبة الضرورة او الأولى وانه اعتباري ، وكذلك الكلام في طرف القبح (الطباطبائي ، الرسائل السبعة، ١٩٦٢م، صفحة ١٣٥) .

وقد ادخل الطباطبائي الفطرة في دائرة البحث ويعدها الضابط الموجه لاعتبارات الانسان ومواقفه السلوكية ولتوضيح ذلك يقول :" وأما القوانين والسنن الاجتماعية فلو لا وجود قوانين وسنن مشتركة يحترمها المجتمعون جميعهم أو أكثرهم ويتسلمونها تفرق

الجمع وانحل المجتمع ، وهذه السنن والقوانين قضايا كلية عملية صورها: يجب أن يفعل كذا عند كذا أو يحرم أو يجوز وهي أيا كانت معتبرة في العمل لغايات مصلحة للاجتماع والمجتمع تترتب عليها تسمى مصالح الأعمال ومفاسدها .. ، فهذه السنن والقوانين – وهي قضايا عملية اعتبارية – واقعة بين نقص الانسان وكماله متوسطة ، كالعبرة بين المنزلتين وهي كما عرفت تابعة للمصالح التي هي كمال أو كمالات انسانية، وهذه الكمالات أمور حقيقية مسانخة ملائمة للنواقص التي هي مصاديق حوائج الانسان الحقيقية. فحوائج الانسان الحقيقية هي التي وضعت هذه القضايا العملية واعتبرت هذه النواميس الاعتبارية، والمراد بالحوائج هي ما تطلبه النفس الانسانية بأميالها وعزائمها ويصدقه العقل الذي هو القوة الوحيدة التي تميز بين الخير والنافع وبين الشر والضار دون ما تطلبه الأهواء النفسانية مما لا يصدقه العقل فإنه كمال حيواني غير انساني. فأصول هذه السنن والقوانين يجب أن تكون الحوائج الحقيقية التي هي بحسب الواقع حوائج لا بحسب تشخيص الأهواء النفسانية " (الطباطبائي ، الميزان في تفسير القران، د.ت، صفحة ٥٦) .

يؤكد النص على ان احكام العقل العملي قضايا مبنية على ادراك مصالح الانسان، التي هي أمور حقيقة ومجموعة كمالات ، يسد بها الانسان نقائصه وحاجاته الحقيقية ، وان العقلاء الذين يقررون قضايا العقل العملي الاعتبارية انما يقررونها على أساس المصالح ، التي هي عبارة عن الكمالات ، التي لا تميز الا بقوة العقل ، هذه القوة التي بمفردها يمكن تحديد الخير من الشر ، والنافع من الضار (أبو رغيف ، الأسس العقلية دراسة في المنطلقات العقلية للبحث في علم أصول الفقه، ١٤٢٨هـ، صفحة ١٣١ ، ١٣٢) .

وقد اتخذ الطباطبائي من الحاجات الإنسانية " الكمالات المطلوبة " قاعدة تنبثق على هديها احكام العقل العملي ، وتؤسس الاعتبارات العقلائية ، بغية تلبية هذه الحاجات ، وبلوغ الكمال المرجو للإنسان ،.. ويؤكد الطباطبائي ان العقل هو الأداة الوحيدة ، التي يتم بموجبها ادراك هذه الكمالات وتمحيصها عن المطالب الإنسانية الأخرى ، التي لا تقع على شرعة الكمال والخير، .. ولنسلم ان الكمال والخير مقولات يدركها العقل ، بوصفها أمورا واقعية حقيقية ، وليست مفاهيميا عملية ، وان الذي يأمر بها ويقرر ضرورة ايجادها هو العقلاء ، لا العقل ، وفي ضوء هذا التسليم يرد تساؤل : هل ان كل الاعتبارات العقلائية تقوم على أساس هذه القاعدة ؟

الطباطبائي وكل أنصار مدرسته يجيبون بالنفي ؛ لوضوح تباين مواقف العقلاء في اعتباراتهم ، مع ان العقل بما يدركه من كمال لا يتغير وفقا لمقاييس الطباطبائي نفسه ، ولا يبقى لديه وانصاره ، بل حتى غيرهم من موقف عام وموحد الا وجوب العدل وحسنه وقبح الظلم وحظره (أبو رغيف ، الأسس العقلية دراسة في المنطلقات العقلية للبحث في علم أصول الفقه، ١٤٢٨هـ، الصفحات ١٣٣-١٣٤) .

ويتوجه تساؤل الى الطباطبائي مفاده : على ما ذا يبني العقل احكامه حسب رؤيتكم ؟ ، يجيب عنه بان ما يعرضه العقل العملي من احكام انما هو مبني على أساس مصالح الانسان " وإما العقل العملي فقد عرفت أن أحكام هذا العقل جارية في أفعاله تعالى التشريعية غير أنه تعالى إنما شرع ما شرع واعتبر ما اعتبر لا لحاجة منه إليه بل ليتفضل به على الانسان مثلا وهو ذو الفضل العظيم فيرتفع به حاجة الانسان فله سبحانه في تشريعه غرض لكنه قائم بالإنسان الذي قامت به الحاجة لا به تعالى، ولتشريعاته مصالح مقتضية لكن المنتفع بها هو الانسان دونه ، وإذا كان كذلك كان للعقل أن يبحث في أطراف ما شرعه من الاحكام ويطلب الحصول

على الحسن والقبح والمصلحة والمفسدة فيها لكن لا لان يحكم عليه فيأمره وينهاه ويوجب ويحرم عليه كما يفعل ذلك بالإنسان " (الطباطبائي ، الميزان في تفسير القران، د.ت، صفحة ٥٧) .

ويلاحظ على مدرسة الحكماء التي تتبنى نظرية الاعتبار ان العقل اذا كان المقصود منه هو العقل بخبراته التجريبية ، فهذا يعني خضوع قضايا العقل العملي لمقاييس التجربة التي لا تنضبط في قاعدة مطلقة ، وبذلك يفقد العقل مرجعيته ؛ لأن ما يتبناه العقلاء لا يتعدى ما يرونه من مصالح تحقق لهم السعادة في ضوء خبراتهم المتراكمة ، فما يتبناه العقلاء من قواعد توجه السلوك يتم على أساس العقل ، بما وهب من قدرة التمييز بين الكمال والنقص والخير والشر اللذين يحققان له السعادة (أبو رغيف ، الأسس العقلية دراسة في المنطلقات العقلية للبحث في علم أصول الفقه، ١٤٢٨هـ، صفحة ١٣٨).

ويرد على نظرية الطباطبائي بان مدركات العقل العملي في حال كونها ليست من القضايا الخارجية ، فهذا لا يعني انها ليست من القضايا الحقيقية ؛ ذلك لأن الطباطبائي لم يستنتج اعتبارية قضايا العقل العملي من جهة كونها غير خارجية ؛ بل لأنها لا تملك مطابقا خارجيا سواء كان فعليا ، كما في الخارجية ، أو مقدرا كما في الحقيقية .

ومما تقدم اجمالا يرد على نظرية الاعتبار بان يُلاحظ عليه: إنَّ القياس ينقسم إلى أقسام خمسة:

١- برهاني، ٢- جَدَلي، ٣- خِطابي، ٤ - شِعري، ٥ – المغالطة . (المظفر م.، د. ت، صفحة ٣٥٦)

والأول منها يتركب من اليقينيّات وأصولها ستة: ١- الأوليّات، ٢- المُشاهَدات، ٣- التَجريبيّات، ٤- الحَدْسِيّات، ٥- المُتَواتِرات، ٦- الفِطْريات (المظفر م.، د. ت، صفحة ٣٥٦).

وأَما الثاني: أعني القياس الجَدَلي: فيتألف من المشهورات والمُسَلَّمات، سواء أكانت عند الكل أمْ عند طائفة خاصة. وعلى ذلك فالمشهورات من مبادئ الجَدَل، وهو يقابل القياس البرهاني (المظفر م.، د. ت، صفحة ٣٩٥) .

فلو جعل التحسين والتقبيح العقليان من المشهورات وأدخل في القياس الجدلي وعرف بأنَّه لا مدرك له إلاّ الشهرة التي لو خلي الإنسان وعقله المجرّد ووهمه وحسّه، ولم يؤدَّب بقبول قضاياها لم يقض بها، يلزم إنكار التحسين والتقبيح العقليين وإثبات العقلائي منهما، وهو غير ما يتبناه القائلون بالعقلي ، أَضف إليه أنَّ جعلهما من المشهورات وإخراجهما من القياس البرهاني وإدخالهما تحت القياس الجدلي يُبطل جميع الأَحكام والآثار التي تترتب على القول بالعقلي، إذْ على هذا، لا يكون التحسين والتقبيح برهانياً، فلا يكون ما يترتب عليه مُبَرْهَناً به بل يُعَدّ من المشهورات التي تطابقت عليها آراء العقلاء، ومن الممكن جداً اتفاق العقلاء على ضدها، فعند ذلك يكون الحَسَن قبيحاً والقَبيح حسناً (السبحاني ، ١٩٨٩م، صفحة ٢٣٨) .

المطلب الثاني : ميدان العقل العملي في المدرسة العقلية .

لعل السمات العامة لهذه المدرسة ضمن النقاط الاتية :

اولاً: أن أساس مدركات العقل العملي قضيتا "حسن العدل" و"قبح الظلم".

ثانياً: أن مدركات العقل العملي أمور واقعية، وليست مدركات اعتبارية جعلية.

ثالثاً: مدركات العقل العملي أولية قبلية يدركها العقل بالبداهة.

رابعاً: أن الحسن والقبح يعني استحقاق العقاب والثواب والذم والمدح (أبو رغيف، الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية، ١٤٢٨هـ، صفحة ٢٠١).

أولا : السيد أبو القاسم الخوئي .

يرى السيد الخوئي تبعا للمتكلمين ان مدركات العقل العملي قضايا أولية قبلية ، وهي ليست وقائع ذهنية ليكون موقعها عالم الذهن ، كما انها ليست وقائع خارجية ، ليكون صقعها عالم الوجود ولوح الخارج ، وانما يوجد عالم ثالث هو (نفس الامر) أو (لوح الواقع) ، فهذا الفريق ومن بينهم السيد الخوئي يقر بواقعية احكام العقل العملي ، وانها ثابتة متقررة في ذلك العالم (البهسودي ، ١٤١٧هـ، صفحة ١٧) ، (أبو رغيف ، الأسس العقلية دراسة في المنطلقات العقلية للبحث في علم أصول الفقه، ١٤٢٨هـ) ، (العسر، ٢٠١٢م) .

ويظهر ان موقف الخوئي اتجاه العقل العملي ظهر جليا في بحث (القطع) خلال عرضه نقضين على مدرسة الاعتبار ولاسيما على مباني الشيخ محمد حسين الاصفهاني (ت ١٣٦١هـ) :

الأول : " ان حجية القطع .. ثابتة ، ولو لم يكن في العالم الا انسان واحد ، بحيث لو ترك متابعة القطع لم يلزم اختلال النظام ابدا " (الكوكبي، د. ت، صفحة ٤٤) .

تشير مقولة الخوئي الى ان تجارب الانسان العاقل الأول التي يستقي من الاحكام من حسن وقبح ومدح وذم ليست من المشهورات ؛ وانما من الوجدانيات اليقينية ، بلحاظ عدم وجود نظام ونوع يكون العمل لأجلها ؛ بل هي من باب السالبة بانتفاء الموضوع .

الثاني : يتساءل السيد الخوئي مستفهما عن " كيفية تفسير الاصفهاني الحجية في القطع بالحسن والقبح العقلائي ؟ " (السند ، ٢٠٠٢م، صفحة ٢٦٤) ، وكيف ان في متابعة القطع من جهة انحفاظ النظام ، كما ان مخالفته اختلال ذلك النظام ، فان الاختلال المتصور جراء ترك متابعة القطع في احكام " المعاملات والسياسات ، واما العبادات الصرفة فلا يلزك من ترك متابعة القطع فيها اختلال أصلا ، بداهة ان ترك متابعة القطع في باب الصلاة والصوم مثلا ، لا يترتب عليه اختلال نظام ابدا كما هو واضح " (الكوكبي، د. ت، صفحة ٤٤) .

وقد " اصر متأخروا رجال المدرسة العقلية على كاشفية العقل لأحكام الحسن والصدق ، وذهبوا الى ان هذه الاحكام لا يقررها العقل ؛ بل يكتشفها في عالم اخر ، اطلقوا عليه عالم الواقع ونفس الامر ، وذهب المتمرسون منهم الى التأكيد على ان هذا العالم اشمل من عالمي الوجود الخارجي والوجود

الذهني (المظفر م.، د. ت، صفحة ٣٦) ، (هيثم هلال، ٢٠٠٣م، صفحة ٣٤٩) ، ولقد اعتقد اتباع مدرسة العقل من علماء أصول الفقه الإسلامي بشكل لا مراء فيه

على واقعية واخبارية الاحكام العملية " (أبو رغيف، الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية، ١٤٢٨هـ، صفحة ١٨٠) ، وهنا نكتة دقيقة مفادها : ان العقل كاشف والاحكام ثابتة ثبوتا واقعيا بغض النظر عن ادراك العقل لها ، وسواء هناك وجود عقل ام لم يكن ، هذا معنى الثبوت في عالمها الخاص بها ، فالعقل دوره يخبر عن تلك الاحكام لا ينشئها ، بمعنى اخر ان هذا المدعى يستلزم ان تكون قضايا العقل العملي قضايا خبرية ، ولو كانت انشائية لما وصفت بالصدق والكذب ، وهذا الراي أدى الى استغراب السيد محمد باقر الصدر من استاذه أبي القاسم الخوئي (ت

١٤١٤هـ) بقوله : " ما يتراءى من كلمات السيد الأستاذ – السيد أبو القاسم الخوئي – في شرح هذا المسلك ، وهو يرجع دعوى ان الحسن والقبح الى قضية انشائية من قبل العقلاء ، لا خبرية " (الهاشمي ، د.ت، صفحة ٤٥) ، .

وذكر بعض الأصوليين من انصار المدرسة العقلية ان الانتقال من حكم العقل بحسن الأفعال وقبحها الى حكم الشرع ، والمعبر عنها بقاعدة الملازمة العقلية تبتني على قاعدة (تبعية الاحكام الشرعية للمصالح والمفاسد في المتعلقات) ، وعدوا هذه القاعدة بمثابة الجسر لإثبات ذلك الانتقال ، فربطوا بين الحسن والقبح ، والتي هي مدركات العقل العملي ، وبين المصلحة والمفسدة (البهسودي ، ١٤١٧هـ، صفحة ٢٦) .

وتجدر الإشارة الى ان الخوئي ذهب الى انكار الملازمة بلحاظ ان " العقل لا يحيط بالمصالح الواقعية والمفاسد النفس الأمرية والجهات المزاحمة لها " (البهسودي ، ١٤١٧هـ، صفحة ٢٦) .

بيد ان اخرين يثبتون الملازمة ومن بينهم الشيخ محمد حسين الاصفهاني (ت ١٣٦١هـ) الذي يؤكد ان العقل قادر على ادراك المصالح والمفاسد الواقعية ، وبالتالي ثبوت الملازمة (الكاظمي ، ١٤٠٤هـ، الصفحات ٦١-٦٢) .

وبناء على ما تقدم فان الخوئي خلال متبنياته يسحب البساط من مدرسة الاعتبار ويحدد موقفه الساند للمدرسة العقلية اتجاه مقولة العقل العملي .

ثانيا : السيد محمد باقر الصدر .

يعد السيد محمّد باقر الصدر رائد من روّاد المدرسة العقلية في ميدان الاخلاق والعقل العملي، فهو يتابع الاتجاه السائد بين علماء أصول الفقه الامامي، الذي تبنى مدرسة المتكلمين العقلية التي يمثلها (المعتزلة والامامية) .

ويذهب الصدر الى ان مدركات العقل هي أمور واقعية (العسر، ٢٠١٢م، الصفحات ١٨٨-١٨٩) ، وفي نظرية العقل العملي لدى الاتجاه العقلي يقرر السيد محمد باقر بان قضية حسن العدل وقبح الظلم من مدركات العقل العملي ، فيقول : " إن قولنا: العدل حسن والظلم قبيح ضروريتان بشرط المحمول، ونحن نشرح الكلام في ذلك بالنسبة لقولنا: "الظلم قبيح" ومنه يظهر الكلام في قولنا: " العدل حسن "، فنقول: لا يتحصل معنى معقول للظلم عدا سلب ذي الحقّ حقه، فقد فرض في الرتبة السابقة على هذا الكلام حقّ للمظلوم... فمعنى قولنا مثلاً: " ان من حقّ اليتيم أن لا يُضرب" هو أنه يقبح ضرب اليتيم. فقولنا: "الظلم قبيح" يرجع بالآخرة إلى قولنا: " القبيح قبيح " وهذه قضية بشرط المحمول.

... والحاصل ان ادخال قولنا: " الظلم قبيح والعدل حسن" في البراهين والابحاث الفنية ليس إلاّ عبارة عن لعب الالفاظ بالأمور العقلية والمطالب الفنية " (الحائري ، مباحث الأصول ، ١٤٢٨هـ، الصفحات ٥٥٤-٥٥٥) .

وعلى هذا الأساس فان السيد الصدر يؤمن بان " لا اختلاف أصلا في قضايا الحسن والقبح عند الانسان المتمدن في جميع مجتمعاته واعرافه على اختلافها ؛ وان الاختلاف في الأنظار انما هو في مقام التزاحم بين حيثيات الحسن والقبح فيما اذا اجتمعتا في

فعل واحد ، اذ ان من يقدم حيثية الحسن على حيثية القبح ، وهناك من فعل العكس " (عبد الساتر حسن ، د. ت، صفحة ٣٥٤) .

ولعل الوصف الدقيق الذي يصف به الصدر قضية حسن العدل وقبح الظلم هو كونهما قضيتين تجميعيتين مشيرتين الى واقع احكام العقل العملي ، اذ ان العدل يمثل الإشارة الى ما ينبغي ان يفعل من صدق ، وامانة ، ووفاء ، واحسان ، والظلم يشير الى ما لا ينبغي من الكذب والخيانة ، ونكران الجميل ، فتقع هذه القضايا " في طول القضايا العقلية العملية ، لا أنهما الأساس لها " (الهاشمي ، د.ت، صفحة ١٣٧).

وفي حال كون ان (العدل حسن) و (الظلم قبيح) يشيران الى محمولات القضايا العملية ، فهذا يعني انحصار جميع الاحكام العملية بإعطاء الحق وسلبه ، فعندما تكذب على شخص فانك قد سلبت حقه بهذا الكذب ، وعندما تصدق معه فانك قد اعطيته حقه ؛ ولكن الظاهر " ان عنوان الظلم ليس مشيرا الى ما لا ينبغي ، ولهذا لا يقال عن الكذب انه ظلم وعن الصدق انه عدل " (الهاشمي ، د.ت، صفحة ١٣٧).

وبناء على هذا فان الصدر يقرر بان احكام العقل العملي قضايا واقعية يدركها العقل في لوح الواقع الاوسع من لوح الوجود " فسوف يعقم مفهوم العدل والظلم ، ولا تصلح قضيتا : العدل يجب ان يكون ، والظلم يجب ان لا يكون ، حتى للإشارة الى كل مدركات العقل العملي ، وحينئذ علينا تفسير الظلم بانه اعدام الحق وسلبه ، والعدل إيجاد الحق وتجسيده دون افتراض صاحب الحق " (أبو رغيف ، الأسس العقلية دراسة في المنطلقات العقلية للبحث في علم أصول الفقه، ١٤٢٨هـ، صفحة ١٤٣)

والقضية الثانية التي أشار اليها السيد الصدر الى ان احكام العقل العملي يجب ان تتمتع بطابع القبلية والاولية ، ويصفها بانها هي التي يدركها العقل " بصورة مستقلة

عن الحس والتجربة ، وليس للحس والتجربة دور في تكوين المعرفة بهذه القضايا ، الا على أساس ان التصديق بكل قضية يتوقف على تصور موضوعها ومحمولها " (الصدر ، الأسس المنطقية للاستقراء، ١٤٠٦هـ، صفحة ٤٧١) .

وقرر الصدر بان للقضية القبلية ثلاث سمات هي :

١. صدقها المطلق على كل زمان ومكان .

٢ . عدم قابليتها للاستثناء عند توفر القرائن ضد صدقها المطلق.

٣ . عدم تأثير زيادة الشواهد الاستقرائية على القناعة بها (الصدر ، الأسس المنطقية للاستقراء، ١٤٠٦هـ، الصفحات ٤٧٤-٤٧٦).

وتجدر الإشارة الى ان بحوث الشهيد الصدر التفتت الى تساؤل هو: ان مدركات العقل العملي تقبل الاستثناء، فهل الكذب لا ينبغي حتى لو أدّى الصدق إلى تدمير الامة، كما هو الحال في الحروب؟ وهل الوفاء بالعهد واجب حتى لو أدّى إلى هلاك الانسان؟ ، وقد خرجت بحوث الصدر في معالجة هذا الموضوع بالفكرة التالية: أن العقل العملي يدرك اقتضاء الافعال للوجوب والخطر (ينبغي ولا ينبغي)، أي أنه يدرك قضية شرطية مفادها: أن الكذب لا ينبغي ما لم يوجد مزاحم أقوى يضطرنا إلى التنازل عن هذا الحظر عملياً، أما في عالم الواقع فسيبقى الكذب يقتضي الحظر وأنه لا ينبغي (أبو رغيف، الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية، ١٤٢٨هـ، الصفحات ٢٠٧-٢٠٨).

وقد عالج الصدر هذا التزاحم، الذي يفقد بطبيعته العقل البديهي وضوحه؟ بقوله : " إن مدركات العقل العملي لا خلاف فيها في نفسها أعني فيما يدركه العقل بنحو

الاقتضاء أنه لا ينبغي أو ينبغي، فالكذب مثلاً لو لوحظ في نفسه يحكم العقل بأنه يقتضي أن لا يرتكب والصدق فيه اقتضاء أن يكون هو الصادر من الانسان، ولكن قد يقع التزاحم بين هذه المقتضيات كما إذا لزم من عدم الكذب الخيانة مثلاً، فيتزاحم اقتضاء الصدق للحسن مع اقتضاء الخيانة للقبح. وفي هذه المرحلة قد يقع اختلاف بين العقلاء في الترجيح وتقديم أحد الاقتضائين في قبال الاخر، فتشخيص موازين التقييم والتقديم في موارد التزاحم هو الذي قد يكون غائماً يشوبه الشك أو الخطأ، ولا يكون بديهياً أولياً بل ثانوياً، ولا نقصد بالثانوي هنا كونه مستنتجاً بالبرهان بل كونه مشوباً بالشك وعدم الوضوح، وقد ذكرنا فيما سبق أنه قد تكون معرفة غير برهانية وغير مستنتجة أي أولية، ومع ذلك لا يكون واضحاً بل يكون غائماً " (الهاشمي ، د.ت، صفحة ١٣٨).

من النص يتبين ان المدرك للعقل العملي لقضايا العقل العملي هو العقل القبلي الاولي ، والمرجح في عالم التزاحم هو العقل ذاته ، والاختلاف الذي يقع في عملية الترجيح بين الشعوب والمجتمعات والافراد لا يعني إلغاء صفة القبلية عن المدرك للترجيح، وقد أطلق في الدورة الاولى في بحثه مصطلح العقل الاوّل على المدرك للقضايا العملية ومصطلح العقل الثاني على الذي يقوم بعملية الترجيح (الحائري ، مباحث الأصول ، ١٤٢٨هـ، الصفحات ٥٥٣-٥٥٤) .

ويظهر ان الاختلاف يرشد الى ان عملية الترجيح لا تتم بعقل اولي ، ولا بعقل برهاني ؛ انما تخضع لخبرة الشعوب واختلاف رؤى الافراد ، بلحاظ ان العقل البشري الخالص لا يمتلك سلما للترجيح بين متزاحمات عالم الخبرة والحياة الإنسانية ؛ لان ميدانه يختلف جوهريا عن ميدان الخبرة ، فالثبات والدوام والعموم في صميم العقل الخالص، بينا يروغ ميدان الحياة الانسانية على الثبات والدوام، وتختلف متطلباته من

جيل إلى جيل، ومن مكان إلى آخر، ومن شعب إلى شعب آخر (أبو رغيف، الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية، ١٤٢٨هـ، صفحة ٢١٠).

وقد عرض السيد الصدر موضوعاً حيوياً هاما في ابحاثه الاصوليةً، وهو علاقة العقل العملي بالمصلحة والمفسدة، وهل أحكام العقل العملي خاضعة للمصلحة وللمفسدة ؟ وكانت نتيجة التحليل إنكار ارتباط أحكام العقل العملي بالمصلحة والمفسدة، سواء أفسرنا المصلحة بالكمال والمفسدة بالنقص أم فسرناها بالمصلحة الشخصية أو العامة. ونتيجة هذا التحليل رغم سلامتها طُرحت ضمن سياق . الذي أغمض النظر عنه تماماً في الدورة الثانية من بحثه الاصولي . يمثل خلطاً واضحاً بين ميدان العقل المحض وميدان التشريع وعالم الحياة الانسانية، بين عالم الوجوب الاخلاقي والقبح والحسن وبين عالم المصالح والمفاسد والمتغيرات (أبو رغيف، الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية، ١٤٢٨هـ، صفحة ٢١١) .

وهذه الملاحظة تبينت في ضوء ما جاء في تقريرات السيد كاظم الحائري، إذ قرر أن الحسن والقبح لا يدور مع المصلحة والمفسدة النوعية أينما دارت " فلانه لو ربط الحسن والقبح بمصلحة المجتمع ومفسدته لزم في مثال مقدمية كشف السرّ لتحصيل ما هو من أهم العلوم مثلاً، ايقاع التزاحم بين المفسدة النوعية المترتبة على كشف السّر وزوال ملكة الكتمان، والمصلحة المترتبة على تحصيل ذلك العلم الذي يمكنه من نفع المجتمع بمنافع عظمى. فمتى ما كانت هذه المصلحة أقوى لزم أن لا يكون كشف السرّ قبيحاً، ولا يعدّ هذا الشخص خائناً وغير نبيل عند من يدرك قبح كشف السرّ، بينما ليس الامر كذلك " (الحائري ، مباحث الأصول ، ١٤٢٨هـ، صفحة ٥١٧).

ويبدو ان جعل المصلحة والمفسدة توأم الحسن والقبح في غير محله ؛ بلحاظ ان الحسن والقبح يجري في وادي والمصلحة والمفسدة في وادي اخر ، فالحسن والقبح بناء على كون المسالة عقلية من الأمور الواقعية الازلية القبلية ، وشأن العقل ادراكها لا اكثر ، اما المصلحة والمفسدة فهما يقعان في طول مجموعة معرف وخبرات ، فادراك العقل لمصلحة فعل ما أو مفسدته وحكمه بذلك انما هو في ضوء معطيات التجربة بلحاظ " ان احراز المصلحة وارتفاع موضوع القبح شأن من شؤون عالم الخارج وإمكانية نتيجتها الخبرة والممارسة العملية والاحراز وارتفاع الموضوع مقولات عالم التزاحم والتعارض بين المتطلبات ، والذي يقرر في هذا العالم هو العقل المشوب بالخبرة

(العقل البعدي) ، وليس هناك سبيل للعقل القبلي الى هذا العالم ما لم يفقد قبليته ، ويعتمد على الخبرة والمعارف البعدية " (أبو رغيف ، الأسس العقلية دراسة في المنطلقات العقلية للبحث في علم أصول الفقه، ١٤٢٨هـ، صفحة ٢٥٦) .

ومما تقدم يظهر ان العقل العملي استخدم في البحث الاصولي كأداة اثبات عامة في كثير من قواعد الحجج والأدلة الأصولية ، ابتداء من مبادئ العلم وانتهاء بصلب مسائله .

الخاتمة :

توصل الباحث الى جملة من النقاط على النحو الاتي :

١. يظهر أنّ تفاوت العقل النظري مع العقل العملي انما يكون بتفاوت المدرَكات من حيث أنّ المدرك من قبيل أن يُعلَم ، أو من قبيل ما ينبغي أن يؤتى به أو لا يؤتى به ، وهذا الاتجاه اختاره جملة من الفلاسفة والاصوليين .

٢. يرى بعض الأصوليين ان القوة العملية هي القوة التي لا يوجد فيها أي ادراك ، وان الادراك مرتبط بالقوة النظرية فقط ، بل هي قوة عمّالة ترتبط بتصريف الأمور ، سواء كان هذا الادراك نظريا ام عمليا .

٣. ينوّع العقل تبعاً لطبيعة مدركاته إلى عقل عملي وعقل نظري، والعقل العملي هو الذي يقرر أو يكشف عما ينبغي أن يفعل وعما لا ينبغي، فهو يرتبط بالسلوك، بينما تتناول مدركات العقل النظري ما هو كائن وواقع .

٤. ذهب رواد نظرية الاعتبار ان الاحكام العملية لا يصح استخدامها في حقول المعرفة البرهانية كأبحاث الالهيات .

٥. يعتقد انصار نظرية الاعتبار بان التحسين والتقبيح العقليين موردهما القضايا المشهورة المعدودة من الصناعات الخمس في علم الميزان كقضية حسن العدل، وقبح الظلم من القضايا التي تطابقت عليها آراء العقلاء حفظا للنظام .

٦. لعل موقف انصار نظرية الاعتبار من انكار الملازمة بين الحكمين العقلي والشرعي؛ هو ذاته قد هيمن على السلوك الشيعي من الناحية العملية، بل وعلى السلوك الإسلامي قاطبة، الامر الذي يترتب عليه كون العقل غير قادر على الإدراك القطعي للمصالح والمفاسد الحقيقية في الواقع، ويندرج تحت هذا التعامل جميع القضايا الفقهية تقريباً، سواء كانت بسيطة عادية، أو عظيمة خطيرة .

٧. بناء على مضمون نظرية الاعتبار فأنّ العدليّة يقولون بالحسن والقبح العقليّين يريدون أنّ الحسن و القبح من الآراء المحمودة و القضايا المشهورة المعدودة من التأديبات الصلاحيّة و هي الّتي تطابقت عليها آراء العقلاء بما هم عقلاء.

٨. يرى أصحاب المدرسة العقلية بان مدركات العقل العملي قضايا أولية قبلية ، وهي ليست وقائع ذهنية ليكون موقعها عالم الذهن ، كما انها ليست وقائع خارجية ، ليكون صقعها عالم الوجود ولوح الخارج ، وانما يوجد عالم ثالث هو (نفس الامر) أو (لوح الواقع) ، فهذا الفريق يقر بواقعية احكام العقل العملي ، وانها ثابتة متقررة في ذلك العالم .

٩. ذكر بعض الأصوليين من انصار المدرسة العقلية ان الانتقال من حكم العقل بحسن الأفعال وقبحها الى حكم الشرع ، والمعبر عنها بقاعدة الملازمة العقلية تبتني على قاعدة (تبعية الاحكام الشرعية للمصالح والمفاسد في المتعلقات) .

١٠. عرض بعض رجالات المدرسة العقلية موضوعاً حيوياً هاما في ابحاثه الاصوليةً، وهو علاقة العقل العملي بالمصلحة والمفسدة، وهل أحكام العقل العملي خاضعة للمصلحة وللمفسدة ؟ وكانت نتيجة التحليل إنكار ارتباط أحكام العقل العملي بالمصلحة والمفسدة، سواء أفسرنا المصلحة بالكمال والمفسدة بالنقص أم فسرناها بالمصلحة الشخصية أو العامة.

١١. يبدو ان جعل المصلحة والمفسدة توأم الحسن والقبح في غير محله ؛ بلحاظ ان الحسن والقبح يجري في وادي والمصلحة والمفسدة في وادي اخر ، فالحسن والقبح بناء على كون المسالة عقلية من الأمور الواقعية الازلية القبلية ، وشأن العقل ادراكها لا اكثر ، اما المصلحة والمفسدة فهما يقعان في طول مجموعة معرف وخبرات .

ثبت بالمصادر والمراجع

ابن منظور. (د.ت). لسان *العرب*. قم.

الحارث بن أسد المحاسبي . (١٣٩٨هـ). *ماهية العقل ومعناه واختلاف الناس فيه* (الإصدار ط٢،). (حسين القوتلي، المحرر) بيروت: : دار الكندي ، دار الفكر.

الخواجة ، نصير الدين الطوسي. (د. ت). *شرح الإشارات و التنبيهات(مع المحاكمات)* . (الاملي ، حسن، المحرر) منشورات ، اثار أستاذ حسن زادة الآملي.

الخواجة نصير الدين الطوسي . (١٤١٦هـ). *قواعد العقائد* . (علي الرباني ، المحرر) قم: مطبعة امير.

السيد عمار أبو رغيف. (١٤٢٨هـ). *الحكمة العملية دراسات في النظرية واثارها التطبيقية* (الإصدار ط١). ايران: دار الفقه للطباعة والنشر.

شهاب الدين السهروردي . (١٣٨٠ هـ). *حكمة الاشراق* (الإصدار ط٢). (حسين ضيائي، المحرر) طهران.

محمد علي صنقور. (٢٠٠٥م). *المعجم الاصولي* (الإصدار ط٢). منشورات ، نقش ، مطبعة عترت.

ابن سينا. (١٩٨٩م). *كتاب الحدود*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أبو الحسن الاشعري. (د.ت). *مقالات الإسلاميين*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

أبو القاسم الكوكبي. (د. ت). *مباني الاستنباط تقريرا لأبحاث السيد أبو القاسم الموسوي الخوئي*. قم: مؤسسة النشر الإسلامية ، جماعة المدرسين.

أبو حامد محمد الغزالى. (١٩٦١م). *معيار العلم*. مصر: دار المعارف.

احمد بن فارس. (١٤٠٤هـ). معجم *مقاييس اللغة*. (عبد السلام محمد هارون، المحرر) مكتبة الاعلام الإسلامي.

احمد بن فارس. (١٤٠٤هـ). معجم *مقاييس اللغة*. (عبد السلام محمد هارون، المحرر) مكتبة الاعلام الاسلامي.

الحسن بن يوسف الحلي. (١٤١٧هـ). *كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد* (الإصدار ط٧). (حسن زادة آملي، المحرر) قم،: مؤسسة النشر الإسلامي.

الخواجة نصير الدين الطوسي . (د. ت). *تلخيص المحصل*. دار الأضواء للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد عمار أبو رغيف . (١٤٢٨هـ). *الأسس العقلية دراسة في المنطلقات العقلية للبحث في علم أصول الفقه*. دار الفقه للطباعة والنشر.

السيد منير الخباز. (٢٠١٩). *الموقع الالكتروني .المكتبة الصوتية والمرئية » الدروس الحوزوية » السنة الدراسية » بحوث في علم الكلام ،*.

الغزالي. (١٤١٩هـ). *المنخول* ، ، *تح* ،، ، ، (الإصدار ط٣). (دكتور محمد حسن هيتو، المحرر) بيروت: دار الفكر المعاصر.

بهمنيار. (٢٠١١م). *التحصيل*. مؤسسة الرسالة.

جعفر السبحاني . (١٩٨٩م). *الالهيات*. بيروت: الدار الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

حسن بن زين الدين العاملي . (د.ت). *معالم الدين وملاذ المجتهدين*. (علي,عبد الحسين محمد، المحرر) قم: منشورات مكتبة الداوري.

د. رشدي محمد العريسان. (٢٠٠٨م،). *العقل عند الشيعة الامامية* ، (الإصدار ط١). مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي.

صدر الدين محمد الشيرازي . (١٣٨٣هـ). *الحكمة المتعالية في الاسفار العقلية الأربعة* (الإصدار ٤). بيروت: دار احياء التراث العربي.

عبد الساتر حسن . (د. ت). *بحوث في علم الأصول*. دار محبين للطباعة والنشر والتوزيع.

علي بن محمد الليثي. (د. ت). *عيون الحكم والمواعظ* (الإصدار ط١). (حسين الحسيني، المحرر) دار الحديث.

فاضل الصفار. (د. ت). *المهذب في أصول الفقه*. دار الفكر الإسلامي.

كاظم الحائري . (بلا تاريخ). *في مجلس درسه المؤرخ ٢٠ ربيع الأول لعام*.

كاظم الحائري . (١٤٢٨هـ). *مباحث الأصول* (الإصدار ط١). قم: دار البشير.

مجد الدين أبو طاهر محمد فيروز ابادي. (٢٠٠٥م). *القاموس المحيط* (الإصدار ط٨ ، ١٨/٤). (مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، المحرر) بيروت – لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد ، السند . (٢٠١٢م). *حقيقة الاعتبار* (الإصدار ط١). ، دار الاميرة.

محمد السند . (٢٠٠٢م). *العقل العملي*. دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد باقر الصدر . (١٤٠٦هـ). *الأسس المنطقية للاستقراء*. بيروت: دار التعارف للمطبوعات.

محمد باقر الصدر. (١٩٨٦م). *دروس في علم الأصول* (الإصدار ط٢). بيروت: دار الكتاب اللبناني.

محمد تقي مصباح اليزدي. (١٩٨٦م). *المنهج الجديد في تعليم الفلسفة ، الناشر:.* مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين.

محمد حسين الطباطبائي . (د.ت). *الميزان في تفسير القران*. منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية.

محمد حسين الاصفهاني . (١٩٧٦ م). *نهاية الدراية في شرح الكفاية* (الإصدار ط١). انتشارات ، سيد الشهداء.

محمد حسين الطباطبائي . (١٩٦٢م). *الرسائل السبعة*. مطبعة جاب حكمت.

محمد رضا المظفر . (د. ت). *المنطق*. قم: مؤسسة النشر الإسلامي لتابعة لجماعة المدرسين.

محمد رضا المظفر. (د. ت). *أصول الفقه* . قم : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين.

محمد سرور البهسودي . (١٤١٧هـ). *مصباح الاصول تقرير بحث السيد أبو القاسم الخوئي*، (الإصدار ط٥). قم: مكتبة الداوري.

محمد علي الكاظمي . (١٤٠٤هـ). *فوائد الأصول تقرير بحث الشيخ النائيني*. قم: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين.

محمود الهاشمي . (د.ت). *بحوث في علم الأصول ، ، تقرير أبحاث السيد محمد باقر الصدر*.

مرتضى الشيرازي . (د.ت). *شورى الفقهاء* (الإصدار ط١). ايران.

ميثاق العسر. (٢٠١٢م). *العقل العملي في أصول الفقه جذوره الكلامية والفلسفية* (الإصدار ط١). بيروت: المركز الإسلامي.

هيثم هلال. (٢٠٠٣م). *.معجم مصطلح الأصول* (الإصدار ط١). دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع.

تقويم مسائل الفيزياء الرياضية في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي

عادل عظيم حمزه المعموري

Sycho.post08@qu.edu.iq

أ.م.د. محمد مريد عراك

mohammed.moreed@qu.edu.iq

جامعة القادسية / كلية التربية /قسم العلوم التربوية والنفسية

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى تقويم مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي . ولتحقيق هدف البحث اتخذ الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ثم قام الباحثان ببناء أداة (تحليل المحتوى), حيث عرض الباحثان الاداة بصورتها الاولية المكونة من ثلاث مهارات (الاستقراء والاستنباط والتمثيل) مع المؤشرات التي تخص كل مهارة على مجموعة من الخبراء وبعدما تم الأخذ بآراء الخبراء بعين الاعتبار ,توصل الباحثان الى الشكل النهائي للأداة , ثم قام الباحثان بتحليل مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية المقررة من قبل وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٢٠ –٢٠٢١ في ضوء الاداة التي تم اعدادها . حيث تم ذلك بتحديد مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية, واعتمد الباحثان وحدة الفكرة كوحدة للتحليل والتي تتكون من نوعين (فكرة صريحة وفكرة ضمنية) واخذ وحدة التكرار كوحدة للتسجيل . ثم قام الباحثان بالتأكد من صدق التحليل وكذلك بحساب ثبات التحليل

وبعد اتمام هذه الاجراءات قام الباحثان بعملية التحليل النهائية , واستخدم الباحثان: معادلة هولستي , الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss–24). ثم قام الباحثان بتقويم مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية معتمداً على نموذج (الربيعي, ٢٠٢٠) , وتوصل الباحثان لما يأتي :–

– نسبة تضمين مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية بلغت(٨٩,٩٢%) وتعد(عالية) عند مقارنتها بالنسب المحكية الافتراضية التي اعتمدها الباحثان .

– مسائل كتب الفيزياء للصفيين الخامس والسادس (احيائي) متساوية في تضمين مهارات التفكير الاستدلالي,

– نسبة مهارات التفكير الاستدلالي متباينة في مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية.

وبناء على ذلك قام الباحثان ببعض التوصيات والاقتراحات..

الكلمات المفتاحية: تقويم , المسائل الفيزيائية , مهارات التفكير الاستدلالي .

Adel Adheem Hamza Al Mamouri
Assit. Prof. Dr. Mohammed Moreed Arrak
University of Al-Qadisiyah /College of Education/ Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract

The current research aims to evaluate the exercises of physics textbooks for the preparatory stage according to the skills of reasoning thinking. To achieve the goal of the research, the researchers took the descriptive analytical approach and built a tool (content analysis) and then presented it in its initial form consisting of three skills (induction, deduction and representation) with indicators that pertain to each skill on a group of experts .After the researchers took the opinions of the experts and arbitrators into consideration, the researchers reached the final form of the tool. Then the researchers analyzed the exercises of physics textbooks for the preparatory stage established by the Ministry of Education for the academic year 2020-2021 in the light of the tool prepared by the researchers. This was done by selecting a sample of physics textbooks for the preparatory stage . The researchers adopted the unit of idea as a unit of his analysis, which consists of two types (explicit idea and implicit idea) and taking the unit of repetition as the unit of recording .Then the researchers made sure of the validity of the analysis, as well as calculating the stability of the analysis..

After completing these procedures, the researchers carried out the final analysis process by using of: Holstey equation, and statistical bag for social sciences (spss-24). Then the researchers evaluated the exercises of physics textbooks for the preparatory stage based on the model (Al-Rabi'i, 2020) and obtained the following results:

-The percentage of inclusion in physics textbooks for the preparatory stage reached (89.92%) and is considered (high) when compared to the hypothetical spoken ratios adopted by the researchers.

- Exercises of physics textbooks for the fifth and sixth grades (biological) are equal in including reasoning thinking skills,

-The percentage of reasoning thinking skills varies in the exercises of physics textbooks for the preparatory stage.

Based on these results, the researchers developed a number of recommendations and proposals.

Keywords: evaluation, physical exercises, reasoning thinking skills.

" **الفصل الاول:**

اولا: مشكلة البحث (Problem of the Research)

عصر اتساع المعرفة والتغيرات السريعة ، يفرض على المربين التعامل مع التعليم كعملية لا تقتصر على الزمان أو المكان وتستمر مع الإنسان ، كضرورة لتسهيل تكيفه مع تطورات البيئة التي يعيش فيها, وهذا

يستدعي تعلم مهارات جديدة , واستخدام المعرفة في المواقف الجديدة , وامام هذه التغيرات المتسارعة تبرز اهمية تعلم مهارات التفكير التي تبقى متجددة من حيث الفائدة والاستخدام في مجال معالجة المعلومات مهما كان نوعها ,وعليه فان مهارات التفكير اذا ما تعلمها الفرد , فإنها تزوده بالأدوات التي يحتاجها لكي يتمكن من التعامل مع المعلومات او المتغيرات التي تصادفه مستقبلاً. (جروان،٢٠١٣،٢٦)

وبما إن العصر الحالي هو عصر الاتساع المعرفي والثورة العلمية فيرى الباحثان من الواجب تهيئة جيل يمتلك عقلية مرنة , إبداعية , تسمح له بالتعايش مع التطورات السريعة التي يشهدها العصر الحالي , ليواكب هذا التطور , ولا يتم ذلك إلا عن طريق تعلم مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الاستدلالي بشكل خاص ,وتعليم هذه المهارات تساعد المتعلمين على الابتكار والقدرة على التعلم بأنفسهم وتوظيف المعرفة وتطبيقها في حل المسائل والمشكلات التي يتعرضون لها .

ويعد التفكير الاستدلالي ضرورة من الضرورات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى، وايضاً يكاد يتفق الجميع على أنَ التفكير الاستدلالي هو العنصر المشترك ما بين كل أنواع التفكير الأخرى، كالتفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير التأملي و أسلوب حل المشكلات. (رزوقي وسهى, ٢٠١٣ ,٤٠). ولما كانت النتائج التي توصلت اليها دراسة (ضايع ,٢٠١٥) الى ان هناك تباين كبير في تضمين محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي , وحيث ان التفكير الاستدلالي يعد عنصر مشترك مع التفكير التأملي كما اشار لذلك (رزوقي وسهى, ٢٠١٣ ,٤٠), فهنا تبادر الى ذهن الباحث السؤال التالي :- ما مدى تضمين محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية الى مهارات التفكير الاستدلالي ؟ ومن خلال خبرة الباحث في مجال تدريس الفيزياء لأكثر من (١٠ سنوات) وكذلك من خلال مناقشة الباحث مع زملاءه في هذا المجال لاحظ وجود تباين ,حول مدى وجود هذه المهارات بشكل مناسب في محتوى المسائل لكتب الفيزياء .

ولما كان للتقويم الاهمية الأكثر في بناء المناهج وتطويرها ,لأنه يمثل العنصر الأهم من عناصر المنهاج التربوي ,حيث يتم من خلاله الكشف عن مواطن القوة والضعف في المناهج التربوية بشكل عام وبالكتب المدرسية بشكل خاص (طلافحه ,٢٠١٣ ,٢٨١) لهذا جاء هذا البحث ليسلط الضوء على عنصر مهم من عناصر كتب الفيزياء وهو محتوى الكتاب لما يتضمنه من معلومات ومعارف , وبالوجه الاخص أخذنا جانب من جوانب محتوى الكتاب وهو مسائل كتب الفيزياء لما لها من القدرة العالية على استخدام

العمليات العقلية للتعامل مع المشكلات وإيجاد حل لها بطريقة إبداعية . وكذلك لنبين مدى توافق مسائل كتب الفيزياء مع مهارات التفكير الاستدلالي , وذلك بسبب عدم إجراء دراسة في هذا الصدد (على حد علم الباحثان).فبالتالي تتحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي: ما مدى تضمين مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمهارات التفكير الاستدلالي ؟

ثانيا:أهمية البحث (Importance of the research):-

تتلخص أهمية هذا البحث في الآتي:

١- تعطي نتائج البحث فكره عن طبيعة مسائل الفيزياء للمرحلة الاعدادية ومدى شمولها لمهارات التفكير الاستدلالي.

٢- قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية.

٣- يسلط الضوء على التفكير الاستدلالي من الناحية النظرية بما يخدم الباحثين للاطلاع عليه والاستفادة منه.

٤- يعد هذا البحث على حد علم الباحث من اوائل البحوث التي تناولت مهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة في محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية ولاسيما على مستوى العراق

ثالثاُ:-

اهداف البحث (Objectives of the Research):

- التعرف على مدى تضمين محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمهارات التفكير الاستدلالي.
- تقويم محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وفقاً إلى مهارات التفكير الاستدلالي.

رابعا: حدود البحث(Limitation of the Research):

❖ الحدود المعرفية:

يقتصر هذا البحث على كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية المعتمدة من قبل وزارة التربية . المديرية العامة للمناهج وهذه الكتب

- (كتاب الفيزياء الصف الرابع العلمي ,ط١٠,٢٠١٩) – (كتاب الفيزياء للصف الخامس الاحيائي,ط٩, ٢٠١٩) – (كتاب الفيزياء للصف السادس الاحيائي,ط٨, ٢٠١٩)

❖ الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٢٠ م –٢٠٢١م).

خامسا :تحديد المصطلحات(Definition of the Terms):

١- **التقويم** :Evaluation

-(محمد , ٢٠١٢) أنّ "التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية)عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم او قرار " .
(محمد ,٢٠١٢,٢٦٩)

- التعريف الإجرائي :

يرى الباحثان ان التقويم هو عملية منظمة وضعت للحصول على بيانات ومعلومات حول مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وفقا الى معايير محددة للحصول على نتائج وبيانات و التي يمكن بموجبها التعرف على مدى ما تحقق منها في محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية.

٢ – **المسألة (الفيزيائية) الرياضية** :-

- (طلبة,٢٠٠٥) "موقف كمي يصاغ في تعبيرات فيزيائية والمطلوب في هذا الموقف حل التناقض بين الحالة الراهنة المتضمنة في المسالة والهدف المطلوب الوصول إليه". (طلبة,٢٠٠٥, ٢٨)

٣- **التفكير الاستدلالي:**

- (العفون ومنتهى، ٢٠١٢) بأنه "عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل، إذ يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلَّم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنياً" .
(العفون ومنتهى،٢٠١٢,٩٩) .

الفصل الثاني : (خلفية نظرية)

أولاً:- التقويم (Evaluation)

١- مفهوم التقويم :-

العملية التربوية كأي عملية لايمكنها ان تتقدم او تنموا من دون اهتمام القائمون عليها بتقويم كافة جوانبها وذلك للوقوف على امكانياتها وكذلك مدى نجاحها في احداث تغيرات نوعية في جوانب السلوك الانساني المختلفة كما ان قد يحدث لبس عند البعض بين عدد من المفاهيم المرتبطة بعملية التقويم مثل مفهوم :- القياس ، و التقييم رغم ان هناك فروق واضحة بين هذه المفاهيم الثلاثة (القياس , التقييم، ,التقويم):-

يشير مفهوم القياس إلى: "عملية وصف شيء ما وصفا كميا في ضوء قواعد ومعايير محددة متفق عليها"

ويشير مفهوم التقييم الى:" رصد الواقع وإصدار حكم على الشيء، ولا يرتقي إلى مرتبة العلاج وتصحيح المسار"

أما التقويم فيقصد به:" عملية الكشف عن مواطن القوة والضعف بقصد التحسين والتطوير، فهو وسيلة تحدد مدى تحقق الاهداف التعليمية ، لذا فهو عملية تشخيص وعلاج". (قرني,١٧٢,٢٠١٦)

٢-وسائل التقويم:

ان ادوات التقويم تتألف من الاتي:- (الملاحظة, الاختيارات, قوائم الرصد, المناقشة, المقابلات, مقاييس التقدير, جلسات الاستماع, تحليل المحتوى, التقارير الفردية المكتوبة, التقارير الجماعية المركبة,

. أدوات أخرى مثل :المؤتمرات ,مشاغل العمل , الدراسات الميدانية , البحوث العلمية, دراسة الحالة). (مرعي ومحمد, ٢٢٤,٢٠٠٩)

يرى الباحثان ان الوسيلة الملاءمة للقيام بالبحث الحالي هي تحليل المحتوى لأنها تحقق متطلبات البحث .

ثانيا / المسألة الفيزيائية الرياضية :-

أ- أهمية المسألة(الفيزيائية) الرياضية:- للمسألة الفيزيائية أهمية كبيرة للمتعلمين ومن ابرزها :

(تدرب المتعلم على المهارات الحسابية - تعتبر المسألة وسيلة لتعليم واكتساب مهارات ومفاهيم وتعميمات جديدة- من خلال حل المسألة يتم تطبيق التعميمات والقوانين في المواقف الجديدة - تعتبر المسألة وسيلة مهمة لإثارة الفضول الفكري ,وحب الاستطلاع وتنمية الابداع - المسألة تعمل على تعميق فهم الطلبة - تنمي روح التعاون من خلال المشاركة الجماعية في حل المسألة - تعمل المسألة على تزويد ثقة المتعلم بنفسة عندما يحلها - تنمي المسألة انماط تفكير مختلفة عند حلها ,وبذلك يكتسب المتعلم استراتيجيات جديدة يمكن نقلها الى مواقف جديدة (ابو زينة ,٢٩٢,٢٠١١) (عفانة واخرون ,١٤٣,٢٠١٢)

ثالثا / التفكير الاستدلالي Constructiv Thinking :

الاستدلال في جوهره يعني إدراك العلاقات ، ففي التذكير والتخيل إدراك علاقات بين خبرات ماضية وخبرات حاضرة او بين الخبرات الحاضرة ببعضها البعض ، والحكم يعني ادراك علاقة بين معنيين، والاستنتاج إدراك علاقة بين مقدمات ونتائج ,والتعليل إدراك علاقة بين علة ومعلول . والفهم إدراك علاقة بين معلوم ومجهول ، والتعميم إدراك علاقة بين جزئيات خاصة وحكم او مبدأ عام ومعنى الشيء يقوم على إدراك علاقة بغيره من الأشياء و هذه العلاقات قد تكون علاقات زمانية أو مكانية أو عددية أو منطقية أو سيكولوجية وقد تكون علاقات إضافية أو علاقات تشابه أو تضاد (راجح ،١٩٨٥, ٣٣٧). يرى بياجه أن التفكير الاستدلالي: هو عملية عقلية, داخلية, متجانسة ,من خلال تفاعلها مع الأشياء والموضوعات ، ويحدث التفكير الاستدلالي عندما يواجه الفرد مشكلة ,لا يجد لها حلا جاهزا ، وهو ما يضع الفرد أما م إمكانات ذهنية جديدة ، فيستطيع الفرد التحرر بتفكيره هذا من حدود المحسوسيات إلى عالم التصورات الذهنية والمبادئ والنظريات . (علي ، ٢٠١٣ , ٧)

١- مهارات التفكير الاستدلالي:-

صنف (Beyer , ١٩٨٧) مهارات التفكير الاستدلالي الى :- (مهارة الاستقراء. مهارة الاستنباط. مهارة التمثيل.) (جروان ,٢٣٠,٢٠١٣)و(عبد العزيز ,١٩١,٢٠١٣)

وسوف نتطرق لهذه المهارات بشيء من التفصيل .

أ / الاستقراء Inductive :

الاستقراء لغة معناه تتبع الجزيئات من اجل الوصول الى نتيجة كلية، أما اصطلاحا فهو عملية استدلال عقلي تنطلق من ملاحظة او فرضية او مقولة ، وتتضمن إما القيام باجراءات مناسبه لفحص الفرضية من اجل إثباتها اونفيها أو التوصل الى تعميم او نتيجة بالاستناد الى الملاحظة او المعطيات المتوافرة

(جروان ،٢٠١٣,٢٤٥)

فالتفكير الاستقرائي دائما يذهب الى ما هو ابعد من حدود المعلومات المتوفرة او الدليل الماثل امام المستقرئ، وانه يعمل على اتخاذ الدليل او المعلومات المتوافرة سنداً مرجحاً للاستنتاجات.

(رزوقي ونبيل ,٢٠١٩,١٨١)

حيث الاستقراء نمط من أنماط التفكير، ويسميه العلماء غالبا بالجزء العلوي من التفكير الانساني ،وذلك لان الامور الختامية والمستخلصات النهائية يتم اشتقاقها من حالات خاصة، يتم من خلالها بناء كل حالة فوق الاخرى للتوصل للنتيجة المطلوبة.(الحجازين ,٢٠١٢ ،٢٣,) .اذن هو عملية عقلية تهدف للوصول الى استنتاجات او تعميمات في ضوء ادراك العلاقات مابين الاجزاء ,فمن خلاله ينتقل العقل من الاجزاء الى الكل او من الامثلة الى القاعدة او التعميم, وهذا يعني ان الفرد يستخدم ما حصل عليه من معلومات او خبرات جزئية ويعمل على الربط بينها للتوصل الى القاعدة او التعميم .

(عطية ,٢٠١٥,١٣٠)

ب/ الاستنباط Deductive:-

الاستنباط لغةً : استنبط الشيء أي استخرجه مجتهداً فيه ,واستنبط الجواب يعني تلمسه من ثنايا السؤال ,أما الاستنباط اصطلاحاً :فمعناه القدرة على التوصل الى النتيجة , عن طريق معالجة المعلومات او الحقائق المتوفرة تبعاً لقواعد واجراءات منطقية محددة , ان نتيجة الاستنباط لا تخرج عن حدود المعلومة المعطاة ,ولكي يتم التوصل إليها لابد من امعان النظر وبذل مجهود ذهني , لمعالجة المعلومات المعطاة التي تمهد للنتيجة أو تتضمنها ,ومهارة الاستنباط تجعل التفكير اكثر فاعلية في حل المشكلات في العلوم

الطبيعية او الانسانية بشكل عام وحل المشكلات الرياضية بشكل خاص , . ويعد الاستنباط عملية استدلالية منطقية الغرض منها التوصل الى استنتاج ما . او معرفة جديدة بالاعتماد على مقدمات او فروض او معلومات متوافرة ,ويتألف البرهان الاستنباطي من جزأين , الجزء الاول يتألف من مقدمة او اكثر عن طريقها يتم التوصل الى استنتاج محتوم في الجزء الثاني ,وهذا الاستنتاج لايخرج عن المعلومات الواردة في الجزء الاول , احيانا قد يكون الاستنباط مباشرا عندما يتالف من مقدمه واحدة ونتيجة , أو غير مباشر ,عندما يتالف من مقدمتين او اكثر ونتيجة ,(شحاته والنجار ,٢٠٠٣) نقلا عن (التميمي وزيد ,٥٧,٢٠١٩).

يرى الباحثان ان الاستنباط يعمل على ترسيخ المادة العلمية في ذهن المتعلم وفهمها , فمن خلال الاستنباط يستطيع المتعلم الانتقال من القاعدة العامة الى الامثلة وبذلك يتم فهم المادة العلمية .

ج/ التمثيل :-

يتم الاستدلال التمثيلي عن طريق اجراء مماثلة بين حالتين او شيئين بينهما اوجه شبه , بمعنى انه استدلال من الخاص الى الخاص , حيث ان نتيجة المماثلة هي نقل حكم او وصف من احد المتماثلين الى الاخر او من حاله معينه الى اخرى ,لما بين الحالتين من اوجه تشابه , ويعد التمثيل من الاستدلالات غير المباشرة لأنه يعتمد على وساطة للانتقال من الحكم على حاله سابقه الى حاله جزئية اخرى , لوجود تشابه بينهما (جميل ,٩٧,٢٠١٢).وتعد النتائج التي يتم التوصل اليها عن طريق التماثل تكون اغلب الاحيان نتائج احتمالية بدرجة عالية ,حيث انها ليست بمستوى اليقين الذي لا يمكن الشك فيه ابداً (الهاشمي وطه , ٧٥,٢٠٠٨)

يعد التمثيل نوع خاص من التشابه بحث تكون فيه الحالتين متشابهتين عندما يكون لديهما نمط مشترك من العلاقات بين العناصر التي تكوّن كل منهما, رغما ان العناصر نفسها تختلف في الحالتين , وان التمثيل عندما يوضح مدى التشابه بين الحالتين من حيث خصائصهما المشتركة يكون غني بالمعلومات .(Lau , 2011 ,195) .ويستخدم الاستدلال التمثيلي في مجال العلوم الطبيعية والقانون والفقه والفلسفة ,فمثلا في مجال العلوم اذا اجرى احد المتعلمين تجربة على تفاعل فلز كالحديد مع احد الاحماض بطريقة ما ,فانه قد يفترض عند تفاعل اي فلز كالنحاس مع الاحماض يعطي نفس النتائج , لما بينهما من اوجه شبه .(عبد العزيز, ٢٠٣,٢٠١٣)

الفصل الثالث /

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً:- منهج البحث (Curriculum of the Research):

استخدم الباحثان المنهج الوصفي ,حيث تم استخدام طريقة تحليل المحتوى (content analysis) .وهي من طرق المنهج الوصفي .

ثانيا:- مجتمع البحث وعينته: يتألف مجتمع البحث من (كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ,ط١٠,٢٠١٩) – (كتاب الفيزياء للصف الخامس الاحيائي,ط٩, ٢٠١٩) – (كتاب الفيزياء للصف السادس الاحيائي,ط٨, ٢٠١٩)

تم تحديد عينة البحث الحالي والتي تمثلت بمسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية والتي تألفت من ثلاثة كتب منهجية أعدتها وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٠ م ـ ٢٠٢١م) وهي كالآتي

١- مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي الطبعة العاشرة . لسنة ٢٠١٩ م , ويتكون من تسعة فصول , بواقع(١٠٧ مسألة).

٢- مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس الاحيائي , الطبعة التاسعة . لسنة ٢٠١٩ م, ويتكون من سبعة فصول بواقع (١٠٩ مسألة) .

٣- مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس الاحيائي , الطبعة الثامنة . لسنة ٢٠١٩ م, ويتكون من ثمانية فصول بواقع (١٠٠ مسألة) .

رابعا : اداة البحث Search Tool :

لتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحثان ببناء أداة التحليل (نظراً لعدم توفر أداة مناسبة تحقق أهداف البحث الحالي) وهي أداة تحليل المحتوى , التي على وفقها يحلل الباحثان محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية ومن ثم يقوّم الباحثان المحتوى وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي , وتم بناء الأداة الحالية وفق الخطوات الاتية :

١- اطلع الباحثان على عدد من الدراسات والمجلات والكتب التي تناولت موضوع مهارات التفكير الاستدلالي .

٢- قام الباحثان بتحديد مهارات التفكير الاستدلالي التي سيعتمدها لإجراء البحث وهي مهارة الاستقراء ومهارة الاستنباط ومهارة التمثيل ,حيث اعتمد الباحث على تصنيف (Beyer 1987,)الذي نقله كل من : (جروان ,٢٠١٣) و (عبد العزيز ,٢٠١٣)

٣- قام الباحثان ببناء الاداة . وذلك بالاستناد على الأُطرْ النظرية التي تم الاطلاع عليها .

خامسا / صدق الاداة Validity Of The Tool:

استعمل الباحثان الصدق الظاهري وذلك بقيام الباحث بعرض أداة التحليل (التي تتكون من المهارات الرئيسية ومؤشراتها) على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق التدريس وعلم النفس التربوي

واعتمد الباحثان على نسبة (٨٠%) لاتفاق الخبراء (المحكمون) على إبقاء الفقرة او تعديلها او حذفها , فلكي يتوفر صدق جيد لأداة التحليل , يفضل ان تكون نسبة الاتفاق او معامل الصدق من (٨٠%) فصاعداً,(الهاشمي ومحسن ,٢٠١٤ ,٢٢٦),

سادساً:- تقويم مسائل الفيزياء في محتوى كتب الفيزياء وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي :-

لتقويم مسائل الفيزياء للمرحلة الاعدادية يتطلب اجراء تحليل المحتوى لمسائل الكتب ,ولاجل ذلك حدد الباحثان ما يلي:-

- **هدف التحليل :-**

التعرف على مدى تضمين مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمهارات التفكير الاستدلالي .

- **وحدات التحليل** (وحدة التسجيل , وحدة السياق ,وحدة التعداد)
- **فئات التحليل :-**

اعتمد الباحثان جميع مكونات أداة التحليل التي سيتم تحليل عينة البحث في ضوئها , وهي أداة تحليل (معيار مهارات التفكير الاستدلالي) بإعتبارها فئات للتحليل .

❖ صـــدق التحليـــل : Validity of the analyze :-

قام الباحثان بتحليل عينة من مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية في ضوء أداة البحث التي اعدها الباحثان ,

وقام الباحثان بعرض هذه العينة من التحليل مع أداة البحث , على خبيرين * في طرائق تدريس الفيزياء لغرض التأكد من صدق التحليل , وقد اجمعو على صلاحية التحليل الذي قام به الباحثان , وهذا ما اعده الباحثان صدقاً لتحليل الباحثان .

*ا. م .د عباس جواد الركابي طرائق تدريس الفيزياء . تربية القادسية

. م وسام خلف جاسم طرائق تدريس الفيزياء . مشرف اختصاص .تربية القادسية

❖ ثبـــات التحليـــل : Reliability of the analyze :

استخدم الباحثان نوعين من الثبات :-

- ثبات التحليل عبر الزمن : - لحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحثان باجراء تحليل على عينة من المحتوى وبعد مضي (٣٠) يوماً , قام الباحثان بإعادة التحليل وتوصل الى نتائج متقاربه ., حيث تم حساب معامل الثبات عن طريق استخدام معادلة (هولستي) ,
- الاتساق بين المحللين :-قام الباحثان بإختيار محللين اثنين *, ليقوما بتحليل العينة المختارة كلٍ على حدة , حيث تمت المقارنة بين نتائج المحللين الاثنين فيما بينهما, وكذلك تمت المقارنة بين نتائج المحللين مع النتائج التي توصل اليها الباحثان ,. حيث استخدم الباحثان معادلة هولستي لحساب معامل الثبات, وبموجبه تعد النتائج التي توصل اليها الباحثان كافية لضمان الثقة في ثبات التحليل في البحث الحالي . حيث يعد معامل الثبات مقبولا اذا بلغت نسبته اكثر من (٧٠%)(اليعقوبي ,٢٠١٣, ٢٥٣).

جدول (١) نسبة الثبات (عبر الزمن , عبر المحللين الخارجيين).

الثبات عبر	الثبات بين	نسبة الثبات
الزمن	الباحث ونفسه بعد فترة (٣٠) يوم	٠,٩٢ %
المحللين الخارجيين	الباحث ــ المحلل الاول	٠,٩١ %
	الباحث ــ المحلل الثاني	٠,٨٢ %
	المحلل الاول ـ المحلل الثاني	٠,٩١ %

*ا.م.د حيدر محسن سرهيد طرائق تدريس الفيزياء, م.م عهد ساري طرائق تدريس الفيزياء

❖ **تحديد النسبة المحكية لمقارنة نتائج التحليل :-**

قام الباحثان بتقديم استبانة استطلاعية لتحديد النسب المحكية الافتراضية , الى مجموعة من الخبراء في مجال طرائق التدريس , حيث اعتمد الباحثان على بعض الدراسات السابقة , منها دراسة (الاحمد والبقمي ,٢٠١٧) حيث حققت نسبة قبول (٩٤%). وفيما يلي الجدول يبين هذه النسب :-

جدول (٢) **النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان لمقارنة نتائج البحث الحالي .**

ت	النسبة المئوية	مستوى التضمين
١	من ٠ الى اقل من ٢٥%	منخفض جدا
٢	من ٢٥ الى اقل من ٥٠ %	منخفض
٣	من ٥٠ الى اقل من ٧٥ %	متوسط
٤	من ٧٥ الى ١٠٠ %	عال

سابعاً :- الوسائل الاحصائية Statistical Means:-

استخدم الباحثان معادلة هولستي لحساب معامل الثبات , وبرنامج (spss-24)في معالجة البيانات.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تتعلق بأهداف البحث , التي توصل اليها الباحثان من خلال اجراء البحث خاصته , وكذلك عملية تفسير هذه النتائج , و عرضاً للاستنتاجات التي توصل اليها الباحثان , وايضا عرض للتوصيات والمقترحات التي سيضعها الباحثان , في ضوء تلك النتائج :-

١- الهدف الاول :-التعرف على مدى تضمين محتوى مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمهارات التفكير الاستدلالي:

جدول (٥) نتائج تحليل مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة وفقاً الى مهارات التفكير الاستدلالي

ت	المعيار	كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي		كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي		كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي		مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	عدد المؤشرات المتحققة للمهارة	النسبة الكلية
		عدد التكرارات	المؤشرات المتحققة	عدد التكرارات	المؤشرات المتحققة	عدد التكرارات	المؤشرات المتحققة				
١	مهارة الاستقراء	٨٩٥	١٥	١١١٢	١٥	١٠٨٦	١٥	٣٠٩٣	%٣٩,٩١	٤٥	%٨٩,٩٢
٢	مهارة الاستنباط	٧٩٧	١٣	٩٢٩	١٣	٩٠٠	١٣	٢٦٢٦	%٣٣,٨٩	٣٩	
٣	مهارة التمثيل	٦٢٩	١٠	٦٨٤	١١	٧١٧	١١	٢٠٣٠	%٢٦,٢٠	٣٢	
٤	المجموع	٢٣٢١	٣٨	٢٧٢٥	٣٩	٢٧٠٣	٣٩	٧٧٤٩	%١٠٠	١١٦	
٥	النسبة	%٢٩,٩٥	%٣٢,٧٦	%٣٥,١٧	%٣٣,٦٢	%٣٤,٨٨	%٣٣,٦٢	%١٠٠	%١٠٠	%٨٩,٩٢	

الهدف الثاني :- تقويم مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي .

أولا :- تقويم مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي

جدول (١٤) يبين عدد المؤشرات المتحققة والغير متحققة لكل مهارة في مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي:-

ت	المؤشرات / المهارات	عدد المؤشرات الفرعية	عدد المؤشرات المتحققة	عدد المؤشرات غير المتحققة	النسبة المئوية للمؤشرات المتحققة	النسب المحكية
١	مهارة الاستقراء	١٥	١٥	-	١٠٠%	من ٠الى اقل من ٢٥% **منخفض جداً** من ٢٥ الى اقل من ٥٠% **منخفض** من ٥٠ الى اقل من ٧٥% **متوسط** من ٧٥ الى ١٠٠% **عالِ**
٢	مهارة الاستنباط	١٤	١٣	١	٩٢,٨٦%	
٣	مهارة التمثيل	١٤	١٠	٤	٧١,٤٣%	
٤	المجموع	٤٣	٣٨	٥	٨٨,٣٧%	

من خلال ملاحظة الجدول (١٤) نجد ان نسب مهارات التفكير الاستدلالي متباينة فيما بينها , حيث نجد ان مهارة الاستقراء حققت (١٥)مؤشر وبذلك تحققت مؤشراتها بشكل كامل , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (١٠٠%) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول (١٤) , نجد ان مهارة الاستقراء تعد نسبة تضمينها (عالية) في مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي , أما مهارة الاستنباط فانها حققت (١٣) مؤشر من اصل (١٤) مؤشر حيث تم اهمال (١) مؤشر واحد فقط , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (٩٢,٨٦%) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول (١٤) , نجد أن مهارة الاستنباط تعد نسبة تضمينها (عالية) في مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي , أما مهارة التمثيل فانها حققت (١٠) مؤشرات من اصل (١٤) مؤشر حيث

تم اهمال (٤) مؤشرات بشكل تام , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (٧١,٤٣%) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول (١٤) ,نجد أن مهارة التمثيل تعد نسبة تضمينها (متوسطة) في مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي , ومن خلال ملاحظة الجدول (١٤) يتضح ان مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي حققت(٣٨) مؤشر من معيار مهارات التفكير الاستدلالي والتي بلغت (٤٣) مؤشرا, أي انها حققت نسبة قدرها (٨٨,٣٧%) من المؤشرات الكلية للمعيار , وعند مقارنة هذه النسبة مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان نجد ان نسبة تحقيق مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي تعد (عالية).

أما المؤشرات الغير متحققة في مسائل كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي فهي كالاتي :-

اهمل محتوى المسائل مؤشر (يعطي المحتوى تصورا واضحا على صحة الاستنتاجات) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب في وضع افكار مباشرة او غير مباشرة تمكن المتعلمين من اثبات ان الاستنتاج الذي توصلوا اليه ليس مجرد صدفة بل مبني على اساس علمي , اهمل محتوى المسائل مؤشر (يساعد المحتوى المتعلم على الربط بين خصائص الجزئيات المتماثلة) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى وضع مسائل تدرب المتعلمين على الربط بين المعلومات التي بينها تشابه لما لها من اهمية في التوصل الى حل مبتكر للمسائل , اهمل محتوى المسائل مؤشر (يشجع المحتوى المتعلم على البحث عن وجهات نظر مختلفة لحل المسائل الفيزيائية ومحاولة دراستها بدقة) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى وضع افكار يتم فيها تدريب المتعلمين على وضع اكثر من وحدة قياس لنتيجة المسالة لما لها من اهمية مقارنة النتيجة بين الوحدات الكبيرة والصغيرة , , اهمل محتوى المسائل مؤشر (يتضمن المحتوى مسائل تتحدى قدرات الطالب العقلية وتثير البحث والتفكير عنده) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى توفير فرص للمتعلمين للتعامل مع المسائل التي تبدو غير مألوفة فيزيد من فضول المتعلمين على كيفية التوصل الى حل لها لما لها من دور فعال لتدريب المتعلمين على كيفية التعامل مع المسائل الغير مألوف حلها , كما اهمل مؤلفو الكتاب (يسمح محتوى المسائل الفيزيائية بالتوصل الى نتائج محتملة بدقة عالية) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر

وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تدرب المتعلمين على التعامل مع المسائل بوضع نتائج محتملة قبل المباشرة في حل المسألة نظريا .

ثانيا:- تقويم مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي :-

جدول (١٥) يبين عدد المؤشرات المتحققة والغير متحققة لكل مهارة في مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي :-

ت	المؤشرات / المهارات	عدد المؤشرات الفرعية	عدد المؤشرات المتحققة	عدد المؤشرات غير المتحققة	النسبة المئوية للمؤشرات المتحققة	النسب المحكية
١	مهارة الاستقراء	١٥	١٥	ـ	١٠٠%	من ٠الى اقل من ٢٥% **منخفض جداً** ـ من ٢٥ الى اقل من ٥٠% **منخفض** ـ من ٥٠ الى اقل من ٧٥% **متوسط** ـ من ٧٥ الى ١٠٠% **عالٍ**
٢	مهارة الاستنباط	١٤	١٣	١	٩٢,٨٦%	
٣	مهارة التمثيل	١٤	١١	٣	٧٨,٥٧ %	
٤	المجموع	٤٣	٣٩	٤	٩٠,٧٠%	

من خلال ملاحظة الجدول (١٥) نجد ان نسب مهارات التفكير الاستدلالي متباينة فيما بينها , حيث نجد ان مهارة الاستقراء حققت (١٥)مؤشر وبذلك تحققت مؤشراتها بشكل كامل , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (١٠٠%) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول (١٥), نجد ان مهارة الاستقراء تعد نسبة تضمينها (عالية)في مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي , أما مهارة الاستنباط فانها حققت (١٣) مؤشر من اصل (١٤) مؤشر حيث تم اهمال (١) مؤشر واحد فقط , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (٩٢,٨٦%) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها

الباحثان كما مبينة في الجدول (١٥) , نجد أن مهارة الاستنباط تعد نسبة تضمينها (عالية) في مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي , أما مهارة التمثيل فانها حققت (١١) مؤشرات من اصل (١٤) مؤشر حيث تم اهمال (٣) مؤشرات بشكل تام , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (٧٨,٥٧ %) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول رقم(١٥) ,نجد أن مهارة التمثيل تعد نسبة تضمينها (عالية)في مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي , ومن خلال ملاحظة الجدول أعلاه يتضح ان مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي حققت(٣٩) مؤشر من معيار مهارات التفكير الاستدلالي والتي بلغت (٤٣) مؤشرا, أي انها حققت نسبة قدرها (٩٠,٧٠%) من المؤشرات الكلية للمعيار , وعند مقارنة هذه النسبة مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان نجد ان نسبة تحقيق مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي تعد (عالية).

أما المؤشرات الغير متحققة في مسائل كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي فهي كالاتي :-

اهمل محتوى المسائل مؤشر (يسمح المحتوى باثبات صحة النتائج باستخدام قواعد محددة للمنطق الاستنباطي) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى تزويد المتعلمين بتغذية راجعة عن سير ادائهم في الاتجاه الصحيح عند حل المسألة الفيزيائية.اهمل محتوى المسائل مؤشر (يساعد المحتوى المتعلم على الربط بين خصائص الجزئيات المتماثلة) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى وضع مسائل تدرب المتعلمين على الربط بين المعلومات التي بينها تشابه لما لها من اهمية في التوصل الى حل مبتكر للمسائل, اهمل محتوى المسائل مؤشر (يتضمن المحتوى مسائل تتحدى قدرات الطالب العقلية وتثير البحث والتفكير عنده) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى توفير فرص للمتعلمين للتعامل مع المسائل التي تبدو غير مألوفة فيزيد من فضول المتعلمين على كيفية التوصل الى حل لها لما لها من دور فعال لتدريب المتعلمين على كيفية التعامل مع المسائل الغير مألوف حلها , كما اهمل مؤلفو الكتاب (يسمح محتوى المسائل الفيزيائية بالتوصل الى نتائج محتملة بدقة عالية) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تدرب المتعلمين على التعامل مع المسائل بوضع نتائج محتملة قبل المباشرة في حل المسألة نظريا .

ثالثا:- تقويم مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي :-

جدول (١٦) يبين عدد المؤشرات المتحققة والغير متحققة لكل مهارة في مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي :-

ت	المؤشرات / المهارات	عدد المؤشرات الفرعية	عدد المؤشرات المتحققة	عدد المؤشرات غير المتحققة	النسبة المئوية للمؤشرات المتحققة	النسب المحكية
١	مهارة الاستقراء	١٥	١٥	ــ	%١٠٠	من ٠الى اقل من ٢٥% **منخفض جداً** ــ من ٢٥ الى اقل من ٥٠% **منخفض** ــ من ٥٠ الى اقل من ٧٥% **متوسط** ــ من ٧٥ الى ١٠٠% **عالٍ**
٢	مهارة الاستنباط	١٤	١٣	١	%٩٢,٨٦	
٣	مهارة التمثيل	١٤	١١	٣	% ٧٨,٥٧	
٤	المجموع	٤٣	٣٩	٤	%٩٠,٧٠	

من خلال ملاحظة الجدول (١٦) نجد ان نسب مهارات التفكير الاستدلالي متباينة فيما بينها , حيث نجد ان مهارة الاستقراء حققت (١٥)مؤشر وبذلك تحققت مؤشراتها بشكل كامل , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (١٠٠%) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول (١٦), نجد ان مهارة الاستقراء تعد نسبة تضمينها (عالية) في مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي , أما مهارة الاستنباط فانها حققت (١٣) مؤشر من اصل (١٤) مؤشر حيث تم اهمال (١) مؤشر واحد

فقط , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (٩٢,٨٦%) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول (١٦) , نجد أن مهارة الاستنباط تعد نسبة تضمينها (عالية)في مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي , أما مهارة التمثيل فانها حققت (١١) مؤشرات من اصل (١٤) مؤشر حيث تم اهمال (٣) مؤشرات بشكل تام , وكانت النسبة المئوية لهذه المهارة (٧٨,٥٧ %) وعند مقارنتها مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان كما مبينة في الجدول (١٦) ,نجد أن مهارة التمثيل تعد نسبة تضمينها (عالية) في مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي , ومن خلال ملاحظة الجدول أعلاه يتضح ان مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي حققت(٣٩) مؤشر من معيار مهارات التفكير الاستدلالي والتي بلغت (٤٣) مؤشرا, أي انها حققت نسبة قدرها (٩٠,٧٠%) من المؤشرات الكلية للمعيار , وعند مقارنة هذه النسبة مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان نجد ان نسبة تحقيق مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي تعد (عالية).

أما المؤشرات الغير متحققة في مسائل كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي فهي كالاتي :-

اهمل محتوى المسائل مؤشر (يسمح المحتوى باثبات صحة النتائج باستخدام قواعد محددة للمنطق الاستنباطي) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى تزويد المتعلمين بتغذية راجعة عن سير ادائهم في الاتجاه الصحيح عند حل المسألة الفيزيائية.اهمل محتوى المسائل مؤشر (يساعد المحتوى المتعلم على الربط بين خصائص الجزئيات المتماثلة) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى وضع مسائل تدرب المتعلمين على الربط بين المعلومات التي بينها تشابه لما لها من اهمية في التوصل الى حل مبتكر للمسائل, اهمل محتوى المسائل مؤشر (يتضمن المحتوى مسائل تتحدى قدرات الطالب العقلية وتثير البحث والتفكير عنده) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تشير الى توفير فرص للمتعلمين للتعامل مع المسائل التي تبدو غير مألوفة فيزيد من فضول المتعلمين على كيفية التوصل الى حل لها لما لها من دور فعال لتدريب المتعلمين على كيفية التعامل مع المسائل الغير مألوف حلها , كما اهمل مؤلفو الكتاب (يسمح محتوى المسائل الفيزيائية بالتوصل الى نتائج محتملة بدقة عالية) يعزو الباحثان سبب ذلك الى اهمال مؤلفو الكتاب لهذا المؤشر وبذلك فقدت المسائل الخاصية التي تدرب المتعلمين على التعامل مع المسائل بوضع نتائج محتملة قبل المباشرة في حل المسألة نظريا .

رابعا :- تقويم مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي

جدول (١٧) يبين عدد المؤشرات المتحققة ونسبها لكل مهارة وكذلك للمهارات مجتمعة في مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية :-

ت	المهارة	كتاب الفيزياء للصف الرابع علمي			كتاب الفيزياء للصف الخامس احيائي			كتاب الفيزياء للصف السادس احيائي			مجموع المؤشرات	النسبة المئوية للمؤشرات	النسبة المحكية
		عدد المؤشرات الفرعية	المؤشرات المتحققة	النسبة %	عدد المؤشرات الفرعية	المؤشرات المتحققة	النسبة %	عدد المؤشرات الفرعية	المؤشرات المتحققة	النسبة %			
١	مهارة الاستقراء	١٥	١٥	%١٠٠	١٥	١٥	%١٠٠	١٥	١٥	%١٠٠	٤٥	%١٠٠	من ٠الى اقل من ٢٥% **منخفض جداً** — من ٢٥ الى اقل من ٥٠% **منخفض** — من ٥٠ الى اقل من ٧٥% **متوسط** — من ٧٥ الى ١٠٠% **عالِ**
٢	مهارة الاستنباط	١٤	١٣	%٩٢,٨٧	١٤	١٣	%٩٢,٨٧	١٤	١٣	٩٢,٨٧ %	٣٩	٩٢,٨٦ %	
٣	مهارة التمثيل	١٤	١٠	%٧١,٤٣	١٤	١١	%٧٨,٥٧	١٤	١١	٧٨,٥٧ %	٣٢	٧٦,١٩ %	
٤	المجموع	٤٣	٣٨	%٨٨,٣٧	٤٣	٣٩	%٩٠,٧٠	٤٣	٣٩	%٩٠,٧٠	١١٦	%٨٩,٩٢	

من خلال ملاحظة الجدول (١٧) نجد ان مهارة الاستقراء حصلت على اكبر عدد من المؤشرات المتحققة بواقع (٤٥) مؤشر من اصل (٤٥) مؤشر وبذلك حققت نسبة (١٠٠%) وعند مقارنة هذه النسبة مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان والموضحة بالجدول (١٧)فإنها تعد نسبة تحقيقها (عالية) .حصلت مهارة الاستنباط على المرتبة الثانية من حيث عدد المؤشرات المتحققة بواقع (٣٩) مؤشر من اصل (٤٢) مؤشر وبذلك حققت نسبة (٩٢,٨٦%) وعند مقارنة هذه النسبة مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان والموضحة بالجدول (١٧) فإنها تعد نسبة تحقيقها (عالية) .

حصلت مهارة التمثيل على المرتبة الثالثة والاخيرة من حيث عدد المؤشرات المتحققة بواقع (٣٢) مؤشر من اصل (٤٢) مؤشر وبذلك حققت نسبة (٧٦,١٩%) وعند مقارنة هذه النسبة مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان والموضحة بالجدول(١٧)فإنها تعد نسبة تحقيقها (عالية).كما يبين الجدول (١٧) ان مهارات التفكير الاستدلالي في مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة حققت عدد من المؤشرات بواقع (١١٦) مؤشر من أصل (١٢٩) مؤشر وهي بذلك حققت نسبة (٨٩,٩٢%) وعند مقارنة هذه النسبة مع النسب المحكية التي اعتمدها الباحثان والموضحة بالجدول (١٧) فإن نسب تضمين مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة تعد(عالية)

❖ / **الاستنتاجات Conclusions :-**

- نسبة تضمين مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية بلغت(٨٩,٩٢%) وتعد هذه النسبة(عالية) عند مقارنتها بالنسب المحكية الافتراضية التي اعتمدها الباحثان .
- مسائل كتب الفيزياء للصفيين الخامس والسادس (احيائي) متساوية في تضمين مهارات التفكير الاستدلالي,
- نسبة مهارات التفكير الاستدلالي متباينة في مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية.

❖ / **التوصيات Recommendations :-**

- ضرورة تضمين مؤشرات مهارات التفكير الاستدلالي غير المتوافرة في مسائل كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية .
- عقد دورات تدريبية لمدرسي الفيزياء للمرحلة الاعدادية لزيادة وعيهم بمهارات التفكير الاستدلالي واهميتها لتنميتها لدى الطلبة

❖ / **المقترحات suggestions :-**

- اجراء دراسة لتقويم مسائل كتب علمية أخرى(الكيمياء , الرياضيات) للمرحلة الاعدادية وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي .
- اجراء دراسة لتقويم محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وفقا الى مهارات التفكير الاستدلالي .
- اجراء دراسة لمعرفة مدى امتلاك طلبة ومدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الاستدلالي.

المصادر:

- أبو زينة، فريد كامل , مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها , ط ٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان ,٢٠١١.
- الاحمد, نضال, مها البقمي , تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS , المجلة الاردنية في العلوم التربوية , مجلد ١٣ , عدد ٣, ٢٠١٧.
- التميمي ,رائد رمثان , زيد علوان الخيكاني ,التفكير مفاهيم وتطبيقات , دار صفاء للنشر والتوزيع ,عمان ,٢٠١٩.
- جروان ,فتحي عبد الرحمن ,تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ,ط٦,دار الفكر ناشرون وموزعون ,عمان ٢٠١٣.
- جميل , عصام زكريا , المنطق والتفكير الناقد , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان ,٢٠١٢.
- الحجازين ,نايل عيد ,التفكير الاستدلالي,ط١,دار جليس الزمان للنشر والتوزيع, الاردن,٢٠١٢.
- راجح ، احمد عزت , , أصول علم النفس ، دار المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة, ١٩٨٥.
- الربيعي , محمود داود , اسس التقويم في التعليم العالي , ط١,الدار المنهجية للنشر والتوزيع ,عمان ,٢٠٢٠.
- رزوقي , رعد مهدي , نبيل رفيق محمد , التفكير وأنماطه ٥,ط١ ,دار الكتب العلمية, بيروت ,٢٠١٩.
- رزوقي ,رعد مهدي ,سهى ابراهيم عبد الكريم ,التفكير وانواعه (الجزء الثاني) ,مكتبة الكلية للطباعة والنشر ,بغداد ,٢٠١٣.
- شحاتة ,حسن ,زينب النجار ,معجم المصطلحات التربوية والنفسية ,الدار المصرية اللبنانية ,القاهرة ,٢٠٠٣.
- ضايع , منير محمد ,تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التأملي , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة القادسية , العراق , ٢٠١٥ .

- طعيمه , , رشدي أحمد , تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته , دار الفكر العربي , القاهرة ,٢٠٠٤ .
- طلافحه, حامد عبد الله ,المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها,ط١,الرضوان للنشر والتوزيع ,عمان ,٢٠١٣
- طلبه , ايهاب احمد, استراتيجيات حل المسالة الفيزيائية وتنمية القدرات العقلية, , مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة, ٢٠٠٥.
- عبد الرحمن, أنور حسين, تحليل المحتوى في العلوم السلوكية والاجتماعيات,ط١,دار صفاء للنشر والتوزيع ,عمان ,٢٠١٧.
- عبد العزيز ,سعيد ,تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية ,ط٣ ,دار الثقافة للنشر والتوزيع ,عمان ,٢٠١٣.
- عطية , محسن علي ,التفكير انواعه مهاراته واستراتيجيات تعلمه ,ط١, دار صفاء للنشر والتوزيع ,عمان ,٢٠١٥.
- عفانة، عزو, وآخرون ,استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام , دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.٢٠١٢.
- العفون ، نادية حسين , منتهى مطشر عبد الصاحب , التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه ، ط ١، دار صفاء، عمان , ٢٠١٢.
- علي ، إسماعيل إبراهيم، الاستدلالات المنطقية لدى المراهق العراقي وفقاً لنظرية الارتقاء المعرفي ، بحث مقدم إلى الندوة العلمية الخامسة للتفكير ، مركز التدريس والتطوير في جامعة الكوفة ، الكوفة ,٢٠١٣.
- قرني, زبيده محمد ,تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها,ط١,المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ,المنصورة ,٢٠١٦.
- محمد ,طاهر محمد الهادي ,اسس المناهج المعاصرة ,ط١,دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان ,٢٠١٢.
- مرعي , توفيق احمد, محمد محمود الحيلة, المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها ، عناصرها ، اسسها ، عمليتها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٩

- الهاشمي , عبد الرحمن , محسن علي عطية , تحليل مضمون المناهج المدرسية , ط١ , دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠١٤.
- الهاشمي , عبد الرحمن عبد ,طه علي حسين الدليمي, استراتيجيات حديثة في فن التدريس , دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٨.
- اليعقوبي ,حيدر ,التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية , دار الكفيل للطباعة والنشر والتوزيع , بغداد ,٢٠١٣.

- Beyer ,B .K ,Practical strategies for the teaching of thinking ,Boston , MA .Allyn and Bacon , lnc ,1987.

-Lau, J. Y. An introduction to critical thinking and creativity: Think more , think better . John Wiley & Sons.2011.

الذاكرة ما بعد المعرفية لدى طلبة الصف الرابع العلمي

ميناس عجمي صالح

أ. م. د . كريم بلاسم خلف

كلية التربية / جامعة القادسية

sycho.post41@qu.edu.iq

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الذاكرة ما بعد المعرفية لدى طلبة الصف الرابع العلمي, وقد اقتصر البحث على طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) , وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي , وبلغ حجم العينة (400) طالباً وطالبةً اختيروا بطريقة عشوائية , ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثان بإعداد أداة البحث المتمثلة بمقياس للذاكرة ما بعد المعرفية والذي تألف بصيغته النهائية من (36) فقرة بواقع (19) فقرة ذات صياغة إيجابية و(17) فقرة ذات صياغة سلبية وحسب تعريف (Troyer & Rich,2002) الذين صنفا الذاكرة ما بعد المعرفية الى ثلاثة أبعاد هي : الرضا عن الذاكرة , القدرة أو أخطاء الذاكرة واستراتيجيات التذكر , وقد تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى والبناء للمقياس وحساب معاملات التمييز لفقرات المقياس , والتحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل الف كرونباخ والذي بلغ (0.919) وقد تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٠- ٢٠٢١) , كما تم إجراء التحليل الاحصائي ومعالجة البيانات بالاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) . ومن خلال تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة على البيانات المتحصلة من التطبيق النهائي لأداة البحث تم التوصل الى امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي لمستوى عالٍ من الذاكرة ما بعد المعرفية. وبناءً على ذلك قدم الباحثان بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : الذاكرة ما بعد المعرفية

Metamemory Among Fourth grade science students

Menas Agmi Salih Al-Zahlool

Asst. Prof. Dr. Karim Balasim Khalaf

College of Education . AL -Qadisiya University

07718293876

Summary:

The current research aim to identify Metamemory among students of the fourth scientific grade The research has been limited to students of the fourth scientific grade in secondary and Preparatory schools in the center of Al-Qadisiyah Governorate for the academic year (2020-2021), and the descriptive survey approach was adopted, and the

sample size amounted to (400) male and female students who were chosen randomly. To achieve the objectives of the research, the tow researchers prepared research tool represented by a measure of Metamemory, which in its final form consisted of (36) items, with (19) paragraphs of positive wording and (17) paragraphs of negative wording, according to the definition (Troyer & Rich, 2002) who classified Metamemory into three dimensions: satisfaction with memory, ability or memory errors and remembering strategies.
And has been verified the apparent validity, content and constructive validity of the scale, the calculation of discrimination coefficients for the items of the scale, and checking the scale's stability through out the calculation of the Cronbach's alpha coefficient, which amounted to (0.919). The research tool were applied in the first semester of the year (2020-2021), and statistical analysis and data processing were carried out using the Statistical Portfolio for Social Sciences (SPSS) program. By applying the equation of the t-test for one sample to the data obtained from the final application of the research tool, it was concluded that students of the fourth scientific grade possess a high level of metamemory. Accordingly, the researchers presented some recommendations and suggestions.

key words : Metamemory

مشكلة البحث :

إذا ما تفحصنا المحتوى الدراسي لمادة علم الأحياء للصف الرابع العلمي لوجدنا أنها تتميز بتشعب الموضوعات وتعددها وتداخلها مع بعضها , الأمر الذي جعل كثيراً من المتعلمين يشكون من النسيان السريع لهذه المادة وعدم تمكنهم من استذكار معظمها وخاصةً عند أداء الامتحان , وهذا ما لاحظه الباحثان خلال مقابلتهما للمتعلمين في الصف الدراسي, وهذا يشير إلى ضرورة تطوير أبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية لديهم وتطوير إمكاناتهم في استخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم على التذكر, إذ يرى (نشواتي , ٢٠٠٣) أنّ الأسباب التي تقف وراء عدم تمكن المتعلمين من التذكر هي الفشل في تخزين المعلومات أو إلى ضعف استراتيجيات استعادتها , فعدم انتباه الفرد بفعالية إلى المعلومات التي يريد ترميزها وتخزينها في بنيته المعرفية وإذا لم يستخدم الاستراتيجيات الملائمة لاسترجاعها فلن يتمكن من استعادتها عندما يرغب بذلك. (نشواتي , ٢٠٠٣, ٣٨٥). وبناءً على ما سبق تتضح مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال التالي :

– ما مدى امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي للذاكرة ما بعد المعرفية ؟

أهمية البحث :Importance Of The Research

يعد موضوع الذاكرة ما بعد المعرفية أو ما يسمى بما وراء الذاكرة (Metamemory) من الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي بصورة عامة والعمليات المعرفية بصورة خاصة.

(الشرقاوي , ٢٠٠٣, ٢٠٦)

وهي من المتطلبات الأساسية للتعلم لأنها تقدم تغذية راجعة للمتعلم الذي يهتم بمراقبة تعلمه لتحقيق الأهداف المرغوبة للوصول إلى تحقيق الإنجاز الأكاديمي , وتؤثر هذه التغذية الراجعة على الاستراتيجية التي يتعلم بها المتعلم لأنها تعزز المعلومات المرتبطة بالذاكرة ما بعد المعرفية وأنّ عدم الاستخدام الأمثل للذاكرة ما بعد المعرفية يحول دون بلوغ مستوى الإتقان. (حسن وابراهيم , ٢٠١٧, ١٦٥).

وتتركز الذاكرة ما بعد المعرفية حول ما يفكر فيه الفرد عن ذاكرته ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها , وتتطلب أن يطرح الفرد مجموعة من الأسئلة التي تتعلق برضاه عن ذاكرته , ومستوى قدرته على التذكر , وما هي الاستراتيجيات المستخدمة في ذلك.(العتوم وآخرون , ٢٠١٤ , ٣٥٦).

ويرى (Hultsch, Hertzog & Dixon,1987) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تتضمن معرفة الفرد بوظائف الذاكرة وفهمه لكيفية الاستخدام الأمثل للذاكرة ومعرفته لنظام الذاكرة الحالي لديه وشعوره بالقدرة على استخدام ذاكرته بصورة فعالة في المواقف التي تتطلب ذلك والحالات الانفعالية المرتبطة بمواقف التذكر.

(بشارة والعطيات , ٢٠١٠, ٦٩٥)

كما أكّد (Huet & Marine, 1997) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية بوصفها واحدة من جوانب الوعي بالذات تمثل معرفة الفرد بمنظومة ذاكرته وعملياتها ومهاراتها والقدرات المرتبطة بها , إضافةً إلى معلومات الفرد بما يتطلبه تذكر المهام المختلفة ووعيه باستراتيجيات التذكر ومراقبتها وتوظيفها واختيار الاستراتيجية الفعالة منها. (Huet & Marine, 1997,507).

ويرى (النجار , ٢٠٠٧) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تعد من الاستراتيجيات الفعالة في تحسين الذاكرة وزيادة كفاءتها , فهي تعطي فهماً ووعياً للمتعلم عن كيفية عمل ذاكرته

والاستراتيجيات المناسبة للتذكر والوعي بأنظمة الذاكرة وهو ما يزيد من كفاءة وفعالية إنجاز المهام المعرفية. (النجار , ٢٠٠٧ , ١٢٧).

وقد عزا (فضل , ٢٠١١) فشل الكثير من المتعلمين الذين يبذلون الكثير من الجهود في الاستعداد لأداء الامتحان في الحصول على درجة النجاح إلى فشلهم في إدخال أو تخزين أو استرجاع المعلومات , ويرى أنّه يعود إلى ضعف وعي المتعلمين بعمليات ذاكرتهم وما يتضمنه ذلك من المعرفة بأداء الذاكرة والوقوف على نقاط القوة والضعف فيها , اضافةً إلى عدم تمكّنهم من استخدام الاستراتيجيات المناسبة في إدخال واسترجاع المعلومات وتخزينها بدقة. (فضل , ٢٠١١ , ٢).

كما أكّد ذلك (الشريف وسيد , ١٩٩٩) اذ أرجعا ضعف التحصيل لبعض المتعلمين إلى الضعف في استخدام أساليب إدخال المعلومات وطرق معالجتها وتشفيرها , وهذه هي الآليات التي يتبعها العقل الإنساني عند تفسير المعلومات وتخزينها واسترجاعها , وقد يرجع ذلك إلى ضعف التحكم الذاتي لديهم وعدم استخدامهم لاستراتيجيات التذكر المناسبة. (سيد ,٢٠١٨, ٣)

وبناءً على ما سبق يمكن إيجاز أهمية البحث بما يأتي :

١. يشير البحث إلى أهمية الصف الرابع العلمي كونه يمثل بداية مرحلة الدراسة الإعدادية.

٢. يقدم البحث الحالي مقياساً للذاكرة ما بعد المعرفية والذي يمكن أن يستفيد منه الباحثون في مجال بحوثهم والمدرسون في مجال عملهم.

٣. يساهم البحث الحالي في تعزيز الجانب النظري وإثراء المكتبات في مجال التربية وطرائق التدريس.

هدف البحث : Aims Of The Research

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي للذاكرة ما بعد المعرفية.

حدود البحث Limitations Of The Research

١. الحدود المكانية : المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية التابعة لمركز محافظة القادسية.

٢. الحدود الزمانية : الكورس الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

٣. الحدود البشرية : طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمركز محافظة القادسية.

تحديد المصطلحات : Definition Of The Terms

الذاكرة ما بعد المعرفية : Metamemory

– عرفها (Troyer & Rich , 2002) بأنه :

"مدى رضا الفرد عن قدرات الذاكرة لديه وإدراكه لها بما يحتوي هذا الرضا من انفعالات كالثقة والاهتمام والقلق , وقدرة الذاكرة لديه على أداء وظائفها اليومية من دون أخطاء , واستخدامه لاستراتيجيات او مساعدات التذكر المختلفة". (سيد , ٢٠١٨ , ١١)

– عرفها (Perez & Garcia ,2002) بأنها :

"معرفة الفرد بذاكرته وبكل شيء يرتبط بتسجيل وتخزين واسترجاع المعلومات وتحديد ما إذا كان الموقف يتطلب جهداً أكبر أو أقل , وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للمهمة , وخصائص الفرد المعرفية , وخصائص النص والمهمة".

(Perez & Garcia ,2002,96)

– عرفها (الشرقاوي , ٢٠٠٣) بأنها :

"المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به , والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها".(الشرقاوي , ٢٠٠٣ , ٢٠٨).

– ويتبنى الباحثان تعريف (Troyer & Rich , 2002) كتعريف نظري لمتغير الذاكرة ما بعد المعرفية.

– ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها : مدى رضا طلبة الصف الرابع العلمي عن ذاكرتهم وتقييمهم الذاتي لكفاءة ذاكرتهم ومدى استخدامهم لاستراتيجيات ومساعدات التذكر. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية.

الإطار النظري :

أولاً : مفهوم الذاكرة ما بعد المعرفية (Metamemory) :

وتعني تفكير المتعلم بذاكرته وقدرته على التذكر وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها , ويتطلب ذلك تحديد أساليب المذاكرة التي تؤدي إلى سهولة استرجاع المادة وتعزيزها وتحديد أساليب المذاكرة التي تؤدي إلى صعوبة التذكر وتحسينها أو تغييرها. (العتوم , ٢٠١٢ , ١٥٥)

فهي تعني معرفة الفرد ووعيه بقدرات ذاكرته والقيود المتعلقة بها , والطريقة المثلى لتذكر الأشياء , وهي جزء من ما وراء المعرفة.(Admas,2009,175).

ويرجع الفضل في ظهور الذاكرة ما بعد المعرفية إلى عالم النفس فلافيل (Flavell) , إذ ميّز بين نوعين من المعرفة : معرفة تمثل العمليات العقلية التي يتم خلالها التعرف على المعلومات واسترجاعها , ومعرفة تتعلق بهذه العمليات العقلية. ويرى فلافيل أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تشير إلى معرفة الفرد عن المعرفة بالذاكرة ومستوى وعي الفرد بكيفية عمل نظامه المعرفي في معالجة المعلومات خلال عمليات الترميز والحفظ والاسترجاع , وعليه فالذاكرة ما بعد المعرفية تمثل معرفة الفرد حول ذاكرته ومحاولة تطويرها عن طريق معرفة طبيعة عملها في عمليات التعلم واكتساب المعلومات وحفظها واستعادتها. ويرى فلافيل ولمان (Flavell & Wellman) أنّ هذه المعرفة تتطور خلال مراحل النمو المختلفة وأنّ الأفراد في المراحل العمرية المبكرة غالباً لا يكونوا على وعي تام بهذه المعرفة , لذلك يفشل الأطفال غالباً في استخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم على التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لأنهم لم يطوروا بعد ذاكرتهم فوق المعرفية , وقد أطلق كل من فلافيل وولمان على ذلك مصطلح (عجز الكفاءة الإنتاجية) . فمفهوم الذاكرة ما بعد المعرفية يشتمل على العمليات المتعلقة بمراقبة الذات والوعي الذاتي للفرد بكيفية سير أدائه في موقف معين ووعيه الذاتي بعمليات التعلم والذاكرة. (الزغول والزغول, ٢٠٠٣ , ١٩٠)

ويؤكّد (الشرقاوي , ٢٠٠٣) أنّ الوعي بالذاكرة يشير إلى معرفة الفرد بعمليات وحالات ذاكرته وتنظيمها كوعي الأفراد بأنّ استدعاء المعلومات لديهم يكون أفضل إذا وجهت إليهم الأسئلة في نفس الحجرة التي تم اختبارهم فيها من قبل , ويشمل هذا الوعي كذلك المعرفة

والدراية بالاستراتيجيات المختلفة للذاكرة ومراقبة استخدامها وتعديلها في حالة الإخفاق في عملية التذكر.(الشرقاوي , ٢٠٠٣ , ٢٠٧).

ويعتقد (Verhaghen,1993) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تمثل معرفة الفرد بنظام ذاكرته وإدراكه لعمليات الترميز والحفظ والاسترجاع لمعلومات عديدة في مواقف مختلفة من خلال خبراته السابقة وقدرته على استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتوجيه والتقييم خلال ما يواجهه من مواقف التعلم والتذكر.

ويرى (Gaultney,1998) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تشير إلى مكونات الأداء للذاكرة التي تقيم وضع الذاكرة الحالي للفرد ومصادر تحكمه والمراقبة الذاتية لنشاطه المعرفي وتنظيمه وتقويمه. (بقيعي , ٢٠١٣ , ٣٣٣)

ثانياً : عمليات الذاكرة ما بعد المعرفية

توجد ثلاث عمليات مترابطة ومتكاملة مع بعضها ومرتبطة بالذاكرة ما بعد المعرفية وهي :

١. الوعي (Awareness) : ويعني أن يكون الفرد منتبهاً وواعياً بحاجته إلى التذكر كمتطلب أساسي للذاكرة العاملة , فإذا كانت معلومات الفرد عن ذاكرته واضحة فأنه سيعرف نقاط قوته وضعفه ويدرك أنّ المهام الصعبة للذاكرة تحتاج إلى طرق مختلفة للتعلم , مما يجعله قادراً على انتقاء ما سوف يتذكره وما هو بحاجة إلى معرفته للوصول إلى الأهداف.

٢. التشخيص (Diagnosis) : ويتضمن مهارتين مترابطتين هما :

أ. تقدير صعوبة مهام التذكر : أي أن يكون الفرد مدركاً لصعوبة بعض مهام التذكر أكثر من غيرها , فكلما كانت المعلومات أكثر كان تذكرها أصعب , وأنّ الأُلفة بالمعلومات تسهل عمليات تذكرها , كما أنّ صلة المعلومات بالفرد تسهل عليه تذكرها أيضاً , وأنّ المعلومات غير المنظمة أو المنظمة بشكل سيّء تكون مهمة تذكرها عملية صعبة ومرهقة.

ب. تحديد متطلبات التذكر : ويعني قدرة الفرد على معرفة أنّ المهام المختلفة تحتاج إلى استراتيجيات مختلفة , فطريقة التذكر تختلف باختلاف نوع الاختبار , فالتذكر الذي يتطلبه اختبار الاختيار من المتعدد يختلف عما يتطلبه الاختبار الشفوي أو المقالي.

٣. المراقبة (Monitoring) : وتعني قدرة المتعلم على التنبؤ بالعناصر القادر على استرجاعها في استدعاء لاحق , وتعني أيضاً استمرار المتعلم بمتابعة تقدمه في عملية إدخال المعلومات . وللمراقبة المعرفية ثلاثة مظاهر هي :

أ. التنبؤ بدرجة الاستعداد

ب. التخطيط الاستراتيجي

ج. تحديد صحة اختيار الاستراتيجية في الوصول إلى الحل.

ومما سبق يتضح أنّ عمليات الذاكرة ما بعد المعرفية هي عمليات مترابطة ومتكاملة , إذ أنّ وعي المتعلم بما هو مطلوب منه من مهام يساعده على تقدير مدى صعوبة المهمة وتحديد ما تتطلبه لاسترجاعها وتحديد ما يلزم من أنشطة لمعرفة الاستراتيجية المناسبة للتنفيذ ومتابعة فعاليتها ليقرر بعد ذلك الالتزام بها أو اختيار استراتيجية أُخرى.

(الشرقاوي , ٢٠٠٣ , ٢٠٩-٢١١)

ثالثاً : مكونات الذاكرة ما بعد المعرفية :

تتكون الذاكرة ما بعد المعرفية من مكونين هما :

١. مكون الذاكرة ما بعد المعرفية التصريحي (المكون المعرفي) (Declarative Metamemory) : ويشمل :

أ. المتغيرات المرتبطة بالشخص (Person) : وتعني معرفة الفرد بقدراته وخبراته فيما يتعلق بذاكرته وقدرته على التحكم في أفعاله في مواقف التذكر.

ب. المتغيرات المرتبطة بالمهمة (Task) : وتعني معرفة الفرد بالأشياء التي تسهل أو تصعب عملية التذكر ومعرفة الفرد بأنّ المهام المختلفة تتطلب استعدادات مختلفة.

ج. المتغيرات المرتبطة بالاستراتيجية :(Strategy) : وتعني اختيار الكيفية التي تزيد من كفاءة تخزين واسترجاع المعلومات.

(Flavell & Wellman,1977) المذكور في (عبد المعطي وخليفة ,٢٠٠٧ , ٢٠٦)

٢. مكون الذاكرة ما بعد المعرفية الإجرائي (المكون التكويني)(Procedural Metamemory): ويشمل :

أ. عملية الضبط والتنظيم الذاتي للذاكرة (Control And Self- Regulation Process) :

وتعني إدارة الذاكرة بصورة فعالة وعملية وتتضمن عمليات فرعية هي :

- اختيار المعلومات الأساسية
- اختيار الاستراتيجيات
- تخصيص المصادر للتعلم

(Nelson & Narens,1990) المذكور في (حجازي , ٢٠١٤ , ٤٢).

ب. عملية مراقبة التعلم (Monitoring Of Learning Process) : وتشمل أساليب التقويم الذاتي للفرد التي تمكنه من مراقبة وضبط وتعديل أنشطته المعرفية وصولاً إلى الاستقلالية في اختيار البدائل المناسبة.

(Schneider & Locki,2008) المذكور في (حجازي , ٢٠١٤ , ٤٢)

وتشمل العمليات الفرعية الآتية :

- الحكم على مستوى سهولة وصعوبة التعلم : وهي عملية استنتاجية بشكل كبير.
- الحكم على التعلم : وتأتي أثناء المهمة أو بعد انتهائها مباشرةً.
- الشعور بالتعلم : وتأتي بعد الانتهاء من المهمة.

(Nelson & Narens,1990) المذكور في (حجازي , ٢٠١٤ , ٤٣)

ويرى (Troyer & Rich,2002) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تتكون من ثلاث مكونات (أبعاد) هي :

١. الرضا عن الذاكرة : تشير إلى مستوى رضا الفرد عن قدرات ذاكرته وإدراكه لها , ويتضمن هذا الرضا مجموعة من الانفعالات كالأهمام والثقة والقلق.

٢. القدرة أو أخطاء الذاكرة : وتعني قدرة الذاكرة على إنجاز وظائفها بفاعلية وبدون اخطاء.

٣. استراتيجيات التذكر : وتعني مدى استخدام الفرد للاستراتيجيات المختلفة التي تساعد على التذكر.

(حسن وابراهيم , ٢٠١٧ , ١٧٠ , ١٧١)

فيما يرى (Hultsch, Hertzog & Dixon , 1987) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تتضمن أربع مكونات

هي :

١. المعرف الحقيقية (Factual Knowledge) : وتعني معرفة الفرد بوظائف الذاكرة ومدى تطور الاستراتيجيات والسلوكيات فيما يتعلق بالمهام التي تعتمد على عمليات الذاكرة , وأنّ فقدان هذه المعرفة يسبب ضعفاً في اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية في إنجاز المهمة والأكثر ملاءمة لنظام ذاكرة الفرد.

٢. مراقبة الذاكرة (Memory Monitoring) : ويراد بها إدراك الفرد للاستخدام الأمثل للذاكرة إضافةً إلى الوضع الراهن لنظام ذاكرته. ويعتقد (Hertzog ,et al ,1990) أنّ أداء الذاكرة لوظائفها يتطلب وجود عنصرين أساسيين هما : دقة المعرفة المتعلقة بنظام الذاكرة , والوعي بالمعلومات المتواجدة في الذاكرة واولويتها.

(ابو غزال , ٢٠٠٧ , ٩٠ , ٩١)

٣. الفعالية الذاتية للذاكرة : (Memory Self Efficacy) : وتعني إحساس الفرد بامتلاكه القدرة على الاستخدام الفعال لذاكرته في المواقف المختلفة.

٤. الحالة الانفعالية المتعلقة بالذاكرة (Related Effect Memory) : ويقصد بها الانفعالات المرتبطة بالمواقف التي تتطلب تذكر الفرد لخبرةٍ سابقةٍ ومنها التوتر والقلق والاكتئاب.

(الغرايبة , ٢٠١٦ , ٤٣٤)

رابعاً: نماذج الذاكرة ما بعد المعرفية (Models Of Metamemory) :

تعددت نماذج الذاكرة ما بعد المعرفية ومن اهمها :

١. انموذج فلافيل وولمان (Flavell & Wellman , 1977) : في هذا الانموذج تم تصنيف الذاكرة ما بعد المعرفية إلى فئتين رئيسيتين هما :

أ. الحساسية : وتعني معرفة الفرد بأهمية النشاط المرتبط بالذاكرة كالوعي بأن إنجاز مهمة معينة يستلزم استخدام استراتيجيات الذاكرة.

ب. المتغيرات : وتقسم إلى ثلاث فئات هي :

- متغيرات مرتبطة بالشخص
- متغيرات مرتبطة بالمهمة
- متغيرات مرتبطة بالاستراتيجية.

(إبراهيم , ٢٠١٢) المذكور في (عداي وغالي , ٢٠١٧ , ١٣٠ , ١٣١)

٢. انموذج براون (Brown,1978) : اهتم هذا الانموذج بمراقبة الذاكرة وأنّ الإطار المرجعي لهذا المكون هو الإطار الكفء في معالجة المعلومات , وأنّ المراقبة هي أداة تنفيذية ذات كفاءة في تنظيم السلوكيات المعرفية وتتميز بما يأتي :

- واعية بإمكانات الذاكرة واستراتيجياتها.
- يتم من خلالها تحليل المشكلات واختيار الاستراتيجية المناسبة لإيجاد الحلول واختيار الحل الأمثل.
- مراقبة نجاح أو فشل الأداء وتحديد ما يجب أن يستمر من الاستراتيجيات وما يجب أن يستبدل.
- جعل الفرد عارفاً بما يعلم وما لا يعلم وهو شرط مهم للتعلم يتميز بالدقة والكفاءة.

(إبراهيم , ٢٠١٣) المذكور في (سيد , ٢٠١٨ , ٣٤)

ويرى (أحمد , ٢٠٠٦) أنّ المراقبة تتضمن أربعة احكام هي :

أ. أحكام عن سهولة التعلم (Ease Of Learning Judgments) : وتعني تنبؤ الفرد بإمكانية إنجاز مهمة ما قبل البدء بمعالجتها بناءً على معرفته العامة بهذه المهام واسترجاع خبراته السابقة.

ب. أحكام عن التعلم (Judgments Of Learning) : تتضمن معرفة مدى حدوث التعلم وقدرة الفرد على استرجاع المعلومات , وتمثل تنبؤات بأداء المتعلم مستقبلاً خلال الاختبارات والمناقشات الصفية.

ج. أحكام عن الشعور بالتعلم (Feeling Of Knowledge Judgments) : وتتم أثناء أو بعد اكتساب المعرفة , وتمثل أحكام عن الشعور القوي للمتعلم بأنه يعرف عنصر ما بصورة جيدة إلّا أنّه غير قادر على استرجاعه في الوقت الحالي.

د. أحكام عن درجة الثقة (Confidence Judgments) : وتمثل ثقة المتعلم بإجاباته كما لو تيقن المتعلم بأن إجابته عن سؤال ما في الاختبار هي إجابة صحيحة.

(معابرة , ٢٠١٢ , ٢٧ , ٢٨)

٣. انموذج نيلسن ونارينز (Nelson & Narens ,1990) : يعتمد هذا الانموذج على مكونين أساسيين

للذاكرة ما بعد المعرفية هما : الضبط أو التحكم , والمراقبة ودورهما في عمل الذاكرة , فمن خلال عملية المراقبة يقوم الفرد قدرته على تخزين المعلومات واسترجاعها من ذاكرته , ومن خلال عملية الضبط والتحكم يمكن للفرد اختيار الاستراتيجية المناسبة في حفظ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة اليها , إضافةً إلى دور التفاعل بين هذه العمليات في مساعدة الفرد على تجهيز المعلومات.(احمد , ٢٠١٨ , ١٨٢).

خامساً : استراتيجيات الذاكرة ما بعد المعرفية :

صنف كل من (Pressley , Borkowski & Osullivan) استراتيجيات الذاكرة ما بعد المعرفية حسب المعرفة الصريحة والاجرائية إلى ست فئات هي :

١. استراتيجيات المتعلم : تعتبر العنصر الرئيسي في عمليات الذاكرة ما بعد المعرفية وتفترض أنّ المتعلم الخبير يمتلك العديد من استراتيجيات الذاكرة كالتسميع والتخيل الموسع والكلمة المفتاحية وتنظيم المعلومات والتوزيع المختلف للجهد وغيرها.

٢. المعرفة العامة بالاستراتيجية : تمثل مبادئ عامة ترتبط بجميع استراتيجيات التذكر كمعرفة الجهد الذي يستلزمه استخدام الاستراتيجية ومدى ملاءمتها للمهمات التعليمية المختلفة.

٣. المعرفة الخاصة بالاستراتيجية : وتمثل معرفة الفرد باستخدام استراتيجية معينة دون غيرها إضافةً إلى معرفة الجهد المطلوب ومدى الاستمتاع في استخدام الاستراتيجية.

٤. إجراءات استراتيجيات التذكر : يجب أن ترتبط بالمعرفة العامة بالاستراتيجية.

٥. معرفة استراتيجيات التذكر : وتمثل معرفة المتعلم ببعض الاستراتيجيات العامة للتذكر والتي تتناسب مع طبيعة تذكره.

٦.إجراءات اكتساب الذاكرة ما بعد المعرفية : ومنها محاولة استخدام الاستراتيجية الجديدة في مواضع أُخرى من المادة نفسها , والتحقق من فاعلية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من خلال إجراء الاختبار الذاتي للذاكرة بعد مدة من استخدام تلك الاستراتيجيات ومقارنة النتائج والموازنة بين نواتج استخدام الاستراتيجيات وبين الجهد المبذول.

(ابو غزال , ٢٠٠٧ , ٩١)

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً : منهجية البحث : Research Methodology

يعتمد تحديد منهج البحث على موضوع ومحتوى المشكلة والظاهرة المدروسة فما يصلح لدراسة ظاهرة ما قد لا يصلح لدراسة ظاهرة أُخرى.

(عليان وغنيم , ٢٠٠٠, ٣٣)

وبناءً على ذلك فقد اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي

ثانياً: مجتمع البحث وعينته : Research Population And Sample

١. مجتمع البحث : Research Population

يمثل مجتمع البحث مجموعة من الأفراد أو الوثائق المحددة بصورة واضحة والتي يهتم الباحثان بدراستها خلال إجراء بحثه وتعميم ما يتوصل إليه من نتائج عليها, وعليه فتحديد مجتمع البحث يتوقف على طبيعة البحث وأغراضه.

(البسيوني , ٢٠١٣, ٣٠٩)

ويتألف المجتمع في الدراسة الحالية من طلبة الصف الرابع العلمي في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) والبالغ عددهم (٩٢٢٨) طالباً وطالبةً (٤٣٧٦ ذكور + ٤٨٥٢ أُناث) موزعين في (٣٦) مدرسة .

٢. عينة البحث : Research Sample

تمثل العينة جزءاً من مجتمع الدراسة ويتم اختيارها بطرق خاصة لتمثل المجتمع الذي سحبت منه تمثيلاً صحيحاً, فالعينة هي بعض المفردات التي تؤخذ من المجتمع ثم تطبق عليها الدراسة للوصول إلى تقديرات وأحكام تمثل المجتمع الكلي الذي أُخذت منه. (عبد المؤمن, ٢٠٠٨ , ١٨٤)

ويعتمد حجم العينة المسحوبة على درجة الإتقان والدقة المطلوبة , وعلى طبيعة وظروف مجتمع الدراسة , إضافةً الى طريقة التعميم السايكومتري أو التجريبي للبحث. (عمر , ٢٠٠٩ , ١١٢)

وللحصول على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبةً (١٨٨ ذكور بواقع ٤٧% + ٢١٢ أُناث بواقع ٥٣%) لإجراء الدراسة.

وعليه فقد اشتملت عينات البحث على الآتي :-

أ. عينة التطبيق الاستطلاعي الأول :

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث مؤلفة من (٢٠) طالباً وطالبةً لإجراء التطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس الذاكرة ما بعد المعرفية.

ب. عينة التطبيق الاستطلاعي الثاني :

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث مؤلفة من (١٨٠) طالباً وطالبةً لاستخراج الخصائص السايكومترية لمقياس الذاكرة ما بعد المعرفية.

ج. عينة التطبيق النهائي :

تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبةً لإجراء التطبيق النهائي لمقياس الذاكرة ما بعد المعرفية.

ثالثاً : أداة البحث : Research Tool

قام الباحثان ببناء مقياس لقياس الذاكرة ما بعد المعرفية لدى طلبة الصف الرابع العلمي وفقاً للخطوات التالية :

١. **تحديد هدف المقياس :** يهدف المقياس إلى قياس الذاكرة ما بعد المعرفية لدى طلبة الصف الرابع العلمي .

٢. **تحديد أبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية :** بعد أن تبنى الباحثان تعريف (Troyer & Rich, 2002) قام بتوجيه استبانة إلى مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين لتحديد أبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية والوزن النسبي لكل بعد , وبناءً على ذلك تم تحديد أبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية التالية :

- الرضا عن الذاكرة
- القدرة او اخطاء الذاكرة
- استراتيجيات التذكر

٣. **صياغة فقرات المقياس :** قام الباحثان بصياغة فقرات المقياس بالشكل الذي يناسب طلبة الصف الرابع العلمي من حيث الصياغة ووضوح اللغة بما ينسجم مع خصائص المجتمع مع الأخذ بنظر الاعتبار التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية , وقد تألف المقياس من (٣٦) فقرة بواقع (١٢) فقرة لكل بعد , ثم قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال علم النفس التربوي وطرائق التدريس والقياس والتقويم للأخذ بملاحظاتهم وآرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس أبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية والتعرف على السلامة اللغوية والعلمية لفقرات المقياس إضافةً إلى عدد الفقرات الخاصة بكل بعد .

٤. **تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس :** قام الباحثان بوضع التعليمات الخاصة بكيفية إجابة الطلاب عن فقرات المقياس.

٥. **تعليمات تصحيح الإجابة عن فقرات المقياس :** قبل المباشرة بالتطبيق الاستطلاعي للمقياس قام الباحثان بوضع تعليمات تصحيح فقرات المقياس وكما يلي :

أ. في الفقرات ذات الصياغة الإيجابية :

- يعطى الطالب الذي اختار البديل (ينطبق عليَّ دائماً) (٤) درجات.
- يعطى الطالب الذي اختار البديل (ينطبق عليَّ غالباً) (٣) درجات.
- يعطى الطالب الذي اختار البديل (ينطبق عليَّ احياناً) درجتان.
- يعطى الطالب الذي اختار البديل (لا ينطبق عليَّ ابداً) درجة واحدة.

ب. في الفقرات ذات الصياغة السلبية :

- يعطى الطالب الذي اختار البديل (ينطبق عليَّ دائماً) درجة واحدة.
- يعطى الطالب الذي اختار البديل (ينطبق عليَّ غالباً) درجتان.
- يعطى الطالب الذي اختار البديل (ينطبق عليَّ احياناً) (٣) درجات.
- يعطى الطالب الذي اختار البديل (لا ينطبق عليَّ ابداً) (٤) درجات.

وقد تراوحت درجة المقياس بين (١٤٤) كحد أعلى و(٣٦) كحد أدنى بمتوسط فرضي مقداره (٩٠) درجة.

٦. **التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس** : قام الباحثان بإجراء التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس في يوم (الأربعاء) الموافق (٢٤ / ٣ / ٢٠٢١) على عينة مؤلفة من (٢٠) طالباً وطالبةً للتحقق من وضوح التعليمات لدى الطلاب والاطلاع على استفساراتهم وتساؤلاتهم حول الإجابة عن فقرات المقياس والتأكد من الإجابة عليه بالشكل المطلوب , وقد تم تعديل التعليمات في ضوء ما سجل من ملاحظات خلال إجراء هذا التطبيق.

٧. **التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس** : قام الباحثان بإجراء التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس في يوم (الخميس) الموافق (٢٥ / ٣ / ٢٠٢١) على عينة عشوائية مؤلفة من (١٨٠) طالباً وطالبةً لإيجاد الخصائص السايكومترية للمقياس.

٨. **صدق المقياس** : للتحقق من صدق المقياس قام الباحثان باختبار أنواع الصدق الآتية:

أ. **الصدق الظاهري** : ويشير إلى مدى تمثيل فقرات المقياس لمحتوى السمة المراد قياسها من خلال المقياس , أي أنّ المقياس يكون صادقاً إذا كانت الإجابة عن فقراته تتطلب أن يبرز المفحوصين المهارات التي تتضمنها السمة المقاسة.

(الطريري , ١٩٩٧, ٢٤٨)

قام الباحثان بالتحقق من الصدق الظاهري لفقرات المقياس من خلال الاعتماد على آراء المحكمين والخبراء وما سجلوه من ملاحظات في استبانة صلاحية فقرات مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية , ثم حساب قيمة (Chi-Square) لكل فقرة ومقارنتها بقيمة (Chi-Square) الجدولية والبالغة (٣.٨٤) بدرجة حرية (١) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) , إذ بيّنت النتائج أنّ جميع فقرات المقياس صادقة في المحتوى, كما في الجدول التالي :

قيمة (Chi-Square) والنسبة المئوية لفقرات مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية

رقم الفقرة	عدد المحكمين الكلي	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية	قيمة كا٢		الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
1,2,3,4,5,6,7,8, 9,10,11,12,13, 14,15,16,17,18, 19,20,21,22,23, 24, 25,26,27,28,29, 30,31,32,33,34, 35,36	14	14	صفر	%100	14	3.84	دالة

ب. صدق البناء : (صدق التكوين الفرضي): يشير إلى المدى الذي تتفق فيه درجات المقياس مع نظرية معينة أو مجموعة المكونات (المفاهيم) المنبثقة عنها, أي أنّ المقياس الصادق في البناء يجب أن يعكس مضمون النظرية ومكوناتها وهو محاولة لإثبات صحة النظرية التي بني المقياس على أساسها.

(مراد وسليمان, ٢٠٠٥, ٣٥٤)

وللتحقق من صدق البناء لفقرات المقياس قام الباحثان بإيجاد معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس , وبناءً على نتائج التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس تبين أنّ قيم معاملات الارتباط للفقرات تراوحت بين (٠.٣٣٧ – ٠.٦٧٨) مما يدل على أنّ جميع فقرات المقياس تتمتع بصدق البناء, ملحق (٤ – ج) , إذ بيّن (علام , ٢٠٠٠) أنّ قيم معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتين من الدرجات في الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عادةً ما تكون أقل من الواحد الصحيح. (علام , ٢٠٠٠ , ١١٩, ١٢٠).

٩. التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية : تم إجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس بعد التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس على عينة عشوائية مؤلفة من (١٨٠)

طالباً وطالبةً وتصحيح إجاباتهم ثم ترتيب درجاتهم ترتيباً تنازلياً واختيار ٢٧% من المجموعة العليا و ٢٧% من المجموعة الدنيا , إذ بلغ عدد أفراد كل مجموعة (٤٩) طالباً وطالبةً وذلك لإيجاد قوة تمييز كل فقرة , إذ قام الباحثان بإيجاد معاملات التمييز لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين الطرفيتين (٢٧% من المجموعة العليا و ٢٧% من المجموعة الدنيا) باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t – test) وقد تراوحت قيمة تاء للفقرات بين (٤.٢٥٩ – ١١.١٣٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند درجة حرية (١٧٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥) , وعليه فأنّ جميع فقرات مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية تعد فقرات مميزة .

١٠. **ثبات المقياس :** ويعني أن يعطي المقياس النتائج نفسها تقريباً إذا ما أُعيد تطبيقه على نفس الأفراد , وهذا يعني أنّ درجات المقياس تعبّر عن الأداء الحقيقي للمفحوصين ولا تتأثر بالعوامل أو الظروف الخارجية.

(عبد الرحمن , ٢٠٠٨, ١٧٧, ١٧٨)

وللتحقق من ثبات المقياس قام الباحثان باستخدام معادلة معامل الفا– كرونباخ , الذي يمثل متوسط المعاملات الناتجة من تجزئة المقياس إلى عدة أجزاء بأكثر من طريقة , أي أنّه يمثل معاملات الارتباط بين كل جزأين من أجزاء المقياس.

(مخائيل , ٢٠١٦, ٢٢٣)

إذ بلغت قيمة معامل الفا– كرونباخ (0.919) , أي أنّ المقياس ذو معامل ثبات عالي.

وبناءً على نتائج التطبيق الاستطلاعي الأول والثاني للمقياس فقد أصبح مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية بصورته النهائية مكوناً من (٣٦) فقرة لقياس الذاكرة ما بعد المعرفية لدى طلبة الصف الرابع العلمي .

رابعاً : تطبيق اداة البحث : Applied Of Research Tools

قام الباحثان بتطبيق اختبار الفهم العميق ومقياس الذاكرة ما بعد المعرفية على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبةً في يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق (٣٠ , ٣١/ ٣/ ٢٠٢١) تحت إشراف الباحثين وبالتنسيق مع مدراء المدارس , وقد تم استلام إجابات الطلبة وتصحيحها وفقاً لتعليمات التصحيح المعدّة مسبقاً.

خامساً :الوسائل الاحصائية : لتحقيق أهداف البحث قام الباحثان باستخدام الوسائل الاحصائية التالية :

١. معادلة معامل الارتباط لبيرسون : استخدمها الباحثان لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية والدرجة الكلية للمقياس , للتحقق من صدق البناء لأداة البحث.

$$R = \frac{n\sum yx - (\sum y)(\sum x)}{\sqrt{[n\sum y^2 - (\sum y)^2][n(\sum x^2) - (\sum x)^2]}}$$

(علام , ٢٠٠٠, ١١٨)

٢. معادلة (Chi–Square) : قام الباحثان استخدام معادلة مربع كاي للتحقق من صلاحية فقرات أداة البحث وصدقها الظاهري.

$$\mathbf{x^2} = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

حيث:

O: التكرار الواقعي

E: التكرار المحتمل

(البدري ونجم, ٢٠١٤, ١٧٤)

٣. معادلة ألفا كرونباخ : قام الباحثان باستخدام معادلة معامل ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات لأداة البحث.

$$\alpha = \frac{n}{n-1}\left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_x^2}\right]$$

حيث:

S_i^2 : تباين الفقرة

S_x^2: تباين الاختبار

n: عدد فقرات الاختبار

(مخائيل , ٢٠١٦, ٢٢٣)

٤. معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : استخدمها الباحثان لإيجاد معاملات التمييز لفقرات مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية .

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2\,(n_1-1)\ + S_2^2\,(n_2-1)}{n_1+n_2\ -2} * \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

حيث:

n_1: عدد أفراد المجموعة العليا

n_2: عدد أفراد المجموعة الدنيا

$\bar{X}_1$: المتوسط الحسابي لدرجات الفقرة في المجموعة العليا

$\bar{X}_2$: المتوسط الحسابي لدرجات الفقرة في المجموعة الدنيا

S_1^2 : تباين درجات الفقرة في المجموعة العليا

S_2^2 : تباين درجات الفقرة في المجموعة الدنيا

(الخفاجي والعتابي , ٢٠١٥, ١٤٧)

عرض النتائج : View Results

هدف البحث : التعرف على مدى امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي لأبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية :

تم التحقق من هذا الهدف من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة والبالغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبةً التي حصلوا عليها في مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية . وبعد حساب (t–test) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلبة تبين أنّ قيمة تاء المحسوبة قد بلغت (٦.٩٠٦) وهي أكبر

من قيمة تاء الجدولية والبالغة (١.٩٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) . وهذا يعني أنّ لدى طلبة الصف الرابع العلمي مستوىً عالٍ من الذاكرة ما بعد المعرفية وكما في الجدول التالي :

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لحساب دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة في مقياس الذاكرة ما بعد المعرفية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة تاء		الدلالة عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
الذاكرة ما بعد المعرفية	400	96.6925	90	19.38045	6.906	1.96	دالة

تفسير النتائج : Interpretation Of Results

يمكن تفسير امتلاك طلبة الصف الرابع العلمي مستوىً عالٍ من الذاكرة ما بعد المعرفية بما يأتي :

أ. ذكر كل من (Flavell & Wellman) أنّ الذاكرة ما بعد المعرفية تتطور لدى الفرد خلال مراحل النمو المختلفة وأنّ الأفراد في المراحل العمرية المبكرة غالباً لا يكونوا على وعي تام بالذاكرة ما بعد المعرفية ولذلك يفشل الأطفال غالباً في استخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم على التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لأنهم لم يطوروا بعد ذاكرتهم ما بعد المعرفية. (الزغول والزغول , ٢٠٠٣, ١٩٠)

وإنّ القدرات ما بعد المعرفية تبدأ بالتطور والنمو في الخامسة والسادسة والسابعة من العمر.(قطامي , ٢٠١٣ , ٥٧٩)

وعليه فأنّ امتلاك مجتمع البحث (طلبة الصف الرابع العلمي) لأبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية يتطابق مع ما ذكره (Flavell & Wellman) و (قطامي , ٢٠١٣) إذ أنّهم في مرحلة عمرية تؤهلهم لمراقبة ذاتهم والوعي بأدائهم في موقف معين.

ب. إنّ استخدام المدرسين لطرائق التدريس المبنية على الحفظ والاستظهار وبناء اختبارات تحصيلية تركز على قياس مهارة التذكر قد شجع المتعلمين على تطوير ذاكرتهم ما بعد المعرفية لكي تساعدهم في حفظ واسترجاع الكم الهائل من المعلومات التي تحتويها المواد الدراسية والمناط بهم حفظها وتذكرها ولتخفيف العبء المعرفي الناتج عن كثرة وتداخل هذه المعلومات.

ج. إنّ حاجة المتعلم للذاكرة ما بعد المعرفية غير مقتصرة على التعلم في بيئة المدرسة وإنما هي نمط من أنماط المعرفة الاجتماعية التي يحتاجها الفرد في المواقف الحياتية المختلفة , وعليه فأنّ ممارسة المتعلمين لأبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية في هذه المواقف يعزز من بنائها وتطويرها لديهم.

الاستنتاجات : Conclusions

في ضوء نتائج البحث توصل الباحثان تمتع طلبة الصف الرابع العلمي بمستوى عال من الذاكرة ما بعد المعرفية أي أنّ لديهم رضا عن ذاكرتهم وقدرة على التذكر واستخدام للاستراتيجيات التي تساعدهم على حفظ واسترجاع المعلومات.

التوصيات : Recommendations

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بتشجيع المتعلمين على تطوير أبعاد الذاكرة ما بعد المعرفية واستخدام استراتيجيات التذكر المناسبة التي تساعدهم على حفظ المعلومات واسترجاعها.

المقترحات : Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي يقدم الباحثان المقترحات التالية :-

١. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة مستوى الذاكرة ما بعد المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

٢. إجراء دراسة تكشف عن العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والذاكرة ما بعد المعرفية.

المصادر :

أولًا : المصادر العربية :

- أبو غزال , معاوية (٢٠٠٧). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** . المجلد (٣). العدد (١). (٨٩-١٠٥). جامعة اليرموك . الأردن.

- أحمد , ميمي السيد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على كل من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة . **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية** . العدد (٥). (١٧٣-٢١٠). جامعة الزقازيق . مصر.

- البدري , طارق ونجم , سهيلة (٢٠١٤). **الإحصاء في المناهج البحثية التربوية والنفسية** .(ط٢). عمان . الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- البسيوني , محمد سويلم (٢٠١٣). **أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والانسانية** .(ط١). القاهرة . مصر : دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

- بشارة , موفق والعطيات , خالد (٢٠١٠). أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين . **مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية** . المجلد (٢٤). العدد (٣). (٦٩٣-٧٢٨). جامعة الحسين بن طلال . الأردن.

- بقيعي , نافز أحمد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** . المجلد (١٤). العدد (٣). (٣٢٩-٣٥٨). جامعة البحرين . البحرين.

- حجازي , آندى محمد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية تعليمية مختلفة في عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي . **مجلة الطفولة العربية** . المجلد (١٦). العدد (٦١). (٣٣- ٦٩). الجامعة الكويتية لتقدم الطفولة العربية . الكويت.

- حسن , رولا نعيم وإبراهيم , إلهام جلال (٢٠١٧). أثر استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية الداخلية الأكاديمية والعلاقة بينهما لدى طالبات اللغة العربية بكلية التربية . **مجلة الفتح** . العدد (٧٠). (١٦٠-١٩٥). جامعة ديالى . العراق.

- الخفاجي , رائد إدريس والعتابي , عبد الله مجيد (٢٠١٥). **الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية** .(ط١). عمان . الأردن : دار دجلة للنشر والتوزيع.

- الزغول , رافع النصير والزغول , عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي** .(ط١). عمان . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سيد , ضاري خميس (٢٠١٨). ما وراء الذاكرة وعلاقته بعادات العقل المنتجة لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزين . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة بغداد . العراق.

- الشرقاوي , أنور محمد (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي المعاصر** .(ط٢). القاهرة . مصر : مكتبة الانجلو المصرية.

- الطريري , عبد الرحمن بن سليمان (١٩٩٧). **القياس النفسي والتربوي نظريته أُسسه تطبيقاته** .(ط١). الرياض . السعودية : مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

- عبد الرحمن , سعد (٢٠٠٨). **القياس النفسي النظرية والتطبيق** .(ط٥). الجيزة . مصر : هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

- عبد المعطي , السعيد عبد الخالق وخليفة , وليد السيد (٢٠٠٧). برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة واثره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين والمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** . المجلد (١٧). العدد (٥٦). (١٩٥-٢٥٣). الجمعية المصرية للدراسات النفسية . مصر.

- عبد المؤمن , علي معمر (٢٠٠٨). **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب** .(ط١). طرابلس . ليبيا : منشورات جامعة ٧ اكتوبر.

- العتوم , عدنان يوسف (٢٠١٢). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** .(ط٣). عمان . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العتوم , عدنان يوسف , الجراح , عبد الناصر ذياب وبشارة , موفق (٢٠١٤). **تنمية مهارات التفكير** .(ط٥). عمان . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عداي , عبد الزهرة لفتة وغالي , سماء فالح (٢٠١٧). ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة . **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية** . المجلد (٤٢). العدد (٥). (١٢٥-١٤٠). جامعة البصرة . العراق.

- علام , صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** .(ط١). القاهرة . مصر : دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

- عليان , ربحي مصطفى وغنيم , عثمان محمد (٢٠٠٠). **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق** .(ط١). عمان . الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عمر , سيف الإسلام سعد (٢٠٠٩). **الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية** .(ط١). دمشق . سوريا : دار الفكر للنشر والتوزيع .

- الغرايبة , سالم علي (٢٠١٦). البنية العاملية لمقياس ما وراء الذاكرة نسخة سعودية والفروق فيها تبعاً لمتغير النوع . **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** . المجلد (٥). العدد (١٠). (٤٣٢-٤٤٨). جامعة القصيم . الأردن.

- فضل , بكر حسين (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة بغداد . العراق.

- قطامي , يوسف (٢٠١٣). **النظرية المعرفية في التعلم** .(ط١). عمان . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مخائيل , إمطانيوس نايف (٢٠١٦). **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها** .(ط١). عمان . الأردن : دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- مراد , صلاح أحمد وسليمان , أمين علي (٢٠٠٥). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات اعدادها وخصائصها** .(ط٢). القاهرة . مصر : دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

- معابرة , محمد حسن (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي في تحسين عمليات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن . **أُطروحة دكتوراه غير منشورة** . جامعة اليرموك . الأردن.

- النجار , حسين زكريا (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض الاستراتيجيات لتجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي . **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة كفر الشيخ . مصر.

- نشواتي , عبد المجيد (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي** .(ط٤). عمان . الأردن : دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ثانياً : المصادر الأجنبية :

- Admas , B. (2009). **The Psychology Companion** ,published by Palgrave Macmillan.

- Huet , N. & Marine , C. (1997). Metamemory Assessment and Memory Behavior in A Simulated Memory Professional Task. **Contemporary Educational Psychology** , 22 (507- 52).

-Perez , L. & Garcia , E. (2002) Programmer for the improvement Metamemory in people with Medium and Mild Mental Retardation . **College Official De psicologos Psychology in Spain** , Vo.16 , No.1 , (96-101).

اثر انموذج نيدهام في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات واتجاههم نحوها.

أ.م.د. محمد مريد عراك

Mohammed.moreed@qu.edu.iq

جامعة القادسية/كلية التربية

أ.م.د. حامد شياع خير الله

hamed.math@qu.edu.iq

جامعة القادسية/كلية التربية

مستخلص البحث

هدف البحث التعرف الى اثر انموذج نيدهام البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات واتجاههم نحوها.وقد استخدم الباحثان التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة اذ تكونت عينة البحث من (٦٨) طالب ، المجموعة التجريبية وتكونت من (٣٤) طالب والضابطة تكونت من (٣٤) طالب ، واعد الباحثان اداتي البحث ، اختبارا تحصيليا تكون من (٣٠) فقرة نوع اختيار من متعدد وتم استخراج الخصائص السايكومترية والتحليل الاحصائي لفقراته ، ومقياسا للاتجاهات نحو مادة الرياضيات تكون من (٣٠) فقرة ذو ثلاثة بدائل واستخرج لفقراته الصدق والثبات ومعامل التمييز , وقد تمت مكافئة المجموعتين في متغيرات العمر والتحصيل السابق في مادة الرياضيات واختبار الذكاء ومقياس الاتجاهات ، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم تطبيق اداتي البحث على الطلاب عينة البحث واظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بمستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات .

الكلمات المفاتحية: النموذج نيدهام

المووقف باتجاه الرياضيات .

the effect of Needham's Constructive Model on the achievement of the 2nd year intermediate students in Mathematics and their attitudes towards it

Asst. Prof. mohammed moreed arraq (PhD)

Asst. Prof. HAMID SHIYA' KHAIR ALLAH Al-SHIKRY (PhD)

University Of Al-Qadissiya / College Of Education

Department Of Educational And Psychological Sciences

ABSTRACT

The study aims to identify the effect of Needham's Constructive Model on the achievement of the 2nd year intermediate students in Mathematics and their attitudes towards it. The researchers used the experimental design of partial control for the control and experimental groups. The study sample is 68 students, where the experimental group is 34 students, and the control group is (34) students. The researchers prepared two scales as achievement test, which include (30) multiple choice items. Items psychometric properties and statistical analysis have been got, and a scale of attitudes towards mathematics that includes (30) items with three alternatives. Items reliability, validity, discrimination coefficients are got. The two groups were rewarded in the variables of age and previous achievement in mathematics, IQ test and attitudes scale. After applying the experiment and the two study tools on the study sample, the results showed that there were statistically significant differences at the level (0.05) in favour of the experimental group in achievement and attitude towards mathematics.

Key words: Needham's model
attitudes toword mathematics

الفصل الاول : التعريف بالبحث

اولا: مشكلة البحث:يعد علم الرياضيات ضربا من ضروب التفكير المجرد الذي يعتمد على الرموز بدلا عن المحسوسات ، لذا فان واضعي مناهج الرياضيات الحديثة والاختصاصيين في طرائق ونماذج واساليب تدريسها يؤكدون بانها اسلوب اساسه الفهم وادراك العلاقات والاستدلال. (الكبيسي ،٢٠٠١،ص٦٨)

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما المتواضعة في هذا المجال وزياراتهم الميدانية للمدارس المتوسطة والاعدادية في فترة التطبيق للسنوات السابقة ومن خلال تبادل الاراء مع مدرسي الرياضيات واولياء الامور، ان هناك انخفاضا في مستوى التحصيل لدى الطلبة في مادة الرياضيات وقد تجلى ذلك واضحا من خلال الدرجات التي يحصلون عليها ، وقد يعود ذلك الى الطرائف التدريسية المستخدمة والتي تعتمد على الحفظ والتلقين والاستظهار وجعل دور الطالب سلبيا متلقيا وحافظا ومستظهرا للمعلومات فقط وعدم مشاركته مشاركة فعالة في العملية التعليمية ، لذلك فانه يعجز عن توظيف المعلومات الرياضية في مواقف جديدة . ان طرائق التدريس المستخدمة في معظم مدارسنا لاتساعد على تحقيق التحصيل المتكامل ولا تنمي الاتجاهات الايجابية نحو مادة الرياضيات اذ ان معظم الطلبة ينفرون من هذه المادة اذ يرون انها مادة جافة ومعقدة ولا تناسب عقولهم ، لذلك كان لابد من استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية جديدة يكون للطالب فيها دورا فعالا ومشاركا مشاركة حقيقية في عملية التعلم ، من هنا كانت المشكلة والتي تستدعي البحث من خلال الاجابة عن السؤال التالي :

ماأثر انموذج نيدهام البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات واتجاههم نحوها.

ثانيا: اهمية البحث: نظرا للتقدم الكبير والانفجار العلمي الهائل الذي يشهده العالم اليوم فان المربون والساسة وقادة المجتمع واولياء الامور يواجهون مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية اعداد الطلبة اليوم لمواجهة تحديات الغد، الذي ظهرت فيه الحاجة للتفكير بطرائق تدريس جديدة لان الطرائق التدريسية التقليدية لم تعد كافية ، وان التسارع في كمية المعلومات والتنوع الكبير في مصادرها جعل الفرد غير قادر على السيطرة الا على جزء يسير منها ، لذا اصبح هدف العملية التعليمية لا يقتصر على

اكساب الطلبة للمعارف والحقائق المتداولة بل تعدى الى تنمية قدراتهم على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوما بعد يوم (الخوالدة، ٢٠١٢،ص١٣). لذلك تحتل التربية موقعا مهما في بناء المجتمعات وتطورها لانها تهدف الى احداث تغيرات في السلوك الانساني ، وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة المجتمع الذي يعيش فيه ، فهي عملية تؤدي الى تغيير شامل في سوك الانسان الفكري والوجداني وعي عملية مستمرة بدايتها من السنين الاولى من حياة الانسان الى اخر عمره (زيعور، ٢٠١٢،ص٢٣). ولابد للتربية المعاصرة ان لا يكون هدفها تجهيز المتعلم بكم محدد من المعار ف والمعلومات فحسب ، بل يجب ان يتعدى ذلك الى تنمية قدراته في توظيف المعارف التي يحصل عليها في مواقف جديدة في حياته اليومية (القيسي ، ٢٠٠١،ص٣)، اذ ان الهدف الاساس للمؤسسات التربوية هو احداث تغيرات جذرية في المجتمع تعمل على تثبيت دعائمه فضلا عن تغيير سلوك متعلميها او تعديله ولو جزئيا مما يعني ان لها دورا كبيرا و تاثيرا قويا فيهم (مرعي والحيلة،٢٠٠٢،ص٣١).

وقد اكدت الكثير من المؤتمرات العلمية على اهمية طرائق التدريس حيث ذكرت انها اداة مهمة يستعملها المعلم لايصال المعلومات والخبرات الى المتعلمين من خلال عملية التدريس ومنها المؤتمر القطري الاول الذي عقد في الجامعة المستنصرية عام ٢٠٠١ والذي هدف الى تطوير وتحديث الطرائق المستخدمة في التدريس (المؤتمر القطري الاول،٢٠٠١).ومن هذه الطرائق والاستراتيجيات انموذج نيدهام البنائي وهو انموذج قائم على النظرية البنائية وقدم من قبل الباحث ريتشارد نيدهام اثناء عمله في مشروع تعليمي في المملكة المتحدة وكانت الغاية من المشروع تحفيز المتعلمين لفهم المعاهيم العلمية وتشجيعهم للتفاعل بنشاط وحيوية داخل صفوفهم (البعلي،٢٠١٢:١٥)

ثالثا: هدفا البحث:يهدف البحث الحالي الى :

١- اثر التدريس بانموذج نيدهام البنائي في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط .

٢- اثر التدريس بانموذج نيدهام البنائي في الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

رابعا: فرضيتا البحث

١- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون على وفق انموذج نيدهام ومتوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الرياضيات .

٢- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون على وفق انموذج نيدهام ومتوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون بالطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو مادة الرياضيات.

خامسا: حدود البحث

١- المدارس المتوسطة الحكومية التابعة الى مديرية تربية الديوانية للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩..

٢- طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية الديوانية.

٣-الفصول (الاول: الاعداد النسبية والثاني: الاعداد الحقيقية) من كتاب الرياضيات/ الجزء الاول للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

٤- الكورس الاول للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

سادسا: تحديد المصطلحات:

١- انموذج: عرفه كل من :

(الخوالدة،١٩٩٧) بانه: تحديد الاجراءات الواجب استخدامها في الممارسة بما يتلائم مع طبيعة المنهج الدراسي من خلال صيغة توضيحية تطبيقية لتحقيق اهداف مهمة في عمليتي التعليم والتدريس وتوجيه نشاط المعلم داخل الصف. (الخوالدة، ١٩٩٧, ٣٤)

(السيد عبيد واخرون ،٢٠٠١) بانه: وسائل وادوات وخطوات تدريبية تمثل فيها النظرية على شكل خطوات وممارسات صفية . (السيد عبيد واخرون ،٢٠٠١، ٢١٧)

ويتبنى الباحثان نظريا تعريف (الخوالدة ،١٩٩٧).

وقد عرفه الباحثان اجرائيا: هو اجراء وصفي نظري يطبق على طلاب الصف الثاني المتوسط يتكون من مجموعة من الخطوات بهدف تنظيم عملية التعليم والتعلم داخل الصف وبالتالي تحقيق الاهداف المتوخاة من عملية التدريس.

انموذج نيدهام البنائي:عرفه كل من :

البعلي (٢٠١٢) بانه: انموذج للتدريس يقوم على اساس مباديء وافكار النظرية البنائية التي تؤكد على اهمية توظيف المعارف والخبرات السابقة للمتعلم لبناء المعرفة الجديدة بنفسه. (البعلي،٢٠١٢: ١٧)

(mohamad:2012) بانه:انموذج يتكون من عدد من المراحل وهي التوجيه وتوليد الافكاروتنظيم الافكار وتطبيق الافكار والتامل يكون فيه المتعلم نشط ومسؤول عن تعلمه. (mohamad,2012:10)

ويتبنى الباحثان نظريا تعريف (mohamad:2012)

ويعرفه الباحثان اجرائيا بانه: انموذج قائم على اساس النظرية البنائية ويمكن من خلاله ان يكون طلاب الصف الثاني المتوسط فاعلين ونشطين في تعلمهم للمعرفة الرياضية معتمدين على معارفهم السابقة ،

التحصيل: عرفه(ابوجادو ٢٠٠٩) بانه:

محصلة ماتم تحصيله من قبل المتعلم ويمكن قياسه من خلال الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي لمعرفة مدى نجاح الستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق الاهداف المنشودة وما يصل اليه المتعلم ن معرفة تترجم الى درجات. (ابو جادوا،٢٣٥،٢٠٠٩).

ويعرفه الباحثان نظريا بانه: ما يحصل عليه المتعلم من المعارف والخبرات في مواضيع معينة تقاس من خلال الدرجات التي يحصل عليها جراء اجابته على اختبار تحصيلي معد لهذا الغرض.

ويعرفه الباحثان اجرائيا بانه : الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الثاني المتوسط في الاختبار التحصيلي في الفصول (الاول والثاني) والذي سيعد لاتمام هذا البحث.

الاتجاه:عرفه كل من :

طوالبة ٢٠١١ بانه: استجابة ملازمة لمادة معينة او موضوع معين ويكون مصحوبا بالمشاعر والاحاسيس والعواطف بمعنى ان الاتجاه عام وثابت ونسبي.

(طوالبة،٢٠١١، ٢٢٨) .

عامر(٢٠١٢) بانه: حالة داخلية لها تاثير في اختيار الفرد للقيام بفعل معين اتجاه موضوع او شخص او حدث معين اذ يعد ذلك افضل طريقة لمعرفة اتجاه الشخص

نحو موضوع او مادة ما وملاحظة كيف يتصرف ازاء هذا الموضوع او المادة. (عامر،٢٠١٢: ٧)

ويتبنى الباحثان تعرف (عامر،٢٠١٢)

ويعرفه الباحثان اجرائيا بانه: مجموع مايحصل عليه طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال اجابتهم على مقياس الاتجاه الذي يحدد اتجاههم نحو مادة الرياضيات.

الفصل الثاني:خلفية نظرية

اولا: النظرية البنائية :بالنظر للكم الهائل من المعلومات والخبرات فقد أدى ذلك الى ظهور صعوبات كبيرة في عمليات الحصول على تلك المعلومات , والخبرات مما افقد عملية التعلم والتعليم توازنها في تحقيق الغايات والأهداف المرسوم لها . Rajput, (1996 :4)

من هنا بدات تتبلور فكرة النظرية البنائية ، وأخذت تنتشر بشكل واسع في المجال التعليمي لأنها كانت الأداة الأساسية والملاءمة في عملية تحسين بيئات التعلم وتحسين مخرجاته وكان جل اهتمامها هو تنشيط المتعلمين وتكوين بناهم المعرفية الخاصة وخلق حالة من الاتزان المعرفي بين البنى المعرفية القديمة والبنى المعرفية المكتسبة لاحقا .(Ruey k. & Anas R. ,2008:4)

وبسبب عدم وجود اتفاق على تعريف واحد للنظرية البنائية كان لابد من الموازنة بين مجموعة من التعريفات من أجل الوصول الى تعريف شامل للمساعدة في الوصول الى فهم واضح لها إذ م تعريفها في المعجم الدولي للتربية بانها " رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لدية نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة " , الا ان هذا التعريف لم يبين جميع المعالم البنائية بل حدد جزء معين منها ، وبالتمعن والتدقيق في منظري البنائية المعاصرين

نجد أنهم لم يقدموا تعريفاً دقيقاً وشاملاً وموجزاً عن البنائية ، بل تحدثوا بشكل مطول عنها ويرجع ذلك الى اسباب عديدة ، منها ان البنائية مفهوم حديث في أدبيات العلوم التربوية والنفسية وتحتاج إلى وقت طويل من اجل معرفتها بشكل واضح ، كذلك اختلاف البنى الفلسفية لمؤسسي هذه النظرية ،إذ تم اعطاء الحرية الكافية للعاملين في هذا المجال أن يفسروها حسب فهمهم ومعرفتهم لها . (زيتون وزيتون ، ٢٠٠٣ : ١٧ - ١٨)

النظرية البنائية وعملية التدريس: يتميز التدريس ضمن اطار النظرية البنائية بالعديد من المميزات منها :

١-حث المتعلم على عملية الاستقصاء من خلال طرح الأسئلة المركزة التي تؤدي إلى التفكير العميق .

٢-إعطاء الوقت الكافي للمتعلم من أجل التفكير لإيجاد الحلول للمشكلات المطروحة عليه .

٣-التأكيد على التعاون بين الفرد واقرانه من خلال المناقشات أو من خلال الإجراءات العملية المختبرية . (المحسين ،٢٠٠٧ :٤٢)

٤-المتعلم هو مركز العمليات التعليمية ، فلابد أن يكون نشطاً يقضاً متمرساً فعالاً من خلال الأنشطة المقدمة له .

٥-فسح المجال والحرية للتأكد من الخبرة الجديدة المعطاة ، وذلك من خلال اجراء التجارب العملية بغية أثبات صدقها.

٦-تقديم الخبرات الواقعية للأفكار التي يراد توصيلها إلى المتعلم .

٧-المدرس يكون مشاركاً في وضع الخطوط العريضة لعملية التدريس في داخل الصف.

٨-الاهتمام بالأداء العملي التجريبي الغير محضر مسبقاً ، والذي يساعد في في عملية الاكتشاف ، وتجاوز الصعوبات وأيجاد الحلول مما يعني تعليم أفضل .

(قطامي ،٢٠١٣ : ٤٨ -٥٠)

٩- ارتباط التعليم بإحتياجات المتعلمين وإهتماماتهم .

١٠-تقديم المفاهيم في صيغتها الكلية داخل المقررات ومن ثم يدرك المتعلم بعد ذلك الجزئيات بواسطة التحليل والتقصي .

١١-مساعدة الطلبة على التعبير عن آرائهم بحرية تامة .

١٢-يجب ان يتوافق المقرر الدراسي وقابليات المتعلمين عقلياً ووجدانياً وأجتماعياً.

١٣- جعل عمليات القياس والتقويم جزء من عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس.

(الموسوي،٢٠١٥ :٦٢-٦٤)

١٤-تسمح بانتقال أثر التعلم والممارسة إلى الموقف التعليمي أخر ، مما يجعله أكثر فعالية وحيوية .

١٥-تؤكد على التعلم التعاوني من خلال الأنشطة التي تقدم داخل غرفة الصف ، وتبتعد عن التعلم الفردي الضيق . (عفانة وأبو ملوح ،٢٠٠٦ :٢٢)

ثانيا : أنموذج نيدهام البنائي :ذكر (لزاملي،٢٠١٠) المشار له من قبل (Hashim&Kasbolah,2012) ،ان انموذج نيدهام قد تم اقتراحه من قبل الباحث ريتشارد نيدهام في المملكة المتحدة البريطانية ، ومن خلال البرنامج الذي أقيم فيها (تعلم الطلبة في داخل المشروع العلمي)، وكان الهدف منه تعزيز قابليات المتعلمين على معرفة المفهوم العلمي ، وتحفيزهم على المشاركة بأنفسهم ، وبشكل نشط ، وفعال

داخل الصف ، لذلك اقترح نيدهام هذا الأنموذج الذي كان أساسه منبثق من أسس النظرية البنائية. (Hashim&Kasbolah,2012:119-120)

ويرى (البعلي، ٢٠١٢) أن هذا الأنموذج هو احد النماذج التي تطبق أسس ومفاهيم النظرية البنائية لأنه يساعد المتعلمين على تكوين المفاهيم والمعارف الجديدة وربطها بالمفاهيم والمعارف السابقة ، ومن خلال خمس مراحل متتالية (التوجيه ، وتوليد الأفكار ، وأعادة بناء الأفكار، وتطبيق الأفكار ، والتأمل) ضمن هذا الأنموذج وبالتالي يسمح لهم بتنمية مهارات التفكير العليا مثل حل المشكلات والتنبؤ وغيرها ، وهذا هو الهدف الذي يراد تحقيقه ،إذ يعد أحد أهم الأهداف لعملية التعلم والتعليم في الوقت الحالي. (البعلي، ٢٠١٢ :١٧)

مراحل انموذج نيدهام

المرحل الأولى :التوجيه او الانتباه : يتم فيها لفت انتباه المتعلمين وإثارة إمكانياتهم نحو الموضوع المطروح للدرس من قبل المدرس ، وبشكل الآتي:

١- تقديم الموضوع بشكل صور ، أو بشكل أشكال مجسمه ، أو بشكل مقطع فيديوي .

٢- السماح للمتعلمين بالتفكير في الموضوع المطروح ، ومن ثم إيجاد الحلول له.

٣- القدرة على التنبؤ بالحل ، وماهي النتائج المترتبة عليه , وآلية وضع الحلول الممكنة لها .

٤- وضع التبريرات الملاءمة لهذا الحل قبل البدء في تنفيذ تلك الأنشطة العلمية والعملية .

٥- استقبال الآراء والأفكار عن المواضيع المطروحة من المتعلمين بشكل فردي . (البعلي ،٢٠١٢ :١٨)

المرحلة الثانية : انتاج الأفكار:في هذه المرحلة يحدد المدرس مقدار الأفكار السابقة التي يملكها المتعلم حول الموضوع المطروح من خلال :

١- استقبال وتدوين حلول المتعلمين عن المشكلة.

٢- طرح مجموعة من الأسئلة التي تثير المتعلمين على التفكير في المشكلة ، وبعد ذلك تسجيل الإجابات .

٣- العمل بشكل ثنائيات وهي بداية العمل الجماعي .

٤- تبادل الآراء والمناقشة حول المواضيع المطروحة .

٥- تسجيل النتائج التي تمخضت من تلك المناقشات ، ثم تدوينها على السبورة او على ورق .

(Mohamad,2012:9)

المرحلة الثالثة : أعادة تشكيل الأفكار:هنا يبدأ دور المدرس في اعادة بناء الأفكار السابقة والتي هي بالأصل قد تكون أفكار مغلوطة عند المتعلمين من خلال:

١- تقسيم المتعلمين إلى مجاميع متعاونة تحتوي كلا منها على (٥ – ٦) متعلم.

٢- حث المتعلمين على التعاون من خلال اجراء الأنشطة العلمية واستخدام عمليات الاستقصاء وحل المشكلات أثناء أجراء الأنشطة .

٣- تسجيل جميع الملاحظات والتفسيرات والاستنتاجات .

٤- إجراء حوار مفتوح بين أفراد المجموعة الواحدة من أجل تحديد التناقضات التي نتجت من االحلول في مرحلة التوجيه ومن هنا يتم تعديل المفاهيم السابقة للطلاب .

٥- تعرض كل مجموعه ما توصلت له من خبرات علمية صحيحة على باقي المجاميع في داخل الصف.

٦- إجراء حوار مفتوح بين المجاميع حول الخبرات العلمية التي توصلوا لها .

(البعلي ،٢٠١٢ : ١٨)

المرحلة الرابعة : تطبيق الأفكار: يقوم المدرس بمساعدة المتعلمين على استخدام وتطبيق المفاهيم والخبرات المكتسبة في مواقف تعليمية جديدة ويتم ذلك من خلال :

١- طرح مسائل جديدة على المتعلمين لها علاقة بالمسائل التي تعامل معها المتعلمين سابقاً من أجل حلها بطريقة الحل نفسها .

٢- تهيئه الأجواء الملائمة في داخل غرفة الصف لتطبيق ما أكتشفوه في المواقف التعليمية الجديدة .

٣- متابعة المتعلمين بشكل دقيق أثناء تجريبهم للخبرات والمفاهيم الجديدة ومن أجل إجراء عمليات تقويم لها . (Hashim &Kasbolah, 120)

المرحلة الخامسة :- التأمل: يقوم المدرس باعطاء فترة زمنية للمتعلمين من أجل التأمل بشكل جماعي ، أو بشكل فردي مما يسمح لهم بمراجعة المفاهيم المكتسبة والتأكد من اكتسابهم لها من خلال.

١- تحفيز كل متعلم على مراجعة أفكاره الجديدة ومقارنتها مع الأفكار السابقة من خلال عملية تفكير شاملة لجميع المكتسبات الجديدة .

٢- تحفيز كل مجموعة على مراجعة أفكارهم الجديدة ومقارنتها مع الأفكار السابقة لكي يتأكدوا من سلامة تلك الأفكار .

أ- طرح حزمه من الأسئلة على المتعلمين تتعلق بالمفاهيم الأساسية للدرس والغاية من وذلك للتأكد هل تم تغير المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة التي تم أثباتها علمياً خلال الدرس وكذلك تحديد المفاهيم الغامضة عند المتعلمين ومحاولة أيجاد طريقة للتوصل الى توضيح ثم حل لهذا الغموض .

(البعلي ،٢٠١٢ : ٢٠)

ثانيا: الإتجاه: يقصد بكلمة اتجاه هو الترجمة العربية لمصطلح Attitude في اللغة الأنكليزية وتعني التهيؤ او الإستعداد ، ويستخدم مصطلح الإتجاه بمترادفات مختلفة تجمع بينها دلالتها على الوضع المادي والمعنوي للأشياء أو الأشخاص أو الأفكار. (Webster, 1978:122)

ويمكن تعريف الاتجاخ بأنه (مجموعة من المكونات المعرفية والإنفعالية والسلوكية والتي تتصل بأستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف معين حيث يحدد الإتجاه كيفية تلك الإستجابات من حيث القبول أو الرفض) ، وتشكل الإتجاهات العلمية أحدى جوانب العلم التي تتمثل في المعتقدات والقيم والتذوق والإحساس والعواطف والمشاعر التي يجب أن يتحلى بها طالب العلم والباحث عن المعرفة. (زيتون ،١٩٨٩ :٦٨)

ورغم المحاولات العديدة لتحديد مفهوم الإتجاه لكنه يبقى من المفاهيم المركبة التي تتسم بالتجديد ، حيث يعتبر مفهوم متعدد الجوانب منها العقلية والوجدانية وتكون هذه الجوانب متشابكة مع بعضها ، وأن للإتجاه صفات متميزة تعكس العلاقة الوجدانية بين شخص ما وشيء معروف وهذه العلاقة يمكن قياسها بين مجال السلبية أو الإيجابية . (قطامي ،١٩٩٣ : ٧١)

وللدوافع أهمية كبيرة في مفهوم الإتجاه ، لأن الإتجاه في أحيان كثيرة يكون حالة من الإستعداد تثير الدافع ومن ثم أن إتجاه الفرد نحو شيء ما يصبح عبارة عن إستعداده للعمل والإدراك والتركيز والشعور ، أي أنه بمثابة إستعداد للإستجابة أياً كان نوعها لأنه ليس هو السلوك ذاته ولكنه الدافع الذي يكمن وراء السلوك.

(العيسوي،١٩٩٩ :١٨١)

مراحل تكوين الاتجاه:هناك مراحل متعددة يمر بها الاتجاه بغية الوصول الى تكوين قواعد واسس تحكم هذا الاتجاه ومن هذه المراحل ما يأتي :-

١- **المرحلة الادراكية المعرفية:**يكون الاتجاه ظاهرة ادراكية او معرفية اذ يتبلور الاتجاه في نشأته الاولى حول اشياء مادية مثال ذلك الدار الهادئة او المقعد المريح ، اوحول نوع خاص من الافراد، كالاخوة والاصدقاء اوحول نوع معين من الجماعات كالاسرة اوحول بعض القيم الاجتماعية كالشرف والنصيحة . (وحيد ، ٢٠٠١ : ٦٦)

٢- **المرحلة التقويمية:** في هذه المرحلة يتفاعل الفرد مع المثيرات في ضوء الاطار المعرفي الذي كونه عنها والكثر من مشاعره واحاسيسه التي تتصل بها.

٣-**المرحلة التقديرية**:في هذه المرحلة يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية العلاقة بهذه المثيرات وعناصرها فان كان القرار موجباً فان الفرد يكون الفرد فد كون اتجاهاً ايجابياً نحوتلك المثيرات . (العجيلي ، ٢٠١١ : ٢٣)

المحور الثاني: دراسات سابقة

دراسة (البعلي،٢٠١٢): اجريت الدراسة في السعودية وهدفت الى التعرف الى فعالية استخدام انموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد اظهرت النتائج فاعلية استخدام انموذج نيدهام البنائي في تنمية اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

دراسة (ابوشامة،٢٠١٧): اجريت الدراسة في مصر وهدفت الى التعرف الى فاعلية انموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاملي وبعض ابعاد الحس العلمي لدى طلاب الاول ثانوي في مادة الفيزياء، وقد اظهرت النتائج فاعلية انموذج نيدهام البنائي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاملي وبعض ابعاد الحس العلمي لدى طلاب الاول الثانوي في مادة الفيزياء.

الفصل الثالث:اجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي :اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة لكون البحث يتضمن متغير مستقل هو (انموذج نيدهام) ومتغيرين تابعين هما (التحصيل والاتجاه)، والشكل (١) يوضح ذلك.

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	العُمر الزمني اختبار الذكاء التحصيل السابق للمادة مقياس الاتجاهات	انموذج نيدهام	التحصيل الاتجاه نحو مادة الرياضيات
الضابطة			

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانيا:مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة الى مديرية تربية القادسية ،للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ ،وقد اختيرت ثانوية الكندي التابعة الى مديرية تربية القادسية قصديا لاستعداد الادارة للتعاون مع الباحثين وترحيب مدرس المادة لتطبيق التجربة لاتمام البحث حيث اختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (٣٧) طالب والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة ،وعدد طلابها (٣٨) طالب عشوائيا وتم استبعاد الطلاب الراسبين والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث على مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	الطلاب الراسبون	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٨	٤	٣٤
الضابطة	ج	٣٧	٣	٣٤
المجموع		٧٥	٧	٦٨

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث: تم مكافئة مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني واختبار الذكاء (اختبار رافن) والتحصيل السابق للمادة (درجة الكورس الاول) ومقياس الاتجاهات، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث بمتغيرات التكافؤ

المتغيرات	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
العُمر الزمني	التجريبية	٣٤	١٦٦,١٤	٣,٣٧	٦٦	٠,٢٤٨	٢	غير دالة
	الضابطة	٣٤	١٦٦,٣٥	٣,٤٧				
التحصيل السابق	التجريبية	٣٤	٦٠,١٧	١٩,٠٥		٠,٤٠١	٢	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٥٩,٥٨	١٣,٠٦				
اختبار الذكاء	التجريبية	٣٤	٣٢,٨٨	٣,١٠		٠,٨٣٤	٢	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٣٣,٢٩	٣,٥٥				
مقياس الاتجاهات	التجريبية	٣٤	٦٥,٩٧	١٠,٣٥		٠,٩٠٠	٢	غير دالة
	الضابطة	٣٤	٦٤,٢٣	١١,٩٨				

يتضح من الجدول (٢) ان قيمة (ت) المحسوبة لجميع المتغيرات عي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٦٦) ، وبذلك فان المجموعتين متكافئتين في جميع المتغيرات المذكورة.

رابعا: تحديد المادة العلمية: حدد الباحثان المادة العلمية قبل بداية التجربة والتي ستدرس اثناء اجراء التجربة وكانت الفصول (الاول والثاني) من كتاب الرياضيات /الكورس الاول للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

خامسا:صياغة الاهداف السلوكية:قام الباحثان بصياغة (١٢٠) هدف سلوكي بالمستويات الثلاثة الاولى لتصنيف بلوم (التذكر ، الفهم ، التطبيق)، وقم التاكد من سلامتها واستيفائها لشروط الصياغة من خلال عرضها مع المادة العلمية على مجموعة من المتخصصين في طرائق التدريس.

سادسا:اعداد الخطط التدريسية: اعد الباحثان نوعين من الخطط التدريسية ، النوع الاول على وفق الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة والثاني على وفق انموذج نيدهام للمجموعة التجريبية.

سابعا: ادوات البحث

١- **الاختبار التحصيلي:** باستخدام جدول المواصفات والذي تمثلت فيه الفصول المنوه عنها اعلاه والاهداف السلوكية بمستوياتها الثلاثة تم اعداد فقرات الاختبار التحصيلي والذي تكون بصورته الاولية من (٣٤) فقرة من نوع اختيار من متعدد ذي اربعة بدائل .

الصدق الظاهري: من اجل التحقق من الصدق الظاهري تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من مدرسي الرياضيات والمتخصصين في طرائق تدريس الرياضيات ، وقد حصلت جميع فقرات الاختبار على نسبة اتفاق اكثر من (٨٠%) ، وبذلك عدت جميع فقرات الاختبار صادقة .

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى من خلال استخدام الباحثان لجدول المواصفات لانه من خلاله يجبر الباحث على توزيع اسئلة المادة بأجزائها المختلفة على جميع الاهداف المصاغة (الرواشدة واخرون،٢٠٠٠: ١٢)

التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:تم تطبيق فقرات الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٢٥) طالب ووجد ان جميع الفقرات واضحة

وتم تحديد الوقت اللازم للاجابة وكان (٦٠) دقيقة . بعد ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة تكونت من (١٠٠) طالب ، وبعد تصحيح اجاباتهم تم تقسيم العينة الى مجموعة عليا ومجموعة دنيا بواقع (٥٠) طالب لكل مجموعة بعد ترتيب الدرجات تنازليا لغرض حساب معامل الصعوبة وقوة التمييز.

معامل الصعوبة للفقرة: تم حساب معامل صعوبة الفقرات وذلك من خلال تطبيق معادلة معامل الصعوبة ووجد انه يتراوح بين (٠,٢٩-٠,٧٥) ، ماعدا فقرتين كان معامل الصعوبة فيهما اكثر من(٠,٩٥) تم حذفهما وقد اعتمد معيار الصعوبة (٠,٢٠-٠,٨٠) (الناشف، ١٥٢،٢٠٠١).

معامل تمييز الفقرة: بعد حساب معامل التمييز للفقرات وجد ان جميع الفقرات معامل تمييزها اكثر من (٠,٤٢) ، اذ ان معامل التمييز كلما كان اكبر من (٠,٣٩) يعد جيد (الناشف:١٥٥،٢٠٠١) وبذلك فان جميع فقرات الاختبار معامل تمييزها جيد ماعدا فقرتين تم حذفهما.

فعالية البدائل الخاطئة: تم تطبيق معادلة فعالية البدائل الخاطئة ووجد ان جميع النتائج سالبة وهذا يعني ان جميع فقرات الاختبار قد جذبت بعض الطلاب الضعفاء مما يدل على ان فعاليتها عالية.

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية اذ تم تقسيم فقرات الاختبار الى فقرات زوجية وفقرات فردية ووجد ان معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (٠,٧٩) وبعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون وجد انه (٠,٨٨) .

الاختبار التحصيلي بصورته النهائية:تكون الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وقد اعطيت درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخاطئة ويذلك اعلى درجة للاختبار (٣٠) درجة واقل درجة صفر.

٢- **مقياس الاتجاهات:** بالاستفادة من مقاييس الاتجاهات السابقة والادبيات الخاصة ببناء المقاييس قام الباحثان ببناء مقاس للاتجاه اذ تكون المقياس بصورته الاولية من (٣٣) فقرة وتم التحقق من الصدق والثبات والقوة التمييزية وكما يلي:

صدق المقياس: يقصد بالصدق، ان يقيس المقياس ما وضع من أجله ، أي ان المقياس الصادق يقيس الوظيفة التي وجب أن يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة اليها.

(عبدالحفيظ ومصطفى ، ٢٠٠٠ : ١٧٣).

وقد تم التحقق من صدق المقياس كما يلي:

أ- **الصدق الظاهري:** تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض فقراته على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس لابداء ارائهم ومقترحاتهم حولها وقد حصلت جميع فقرات المقياس على نسبة اتفاق لاتقل عن (٨٠%).

ب- **صدق البناء:** تم التحقق من صدق البناء من خلال ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب ، وقد وجد جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء (٣) فقرة تم حذفها.

التطبيق الاستطلاعي لمقياس الاتجاهات: تم تطبيق فقرات المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (١٠٠) طالب ، وقد رتبت درجات الاجابة على الفقرات

تصاعديا وتم تقسيم عينة البحث الى مجموعتين عليا مكونة من(٥٠) طالب ودنيا مكونة من (٥٠) طالب ، بعدها تم ايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاهات باستعمال الاختبار التائي ووجد ان قيمة (ت) المحسوبة تتراوح بين (٣,٠٧-٧,٠٩) وهي دالة احصائيا بمستوى دلالة (٠,٠٥) .

مقياس الاتجاهات بصورته النهائية: تكون مقياس الاتجاهات بصورته النهائية من (٣٠) فقرة بثلاث بدائل (اوافق، غير متاكد، لا اوافق)، اذ اعطيت (٣، ٢، ١) للبدائل على التوالي وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها الطالب (٩٠) واقل درجة (٣٠).

الوسائل الاحصائية: تم استخدام الوسائل الاحصائية التالية:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لغرض التكافؤ بين مجموعتي البحث واستخراج الفروق في التحصيل ومقياس الاتجاهات .

٢- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات .

٣- معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي.

٤- معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها

الفرضية الاولى: لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون على وفق انموذج نيدهام ومتوسط درجات الطلاب الذين سيدرسون بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الرياضيات، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) نتائج اختبار التحصيل البعدي لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	٢٣,٠٢	٢,٦٩	٦٦	٢.٥١	٢	دالة احصائيا
الضابطة	٣٤	٢١,١٧	٣,٢١				

نلاحظ من الجدول (٣) ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢.٥١) هي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) بمساوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٦) وبذلك فان الفرق دال احصائيا بين مجموعتي البحث في اختبار التحصيل وقد عزا الباحثان هذه النتيجة الى ان عملية ربط المعلومات السابقة مع الخبرات المتعلمة يؤدي الى تعلم ذي معنى علاوة الى ان تقسيم الطلاب الى مجموعات يؤدي الى خلق نوع من المنافسة في ان تكون الاجابة صحيحة اكثر من المجموعات الاخرى من خلال المناقشة بين افراد المجموعة الواحدة والذي بدوره يولد افكار متنوعة حول المسالة المطروحة اضافة الى ان استخدام انموذج نيدهام يؤدي الى فهم العلاقة بين المفاهيم لمحتوى المادة العلمية .

الفرضية الثانية: لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا على وفق انموذج نيدهام ومتوسط درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو مادة الرياضيات ،والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) نتائج مقياس الاتجاهات لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	٧١,٤١	١٠,٨٧	٦٦	٢,٤٤	٢	دالة
الضابطة	٣٤	٦٤,٣٥	١٢,٨٢				

نلاحظ من الجدول (٤) ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢,٤٤) هي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) بمساوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٦) وبذلك فان الفرق دال احصائيا بين مجموعتي البحث في مقياس الاتجاهات ، وقد عزا الباحثان ذلك الى ان تقسيم الطلاب الى مجموعات متعاونة في الوصول الى الاجابة الصحيحة اضافة الى ان التساؤلات التي تطرح والمداخلات التي تحدث بين طلاب كل مجموعة عند طرح المسالة الرياضية للوصول الى الحل الصحيح قد ادى الى زيادة الدافعية للتعلم وبالتالي تحقيق اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات.

ثالثاً: الاستنتاجات: استنتج الباحثان في ضوء النتائج المستخلصة من البحث الحالي مايلي:

١- التدريس بواسطة أنموذج نيدهام البنائي ساهم في رفع مستوى التحصيل لطلاب الصف الثاني المتوسط.

٢- التدريس بواسطة أنموذج نيدهام البنائي له تأثير في زيادة اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات.

رابعاً : التوصيات:يوصي الباحثان في ضوء النتائج المستخلصة من البحث الحالي بالاتي:

١- استخدام انموذج نيدهام البنائي من قبل مدرسي مادة الرياضيات.

٢- اقامة دورات وورش عمل لمدرسي مادة الرياضيات لتدريبهم على استخدام انموذج نيدهام البنائي.

خامساً : المقترحات : يقترح الباحثان في ضوء نتائج البحث ماياتي:

١- اجراء دراسة مماثلة باستخدام انموذج نيدهام البنائي لمراحل دراسة اخرى.

٢- اجراء دراسة مماثلة باستخدام انموذج نيدهام البنائي في متغيرات اخرى.

٣- اجراء دراسة باستخدام انموذج نيدهام البنائي لمواد علمية اخرى.

المصادر

- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٩) ،**علم النفس التربوي** ، ط٧ ، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن .
- ابو شامة، محمد رشدي(٢٠١٧)، فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض الابعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الاول الثانوي في مادة الفيزياء ،**مجلة المصرية للتربية العلمية** ،مجلد(٢٠)،العدد(٥)،ص(٩٩-١٥٦)،مايو ٢٠١٧.

- ابو شامة، محمد رشدي(٢٠١٧)، فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض الابعاد الحس العلمي لدى طلاب الصف الاول الثانوي في مادة الفيزياء ،**مجلة المصرية للتربية العلمية** ،مجلد(٢٠)،العدد(٥)،ص(٩٩-١٥٦)،مايو ٢٠١٧.

- البعلي ، إبراهيم عبد العزيز محمد (٢٠١٢) ، فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، العدد (٤٧)، الجزء (٣) ،السنة ٢٠١٤ .

- البعلي ، إبراهيم عبد العزيز محمد (٢٠١٢) ، فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف

السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، العدد (٤٧)، الجزء (٣) ،السنة ٢٠١٤ .

- الخوالدة ، عبد الله برجس(٢٠١٢): **مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الاساسية** ،ط١،دار الحامد للنشروالتوزيع،عمان.
- الخوالدة ، محمد محمود (١٩٩٧) ،**طرائق تدريس عامة** ، ط١ ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، صنعاء ، اليمن
- الرواشدة،ابراهيم واخرون، (٢٠٠٠):مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، مطابع وزارة التربية والتعليم، عمان، الاردن.
- الزاملي , علي عبد جاسم والصارمي، عبد الله بن محمد وكاظم ،علي مهدي(٢٠٠٩)، **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي** , ط١ , مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع , الكويت.
- زيتون ،حسن حسين وزيتون ،كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) ،**التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
- زيتون ،عايش محمود (١٩٨٩): **الأتجاهات والميول العلمية نحو مهنة تدريس العلوم** ،ط١ ،جمعية عمال المطابع التعاونية ،عمان .
- زيعور، محمد (٢٠١٢): **عالم التربية (ماهيته، تاريخه ومتطاباته)**، دار الهادي للنشر، بيروت.
- السيد عبيد، ماجدة وآخرون(٢٠٠١) ،**أساسيات في تصميم التدريس** ، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن
- طوالبة ،هادي واخرون ، (٢٠١١) : **طرائق التدريس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن

- طوالبة ،هادي واخرون ، (٢٠١١) : **طرائق التدريس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- عامر ، محمد راشد بني ، (٢٠١٢) : **شذرات تربوية** ، ط١ ، دار البازوري ، عمان، الاردن.
- العجيلي، حذام جليل عباس ،(٢٠١١) : " **اثر انموذج روبرتس العنقودي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ واتجاهاتهن نحوها** "، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية ، **رسالة ماجستير غير منشورة** .
- عفانة ،غزو إسماعيل و أبو ملوح ،محمد سلمان (٢٠٠٦) ، اثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة ،**WWW.Pdffactory.Com** .
- العيسوي، عبد الرحمن محمد(١٩٩٩) : **تصميم البحوث النفسية والأجتماعية والتربوية**،دراسات في تغيير السلوك الأنساني ،ط ١،دار الراتب الجامعة ، بيروت .
- قطامي ، يوسف محمود (٢٠١٣) ،**النظرية المعرفية في التعلم** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن
- قطامي ، يوسف ونايفة قطامي(١٩٩٣): **أستراتيجيات التدريس**، ط١ ، دار عمار ، عمان.
- القيسي، خليل (٢٠٠١) : اثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد ، العراق.
- الكبيسي،عبد الواحد حميد،وتحرير مهدي عواد (٢٠١١): **تعليم الرياضيات (رؤى حديثة)**،ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

- الكناني ،حسن كامل رسن محمد (٢٠٠٩) ،استخدام استراتيجيات النظرية البنائية المدعمة بالحاسوب و أثرها في التحصيل وتنمية مهارات الحس العددي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ابن الهيثم ،جامعة بغداد ، بغداد، العراق .
- المؤتمر القطري الأول (٢٠٠١) : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، **وقائع الموتمر القطري الأول للعلوم التربوية** ، كلية التربية ، جامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق .
- المحسين ، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٧) ، **تدريس العلوم تأصيل تحديث** ، ط٢ ، العبيكان للنشر ،الرياض ، السعودية.
- مرعي ، توفيق احمد ، الحيلة ،محمد محمود (٢٠٠٢) ،**طرائق التدريس العامة** ، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان ، الأردن.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٦) : **سايكولجية التعلم والتعليم والاسس النظرية والتطبيقية** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- ملحم، سامي محمد،(٢٠٠٦):مناهج البحث **في التربية وعلم النفس**،ط٤ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- الموسوي ، نجم عبد الله غالي (٢٠١٥) :**النظرية البنائية واستراتيجيات ماوراء المعرفة الجدول الذاتي (K. W .L) أنموذجا** ،ط١ ، الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الناشف، سلمى زكي(٢٠٠١): دليلك في تصميم الاختبارات، ط١،دار البشير للطباعة والنشر، عمان ، الاردن.

- Growther , D . (1999) .Cooperating with Constructivism ,**Journal of College Science Teaching** , vol :(2),pp(17-23).
- Hashim, M. & Kasbolah, M. (2012),Application of Needham's Five Phase Constructivism Model in (Civil, Electrical and Mechanical) Engineering Subject at Technical Secondary School. ***Journal of Education and Learning*** . Vol.(1), No.(1), PP.(117-128).
- Mohammad, S.(2012), The Instructional Material Blended with Needham Five Phases Strategy in Teaching Visual Art Education**.** ***Educational Technology Letters***. Vol.(2), No.(1), PP.(7-14).
- Mohammad, S.(2012), The Instructional Material Blended with Needham Five Phases Strategy in Teaching Visual Art Education**.** ***Educational Technology Letters***. Vol.(2), No.(1), PP.(7-14).
- Rajput ,s. (1996), ***science teaching the 21 St. century*** , A big leap or pedestrian grow , New York , university news , Monday 23 December.
- Ruey K. & Anas R. (2008) : **constructivism theory based learning : A total quality approach** , development project report .
- Webster, Noah, (1978): **Now Twentienth century Dictionary**, 2 nd .Ed.collins world U.S.A.

فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في التعبير الفعال لأطفال اضطراب طيف التوحد

ا. م . د. ارتقاء يحيى حافظ الكفائي
جامعة القادسية – كلية التربية
Ertiqaa.alkefaai@qu.edu.iq

زهراء ازهر محمد كاظم
جامعة القادسية – كلية التربية
Sycho16@qu.edu.iq

المستخلص

استهدف البحث الحالي تعرف مدى فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية التعبير الفعال لأطفال اضطراب طيف التوحد، وكان المجتمع المستهدف بالبحث الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ، و تكونت العينة من (١٠) طفلاً جميعهم من الذكور اختيروا بالأسلوب العشوائي البسيط، وتراوحت اعمارهم ما بين (٣- ٦) سنوات، المتواجدين (بمركز النورين للتوحد واضطرابات التعلم) في الديوانية وتم توزيع الاطفال على مجموعتين، بواقع (مجموعة تجريبية تضمنت (٥) اطفال ، و(٥) اطفال للمجموعة ضابطة)، تم استعمال بطارية البروفيل النفستربوي - الصدار الثالث والذي يطلق علية اصطلاحاً (PEP-3)، وقد تم تبني مقياس التعبير الفعال بوصفه اداة لجمع البيانات وهو المقياس المستقل في بطارية البروفيل نفستربوي الاصدار الثالث (٢٠١٤)، و علاوة استعمال مقياس (CARS ST-2) لتحديد مستوى اضطراب (ASD)، وفضلا عن ذلك فقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية لمقياس التعبير الفعال بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي ،لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات الافراد المجموعة الضابطة لمقياس التعبير الفعال، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الافراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي ولمصالحة المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تيتش (TEACCH) ، التعبير الفعال، لأطفال اضطراب طيف التوحد

The effectiveness of the (TEACCH) program in the effective expression of children with autism spectrum disorder

NS. NS . Dr .Ertiqaa Yahya Hafez al-Kifae
University of Al-Qadisiyah
College Educational
Ertiqaa.alkefaai@qu.edu.iq

Zahraa Azher Mohmmed Kadhim
University of Al-Qadisiyah
College Educational
Sycho16@qu.edu.iq

Abstract

The current research aimed to know the effectiveness of the TEACCH program in developing an effective expression for children with autism spectrum disorder, and the target community for research were children with autism spectrum disorder, and the sample consisted of (10) children, all of whom were males, chosen by a simple random method, and their ages ranged between (3-6) years, who are present (at Al-Nourain Center for Autism and Learning Disorders) in Al-Diwaniyah. The children were distributed into two groups, by (the experimental group included (5) children, and (5) children for the control group), the psychological profile battery was used - the third version Which is called idiomatically (PEP-3), and the effective expression scale has been adopted as a tool for data collection, which is the independent scale in the third edition of the Psychological Profile Battery (2014), and the premium for using the CARS ST-2 scale to determine the level of disorder (ASD), In addition, the results of the study indicated that there were statistically significant differences between the scores of the experimental group members for the effective expression scale between the pre and post-tests, and in favor of the post-test, there were no statistically significant differences between the scores of the individuals in the control group for the scale. Effective expression, there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post scale and for the reconciliation of the experimental group.

Keywords: TEACCH, effective expression, for children with autism spectrum disorder

مشكلة البحث(Problem of Research)

يعد اضطراب طيف التوحد (Autistic Spectrum Disorders)، والذي يطلق عليه اصطلاحاً (ASD) من اعقد المشاكل التي تواجه العالم كافة، اذا يوجد هذا الاضطراب في كل دولة ومنطقة من حول العالم، ولدى اسر كثيرة من كل الخلفيات العرقية، والدينية، والاقتصادية، وكونه يصيب الافراد بغض النظر عن ظروفهم المختلفة فضلا عما ما يسببه من أثار، وصعوبات شديدة

.(Clark, et al ,2016:103)

افرزت نتائج الدراسات السابقة تبايناً واضحاً في مدى الافادة من استعمال برامج التدريب هذه الفئة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ASD) ، وتحديد مدى فاعليتها لتطوير مهاراتهم التواصلية، والاجتماعية، ومن تلك البرامج التدريبية برنامج تيتش (TEACCH) اذا بينت نتائج الدراسات التي اجراها كلا من (رشيدة وانتصار، ٢٠١٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية ،ومن هنا فقد افرزت نتائج الدراسات السابقة مشكلة مفاهيمية تستوجب الوقوف عليها لغرض إستجلائها وكشف الغموض عنها، ، الأمر الذي اشعرها بوجود مشكلة ينبغي التصدي لها بالبحث العلمي، ويمكن صياغة تساؤل مشكلة البحث على النحو الأتي:

ما مدى فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في تطوير التعبير الفعال لدى اطفال اضطراب طيف التوحد ؟

اهمية البحث (Importance of the Research)

ان برنامج (TEACCH) يعد من اهم برامج التدخل المبكر، ويعطي اهتماما كبيرا للبناء التنظيمي للعملية التعليمة، و تنظم بيئة الطفل سواء كانت في البيت أو المدرسة أو المراكز التدريبية، ويدخل الى عالم الطفل (ASD)، ويستغل نقاط القوة لدى الطفل فيه مثل اهتماماته بالتفاصيل الدقيقة وحبه للروتين ويدربه بحسب قدرته حيث لكل طفل خطة حسب امكانيته ويهيئ له فرصة بالاعتماد على نفسه وايجاد وظيفة له (متولي، ٢٠١٥: ١٦٥).

ويرى (Tardif, et al,2007) ان معرفة علاقة اخفاء تعبيرات الوجه والاصوات التي تعزز التعرف على تعبيرات الوجه ، و تقليد الاصوات عند اطفال اضطراب طيف التوحد والاطفال العادين يعمل على تحسين تعبير لديهم

وتنطلق اهمية البحث الحالي من منطلقين هما :

الأهمية النظرية

- القاء الضوء على اهمية برنامج تيتش((TEACCH) التدريبي لدى اطفال اضطراب طيف التوحد، ودوره في تطوير مهارة التعبير الفعال لدى هذه الفئة
- توجيه نظر المتهمين والاخصائيين بهذا المجال الى فاعلية برنامج تيتش(TEACCH) التدريبي في تنمية قدرات الاطفال (ASD) وتحسين المهارات

الاهمية التطبيقية

- تقديم قائمة بمهارات التعبير الفعال للأطفال اضطراب طيف التوحد
- اعداد انشطة برنامج تيتش (TEACCH) التدريبي الخاصة بالتعبير الفعال لأطفال(ASD)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الي: تعرف فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية التعبير الفعال لدى اطفال اضطراب طيف التوحد(ASD)

فرضيات البحث

١. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية لبرنامج تيتش (TEACCH) في مقياس التعبير الفعال .
٢. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05)بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بمقياس التعبير الفعال .
٣. .لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الاختبارات البعدية المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في مقياس التعبير الفعال .

حدود البحث (Limitation of the Research)

١.الحدود البشرية : تكونت عينة البحث الحالي من (١٥) طفلا وتتراوح اعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات

٢. الحدود المكانية : تمثلت عينة البحث الحالي من الاطفال (ASD) في (مركز النورين للتوحد واضطرابات التعلم) في محافظة الديوانية

٣: الحدود الزمانية : استغرق تطبيق البرنامج تيتش(TEACCH) التدريبي فترة زمنية مدتها (٢) شهر واسبوع تبدا(٢٠٢١/٢/١) الى(٢٠٢١/٣/٣١)

تحديد المصطلحات (Definition of the Terms)

١.**برنامج تيتش(TEACCH)** : وهو برنامج علاجي لأطفال اضطراب طيف التوحد (ASD) وذوي الاعاقة التواصلية واختصاره (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)(الشامي، ب، ٢٠٠٤: ٣٣)

٢.**التعبير الفعال (Effective Expression) (EE)**

تعرف بانها ردود عاطفية يظهرها الطفل بمواقف مختلفة، ويتضمن استعمال تعابير الوجه او الاوضاع الجسدية المواءمة مع الحدث (Schopler et ,2014:4 al.).

وتعرفه (APA) هو تجربة مشحونة عاطفيا وتعبير عن العواطف(APA,2007:26)

تبنت الباحثة تعرف (APA)

٣.**اضطراب طيف التوحد(Autistic Spectrum Disorders) (ASD)**

ويعرفه داين(Dionne) بانه قصور في العلاقات الاجتماعية والتطور اللغوي والاصرار على الافعال النمطية والروتين اليومي (Dionne,1992: 7) .

ويعرفه الدليل الاحصائي الخامس (DSM-5-2013): هو الطفل الذي يعاني من قصور نوعي يظهر في مجالين نمائين هما: التفاعل(التفاعل والتواصل الاجتماعي،

وانماط متكررة محددة للسلوك والاهتمامات والنشاطات التي يجب ان يكتمل ظهورها قبل سنة الثالثة من العمر (DSM-V-2013).

تبنت الباحثة تعريف الدليل الاحصائي الخامس (DSM-5-2013)

أطار النظري

استعملت تسميات مختلفة للاضطراب مثل توحد الطفولة المبكر(Earlylnfatile Autism)، وذهان الطفولة (Childhoob Psychosis او الفصام حيث استعملت التوحد كصفة للفصامي تشير الى الانسحاب ثم اخذ المصطلح ليستعمل للأشارة للاضطراب بكامله، ويسمى اضطراب التوحد.

(سليمان وعبد الله، ٢٠٠٣: ١٢)

خصائص اضطراب طيف التوحد

اولا: الخصائص الجسمية

هناك مجموعة من اطفال التوحد لا يوجد اية دلائل تشير الى وجود خلل جسمي معين عندما يجري الكشف الطبي عليهم كما ان المشاكل الجسمية في الغالب نادرة لدى الاطفال خصوصا اذا لم يصاحب اعراض اضطراب(ASD) اخر ويعزز ذلك من نظرة المجتمع لهم كأفراد غير مهذبين الا ان عدم استجابة الاطفال للمثيرات البيئة من حولهم بالشكل المطلوب كما لو انهم مصابون في احد اعضائهم الحسية، وهذا لا يستغني وجود مجموعة من الاطفال (ASD) بالفعل يعانون من حساسية مفرطة عند سماع الاصوات العالية او الاضواء او عند اللمس مما يشير لوجود

استجابات حسية غير طبيعية ناتجة عن خلل في المعالجات الحسية تعكس وجود مشكلة وصعوبة استعمال الحواس في آن (مصطفى والشربيني، أ،٢٠١١: ٦٥).

ثانيا: الخصائص السلوكية

ويرى (روث سوليفان) انه من الممكن ان نقدم وصفا سلوكيا فقط لحالات اضطراب(ASD) وان الملامح الرئيسة هي (الوحدة الشديدة، وعدم الاستجابة للناس الذي ينتج عنه عدم القدرة على فهم، واستعمال اللغة بشكل سليم، والاحتفاظ بالروتين)، وهذه الملامح تبقى طوال حياة الافراد ،ولكن مع تنظيم البرامج تدريبية، وتعليمية معينة معدة جيدا لكل طفل تصبح هذه الملامح اقل شدة (خطاب، ٢٠١٠: ٢٥).

برنامج تيتش (TEACCH)

(Treatment and Education of Autistic and related Communication Children Handicapped) يسمى برنامج وعلاج اطفال التوحد وذوي الاعاقة التواصلية والذي يطلق عليه اصطلاحاً (TEACCH) يخدم الالاف من الاطفال، والاسر المصابين باضطراب طيف التوحد(ASD)، وهي توظف الآن مئات الموظفين (الاخصائيين) متعدي الاختصاصات من اجل تدريب الاطفال اضطراب (ASD) على مهارات مهمه للبرنامج واولوياته وخدماته وممارساته هي المنتج من العمل المدروس والمنظم (Mesibov,shea,schopler,2004:1-4)

يعتمد برنامج (TEACCH) على عدد من اجراءات والاسس في صياغة اهدافه ومنها

١. الغرض الأساسي من العلاج هو تحقيق تقدم الطفل عن طريق تحسين مهاراته، ومعالجة نواحي القصور لدية
٢. اجراء التقييم الرسمي، وغير الرسمي (الذي يتطلب اعداد برنامج تعليمي فردي) لقدرات، ومهارات الطفل عن طريق عدد من المقياس الخاصة باضطراب (ASD)
٣. الاستفادة من الاستشاريين من متعدد الخبرات والخلفيات العلمية (بدر، ٢٠٠٤: ٩٩)

التعبير الفعال (Effective Expression)

يؤكد كلا من (Horst–mann,2003) ان تعبيرات الوجه (سواء كانت ايجابية أو سلبية) يمكن ان تكون محفزة من استجابات الأخرين التي يتم توقها على انها سلوكنا في المستقبل، كون التعبيرات التي تظهر على الفرد تنتقل مكوناتها عن طريق التفاعل الاجتماعي للفرد (بما فيها الغضب، الفرح، وغيرها).

(Horst–mann,2003:153)

ان التعبير الفعال للمعالجة للمعلومات الناتجة عن تعبيرات الوجه العاطفية الخارجية أساس التفاعل الاجتماعي المناسب، ولكن بعض تصرفات الناس ليس فقط الاستجابة للواقع من خلال التفاعل، وانما للمثيرات مختلفة وتجبر الفرد على اظهار مشاعر قوية من خلال توقع الاشياء التي قد تحدث في المستقبل، وحتى عن طريق

تخيل الاحداث، لم تحدث في الماضي، وليس لها احتمالية كبيرة وهذا التخيل يستمع بالقوة العاطفية للأحداث الواقعية (Leary,2003:774-776)

النظرية التي فسرت التعبير الفعال

١.نظرية العقل

ويرى فيرث (Frith,1989) ان نظرية العقل تعني القدرة على التنبؤ بالعلاقة بين الحالات الخارجية للأحداث والحالات الداخلية للعقل، اي انها القدرة على استنتاج الحالات الذهنية للأفراد الخاصة بأفكارهم ومعتقداتهم ورغباتهم ونواياهم، وايضا القدرة على استعمال هذه المعلومات لتفسير ما يقولونه وفهم سلوكهم والتنبؤ بما سيقمون به لاحقا (Baron-Cohen,1994:513).

ان تفسر نظرية العقل ان الانسان قادرا على اظهار الحالات الذهنية بشكل كامل منها (الرغبات، والتعبيرات، وغيرها التي تنتج عن سلوك المطابق لكل حالة (الامام والجوالدة، ٢٠١٠: ٢٨٥).

٢. نظرية السلوكية – الاشراط الاجرائي

يعود الفضل في ظهور مفهوم الاشراط الاجرائي الى عالم النفس الامريكي الشهير ب .ف سكنر (B.F Skinner) عام (١٩٣٨) فالأشراط الاجرائي (Operant conditioning) او ما يسمى الشراط الوسيلي (conditioning Instrumental) شكل من اشكال التعلم الاقتراني والتي تؤدي عن طريق نتائج السلوك الى تغيرات في احتمالية حدوث السلوك مستقبلا (العتوم واخرون،٢٠١٤: ١٠١).

مفاهيم التعلم الاشراط الاجرائي

١.**مفهوم المثير**: أي جزء من البيئة الخارجية ترتبط بسلوك إستجابي أو اجرائي وفقا لقوانين معينة

٢.**الاستجابة**: يميز سكنر بين نوعين من الاستجابة وعلى ضوئها يفسر التعلم، ويختلفان لاختلاف نوع السلوك الذي يقوم عليها (الموسوي ،٢٠١٥: ١٨٥).

اجراءات الدراسة

اولا: منهجية البحث (Method of Research)

استعمل منهج البحث التجريبي في هذا البحث بوصفه افضل مناهج البحث العلمي في المجال التربوي، والاكثر دقة من حيث النتائج، اذ من الممكن استعمال الفرضيات الخاصة بالسبب، والنتيجة ، ويعد من اكثر الاساليب صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية (عدس، ١٩٨٨: ١٨٤)

ثانياً: مجتمع البحث (Research Population)

يتحدد مجتمع البحث الحالي بالأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) فحسب، والذين تراوحت اعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات، و سبق ان تم تشخيصهم من قبل اللجان الطبية في وزارة الصحة العراقية بإصابتهم باضطراب طيف التوحد من المستوى المتوسط، وفي الوقت نفسه لا يخضعون لعلاج دوائي، وقد بلغ حجم المجتمع المستهدف بخصائصه المشار اليه اعلاه (٣٤) طفلا وجميعهم من الذكور.

ثالثاً: عينة البحث (Sample of Research)

بهدف جمع بيانات البحث الحالي تم سحب عينة مكونة من (١٠) طفلا وبالأسلوب العشوائي البسيط بوساطة(القرعة) وجميعهم من الذكور الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد(ASD) فحسب، وشدة الاصابة من المستوى المتوسط، والذين سبق وان تم تشخيصهم من قبل اللجان الطبية الدائمية في (وزارة الصحة العراقية) باصأبتهم باضطراب (ASD)، والموجودين حين اعداد هذا البحث في (مركز النورين للتوحد واضطرابات) التعلم في الديوانية، وتوزعوا بواقع (٥) اطفال للمجموعة التجريبية ،و(٥) اطفال للمجموعة الضابطة .

خامسا: ادوات البحث

مقياس التعبير الفعال (Effective Expression Sacle) (EE)

ويتضمن مقياس (EE) (١١) فقرة وتقيس قدرة الطفل على التفاعل مع الاخرين ومع الاخصائي، و يظهر فيها الطفل الردود العاطفية المناسبة ويتضمن استعمال تعابير الوجه او الاوضاع الجسدية المواءمة مع الحدث (2014:4, Schopler et al.).

مؤشرات الصدق (Validity)

مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، اي بمعنى ان الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه فقط (مراد وسليمان،٢٠٠٥: ٣٥٠).

مؤشر الصدق الظاهري (Face Validity)

وهو ابسط مظاهر صدق المحتوى ويسمى الصدق السطحي او الخارجي بالنسبة للفقرات ويعني ان تكون الفقرات تقيس السمة (المحتوى) الذي تقيسه او تنتمي للسمه التي تقيسها، ويتم توفيره من خلال حكم المختصين في مجال السمة المراد قياسها (محاسنة،٢٠١٣: ١٥٠- ١٥١).

وللتحقق من مؤشر الصدق الظاهري فقد تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء المختصين بغية تحكيم فقرات المقياس وبنوده، وتحديد مدى صلاحيتها لقياس ما اعد لقياسه، وقد حصل المقياس على نسبة اتفاق تام ما بين المحكمين بلغة (١٠٠%) وذلك باستعمال مربع كاي.

الجدول (١) يوضح الصدق الظاهري للمقياس التعبير الفعال

عدد فقرات	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدلالة الاحصائية عند مستوى (0,05)
	الكلي	الموافقون	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
10	20	20	0	%100	20	3,84	صالحة

مؤشر الثبات:(Reliability)

ان مؤشر الثبات يعد من الشروط التي ينبغي توافرها في المقاييس، والاختبارات النفستربوية، اذا ينبغي ان تتسم بالاتساق، ومؤشر الثبات فيما تقسه، ويشير مؤشر ثبات المقياس الى تحرره من الخطأ غير المنتظم (Alken,1988:58).

وتم التحقق من مؤشر ثبات مقياس التعبير الفعال عن طريق استخراج مؤشر ثبات المقياس بطريقة (ثبات المصححين) او المقومين (الباحثة مع شخص اخر) ، و باستعمال معادلة كوبر، والتي أ ظهرت قيمة اتفاق ما بين المصححين بنسبة (82,35) ، وذلك بعد أن قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠) اطفال تم سحبهم عشوائيا من مجتمع البحث، وبعد مرور اسبوع على تطبيق الأول ، عمد الى تكليف إحدى الاخصائيات النفسيات من العاملات في المركز المذكور آنفا وبعد تدريبها على استعمال المقياس بكفاية كلفت بتطبيق المقياس نفسه على افراد العينة ذاتها، وبتطبيق معادلة كوبر (82,35).

تكافؤ مجموعات البحث

أ. العمر الزمني محسوباً بالشهور

لأجل المكافاة بين اعمار الاطفال حصلت الباحثة على المعلومات الخاصة بالأطفال من سجلات مركز النورين للتوحد واضطرابات التعلم، وتم تحول اعمارهم شهوراً باستعمال (اختبار كروسكال- واليز) ، اذ كان متوسط الرتب المجموعة التجريبية (5.70) ، والمجموعة الضابطة (10.30)، وكانت قيمة(كا٢) المحسوبة (2.659) اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (5.99) وعند درجة حرية (2) ، وبمستوى دلالة (0,05) ، وهذا يعني هناك تكافؤ بين اعمار الاطفال.

الجدول (٢) يوضح تكافؤ عينات البحث بمتغير العمر الزمني باستعمال اختبار كروسكال- واليز

المجموعات	عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢) المحسوبة	قيمة (كا٢) الجدولية	درجة الحرية	الدلالة
التجريبية	5	5.70	2.659)	5.99	2	لا توجد فروق (غير معنوي)
الضابطة	5	10.30				

ب. مقياس كارز(CARS ST-2)

هو من اعداد سكوبلر واخرون (Schopler et al,1980) يهدف مقياس تقدير التوحد الطفولي الى تشخيص الاطفال اضطراب طيف التوحد(ASD) وتحديد شدة التوحد لديهم(مستوى) (الشمري والسرطاوي، ٢٠١٠: ٢٨٨-٢٩٠).

فقد تبنت الباحثة مقياس (تقدير التوحد عند الاطفال)، والذي اشار باختصار (CARS ST-2)، والذي يعد نسخة معدلة ومطورة من المقياس الاصلي الذي وضعه(Schopler,et al, 2010) والذي عربه موجراً (جلال ، ٢٠١٥) بوصفه اداة ملائمة لبحث الحالي ويتكون المقياس من (خمسة عشر) خاصية، وكل خاصية تصفها عدد من الفقرات وكل فقرة تأخذ درجة (١،٢،٣،٤) او(١.٥، ٢.٥، ٣.٥، ٤.٥) ، وبعد تطبيق مقياس (CARS ST-) على العينة كانت نتائج مستوى الاصابة بسيط ، وتم تحقق من تكافؤ عينات البحث بمقياس (CARS ST-2) باستعمال (اختبار كروسكال- واليزا)، اذ كانت متوسط الرتب المجموعة التجريبية (6.70)، والمجموعة الضابطة (7.40)، بدرجة حرية (2) وبمستوى دلالة (0,05) ،

حيث بلغت قيمة كا٢ (1.430) المحسوبة اصغر من قيمة كا٢ (5.99) الجدولية، وهذا يعني ان هنا تكافؤ بين مجموعات البحث.

الجدول (٣) يوضح تكافؤ عينات البحث بمقياس (CARS ST-2) باستعمال اختبار كروسكال- واليزا

المجموعات	عدد الافراد	متوسط الرتب	قيمة (كا٢) المحسوبة	قيمة (كا٢) الجدولية	درجة الحرية	الدلالة
التجريبية	5	6.70	1.430	5.99	2	لا توجد فروق (غير معنوي)
الضابطة	5	7.40				

ج. درجات الاطفال في مقياس التعبير الفعال

لغرض التحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية الاولى في مقياس التعبير الفعال المؤلف من (١١) فقرات طبق على الاطفال وبلغ الوسط الحسابي لدرجات الاطفال للمجموعة التجريبية الثانية (7.2)، ومتوسط الرتب (5.10) والمجموع الرتب (25.50) في حين بلغ الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة(7.6)، ومتوسط الرتب (5.90)، ومجموع الرتب (29.50)، وجد ان قيمة (Z) المحسوبة (0.423) اصغر من قيمة (Z) الجدولية (1,64) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يدل على ان مجموعتين البحث متكافئتين احصائيا في المقياس التعبير الفعال.

الجدول (٤) يوضح تكافؤ المجموعة التجريبية الثانية والضابطة

(بمقياس التعبير الفعال)

المجموعات	الاختبارات	عدد الافراد	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	الدلالة
التجريبية الثانية	البعدي	5	7.2	5.10	25.50	0.423	1,64	غير معنوي
الضابطة	البعدي	5	7.6	5.90	29.50			

عرض وتفسير النتائج البحث

الهدف : تعرف فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية التعبير الفعال لدى اطفال اضطراب طيف التوحد(ASD)

يتم التحقق منه عن طريق مجموعة من الاجراءات المنظمة بطريقة تطبيق برنامج (TEACCH) على الاطفال (ASD)

وعرض نتائج الخاصة بهذا الهدف وفق الفرضيات الاتية:

الفرضية الاولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية لبرنامج تيتش (TEACCH) في مقياس التعبير الفعال.

لتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستعمال (اختبار ولكوكسن) للكشف عن الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق الوسط الحسابي، وقيمة (Z) المحسوبة، والجدولية للمقياس(التعبير الفعال) للمجموعة التجريبية الثانية

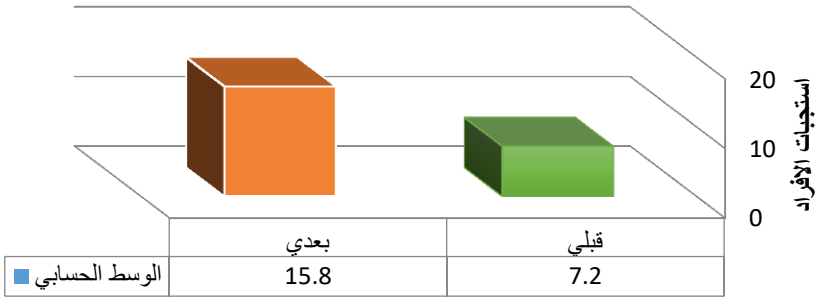
جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الاختبارات	عدد الافراد	الوسط الحسابي	شارة الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	الدلالة
القبلي	5	7.2000	السالبة	0.00	−2,060	1,64	معنوي لصالح البعدي
البعدي	5	15.8000	الموجبة	3.00			

يتضح من الجدول (٥) ان المتوسط الحسابي للاختبار القبلي بلغ (7.2000) اقل من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (15.8000) ، وعند تطبيق اختبار (ولكوكسن) للعينات المتناظرة ظهرت قيمة (Z) المحسوبة البالغة (−2,060) اعلى من قيمة (Z) الجدولية البالغة (1,64) عند مستوى دلالة (0,05) ، وهذا يبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات الافراد المجموعة التجريبية الثانية للمقياس التعبير الفعال بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي .

الشكل (١) يوضح نتائج الفرضية الاولى لهدف الثاني

المجموعة التجريبية الثانية



الفرضية الثانية : لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بمقياس التعبير الفعال

لتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستعمال (اختبار ولكوكسن) للكشف عن الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالوسط الحسابي، وقيمة (Z) المحسوبة، والجدولية (التعبير الفعال) للمجموعة الضابطة.

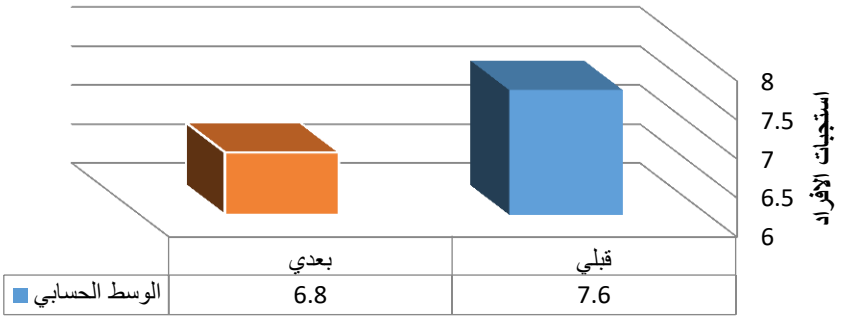
جدول(٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

الاختبارات	عدد الافراد	الوسط الحسابي	شارة الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	الدلالة
القبلي	5	7.6000	السالبة	3.33	−0,680	1,64	غير معنوي
البعدي	5	6.8000	الموجبة	2.50			

يتضح من الجدول (٦) ان الوسط الحسابي القبلي بلغت (7.6000) اعلى من متوسط الحسابي البعدي(6.8000) ، وبعد تطبيق الاختبار ولكوكسن ظهرت قيمة (Z) المحسوبة (−0,680) اصغر من قيمة (Z) الجدولية البالغة (1,64) عند مستوى دلالة (0,05) ، وهذا يعني انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات الافراد للمجموعة الضابطة للمقياس التعبير الفعال.

الشكل (٢) يوضح نتائج الفرضية الثانية لهدف الثاني

المجموعة الضابطة (مقياس التعبير الفعال)



الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الاختبارات البعدية المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في مقياس التعبير الفعال.

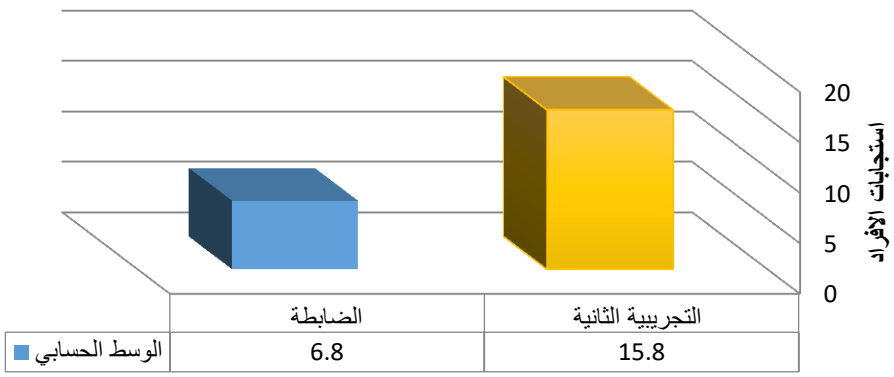
لتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستعمال (اختبار مان وتني) للكشف عن الفروق بين المجوعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة للاختبار البعدي فيما يتعلق بالوسط الحسابي، وقيمة (Z) المحسوبة، والجدولية للمقياس (التعبير الفعال).

جدول(٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية

المجموعات	الاختبارات	عدد الافراد	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	الدلالة
التجريبية	البعدي	5	15.8000	8.00	40.00	−2,627	1,64	معنوي لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	البعدي	5	6.8000	3.00	15.00			

يتضح من الجدول (٧) ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية بلغت (15.8000)، اعلى من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (6.8000)، وبعد تطبيق اختبار(مان وتني) ظهرت قيمة (Z) المحسوبة (−2,627) اعلى من قيمة (Z) الجدولية (1,64) عند مستوى دلالة (0,05) وهذا يعني انه وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الافراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

الشكل (٣) يوضح نتائج الفرضية الثالثة لهدف الثاني



تفسير النتائج الهدف

اتضحت من النتائج التي تم التوصل اليها عن طريق الجداول (٥)، (٦)، (٧) ان هناك:

١. ان وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات الافراد المجموعة التجريبية الثانية للمقياس التعبير الفعال بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي.

٢. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات الافراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بين المقياس القبلي والبعدي للمقياس التعبير الفعال، ولصالح الاختبار البعدي للمقياس التعبير الفعال.

٣. يعني ان وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الافراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في المقياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

يرجع الفروق بين المقياسين القبلي والبعدي الى ان البرنامج (TEACCH) تم تطبيقه على الاطفال بشكل معد ومنظم ، والتنظيم الدقيق لعناصر البيئة ، وتنظيم مساحات العمل (الدرس) ،وابعاد مشتتات الانتباه، واستعمال فنيات والاساليب نظرية (سكنر) مثل (التلقين، تكرار التعلم، التعزيز) التي لها دور كبير في اعطاء الطفل(ASD) الدافع للاستجابة، وتنفيذ المهارات التي يتم تدريبه عليها، وكذلك تساعد على ثبات المهارة في ذاكرة الطفل، وسرعة اكتسابها .

التوصيات (Recommendations)

١. .تنفيذ برنامج (TEACCH) على عينات اكبر لأطفال اضطراب طيف التوحد.
٢. استعمال مقياس (PEP-3) من قبل المختصين في التشخيص النفسي لأغراض اضطراب (ASD) من اجل بناء خطة فردية كل طفل .

المقترحات(Suggestion) .

١. اجراء دراسة تستهدف التعرف على العلاقة بين التعبير الفعال ومجلات مقياس (PEP-3) الاخرى
٢. اجراء دراسة لمعرفة فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في تنمية مهارات الادراك الحسي لأطفال اضطراب طيف التوحد.

المصادر العربية

- بدر، ابراهيم محمود، (٢٠٠٤)، **الطفل التوحدي- تشخيص وعلاج** ، مكتبة الانجلو ، القاهرة، مصر
- جلال، بهاء الدين، (٢٠١٥)، **مقياس تصنيف التوحد عند الاطفال** ، مركز هيلب للشرق الاوسط وشمال افريقيا ، النسخة الثانية ، كتاب التقييم
- الخطاب، محمد احمد، (٢٠١٠)، **سيكولوجية الطفل التوحدي**، دار الثقافة، الطبعة الاولى، عمان، الاردن
- رشيدة، بن احمد، انتصار، دوزه، (٢٠١٧)، **نحو تكيف بند الكفاءة اللغوية من برنامج تيتش العلاجي التأهلي على بيئة جزائرية**، دراسة ميدانية لفئة الاطفال المتوحدين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس ، الجزائر.

- الشامي، وفاء علي(ب) (٢٠٠٤)، **علاج التوحد الطرق التربوية والنفسية والطبية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الاولى، الرياض.
- سليمان، السيد عبد الحميد، عبد الله، محمد قاسم، (٢٠٠٣)، **الدليل التشخيصي للتوحيين (العيادي)** ، دار الفكر، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.
- الشمري، طارش بن مسلم سليمان، قرافيس صفا رفيق، (٢٠١٠)، م**عايير الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)** جامعة عين شمس ، مصر.
- عدس، عبد الرحيم، (١٩٨٨)، **اساليب البحث التربوي**، دار الفرقان، الطبعة الثانية ، عمان ، الاردن
- العتوم، عدنان يوسف، علاونة، شفيق فلاح، الجراح، عبد الناصر ذياب، ابوغزال، معاوية محمود، (٢٠١٤)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، الطبعة الخامسة ، عمان، الاردن.
- مصطفى، اسامة فروق ، الشربيني، السيد كامل (أ)، (٢٠١١)، **التوحد الاسباب- التشخيص- العلاج**، دار المسيرة، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.
- متولي، فكري لطيف، (٢٠١٥)، **استراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الاوتيزم (اضطراب التوحد) ملحق حقائق للتدريب الميداني**، مصر.
- الموسوي، عباس نوح سليمان محمد، (٢٠١٥) **علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ**، دار الرضوان، الطبعة الاولى، عمان، الاردن.
- محاسنه، ابراهيم محمد، (٢٠١٣)، **قياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة** ، عمان، دار جرير، الطبعة الاولى

- مراد، صلاح احمد، سليمان، امين علي، (٢٠٠٥)، **الاختبارات والمقياس في العلوم النفسية والتربوية – خطوات اعدادها وخصائصها**، دار الكتاب الحديث، الطبعة الثانية، مصر.

المصادر الاجنبية

- Alken, L.R, (1988), **Psychological Testing and Assessment** , Boston, Allyn& Bacom.
- APA. (2007), **Dictionary of Psychology**, W.D.USA
- Baron-Cohen, S (1994), **How to build a baby that can read minds: cognitive mechanisms in mindreading cahiers de Psychologies cognitive/ current Psychology of cognition**, 13
- Clark, Alex, Brown, Sarah, Boardman, Sophie, Liz, Hewitt, Lealah, Light& Sophie (2016), **Implementing UK Autism Policy& National Institute for Health and Care Excellence Guidance- Assessing the Impact of Autism Training for Frontline Staff in Community Learning Disabilities Team British**, Journal of Learning Disabilities, v44 n2 p 103-110.
- Dianne, E, Berkell, (1992), **Autism Identification, Education and treatment,** New Jersey: HOVE And London
- **DSM-5DSM-5** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. American Psychiatric Association. Fifth edition. Washington DC: American Psychiatric Association, 2013. Exemplars. Retrieved fro
- Horst- mann, G,(2003), **What do facial expression convery: feeling States, behavioral in tentions, or action requests**? Emotion, 3.

- Leary, M.R,(2003), **The self and emotion the role of self-reflection in the generation and regulation of affective experience In : Davidson, R J,Scherer K. R. Goldsmith, H H(Eds), Handbook of Affective Science ox Ford Univ. press**, New, York, pp. 773-786.
- Loth, E, Garrido, L, Ahmad, J, Watson, E, Duff, A & Duchaine, B,(2018), **Facial Expression Recognition as a Candidate Marker for Autism Spectrum Disorder : How Frequent and Severe are Deficits**?
- Schopler ,Eric ,Lansing, Margaret D. Reichler, Robert J., Marcus & Lee (2014), **Psychoeducational profile- Third Edition –(PEP-3) Examine 'Manual**, po .ed. Texas, U.S.A .
- Mesibov, G.B, Shea, V& Schopler, E,(with Autism , L, Burgess, S. Chapman, S,M, Merkler, E, Mosconi, M, Tanner, C ,& Van Bourgondien, M.E, (2004) ,**The TEACCH approach to autism spectrum disorder**, New York: plenum
- Tardif, C, Laine, F, Rodriguez, M & Gepner, B,(2007), **Slowing down presentation of facial movements and vocal sounds enhances facial expression recognition and induces facial-vocal imitation in children with autism**, Journal of Autism and Develop mental Disorders, 37(8),1469.

قياس مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي اللغة العربية للمرحلة الاعدادية

د. ايناس خلف محمد العزاوي
وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية محافظة بغداد /الرصافة الثانية
dr.enasalazawei@gmail.com

ملخص البحث :

هدف البحث تعرف مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي اللغة العربية في (بغداد قاطع زيونة) وقد بلغت عينة البحث الاساسية (٣٠) مدرسا ومدرسة وتم تطبيق استمارة الملاحظة التي اعدتها الباحثة والتي تكونت من (٢٦) مهارة وتضمنت مدرج اداء متكون من ثلاث بدائل (متوفرة جدا ، متوفرة ، متوفرة نوعا ما) وبعد التأكد من صدقها ثباتها طبقتها الباحثة على العينة الاساسية للبحث فوجدت ان الفقرتين الاولى والثانية فقط هي التي مثلت المهارات المتوفرة لدى عينة البحث حيث تعدت درجة القطع المحددة (٢) ، وان باقي الفقرات كلها غير متوفرة لدى عينة البحث اذ لم تتعدى درجة القطع المحددة ، وتراوحت قيمها بين المرتبة الثالثة والمتمثلة بالفقرة الخامسة بوسط مرجح (١،٩٦) ووزن مئوي (٢،٥٢) وبين المرتبة الاخيرة (المرتبة الخامسة عشرة) بوسط مرجح (١،٤٣) ووزن مئوي (١،٨٣) . وتراوحت الفقرات الباقية بينهما كل بحسب ترتيبها بحسب ما ورد بالجدول (٣) . ورد البحث ظهور هذه النتائج الى ضعف استعداد المؤسسة التعليمية بالعراق لمواجهة الطوارئ وضعف التخطيط ، وقد يعود السبب الى ضعف الاعداد الاكاديمي لمدرسي اللغة العربية في اتقان استعمال التقنيات الحديثة و مستلزمات التعليم الالكتروني وأوصيت الباحثة بضرورة اعداد استراتيجيات وخطط مستقبلية لمواجهة الازمات التي تواجه التعليم مستقبلا .

الكلمات المفتاحية : قياس مستوى، مهارات التعليم الالكتروني

Measuring the level of e-learning skills among Arabic language teachers for the preparatory stage

Dr.. Enas Khalaf Muhammad Al-Azzawi

Ministry of Education / General Directorate of Education of Baghdad Governorate / Rusafa 2

dr.enasalazawei@gmail.com

The research summary :

The aim of the research is to identify the level of e-learning skills of Arabic language teachers in Baghdad (Zayona sector, as the main research sample included 30 teachers of both genders , and the researcher's questionnaire, which consisted of 26 skills, is applied).and included a performance scale consist of three alternatives (very available , available, slightly available).After verifying its validity and reliability , the researcher applied it to the general sample of the research I found that only the first and second paragraphs represented the skills available to the research sample, where the specified cut-off degree exceeded (2), and the rest of the paragraphs are all not available to the research sample, as they did not exceed the specific cut-off degree and their value ranged between the third rank. Represented by the fifth paragraph with a weighted mean (1.96) and a weighted percentage (2.52) and between the last rank (the fifteenth rank) with a weighted mean (1.43) and a weighted percentage (1.83) and the remaining paragraphs ranged between them, each according to their arrangement according to what was mentioned in Table (3)

The research attributed the emergence of these results to the poor readiness of the educational institution in Iraq to face emergencies and poor planning. The reason may be due to the poor academic preparation of Arabic language teachers. In mastering the use of modern technologies and e-learning requirements, the researcher recommended the need to prepare future strategies and plans to face the crises facing education in the future.

Keywords: level measurement, e-learning skills

الفصل الاول : مشكلة البحث :

تعد عملية اعداد المدرسين من اكثر عمليات التربية والتعليم اهمية لما لها من اثر بالغ في تحديد مسار عملية التعليم ونجاحها في تحقيق اهدافها والوصول بالطلبة الى مستوى عالي من التحصيل واتقان المهارات اللازمة لتنميتهم ولضمان حصولهم على اكبر قدر لازم من المعارف والمهارات ، الا ان عملية اعداد المدرسين قبل الخدمة وممارسة مهنتهم اثناء الخدمة لا تزال تعاني من صعوبات كثيرة ويعاني بعضا منه ضعفا في اتقان المهارات التدريسية اللازمة لأداء عملهم ، بإعدادهم قبل الخدمة لايزال يعتمد الجانب النظري اكثر من الجانب العملي الامر الذي ادى الى ضعف بين في تمكنهم من عدد كبير من مهارات التدريس ، واما اثناء عملهم فضعف برامج الاعداد وضعف المتابعة لأدائهم مع عدم قدرة البعض منهم على مواصلة التطور الذي يحصل بمهنة التدريس كل ذلك ادى الى ظهور العديد من المشكلات التعليمية والتدريسية لديهم (الحميداوي ، ٢٠٢٠ ، ٦) ان مشكلة ضعف تمكن المدرسين من اتقان المهارات التدريسية اللازمة لتطوير اداءهم التعليمي تعد من الامور التي تعيق عملية التدريس وتعيق النهوض بها وتجعل من ايصال المادة الدراسية للطلبة عملية صعبة على قسم من المدرسين وذلك لان المادة العلمية لا يمكن ان يتم تدريسها بالطريقة الصحيحة الا اذا تمكن المدرس من مهارات تدريسية كافية لذلك (الجراح ، ٢٠١٢ ، ٤٤)

ولقد تزايدت مشكلات التدريس لدى بعض المدرسين في هذا الوقت بالتحديد كون العالم اليوم يعيش اجتياح جائحة صحية تضرب العالم كله والمتمثلة بجائح كورونا (كوفيد 19) والذي نقل التعليم في اغلب بلدان العالم من التعليم الاعتيادي الى التعليم الالكتروني ، لذا فكان لزاما على المدرسين سرعة الاستجابة الى هذا النوع من التعليم

والذي يتطلب مهارات جديدة وذات نوعية مختلفة نوعا ما عن المهارات التي تلزمهم بالتعليم الاعتيادي . الا ان الامر لم يكن بأحسن احواله اذ ظهرت العديد من الصعوبات والمشكلات لدى المدرسين وذلك لعدم اتقان قسما منهم لمهارات التعليم الالكتروني التي اصبحت من اكثر المهارات اهمية بنظام التعليم المدمج او التعليم الإلكتروني المطبق حاليا ، فعلى المدرس ان يتواصل مع تطور العالم الخارجي وما يحصل فيه من سرعة تحول بالاستعمال التقني والاجهزة التكنلوجية اثناء التعليم (عامر ، ٢٠١٥ ، ١٢٢) ولا يخفى على المتخصصين ان اي خلل في اداء المدرسين ينسحب على اداء طلبتهم ولما كان الطلبة يعانون اصلا من مشكلات وصعوبات كثيرة بالتعلم في فروع اللغة العربية وقد اشرت ذلك العديد من الدراسات والبحوث التي اجريت على هذا الجانب فان تحصيل الطلبة يبقى العنصر الاكثر أهمية في علمية التعليم كونه الغاية من عملية التعليم كلها (عطية ، ٢٠٠٨ ، ٢٨) وان عدد غير قليل من المدرسين يعانون ضعفا في اتقان مهارات التدريس لا سيما ما يتعلق بالمهارات التكنلوجية والتقنية واستعمال الاجهزة الذكية وهو ما تؤكد التربية الحديثة التعليم المعاصر والمدرسة العصرية اليوم فكلها تلزم المدرس والمعلم بمواكبة التطور الحاصل بنظام التعليم الحديث ، وهو ما يعاني منه عدد غير قليل من المدرسين بالوقت الحاضر (عيادات ، ٢٠١٤ ، ٢٧٧)

ولا شك ان مهارات التعليم التكنلوجي والالكتروني من اهم المهارات التي تتطلبها مهنة التعليم لا سيما في الوقت الحاضر لأسباب كثيرة ومتنوعة يشهدها العالم اليوم من التطور التكنلوجي والعلمي وازدياد المعرفة وتنوع مصادرها ومع ذلك كله فان الباحث في عملية اعداد المعلم يرى ان قسما غير قليل منهم يعانون من ضعف في التمكن من المهارات التكنلوجية والالكترونية ولا يستطيعون اللحاق بركب التقدم التقني الذي يشهده

العالم ، على ان جميع الباحثين يؤكدون على اهمية المهارات التكنولوجية والتقنية للمعلم هذا اليوم وفي ظل الظروف الحالية التي حتمت على المعلمين التمكن من مهارات حديثة وجديدة يتطلبها التعليم الحديث هذا اليوم (عامر ، ٢٠١٥ ، ١٢٣) . ان عدم تمكن المدرسين من مهارات التعليم الالكتروني بشكل جيد صعّب من تفاقم مشكلة التعليم العامة التي يعاني منها التعليم وزاد من مشكلة ضعف تحصيل الطلبة بالمرحلة الاعدادية في اللغة العربية واغلب المواد الدراسية الاخرى الامر الذي يكشف ضعف الاستعداد العام وضعف التخطيط لمواجهة مثل هذه المشكلات الصحية والبيئية التي تواجه عملية التربية والتعليم وضعف استعداد المؤسسات التعليمية والاكاديمية لمواجهة ازمات التعليم (محمد ، ١٩٩٧ ، ٣٠)

ومن الممكن ان تصاغ مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الاتي :

ما مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي اللغة العربية ؟

اهمية البحث : التربية عملية تنموية تهدف لتحقيق التنمية البشرية على المستوى العام وتهدف لتنمية شخصية الفرد وزيادة ثقته بنفسه وجعله فردا نافعا مثمرا مطورا لبيئته ونفسه ومجتمعه ، اذن فالتربية لازمة بشرية مهمة جدا لحياة الافراد والشعوب وبدونها لا يمكن لأي فرد القيام بواجباته بشكل سليم داخل المنظومة المجتمعية الكبيرة كما لا يمكنه الاستمرار بمراحل التربية والتعليم اللاحقة بشكل هادف وموضوعي ، من هنا صارت التربية حجز الاساس لمظهر التطور والتمدن والرقي للشعوب لدورها الكبير في تربية وتعليم الفرد ورفد عقله بالمعرفة والمعلومات والثقافة وانواع المهارات العلمية والعملية والادائية التي تربي النفس والعقل والوجدان وترقى بالفرد الى الاتزان والثقة والتفكير المبدع المنتج كما تزوده اسمى القيم كالشجاعة والتسامح والايثار والوفاء

والسماحة والكثير من الصفات التي تسعى التربية لغرسها بأفراد المجتمع لبنائه وتطويره ، فالتربية اذن اداة اثراء رأس المال البشري وتنميته وتطويره (عبودي ، ٢٠١٠ ، ١٦٤)

وللتربية اذرع عددية لتنفيذ مهماها في المجتمع ومن اطول هذه الاذرع التعليم فهو ذراع التربية المهم واداتها الكبرى لتنفيذ خططها واستراتيجياتها ، لذا فان اهميته لا تقل عن اهمية التربية بالمجتمعات والبلدان . والتعليم عملية منظمة مستمرة هادفة لتنمية الفرد تنمية شاملة مستدامة وتطوير شخصيته وزيادة ثقته بذاته لأداء دور نافع ومفيد لمجتمعه ويساهم في تطويره (عطية ، ٢٠٠٩ ، ٥٨)

ان عملية التعليم تمثل علما مهما ومهنة غاية في الصعوبة والخطورة لما لها من اثر كبير في تنمية المجتمعات وتربية الافراد وبالتالي فهي مهمة في تنمية البلدان وتطوير الشعوب ، فالتعليم من هذا المنظور يمثل الحصيلة الكاملة لجهد الدولة وجهد عملية التربية بصورة شاملة وعلى عناصر التخطيط الاستراتيجي ومواقع اتخاذ القرار ان يجعلوا هذه العملية من اولويات عملهم وان يضعوها غاية كبرى لغايات التربية (عبيد ، ٢٠٠٦ ، ٢٤)

ولعملية التعليم طرفان هما المدرس والطالب ولكلا الطرفين واجبات اساسية يقوم بها لتنفيذ عملية التعليم بشكلها الاسمى وبتصنيفها المنظم ولكل طرف منهما اهمية كبيرة لتنفيذ عملية التعليم ، فالمدرس وهو مدير عملية التعليم والمسيطر عليها من خلال ادواره الارشادية والتوجيهية التي يقوم بها ، وهذا الدور يتطلب الاعداد الجيد واكتساب المهارات اللازمة لتنفيذ مهنته على أحسن الوجوه وافضل الادوار (راشد ، ١٩٩٦ ، ٧)

فالمعلم هو قائد العملية التعليمية ومفاتيح التعلم بيده وهو النموذج السلوكي الذي يقلده الطلبة ويأخذون بنصائحه وارشاداته وهو الرائد بالمجتمع يرسم السلوك الصحيح ويربي العادات السليمة في نفوس طلبته وهو من تقع عليه مسؤولية عملية التعليم او بالجزء الاكبر منها ، لذا فهو يقوم بالأدوار المهمة اثناء التدريس فتنشيط التدريس بيده وتحريك استعداد ودافعية الطلبة بيده وكل ذلك من خلال ما يمارسه ويقدمه بمهاراته وكفاياته المتنوعة التي ينبغي ان يكون ملما بها ويتقنها وبأعلى درجات الإتقان وعليه مسؤولية اختيار المناسب من الأساليب والطرائق التي تراعي فروق الطلبة الفردية وتنوع ميولهم وتعدد رغباتهم واختلاف افكارهم وانماط تعلمهم، وكل ذلك لا يتحقق الا بوجود المدرس الكفوء المتطور والمتابع لكل جديد في عالم التعليم لاسيما مهارات التعليم التكنولوجي ومهارات التعليم المدمج والتعليم الالكتروني (عطية ، ٢٠٠٨، ٣١) . والمدرس الذي تعتمد عليه علمية التعليم بالمدرسة العصرية اليوم هو المدرس الفاعل النشط المبدع المفكر المتطور المبتكر والذي يحرص على تطوير نفسه باستمرار ويتابع الجديد ويطور القديم ويبتكر المناسب ويوظف المواقف التعليمية ليصنع منها كل جديد مبتكر ومفيد (عبيد ، ٢٠١١ ، ١٦٦) . ولتحقيق هذا الدور من المدرس كان لابد له من اتباع انماط جديدة للتعلم وتنمية مهاراته المختلفة لا سيما المهارات التكنلوجية كونها المهارات العصرية هذا اليوم والتي تعد من اكثر المهارات التي يحتاجها المدرس اليوم في ظل انماط التعليم الجديدة التي حتمتها الاوضاع المستخدمة استخدامها اثناء التعليم او استخدامها بشكلها المنفرد في التعليم الالكتروني (عيادات ، ٢٠١٤ ، ٢٧٨) فلقد اصبحت تكنولوجيا التعليم اليوم من اهم المداخل التعليمية الحديثة التي يجب على كل المدرسين اتقان مهاراتها المختلفة لانجاح عملية التعليم فهي اي منظومة تكنولوجيا التعليم تركز على تحسين مواقف التعليم وتطويرها والعمل على رفع مستواها وزيادة

فاعليتها لأحداث التعلم الناجح (سرايا ، ٢٠٠٧ ، ١١) ولقد ادرك الكثير من القائمين على عملية التعليم ان مصير التعليم مرهون بعالم التكنلوجيا الحديثة كما هو حال اغلب موافق الحياة العامة والخاصة ، وتلعب التقنيات الحديثة والاجهزة الذكية وتكنلوجيا التعليم اليوم الدور البارز في احداث الفرق في التحديات التي تواجه عملية التربية والتعليم ومن المتوقع ان تكون لها الكلم الفصل في احداث التغيرات والتطورات المستقبلية ، لذا فقد ظهرت العديد من الاساليب والمداخل التعليمية الحديثة التي تستلزم اتقان مهاراتها من قبل اطراف عملية التعليم جمعا (المدرس والطالب والمدير والمشرف) وحتى اسرة الطالب في مراحل التعليم الاولية ، اذ ان استعمال التقنيات الحديثة من شأنه ايصال المعلومات باسرع وقت وباقل جهد وله الاثر الكبير في معالجة الكثير من صعوبات التعليم عند استعمال نظم التعليم التقني او الالكتروني (عبدالعاطي وابو خطوة ، ٢٠٠٩ ، ٢٢) ان توظيف التعليم الالكتروني في نظام التعليم اليوم اوجد مساحة كبيرة لتفاعل كبير بين المدرس والطلبة والمادة الدراسية من خلال الفضاء المفتوح والتقدم العلمي في عرض المادة العلمية واستعمال الوسائل والوسائط والاجهزة الذكية ومنصات التعليم الحديثة التي لاقت استحسانا كبيرا من قبل طيف كبير من الطلبة والمتعلمين ، كونه يقدم المادة الدراسية بطرق مختلفة عن الطرق والاساليب القديمة تتميز بالفاعلية والنشاط مع الاقتصاد بالجهد الوقت (الموسى والمبارك ، ٢٠٠٥ ، ٢٢) ان استخدام التعليم الالكتروني اليوم يعد من اهم معايير الحديثة والتقدم العلمي والتنمية البشرية المستدامة وتنمية ذوات المتعلمين وتطوير ثقتهم بأنفسهم ، لذا فهو كمدخل حديث للتعلم لا بد له من توفر مستلزماته التقنية وتوفر مهاراته التكنلوجية لدى المدرس والطالب على حد سواء ، ومدخل التعليم الالكتروني يعد اليوم من معايير

التنمية الدولية التي تحدد فاعلية نظم التعليم في مختلف البلدان والدول (توفيق ونادية ، ٢٠١٢ ، ٢٨)

ان التغيرات التي تحصل بالحياة كالتغيرات السياسية او الاقتصادية او العلمية او الصناعية او غيرها لابد ان تحدث اثرا في الكثير من نواحي المجتمع لا سيما المتغيرات العلمية والحضارية والصناعية فهي تؤثر وبشكل كبير في عملية التعليم ، وما كان من ظهور التعليم الالكتروني الا كرد فعل مباشر للتقدم العلمي والتقني التكنولوجي الذي حصل في العالم بالسنين الاخيرة والذي كان له الاسهامات الكبيرة في تطور التعليم وتقدمه ، وكان حلاً للكثير من المشكلات التي تواجهه مثل كثرة عدد المتعلمين بالوقت الحاضر والكم الكبير من المعلومات التي ينبغي على الطلبة تحصيلها والمكتبات الرقمية وكيفية الاستفادة منها وخلق انماط جديدة للمتعلمين تناسب ميولهم ورغباتهم الحديثة ، فكان فرصة التعليم الالكتروني سبيلا ومنهجا نافعا ومفيدا لكل هذه الامور (عامر ، ٢٠١٥ ، ١٢٨)

ومن هنا تستطيع الباحثة تحديد اهمية البحث الحالي بالاتي .

١- أهمية عملية القياس التربوي في التعرف على المتغيرات التربوية والتعليمية المهمة وكميتها المتوفرة لدى فئات محددة بحسب البحوث والدراسات .

٢- اهمية مدرس اللغة العربية ودوره البارز في عملية تعلم اللغة العربية .

٣- أهمية المرحلة الاعدادية كونها تمثل مرحلة الانتقال من حياة المدرسة الى الحياة الجامعية التي تعد هدف اغلب الطلبة .

٤- أهمية التعليم الالكتروني بالنسبة للعملية التعليمية كونه يمثل اتجاها حديثا ساهم في حل الكثير من مشكلات التعليم في الوقت الحالي .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي اللغة العربية .

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بالاتي .

١- الحدود المكانية : مدينة بغداد / قاطع زيونة .

٢- الحدود البشرية : مدرسي اللغة العربية للصف الرابع الادبي وطلبتهم .

٣- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٢١ -٢٠٢٢ م .

٤- الحدود البحثية : (مهارات التعليم الالكتروني) .

تحديد المصطلحات :

القياس : ورد في اللغة " قاس " بمعنى قدر ، ونقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله (مسعود ، ١٩٩٢ ، ١٢١١)

القياس في الاصطلاح : هو عملية الحصول على القيم الكمية الرقمية لصفة من الصفات او خاصية محددة من الخصائص على وفق معايير او محكات محددة بدقة (الدمرداش ، ١٩٨٣ ، ١٨) .

المرحلة الاعدادية : مرحلة في نظام التعليم العراقي يقبل بها الطلبة بعد المرحلة المتوسطة اوا ما يعادلها تؤهل الطلبة للدراسة في للمرحلة الجامعية (جمهورية العراق ، ٢٠١٠ ، ٨)

المهارة : ورد في اللغة : مهر فهو ماهر ، وورد مهر الشخص في الشيء اي اتقنه وأمهر اذا مهرت به حاذقا ، والمهارة مفرد والجمع مهار (بضم الميم) ومهارة . والماهر الحاذق بكل عمل (الفراهيدي ، ٢٠٠٣ ، ٣٧١)

المهارة اصطلاحا : اداء الفرد اذا عمله بكفاءة عالية جدا سواء كان هذا الاداء او العمل حركي أم عقلي يؤديه مع الاقتصاد بالزمن والجهد (الهاشمي والدليمي ، ٢٠٠٩ ، ٢٣)

التعليم الالكتروني : اصطلاحا : طريقة تدريس حديثة تستخدم التقنية والتكنلوجيا واجهزتها المختلفة لايصال المعلومات باقل الجهد واقصر الوقت مع الفائدة الكبيرة المتحققة (الملاح ، ٢٠١٠ ، ٦٩)

الفصل الثاني : دراسات سابقة .

الدراسات العربية :

دراسة (عثمان ٢٠١٤) : كان هدف الدراسة تعرف امكانية توظيف الاساليب التكنلوجية التقنية الحديثة بالتعليم والكشف عن الاساليب والطرائق التقليدية واساليب للتعليم الالكتروني المتبعة ، وقد استخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي وقد استخدم الباحث استمارة ملاحظة لتحقيق هدف البحث وبعد التأكد من صدقها وثباتها طبقها على عينة بحثه الاساسية فتوصل الى نتائج تفيد بان استخدام اساليب التعلم التكنلوجية الحديثة قد اثرت وبشكل كبير في نجاح عملية التعلم وساهمت برفع كفاءة المعلمين والمتعلمين وردت اسباب ذلك الى مميزات اساليب التعلم هذه ، وتوصلت ايضا الى ان نسبة

الاهداف المتحققة عند استخدام هذه الاساليب اكبر بكثير منها عند اتباع الاساليب القديمة ، واوصى الباحث في نهاية الدراسة باتباع اساليب التعلم التكنلوجية الحديثة في عملية التعليم من قبل هيئات التعليم مع ضرورة الاعتماد على التقنيات الحديثة وضرورة متابعتها من قبل ادارات المدارس والعمل على ضمان نجاحها لانها تمثل رافدا مهما من روافد التعليم لاسيما بالوقت الراهن وان من الممكن تطويرها على المدى البعيد (عثمان ، ٢٠١٤ ، ١) .

دراسة (الحذيفي ٢٠٠٧) اجريت الدراسة في السعودية وهدفت الى تعرف اثر استعمال التعليم الالكتروني بالتحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه للمادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، واتبعت الدراسة منهج البحث التجريبي اذ حددت عينة البحث الاساسية ب (٦٠) طالبا اذ قسمت العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة وتمت المكافئة بينهما في متغيرات (العمر والخبرة السابقة لاستخدام الحاسوب والرغبة بالتعلم والخلفية المعرفية) وتم اعداد اختبار القدرة العقلية واختبار تحصيلي بمادة العلوم ومقياس الاتجاه نحو المادة وبعد التأكد من خصائص هذه الادوات الاحصائية وصدقها وثباتها ، تم تطبيقها من قبل الباحث في نهاية مدة التجربة وبعد جمع البيانات وتحليلها تم معالجتها بالوسائل الاحصائية المناسبة (الاختبار التائي ومربع كاي ومعاملات الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان براون ومعادلة كيورتشارد سون) وبعد ذلك تم اختبار فرضيات البحث ليتم الوصول الى نتائج تفيد بان هناك فروق دالة احصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في المتغيرات الثلاثة كما وجدت

الدراسة فروق دالة احصائيا بين المجموعتين في تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية . (الحذيفي ، ٢٠٠٧ ، ١٢٠)

دراسة (ابراهيم ٢٠١٠) : اجريت الدراسة في سوريا التعرف على اثر التعليم الالكتروني في تحصيل طلبة الدبلوم التاهيلي التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الاحياء بحسب متغير طريقة التدريس ومتغير الجنس في الجامعة الافتراضية السورية ، اذ حددت عينة البحث الاساسية ب (٥٢) طالبا وطالبة من الجامعة الافتراضية ، واعد الباحث الاختبار التحصيلي البعدي كأداة تطبق قفي نهاية مدة التجربة لاختبار فروض الدراسة وبعد التحقق من الخصائص الاحصائية للاختبار والتحقق من صدقه وثباته تم تطبيه على عينة البحث الاساسية في نهاية مدة التجربة ومن بعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها بالوسائل الاحصائية (الاختبار التائي ومربع كاي ومعامل ارتباك بيرسون ومعامل سبيرمان تم التوصل الى النتائج التي تفيد بوجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين ولصالح التجريبية وكما توصلت الى عدم وجود فروق دالة بحسب متغير الجنس (ابراهيم ، ٢٠١٠ ، ط ي)

دراسة (الكناني ٢٠١٨) اجريت الدراسة في العراق وهدفت الى التعرف على اثر فاعلية برنامج تعليمي وفق التعليم الالكتروني في تحصيل قواعد اللغة العربية لطلاب المرحلة الاعدادية وقد حددت الدراسة العينة الاساسية للدراسة ب (٦٠) طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة كما وتم مكافئة المجموعتين بالمتغيرات (العمر الزمني ودرجات العام السابق وتحصيل الوالدين واختبار الذكاء واختبار القدرة اللغوية وتوفر الحاسبة لدى طلاب عينة البحث وتوفر خدمة الانترنت لدى عينة البحث) وقد اعد الباحث اختبارا تحصيليا

بعديا تم التحقق من الخصائص الاحصائية له كما تم التحقق من صدقه وثباته ، وفي نهاية مدة التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على العينة الاساسية للدراسة وتم جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها بالوسائل الاحصائية (الاختبار التائي ومعامل بيرسون معامل سبيرمان ومربع كاي ومعامل الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة ومعامل الفا كرونباخ) وتم التوصل الى نتائج تفيد بان هناك فروق دالة احصائيا بين المجموعتين ولصالح التجريبية (الكناني ، ٢٠١٨ ، ٢٢)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

لقد تمت الافادة من الدراسات السابقة في الجوانب (تحديد مشكلة البحث ، اعداد اداة البحث ، تحددي واستعمال الوسائل الاحصائية ، كيفية تحليل نتائج البحث)

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته .

اولا : منهجية البحث : اتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي لإتمام اجراءات بحثها كونه منهجا يهتم بدراسة الظواهر ومحاولة تعرف اسبابها وعلاقاتها بالمتغيرات المحيطة بها من خلال متابعتها ودراستها وتحليلها ومحاولة تعرف بيئتها والعوامل المؤثرة بها والتي تؤثر بها من خلال منهج عملي منظم (دويدري ، ٢٠٠٠ ، ١٨٣)

ثانيا :اجراءات البحث : تضمنت اجراءات البحث الحالي بتحديد بالاتي :

مجتمع البحث : تمثل مجتمع البحث الحالي بمدرسي اللغة العربية للصف الرابع الادبي والذين يدرسون في مدارس تربية الرصافة الثانية / قاطع زيونة وشارع فلسطين ويمثلهم الجدول (١)

جدول (١) مجتمع البحث

ت	المدرسة	عدد مدرسي ومدرسات اللغة العربية
١	اعدادية الفرقان للبنين	٦
٢	اعدادية طارق بن زياد للبنين	٦
٣	ثانوية الزوراء للبنين	٥
٤	اعدادية عقبة بن نافع للبنين	٥
٥	اعدادية ١٥ شعبان للبنين	٥
٦	كلية بغداد للبنين	٦
٧	اعدادية النضال للبنين	٢
المجموع		٣٥

عينة البحث : قررت الباحثة شمول مجتمع البحث الحالي ليمثل عينة البحث الاساسية ، ولاعتذار (٥) من المدرسين عن الاشتراك لظروفهم الخاصة فقد تمثلت عينة البحث الاساسية ب (٣٠) مدرسا من مجتمع البحث الاصلي

والذين يدرسون الصف الرابع الادبي والذين ستطبق الباحثة عليهم استمارة الملاحظة التي اعدتها . وبهذا تكون نسبة عينة البحث الى المجتمع الاصلي هي (٨٥%) وهي نسبة عالية في البحوث الوصفية وتعد ممثلة بشكل جيد لمجتمع البحث .

اداة البحث : تمثلت اداة البحث الحالي باستمارة ملاحظة تتضمن اغلب مهارات التعليم الالكتروني التي اعدتها الباحثة وفق الخطوات الاتية :

١- **الاستبانة المفتوحة :** تم توجيه استبانة للخبراء والمتخصصين الذين اختارتهم الباحثة كخبراء مشاركين في التحكيم وتم توجيه سؤال لهم بتحديد اهم المهارات الالكترونية التي تلزم مدرس اللغة العربية اثناء تطبيق التعليم الالكتروني ، وقد شملت الاستبانة الاولية ل (١٠) خبراء . [١]

٢ – **الاستبانة المغلقة :** بعد جمع استجابات الخبراء على الاستبانة الاولية تم تحديد المهارات الالكترونية من خلال تفريغ الاجابات وجمع الفقرات النهائية وعمل استبانة مغلقة بحف المهارات المتشابهة وصياغة المهارات بشكلها النهائية وتم اعادة توزيعها على مجموعة الخبراء لبيان مدى صلاحيتها كمهارات اساسية لازمة لمدرسي اللغة العربية.

٣ – بعد موافقة الخبراء على جميع المهارات التي عرضت عليهم في الاستبانة المعلقة قامت الباحثة بإعداد استمارة الملاحظة التي تمثلت بالمهارات ووضع مدرج ثلاثي امامها لتقوم بتطبيقها على عينة البحث الاساسية من المدرسين

[١] اسماء السادة الخبراء (، ا . د . ضياء احمد عبدالله ، ا . د. سعد علي زاير ، ا .د . رحيم علي صالح ، ا . د عبدالحسن عبدالامير احمد العبيدي ، ا .د . مؤيد سعيد خلف ، ا .د محمد عبدالوهاب ، ا.د محسن حسين مخلف ، ا.د حاتم طه السامرائي ، ا.د مشرق مجهول الجبوري ، ا.د حميد محمود كطب).

المشمولين بالتطبيق . وقد تضمنت استمارة الملاحظة النهائية (٢٥) فقرة مثلت مهارات التعليم الالكتروني اللازمة لمدرسي اللغة العربية تناولت اغلب جواب التعليم الالكتروني ومواصفاته المطلوب تمكن المدرس منها كي يتمكن من اداء التعليم بفعالية وكفاءة عالية ، وتضمن مدرج الاداء ثلاثة بدائل (لازمة جدا – لازمة – لازمة نوعا ما) ، وقد اعتمدت الباحثة على المصادر الاتية في بناء اداة البحث (الادبيات التربوية والدراسات السابقة واراء الخبراء والمتخصصين في التربية والتعليم ومناهج وطرائق التدريس وخبرة الباحثة) . والجدول (٢) يتضمن استمارة الملاحظة النهائية .

الجدول (٢) مهارات التعليم الالكتروني اللازمة لمدرسي اللغة العربية .

ت	المهارات	مدرج اداء المهارات		
		متوفرة جدا	متوفرة	متوفرة نوعا ما
١	القدرة على استعمال شبكة الانترنت بمستوى مقبول			
٢	القدرة على استعمال التعليم الالكتروني كطريقة تدريس فاعلة			
٣	القدرة على استعمال انواع الحاسبات بكفاءة مقبولة			
٤	القدرة على توظيف برامج الانترنت المختلفة للتواصل مع المتعلمين اثناء التعليم الالكتروني			
٥	القدرة على توظيف الوسائط بالأجهزة الذكية اثناء التعليم الالكتروني			
٦	القدرة على اعداد المحاضرات وعرضها عبر الانترنت اثناء التعليم الالكتروني			

٧	القدرة على توظيف برامج الاجهزة الذكية اثناء التعليم الالكتروني			
٨	القدرة على تنظيم المقرر وعرضه بحسب جدول زمني مناسب اثناء التعليم الالكتروني			
٩	القدرة على مساعدة المتعلم لاستعمال برامج الانترنت المختلفة اثناء التعليم الالكتروني			
١٠	القدرة على توظيف انواع برامج التواصل الاجتماعي للتعليم الالكتروني			
١١	اتقان اعداد الصفوف الالكترونية وادارتها اثناء التعليم الالكتروني			
١٢	اتقان توظيف استعمال الاجهزة التكنلوجية والتقنيات الحديثة اثناء التعليم الالكتروني			
١٣	اتقان استعمال السبورة التفاعلية اثناء التعليم الالكتروني			
١٤	القدرة على استعمال انواع البرامج بالحاسبة وتوظيفها			
١٥	القدرة على ادارة التدريس عبر الانترنت اثناء التعليم الالكتروني			
١٦	القدرة على استعمال منصات التعليم الالكتروني المختلفة بكفاءة			
١٧	القدرة على استعمال الوسائل التعليمية			
١٨	القدرة على عرض اكثر من واجهة عرض كوسائل ايضاح للتعليم الالكتروني			
١٩	القدرة على ايصال المادة الدراسية للمتعلمين بكفاءة عالية			
٢٠	القدرة على تقويم المتعلمين			

٢١	القدرة على اداء وادارة الاختبارات			
٢٢	القدرة على اعداد وتطبيق الانشطة التعليمية			
٢٣	القدرة على متابعة انشطة وواجبات الطلبة			
٢٤	التمكن من عملية تصحيح الاختبارات الكترونيا			
٢٥	القدرة على تقديم انواع التغذية الراجعة للمتعلمين			
٢٦	القدرة على اقامة اواصر علاقات اجتماعية تربوية مع المتعلمين اثناء التعليم الالكتروني			

التطبيق الاستطلاعي لاستمارة الملاحظة : قامت الباحثة بتطبيق الاستمارة على عينة استطلاعية تكونت من (٥) مدرسين في المدرسة التي تعمل فيها الباحثة ولذلك للتأكد من بعض الخصائص الاحصائية لأداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها كي تصبح جاهزة للتطبيق النهائي على عينة البحث الاساسية.

ضبط بناء الاداة : لابد التحقق من عدد من الخصائص الاحصائية والصدق والثبات للأداة قبل التطبيق ، لذا فقد اتبعت الباحثة الاجراءات الاتية لضبط اداة البحث الحالي :

صدق الاداة : يشير الصدق الى ان الاداة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس غير ذلك ، والصدق انواع ويمكن التحقق منه عن طريق واحدة او اكثر من هذه الطرق وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري وذلك بعرض فقرات الاستمارة على (١٠) من الخبراء والمتخصصين في التربية وطرائق التدريس وقد اعتمدت محك (٨٠%) من موافقة الخبراء لقبول الفقرات وقد نالت فقرات

الاستمارة جميعها موافقة الخبراء ما عدا فقرتين كانت نسبة الموافقة عليها (٩٠%) وهي اكبر من نسبة المحك الذي اعتمدته الباحثة لذلك فقد ابقت الباحثة على فقرات الاستمارة جميعا لتكون بصيغتها النهائية متكونة من (٢٦) مهارة وبثلاثة بدائل بمدرج الاداء ، وبهذا الاجراء تكون الاداة متمتعة بصفة الصدق .

ثبات الاداة : ان من اهم خصائص اداة البحث التي يجب ان يتحقق منها الباحث هي الصدق والثبات وقد قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاداة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٨) مدرسين من نفس مجتمع البحث الاصلي تمت ملاحظتهم من قبل الباحثة ومن قبل باحث اخر تم تدريبه على استمارة الملاحظة وكيفية قياسها لأداء المدرسين ، ثم بعد جمع البيانات وتحليلها قامت الباحثة باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين ملاحظة الباحثة والملاحظ الثاني فبلغ (٠،٨٢) وهو معامل ارتباط مقبول بالبحوث التربوية .

تطبيق التجربة : بعد اعداد استمارة الملاحظة والتأكد من صدقها وثباتها قامت الباحثة بتطبيقها على عينة البحث الاساسية يوم الثلاثاء الموافق ٢ / ٣ / ٢٠٢١ ولغاية ١٥ / ٣ / ٢٠٢١ . واستمر التطبيق مدة (١٠) ايام كون الباحثة قامت بملاحظة (٣) مدرسين في اليوم الواحد كل مدرس لدرس كامل وكانت تؤشر على فقرات الملاحظة بحسب مدرج الاداء ولكل مهارة وبشكل دقيق وموضوعي حتى أكملت ملاحظة عينة البحث كلها في اليوم الاخير من التطبيق .

الوسائل الاحصائية : الوسائل الاحصائية : استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :

١- الوسط المرجح = $\frac{1\times ت٣+2\times ت٢+3\times ت١}{مجموع التكرارات}$

٢- الوزن المئوي = $\frac{الوسط المرجح}{القصوى الدرجة} \times ١٠٠$ (عباس واخرون ، ٢٠١٢ ، ٣٠٨

٣- درجة القطع = $\frac{مجموع البدائل}{عدد البدائل}$ (العبيدي وعزيز ، ٢٠١٥ ، ١٣٣)

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها .

اولا : عرض النتائج : ستعرض النتائج وفق هدف البحث وبحسب الاتي .

هدف البحث الحالي التعرف على مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي اللغة العربية . وللتحقق من هدف البحث قامت الباحثة بتحليل ملاحظاتها لمدرسي عينة البحث الاساسية على استمارة الملاحظة المعدة لهذا الغرض واستخراج الوزن المئوي والوسط المرجح لكل فقرة وبحسب الجدول (٣).

جدول(٣) قيم الاوزان المرجحة والاوساط المئوية لاستمارة الملاحظة

ت	المهـــارات	قيم المعاملات الاحصائية		
		الوزن المئوي	الوسط المرجح	الرتبة
١	القدرة على استعمال شبكة الانترنت بمستوى مقبول	٢,٦٤	٢,٠٦	١
٢	القدرة على استعمال مدخل التعليم الالكتروني	٢,٥٦	٢,٠٠	٢
٣	القدرة على استعمال انواع الحاسبات بكفاءة مقبولة	٢،٢٢	١،٧٣	٨
٤	القدرة على توظيف برامج الانترنت المختلفة للتواصل مع المتعلمين اثناء التعليم الالكتروني	٢،١٧	١،٧٠	٩
٥	القدرة على توظيف الوسائط بالاجهزة الذكية اثناء التعليم الالكتروني	٢،٥٢	١،٩٦	٣
٦	القدرة على اعداد المحاضرات وعرضها عبر الانترنت اثناء التعليم الالكتروني	٢،١٧	١،٧٠	٩
٧	القدرة على توظيف برامج الاجهزة الذكية اثناء التعليم الالكتروني	٢،٣٥	١،٨٣	٥
٨	القدرة على تنظيم المقرر وعرضه بحسب جدول زمني مناسب اثناء التعليم الالكتروني	٢،٣٩	١،٨٦	٤
٩	القدرة على مساعدة المتعلم لاستعمال برامج الانترنت المختلفة اثناء التعليم الالكتروني	٢،٢٢	١،٧٣	٨
١٠	القدرة على توظيف انواع برامج التواصل الاجتماعي للتعليم الالكتروني	٢،١٧	١،٧٠	٩
١١	اتقان اعداد الصفوف الالكترونية وادارتها اثناء التعليم الالكتروني	١،٦٩	١،٥٣	١٣
١٢	اتقان توظيف استعمال الاجهزة التكنلوجية والتقنيات الحديثة اثناء التعليم الالكتروني	١،٦٩	١،٥٣	١٣

١٣	اتقان استعمال السبورة التفاعلية اثناء التعليم الالكتروني	٢،٠٩	١،٦٣	١٠
١٤	القدرة على استعمال انواع البرامج بالحاسبة وتوظيفها	١،٩٦	١،٥٣	١٣
١٥	القدرة على ادارة التدريس عبر الانترنت اثناء التعليم الالكتروني	٢،٠٥	١،٦٠	١١
١٦	القدرة على استعمال منصات التعليم الالكتروني المختلفة بكفاءة	٢،٣٠	١،٨٠	٦
١٧	القدرة على استعمال الوسائل التعليمية المختلفة	٢،٢٦	١،٧٦	٧
١٨	القدرة على عرض اكثر من واجهة عرض كوسائل ايضاح للتعليم الالكتروني	٢،٠٥	١،٦٠	١١
١٩	القدرة على ايصال المادة الدراسية للمتعلمين بكفاءة عالية	١،٨٨	١،٤٦	١٤
٢٠	القدرة على تقويم المتعلمين	١،٨٣	١،٤٣	١٥
٢١	القدرة على اداء وادارة الاختبارات	١،٩٢	١،٥٦	١٢
٢٢	القدرة على اعداد وتطبيق الانشطة التعليمية	٢،٣٩	١،٨٦	٤
٢٣	القدرة على متابعة انشطة وواجبات الطلبة	١،٨٨	١،٤٦	١٤
٢٤	التمكن من عملية تصحيح الاختبارات الكترونيا	١،٨٣	١،٤٣	١٥
٢٥	القدرة على تقديم انواع التغذية الراجعة للمتعلمين	٢،٣٩	١،٨٦	٤
٢٦	القدرة على اقامة اواصر علاقات اجتماعية وتربوية مع المتعلمين	١،٩٢	١،٥٦	١٢

يتضح من الجدول أعلاه ان مدرسي اللغة العربية لم تكن مهارات استمارة الملاحظة متوفرة لديهم ماعدا المهارتين في الفقرتين الاولى والثانية كونها تعدت درجة القطع المحددة (٢) ، وان باقي المهارات لم تكن متوفرة لديهم اذ لم تتعدى درجة القطع المحددة (٢) وقد جاءت بحسب ترتيبها في الجدول ، بين الرتبة الثالثة والتي تمثلها (الفقرة الخامسة) وبوسط مرجح (١،٩٦)

ووزن مئوي (٢،٥٢) وبين الرتبة الاخيرة (الفقرة الخامسة عشرة) والتي جاءت بوسط مرجح (١،٤٣) ووزن مئوي (١،٨٣) . وجاءت الفقرات الاخرى كل بحسب رتبتها ووسطها المرجح ووزنها المئوي وبحسب ما هو موضح بالجدول (٣) .

تفسير النتائج : ان ظهور نتائج استمارة الملاحظة بهذا الشكل قد يعود الى واحد أو أكثر من الاسباب الاتي :

١ – عدم الاستعداد الجيد من قبل النظام التعليمي في العراق لمواجهة للكوارث الطبيعية والجوائح الصحية الكبرى عند وقوعها ادى الى ظهور هذه النتائج .

٢ – ان ضعف اعداد المدرسين لا سيما في جانب التعليم المدمج والتعليم الالكتروني واستخدام التقنية الحديثة بالتعليم ادى الى ظهور بعض جوانب القصور في امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللازمة للتعليم الالكتروني .

٣ – ان منهاج تعليم اللغة العربية وبرامج اعداد مدرسي اللغة العربية لا يحتوي على القدر الكافي من المواد التي تخص تطبيق نظام التعليم الالكتروني ، مما أدى الى ظهور هذا الضعف في تطبيقه .

الاستنتاجات : تستنتج الباحثة الاتي .

١ – ان عنصر التخطيط الاستراتيجي بالعراق ضعيف في التخطيط المستقبلي في مواجهة ازمات التعليم لاسيما في برامج اعداد مدرس اللغة العربية .

٢ – ان مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى مدرسي اللغة العربية ضعيف جدا .

٣ – ان توفر مهارتين فقط من مهارات التعليم الالكتروني لمدرسي اللغة العربية يظهر القصور الواضح والكبير في استعداد مدرسي اللغة العربية لتطبيق نظام التعليم الالكتروني .

التوصيات : توصي الباحثة بالاتي :

١ – ضرورة اعداد الخطط الاستراتيجية المستقبلية لمواجهة الازمات والجوائح التي تواجه العملية التعليمية .

٢ – ضرورة تضمين مناهج اعداد المدرسين بالكليات مهارات التعليم الالكترونية والتقنيات الحديثة .

٣ – اجراء دورات وعقد ندوات لتدريب مدرسي اللغة العربية على مهارات التعليم الالكتروني .

المقترحات : تقترح الباحثة الاتي .

١ – اجراء المزيد من الدراسات لتعرف مهارات اخرى لازمة لمدرسي اللغة العربية .

٢ – اعتماد بطاقة الملاحظة في تقويم مهارات مدرسي اللغة العربية للمرحلة الاعدادية .

المصادر :

- ابراهيم ، جمعة حسن (٢٠١٠) اثر التعليم الالكتروني على تحصيل طلبة دبلوم التأهيل التربوي في مقرر طرائق تدريس علم الاحياء (دراسة تجريبية على طلبة الجامعة الافتراضية السورية) مجلة جامعة دمشق ، جلد ٢٦ ، العدد ٢ .
- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥) لسان العرب ، ط ٤ ، ج ١٢ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان .
- توفيق ، صلاح ونادية علي (٢٠١٢) التعليم الإلكتروني وعصر المعرفة (رؤية مستقبلية للمجتمع العربي) المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر .
- الحذيفي ، خالد فهد (٢٠٠٧) اثر استخدام التعليم الالكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، مجلد ٢٠ ، العدد ٣ .
- الحميداوي ، مسلم مجيد مظلوم (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على مهارات الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .

- دويدري ، رجاء وحيد (٢٠٠٠) البحث العلمي (اساسياته النظرية وممارساته العملية) ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، سوريا .
- راشد ، علي (١٩٩٦) اختيار المعلم واعداده (دليل التربية العملية) ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
- سرايا ، عادل (٢٠٠٧) تكنلوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- عامر ، طارق عبدالرؤوف . التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة) ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، ٢٠١٥ .
- عبدالعاطي ، حسن الباتع محمد ، وابو خطوة ، السيد عبدالمولى السيد (٢٠٠٩) التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية – التصميم – الانتاج) ، الاسكندرية ، دار الجامعة الجديدة . الموسى ، عبد الله والمبارك ، احمد (٢٠٠٥) التعليم الالكتروني الاسس والتطبيقات ، مؤسسة الشبكة ، الرياض ، السعودية .
- عبودي ، كامل عايد (٢٠٠٥) حقيقة المعلم والمتعلم بالفكر التربوي الاسلامي ، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع
- عبيد ، جمانة محمد (٢٠٠٦) المعلم ، اعداده ، تدريبه ، كفاياته ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن
- عثمان ، بدر الدين محجوب . توظيف الاساليب الحديثة لتكنلوجيا التعليم في العملية التعليمية جامعة البحر الاحمر كلية التربية قسم العلوم التربوية مجلة العلوم الانسانية ٢٠١٤

- عطية ، محسن علي (٢٠٠٨) تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية ، دار المنهاج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- عطية ، محسن علي (٢٠٠٩) أسس التربية الحديثة ونظم التعليم ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- عيادات ، يوسف احمد (٢٠١٤) الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية ، ط ٢، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- الفراهيدي ، خليل احمد (٢٠٠٣) كتاب العين ، تحقيق عبدالحميد هنداوي ، ج ٤ ، دار الكتب العليمة ، بيروت ، لبنان .
- الهاشمي ، عبدالرحمن والدليمي طه بعلي حسين (٢٠٠٩) استراتيجية حديثة في فن التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- الكناني ، سلوان خلف جاسم (٢٠١٨) فاعلية بناء برنامج تعليمي على وفق التعليم الالكتروني في تحصيل قواعد اللغة العربية لطلاب المرحلة الاعدادية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة ديالى ، كلية التربية الاساسية .
- محمد ، السعيد محمد رشاد (١٩٩٧) أنماط الدراسات المستقبلية واساليب منهجها ودورها في توجيه البحث العلمي والتربوي نحو المستقبل ، التعليم من اجل مستقبل عربي افضل ، لمؤتمر العلمي الخامس ، ٢٩ –٣٠ ابريل ، المجلد الثالث ، جامعة حلوان ، كلية التربية .
- مسعود ، جبران (١٩٩٢) الرائد معجم لغوي معاصر ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان .

- الموسى ، احمد حاج (٢٠٠٢) النمو المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية) مجلة جامعة دمشق ، المجلد (٢٠) العدد (١).
- الملاح ، محمد عبدالكريم (٢٠١٠) المدرسة الالكترونية ودور الانترنت في التعليم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

مدى توافر وأستخدام الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية – الصفوف الاولية أنموذجاً_

م. د. فرح محمد رضا حمزة الربيعي
وزارة التربية العراقية \ المديرية العامة لتربية بابل
Mrs.shareefy@gmail.com

ملخص البحث

الوسائل التعليمية (TA) هي تلك الأدوات التي يستخدمها معلم الرياضيات لمساعدة التلاميذ في فهم مفاهيم الدرس. تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر وأستخدام معلمي الرياضيات للصفوف (الاول، الثاني، الثالث) الابتدائي للوسائل التعليمية في سلسة مناهج الرياضيات المحدثة للمرحلة الابتدائية. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات في مديرية تربية بابل، وبالطريقة العشوائية وقع الاختيار على (١١٥) معلم ومعلمة. قامت الباحثة ببناء الاستبانة لجمع البيانات وتم التاكد من صدقها وثباتها قبل توزيعها على عينة البحث. تم معاجة البيانات باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أظهرت نتائج الدراسة الى عدم توافر الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية وافتقارها لابسطها، عدم استخدام الوسائل التعليمية من قبل معلمي الرياضيات واعتمادهم على الطريقة التقليدية في تعليم الرياضيات المحدثة، وجود مشكلات عديدة يعاني منها معلمي الرياضيات تعوق استخدام الوسائل التعليمية. على ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة توفير الوسائل التعليمية لمادة الرياضيات من قبل وزارة التربية والتعليم العراقية ومديرياتها وخاصة للمرحلة الابتدائية، اعداد دورات وورش عمل تدريبية خاصة للمعليمين في كيفية انتاج واستخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها في تعليم الرياضيات، تهيئة المكان المناسب لعرض واستخدام الوسائل التعليمية في الفصول الدراسية، توفير دليل لمعلم الرياضيات خاص بكيفية اعداد وتوظيف الوسائل التعليمية في تعليم الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: الوسائل التعليمية، معلم الرياضيات، منهج الرياضيات المحدث، المرحلة الابتدائية.

The Availability and Use of Teaching Aids for Mathematics Teachers in the Primary Stage _Primary Classes as a Model_

M. Dr. Farah Mohammed Reda Hamza Al – Rubaie
Ministry of Iraqi Education\ General Directorate of Babel Education
Mrs.shareefy@gmail.com

ABSTRACT

Teaching aids (TA) are those tools that a math teacher uses to help students understand the concepts of a lesson. The current study aims to find out the availability and use of mathematics teachers for primary (first, second, third) grades of teaching aids in a series of updated mathematics curricula for the primary stage. The researcher followed the descriptive approach, and the study population consisted of all mathematics teachers in the Babel Education Directorate, and in a random manner, (115) male and female teachers were chosen. The researcher built a questionnaire to collect data and its validity and reliability were verified before distributing it to the research sample. The data was processed using the SPSS statistical package to extract arithmetic averages and standard deviations. The results of the study showed the lack of educational aids in primary schools and their lack of the simplest, the lack of use of educational aids by mathematics teachers and their dependence on the traditional method of teaching updated mathematics, and the presence of problems faced by mathematics teachers impede the use of educational aids. The researcher recommended the necessity of providing educational aids for mathematics by the Iraqi Ministry of Education and its Directorates, especially for the primary stage, preparing special training courses for teachers on how to produce and use educational aids and employing them in teaching mathematics, creating a suitable place for displaying and using educational aids in the classroom, providing a guide for the mathematics teacher specific on how to prepare and use educational aids.

Keywords: teaching aids, mathematics teacher, updated mathematics curriculum, elementary school

المقدمة

تعرف ماده الرياضيات بأنها العلم الذي يقوم أساسه على دراسة الأعداد (الارقام) وأنماطها المختلفة وتحليل العلاقات بينها والقياس والهندسة بالاضافة الى مجموعه من العمليات الحسابية التي تحتاج الي تفكيرمنظم للتمكن من تحليلها والوصول الي نتائج دقيقة. أذ يصنف منهج الرياضيات من المناهج المجردة والبعيدة تماما عن خيال التلميذ الصغير المرتبط فقط بالأشياء الحسية التي يراها ويسمعها ويلمسها بيده فحينما نذكرعملية الجمع او الطرح أمام التلميذ فهي كلمة مجردة ليس لها انعكاس حقيقي في العالم المحسوس لدى التلميذ. فلذلك يلجأ المعلمون لتوضيح وتبسيط تلك المفاهيم الرياضية المجردة للتلميذ بوسائل تعليمية ملموسة من بيئه التلميذ البسيطة. فقد يستخدم المعلم أصابع يد التلميذ كوسيلة ملموسة لتعلم عد وجمع وطرح الاعداد أو العداد الخشبي او المكعبات الملونة....الخ Nachiappan, S.,et.al, (2018).

تعد الوسائل التعليميّة من أهمّ وأفضل الطرق الفعالة المتبعة في العملية التعليمية والتي تقوم على توصيل المفاهيم المعارف والمعلومات المجردة للتلاميذ بطرق وأساليب سلسة وبعيدة عن التعقيد، وهي مهمة في تعليم مادّة الرياضيات بشكل خاص، حيث أن مادة الرياضيات تحتوي على مجموعة من المفاهيم المتعددة والمتنوعة في العمليات الحسابية والقياس وغيرها، والتي يواجه التلاميذ مشكلات فيها من ناحية استيعابيها وتعلمها، لذلك يجب استخدام الوسائل التعليميه المتنوعة تلائم خصائص التلاميذ المختلفة، من أجل جعل مادة الرياضيات أكثر سهولة ومتعة (ليلى،٢٠١٦) .

مشكلة البحث

يقع على مُعلِّمي الرياضِيّات مسؤوليّة كبيرة تِجاه تعليم التلاميذ في المراحل الابتدائية الأساسيّات الرياضِيّة التي تُلازمُهم حتى مراحل دراستهم المُتقدِّمة، وتعليم منهج الرياضِيّات بأساليب فعاله، تتم من خلال عَرْض المادّة الدراسيّة بأساليب سمعيّة، بصريّة، وحسية مُتطوِّرة اواساليب حديثة باستخدام الكاميرات، أو جهاز عَرْض البيانات، أو الفيديوهات. فالأطفال في المراحل الابتدائية الثلاثة الاولى (الاول، الثاني ، الثالث) الابتدائي هم من أكثر التلاميذ التي قد تتأثَّر بستخدام الوسائل التعليمية في الفصول الدراسية؛ لأنّ شرح أيِّ معلومة رياضية بشكل لفظيّ فقط، غير كافٍ لإيصالها بالشكل المطلوب لذهن التلميذ، لكن عند مزامَنة استخدامُ الوسيلة التعليمية مع الشرح اللفظيّ، فإنّها ستصل إلى ذهن التلاميذ مباشرة، ممّا يُؤدِّي إلى رسوخها في أذهانهم أكثر . (Abubakar, Hajarat Oyiza,et.al., 2021)

لسوء الحظ وعلى الرغم من أهمية استخدام الوسائل التعليميّة في عملية تعليم مادّة الرياضيات في المرحلة الابتدائية خصوصا، إلا أنها لا تُستخدم كثيراً من قبل معلمي مادّة الرياضيات والاعتماد على الطريقة التقليديّة في التعليم (الكوني،٢٠١٩) حتى بعد تحديث منهج الرياضيات للمراحل الابتدائية. وبحكم ارتباط عمل الباحثة في مجال تعليم مناهج الرياضيات وطرائق التدريس لاحظت أن المدارس الابتدائية في محافظة بابل تعاني من نقصا كبيرا في الوسائل التعليمية البسيطة والحديثة مما يؤثر سلبا على مخرجات تعليم الرياضيات وتحصيل التلاميذ بالاضافة الى ذلك هناك عزوف من قبل المعلمين عن استخدام الوسائل التعليمية في حصص الرياضيات والاقتصارعلى الاساليب التقليدية وهي السبورة والاقلام الملونه بالرغم من ان سلسة

مناهج الرياضيات المحدثة للمراحل الثلاثة الاولى تتطلب من معلم الرياضيات استخدام وسائل تعليمية فعاله لتسهيل ايصال المادة العلمية الى ذهن التلميذ ليتمكن من استيعابها وفهمها ويرجع ذلك الى عدم تلقي معلمي الرياضيات دورات تدريبية كافية عن اهمية توظيف الوسائل التعليمية في عملية التعلم. وبذلك تتبلور مشكلة البحث الحالي في الاجابة على السؤال التالي: مامدى توافر واستخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية (الصفوف الاولية أنموذجا) ؟.

اهمية البحث

تعد مادة الرياضيات من أصعب وأهم المواد التي يدرسها التلميذ في جميع سنين دراستة بالاضافة الى ارتباطها بكل المواد الدراسية والعلوم الأخرى. والتي تتطلب من التلميذ أن يبذل جهد عقلي في إيجاد الحلول للمسائل الرياضية. يجد العديد من التلاميذ صعوبة في استيعاب مواضيع الرياضيات وبالتالي تدني في تحصيلهم الدراسي لذلك كان من الضروري إنتاج وتطوير وسائل التعليمية تساعد في تبسط هذه المادة وتسهل على التلميذ تعلمها ودراستها.اذ يجب أن يكون في كل مدرسة ابتدائية وسائل تعليمية لتعليم الرياضيات تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة وملائمة لفطرة التلميذ الذي يعتمد في تعلمة على الاشياء المحسوسة، كما يجب أن يقوم معلم الرياضيات بإتقان استخدام هذه الوسائل من أجل أن يكون قادرا على تحقيق الاهداف المرجوة من منهج الرياضيات حيث أشارت الدراسات التربوية الى أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم الرياضيات لإنها مكون أساسي لا يمكن فصله عن المقرر تزيد التفاعل الإيجابي ومشاركة النشطة للتلاميذ أثناء عملية التعليم مما يؤدي الى زيادة التحصيل الأكاديمي

لدى التلاميذ (Alshatri,S.H.H., Wakil,K., Jamal,K. & Bakhtyar,R. 2019).

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:-

١- المساهمة في إبراز الدورالايجابي للوسائل التعليمية وعدم اهمالها وتسليط الضوء عليها في عملية تعليم منهج الرياضيات المحدث للمرحلة الابتدائية، وخصوصا للمراحل الثلاثة الاولى (الاول، الثاني، الثالث) الابتدائي.

٢- تحديد احتياجات المدارس الابتدائية في محافظة بابل من الوسائل التعليمية اللازمة في تعليم سلسة مناهج الرياضيات المحدثة لتطويرالعملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

٣- كما انها محاولة في تحديد ومعرفة المعوقات التي تعيق توافر واستخدام الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية في محافظة بابل.

٤- تقديم توصيات ومقترحات من شانها تساعد في تحسين وتوفير الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية.

اهداف البحث

تحددت أهداف البحث الحالي فيما يلي:-

١- التعرف على مدى توافر الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المدراس الابتدائية.

٢- التعرف على مدى استخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية الصفوف الاولية أنموجا.

٣- التعرف على العوائق التي تحول دون استخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية.

اسئلة البحث

من خلال مشكلة البحث تحددت أسئلة البحث الحالي فيما يلي:-

١- ما مدى توافر الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية؟

٢- ما مدى أستخدم معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية الصفوف الاولية أنموذجا؟

٣- ما هي العوائق التي تعيق استخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في الفصول الدراسية؟

تحديد المصطلحات

عرف الحيلة (٢٠٠١) الوسائل التعليمية بانها "أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلّم لتحسين عملية التعليم والتعلّم .وتقصير مدتها وتوضيح المعاني، وشرح الأفكار وتدريب

التلاميذ على المهارات ، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم ،وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القويمة بسرعة وقوة وبتكلفة أقل" (الحيلة، ٢٠٠١ ،ص ٢٩).

تعرف الباحثة الوسائل التعليمية إجرائيا :بأنها مجموعة الادوات والمواد التي يستخدمها معلم الرياضيات في الفصول الدراسية للمراحل الابتدائية الثلاثة الاولى (الاول، الثاني، الثالث) الابتدائي لتحسين عملية التعلم والتعليم من خلال استخدام التلميذ لحواسه المختلفة.

معلم الرياضيات تعرفة الباحثة اجرائيا بانه الشخص المسؤول عن تعليم تلاميذ الصفوف الابتدائية الثلاثة الاولى مفردات مناهج الرياضيات المحدثة. بغض النظر عن مؤهلاتهم وتخصصاتهم .

سلسة مناهج الرياضيات المحدثة للمرحلة الابتدائية :- هو سلسة كتب رياضيات محدثة للمرحلة الابتدائية للصفوف من الاول الى السادس الابتدائي قام بتطويرها وحدة المناهج العراقية في وزارة التربية وبنيت وفق المعايير العالمية الحديثة واستنادا الى النظرية البنائية واستراتيجية دورة التعلم الخماسية.

تعرف المرحلة الإبتدائية اجرائيا بانها مرحلة التعليم الألزامية والمجانية في العراق، وتعد أهم مراحل التعليم بشكل عام، وتمتد من الصف الاول الى الصف السادس الابتدائي، يكون عمر التلميذ في الصفوف الاولية (الثلاثة الاولى) من (٧-٩) سنة وفي الصفوف الثلاثة الاخيرة من عمر (١٠-١٢) سنة.

الدراسات السابقة

نظرا لدور الوسائل التعليمية المهم في العملية التعليمية التعلمية فقد اجريت العديد من الدراسات العربية والاجنبية منها:- الكوني عصام أحمد (٢٠١٩) العنزي، عبد العزيز، المسعد (٢٠١٨) ، المسعد العفيصان (٢٠١٧)، عامر (٢٠١٧)، يونس (٢٠١٧) ، أحمد (٢٠١٢) موسى (٢٠١١)، ا لخوالدة (٢٠٠٥) ، أمين (٢٠٠٥) ، سليمان (٢٠٠٣) أبو حسان (٢٠٠٨) (الهديب،٢٠٠١) Abubakar, Hajarat Oyiza,et.al., (2021) ، Alshatri,S.H.H., Wakil,K., Jamal,K. & Bakhtyar,R. (2019). Cuevas (2010) ،Alagic(2003) ,Kim(2002), Daher and a'Baya(2013)، Cabli(2006) ,

وبعد اطلاع الباحثة على الدرسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي استنتجت مايلي:-

١- أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية توظيف الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية لتحقيق الاهداف المرجوة.

٢- هدفت معظم الدراسات السابقه إلى معرفة واقع استخدام الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية او الثانوية والتحديات التي تواجه معلمي المدارس في استخدامها.

٣- تنوع مجتمع وعينة البحث للدراسات السابقة تبعا لاختلاف المادة الدراسية بين معلمي الرياضيات و العلوم واللغه العربية والاجتماعيات والتاريخ والجغرافية.

٤- استخدمت اغلبت الدراسات السايقة المنهج الوصفي التحليلي بينما القليل منها استخدم المنهج التجربي في الحصول على النتائج.

٥- اداة الدراسة الرئيسة في الدراسات السابقة هي الاستبانه وعمد اغلب الباحثين على بناء الاستبانه الخاصة ببحثة بالاعتماد على الادبيات السابقة.

٦- عالجت معظم الدراسات السابقة نتائج الدراسة باستخدام الحزمة الاحصائية spss وبعض الدراسات السابقة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقارنه النتائج.

٧- اشارت نتائج الدراسات السابقة الى عدم الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية في الفصول المدرسية من قبل معلمي المادة بالاضافة الى قلة توافرها في المدراس وصعوبات تواجة معلم المادة من استخدامها.

عند مقارنة الدراسات السابقه مع الدراسة الحالية نجد اوجه التطابق والاختلاف مايلي:-

١- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الهدف وهو التعرف مدى توافر واستخدام الوسائل التعليمية وايضا التعرف على المعوقات التي تعيق توظيف الوسائل التعليمية في الفصول الدراسية.

٢- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

٣- اتفقت الدراسة الحالية ايضا في اداة الدراسة (الاستبانة). حيث أستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء وتصميم الإستبانة .

٤- لم تجد الباحثة من بين الدراسات السابقة التي اطلعت عليها على المستوى المحلي أي دراسة تناولت مدى توافر واستخدام الوسائل التعليمية لدى تلاميذ الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في سلسلة منهج الرياضيات المحدثة.

الاطار النظري

مفهوم الوسيلة التعليمية (TA)

اختلفت مسميات الوسائل التعليمية وهي الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل السمعية البصرية، وسائل الإيضاح، المعينات التعليمية، الوسائط التعليمية التعلمية، وسائل الاتصال التعليمية، التقنيات التعليمية، واحدث تسمية لها هي وسائل تكنولوجيا التعليم، الا ان مصطلح الوسائل التعليمية هو الاكثر شيوعا في المجال التربوي (خليفة،٢٠٠٨).

لقد بذلت محاولات عديدة لتصنيف الوسائل التعليمية وحصرها واختيار المناسب منها في العملية التعليمية، حيث يقوم كل تصنيف على أساس معين ومن اشهر التصنيفات هي : التصنيف على اساس الحواس (سمعية، بصرية، سمعية بصرية، ذوقية، لمسية، شمية)، التصنيف على اساس المستفيدين (جماعية، فردية)، التصنيق على اساس الحصول عليها (جاهزة، منتجة ملحيا)، التصنيف على اساس الحداثة (قديمة، حديثة)، التصنيف على اساس الخبرة (محسوسة، شبة محسوسة، مجردة)، التصنيف على أساس االعرض (الكترونية، يدوية) (رجم،٢٠١٦).

للوسائل التعليمية في المرحلة الابتدائية دورا مهما في عملية التعليم والتعلم حيث تساعد معلم الرياضيات في توجية التفاعل الصفي وربط ما يقدمة ببيئة التلميذ وتعد من أكثر الطرق الفعالة التي تضمن زيادة التحصيل والفهم وإلاستيعاب الكامل للتلميذ هو استخدام الوسائل التعليمية التفاعلية ومنها التطبيق العملي لموضوع الدرس باستخدام المجسمات والنماذج والصور الثابتة. وشرائط الافلام التعليمية المبرمجة والرسوم البيانية او إجراء التجارب المختبرية اوالقيام بأنشطة ترفيهية تفيد في شرح

الدرس او القيام برحلات مدرسية علمية لتطبيق ما تم شرحه (عامر،٢٠١٧) (الهديب،٢٠٠١).

سلسلة منهاج الرياضيات المحدث للمرحلة الابتدائية بنيت على اساس ان التلميذ محورالعملية التعليمية والمعلم موجة ومسير له، اذ تتطلب توفير واستخدام الوسائل التعليمية الرياضية لاثارة دافعية وحماس التلميذ نحو التعلم وتحقيق الاهداف التربوية المرجوة.

أهمية استخدام الوسائل التعليمية في سلسة مناهج الرياضيات المحدثة للمرحلة الابتدائية

يتأثرالتلميذ في المراحل الابتدائية الأولى بالوسائل التعليمية فهي من تربطه بالعالم الخارجي وتزيد من تفاعله بالبيئة. لذا فان استخدام الوسائل التعيلمية في سلسة مناهج رياضيات المحدثة للمرحلة الابتدائية أهمية كبيرة في مجال التعلم والتعليم وتكمن أهميتها في عدة أمور ومنها:

١. تساعد في جذب واثار انتباه التلميذ وتحفزة على تعلم الرياضيات بشوق وشغف كبير.

٢. تساعد في تنمية قدرة التلميذ على تذكر وحفظ القوانين الأساسية للرياضيات حيث تبقى المعلومات راسخة في ذهن التلميذ وذلك بسبب إشراك جميع حواسه في عملية تعلم الرياضيات.

٣. تنمي قدرات التلميذ على اساليب التفكير المنظم كما أنها تساعده على إيجاد حلول متنوعة للمشكلات الرياضية.

٤. تمكن المعلم من اختصار وقت التعليم من خلال عرض كثير من المعلومات في وقت قصير نسبيا.

٥. تساعد التلميذ في التخلص من الملل والروتين الموجود في الدروس التقليدية لانها تعطي المجال لتعلم الرياضيات بطريقة مميزة، وبالتالي يزيد من حب التلميذ للرياضيات.

٦. تساعد على تثبيت المعلومات في ذهن التلميذ اي ان ما يتعلمه باقي الأثر، لأن التعليم بالمشاركة يساعد في فهم التلميذ للرياضيات أكثر بكثير من أسلوب التلقين.

٧. زيادة ميل التلميذ للتعلم حيث تحفز ذهنه وتدفعه إلى حل عدد كبير من المسائل الرياضية، وتشجعه على تعلم قوانين جديدة.من خلال المشاركة الايجابية في الدرس حيث يكون أكثر استعداداً للإقبال على عمليّة التعليم

٨. تساعد التلميذ على تعديل السلوك وتنمية المبادرة الذاتية والإيجابية ومنها القضاء على الخجل، وذلك لأنها تعزز من ثقته بنفسه وتشجعه لدخول المنافسة بينه وبين زملائه الآخرين. (العنزي،المسعد،٢٠١٨).

اساسيات ومعايير اختيار الوسائل التعليمية للمراحل الابتدائية

لكي تحقق الوسيلة التعليمية (TA) أهدافها يجب أن يتوافر فيها الشروط التالية:

١. ان تكون مناسبة للأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلالها.

٢. أن تكون مناسبة لخصائص المتعلمين والمتمثلة بالعمر الزمني والعقلي والادراكي للتلميذ.

٣. أن تكون متينة الصنع ويسهل نقلها الى الفصل الدراسي.

٤. أن تكون اقتصادية وقليلة التكلفة ويفضل استخدام الخامات المحلية المتاحة في إعدادها.

٥. أن تتغلب على عنصر الوقت ومساحة الصف.

٦. أن تحتوى على المادة العلمية الصحيحة والمعلومات التي تقدمها ليست قديمة أو ناقصة أو محرفة.

٧. أن تكون جذابة ومشوقة ومقنعة من الناحية الفنية.

٨. أن تناسب الفروق الفردية داخل الفصل الدراسي. (صخري،٢٠١٦)

الوسائل التعليمية الاساسية في رياضيات المرحلة الابتدائية

هناك أنواع عديدة من الوسائل التعليمية (TA) لذلك على معلم الرياضيات الأخذ في الاعتبار مستويات واهتمامات وقدرات التلاميذ المقابلة لاختيار أي نوع لها تأثير كبير على مشاركة التلاميذ مقارنة بالدرس التقليدي. من الوسائل التعليمية التي يمكن أن يوظفها المعلمون في الرياضيات المحدث هي – :

١- اللوحات التعليمية: تعدُّ من الوسائل التعليمية البصرية المهمَّة في عملية تعليم وتعلُّم الرياضيات، وهي مصدرٌ مهمٌ للمعلومات كما أنها سهلة الإستخدام، ورخيصة التكاليف، ومن أهم خصائصها أنها تلخص المعلومات والأفكار المهمة وتعالجها بصورة مختصرة. ومن أشكال اللوحات التعليمية: –

✓ اللوحة الطباشيرية (السبورة الطباشيرية) : وهي من أكثر الوسائل التعليمية إنتشارًا في العالم ولا يكاد يخلو أي موقف تعليمي من استخدام السبورة

الطباشيرية في الرياضيات فاستخدامها يكون بكثرة خصوصًا ضمن مناهج الرياضيات من خلال إستخدام عرض المعلومات وتلخيصها وأيضًا في العمليات الحسابية الأربعة على الأعداد.

- ✓ اللوحة الذكية: وهي أحدث وسيلة تعليمية بحيث أنَّ استخدامها مازال محصورًا في الدول الأكثر تقدما تقنيا وتكنولوجيا.
- ✓ لوحة الجيوب: يمكن إستخدامها في الرياضيات في قراءة الأعداد وتحليلها وتركيبها وأيضًا في عرض صور ورسومات وأشكال تمثل المفاهيم الرياضية.
- ✓ اللوحة الوبرية: يمكن استخدامها في الرياضيات في قراءة الأعداد وتحليلها، وتركيبها وعرض الأشكال والرسوم والصور ذات العلاقة بالمفاهيم الرياضية.
- ✓ اللوحة المغناطيسية: وتتكون من صفيحة مغناطيسة تكون مضغطة من جهة واحدة، وتستخدم المغناطيسية في الرياضيات لنفس الأغراض التي تستخدم فيها اللوحة الوبرية من حيث قراءة الأعداد وعرض الأشكال والصور.
- ✓ اللوحة المسمارية : وهي لوحةٌ خشبيةٌ مربعة الشكل مثبت عليها مسامير موازية بمسافات متساوية على طولها. تستخدام اللوحة المسمارية في الرياضيات خصوصًا في تدريس المفاهيم الهندسية مثل: القطعة المستقيمة والأشكال الهندسية كالمربع و المستطيل والمثلث ومساحات الأشكال ويمكن استخدام المطاط أو الخيط لحصر الأشكال التي نود تمثيلها على اللوحة المسمارية.

٢- المجسمات : هي الوسائل التعليمية ذات الأبعاد الثلاثة ويمكن الحصول عليها جاهزة كما هي في الواقع أو من خلال عمل تمثيل للشيء الأصلي وتشمل المجسمات مايلي: –

- ✓ الأشياء الحقيقة : هي وسائل نموذجية لأنَّ التلاميذ يكتسبون المعلومات بالشكل الصحيح من المصدر الرئيسي كما هو ومن الأمثلة على الأشياء الحقيقية في الرياضيات (ساعة الحائط) التي يمكن إستخدامها في تعليم التلاميذ قراءة الساعة ومعرفة الوقت.
- ✓ النماذج : وهي مجسماتٌ تمثل الشيء الأصلي تماما أو إلى درجة كبيرة ويمكن عمل نماذج في الرياضيات مثل نموذج من الكرتون لساعة وتدريب التلاميذ على قراءة الوقت، وكذلك عمل نماذج للأهرامات في مصر لتعليم التلاميذ مفهوم الهرم كما يمكن أستخدام قطعة خشبية وتقسيمها إلى وحدات طول صغيرة لقياس أطوال الأشياء.
- ✓ الصور والرسومات : يُعدُّ عرض الصورة لشيءٍ ما هي أكثر تجريدًا من عرض الشيء نفسه ويجب على المعلم أن يعلِّم تلاميذه مهارة قراءة الصورة من حيث التعرف على محتوياتها ثم تحديد بعض التفاصيل الموجودة؛ بهدف استخلاص الأحكام حول الأشياء الموجودة في الصورة.
- ✓ الرسوم البيانية: هي تمثيلُ العلاقات العددية بين عناصر الأشياء أو الأشياء بعضها مع البعض وللرسوم البيانية عدة أشكال منها: الخطوط والأعمدة والدوائر.

٣- الألعاب التعليمية: هي نشاطٌ يقوم به التلاميذ حسب القوانين الموضوعة من أجل تحقيق أهداف معينة من أهمها تحفيز التلاميذ على مواصلة النشاط والتعليم، وفي الرياضيات توجد الكثير من الألعاب التي يمكن توظيفها لإكتساب التلاميذ مفاهيم الأعداد والعمليات على الأعداد ومفاهيم القياس. (محمد خليل عباس،٢٠٠٩ ،ص٢١٦-٢١٩).

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لهذا البحث والذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد عينة البحث لجمع البيانات للاجابة على اسئلة البحث، ووصف الظاهرة وصف دقيق للوصول إلى التفسيرات المنطقية (القطحاني وآخرون، ٢٠٠٤، ص٢٠٥).

مجتمع وعينة البحث

تمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمين ومعلمات الرياضيات للصفوف الاولية التابعين لمديرية تربية محافظة بابل لسنة ٢٠٢٠-٢٠٢١م. وقامت الباحثة باختيارعينة عشوائية عددها (١١٥) معلم ومعلمة ليمثلوا عينة البحث.

اداة البحث

بعد الإطلاع على الأدب التربوي والمراجع والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة البحث الاستبانه لجمع المعلومات من عينة البحث، وقد سعت الباحثة جاهدة على أن تكون الإستبانة شاملة لتغطى كل المجالات المراد جمع البيانات عنها. تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور رئيسة وهي المحور الاول من الاستبانة يحدد مدى توافر الوسائل التعليمية وتكون من (١٠) فقرة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (متوافرة، متوافرة بدرجة متوسطة، غير متوافرة). المحورالثاني من الاستبانة يحدد مدى استخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في الصفوف الاولية وتكون من (١٦) فقرة وفق مقياس ليكرت الثلاثي (استخدم دائما، استخدم احيانا، لا استخدم). المحور الثالث من الاستبانة يحدد العوائق التي تعيق استخدام معلمي الرياضيات

للوسائل التعليمية في الفصول الدراسية وتكون من (١٠) فقرة وفق مقياس ليكرت الثلاث (اوافق، محايد ، لا اوافق). وتمثل الاوزان رقميا (١،٢،٣).

صدق اداة البحث

صدق الاستبانة يعني التأكد من انها سوف تقيس ما اعدت لقياسه، بعد تصميم الباحثة للإستبانة تم عرضها على (١٢) محكم من المختصين في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم ولقد قامت الباحثة بتدوين ملاحظات المحكمين الذين أوصوا بحذف وإضافة بعض الفقرات واعادة صياغه بعضها. ولقد استغرق تحكيم الإستبانة زهاء شهرين نظرا لظروف المحكمين في ظل جائحة كورونا. تم الاخذ بملاحظات وتعديلات المحكمين. وبعد ذلك تم حساب معامل صدق الاستبيان حسب معادلة (لوشي) لحساب صدق المحتوى كان معامل الصدق يساوي (٠،٧٩) ويعد دليلا على صدق الاداة ويزيد من مستوى الموثوقية بنتائجة (الزقاي،٢٠١٧).

ثبات اداة البحث

ثبات اداة البحث يعني ان يكون الاختبار ثابتا بالقدر الذي يبقى فية الفرد على حاله عند تكرار الاختبار. اعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات اداة البحث على تطبيق الاداة على (١٥) فرد من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل ثبات (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية للاجابات. بلغ معامل الثبات الكلي للاداة (٠,٧٣) وهو معامل ثبات مقبول يعطي مؤشرا في الاعتماد على هذه الاستبانة في الدراسة الحالية.

معيار الحكم على استجابات العينة على محاور الاستبانة

اعتمدت الباحثة على ثلاثة معايير لتقدير مستوى استجابة أفراد الدراسة على محاور الاستبانة الثلاثة حيث اعتمدت الاوزان والتقديرات كما موضح في الجدول التالي:-

جدول (١) معيار الحكم لتقدير مستوى استجابة العينة على محاور الاستبانة

الراي	اوافق	محايد	لا اوفق
المتوسط الحسابي	٣-٢.٣٤	٢,٣٣-١,٦٧	١,٦٦-١

نتائج البحث

١- للإجابة على السؤال الاول للبحث، ما مدى توافر الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المدراس الابتدائية؟. تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات االمحور الاول للاستبانة، والجدول (٢) يبين ذلك

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر تبعا لاستجابات عينة البحث لفقرات توافر الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المدراس الابتدائية

ت	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	توافر شبكة الانتريت في الفصول الدراسية للرياضيات.	1.06	.30	غير متوافرة

٢	توافر قطع كوازنيير في المدرسة .	1.80	.75	متوسطة
٣	توافراجهزة الحاسوب الالي في الفصول الدراسية للرياضيات.	1.50	.69	غير متوافرة
٤	توافر السبورات الذكية في الفصول الدراسية للرياضيات.	1.22	.49	غير متوافرة
٥	توافر جهاز العرض الداتاشو.	1.32	.61	غير متوافرة
٦	توافر المجسمات، والنماذج لتعليم الرياضيات.	1.72	.71	متوسطة
٧	يوجد تلفاز للعرض الفيديوي لدروس الرياضيات.	1.12	.35	غير متوافرة
٨	توافر مكعبات دينز في المدرسة.	1.57	.74	غير متوافرة
٩	توافر الالعاب التعليمية الرياضية التربوية.	1.21	.47	غير متوافرة
١٠	توافر الدعم المادي لمعلم الرياضيات لاقتناء وتطوير وسائل تعليمية	1.13	.45	غير متوافرة
	المجموع الكلي	1.36	.56	غير متوافرة

يبين الجدول (٢) انة المتوسط الحسابي الكلي للمحورالاول مدى توافر الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المدراس الابتدائية يمثل درجة عدم توافر بمتوسط حسابي (1.36) وبانحراف معياري (.56). وهذا يدل على عدم توافر الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية للصفوف الاولية الثلاثة (الاول، الثاني، الثالث) الابتدائي. حصلت جميع الفقرات على درجة قليلة في المتوسطات الحسابية للدلالة على عدم توافر الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية ماعدى فقرتين فقط هما توافر قطع كوازنيير في المدرسة ، توافر المجسمات والنماذج لتعليم الرياضيات حصلتا على درجة توافر متوسطة بمتوسط حسابي (١.٧١،١.٨٠).

تعزى الباحثة النقص الواضح في الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية وخصوصا في الصفوف الاولية الى عدم وجود فني متخصص في اعداد وصيانة الوسائل التعليمية الضرورية في تعليم الرياضيات، عدم توافر الدعم المادي لمعلم الرياضيات لشراء الوسائل التعليمية، عدم جاهزية الصفوف المدرسية لاستخدام وعرض الوسائل التعليمية الحديثة ومنها السبورة الذكية اوشاشات العرض الداتا شو وغيرها.

٢- للإجابة على السؤال الثاني للبحث، ما مدى أستخدم معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية الثلاثة الاولى؟ تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المحور الثاني للاستبانة، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام تبعا لاستجابات عينة البحث لفقرات مدى أستخدم معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية الصفوف الاولية أنموذجا

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١	استخدم مكعبات دينز لتعليم الاعداد والعمليات الحسابية .	1.74	.78	احيانا
٢	استخدم قطع كوازنيير لتعليم مكونات العشرة والإبدال في الجمع والضرب.	1.40	.64	معدوم
٣	استخدم جهاز العرض (الداتاشو).	1.20	.51	معدوم
٤	استخدم العداد لمقارنة الاعداد واجراء العمليات الحسابية الاربعة.	1.95	. 77	احيانا
٥	استخدم مجسمات، والنماذج الاشكال الهندسية.	1.67	.78	احيانا
٦	ارتب رحلات علمية للتلاميذ.	1.20	.46	معدوم
٧	استخدم المختبر لاجراء التجارب الرياضية.	1.26	.58	معدوم
٨	استخدم لوحات، وصور توضيحية في تعليم الرياضيات.	1.83	.83	احيانا

٩	استعين بمسجل اشرطة الكاسيت.	1.34	.62	معدوم
١٠	استخدم الحاسوب الالي.	1.16	.43	
١١	استخدم اكثر من وسيلة تعليمية في الدرس الواحد.	1.38	.60	معدوم
١٢	استخدم السبورة الذكية.	1.20	.49	معدوم
١٣	استخدم الافلام السينمائية.	1.24	.50	معدوم
١٤	استخدم الرسوم البيانية.	1.30	.56	معدوم
١٥	استخدم اشرطة الفيديو.	1.25	.57	معدوم
١٦	استخدم الالعاب التعليمية التربوية.	1.30	.56	معدوم
	المجموع الكلي	1.40	0.60	معدوم

يبين الجدول (٣) انة المتوسط الحسابي الكلي للمحورالثاني مدى أستخدم معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية (الصفوف الاولية أنموذجا) تمثل درجة استخدام معدومة بمتوسط حسابي كلي مقدارة ١.٤٠ وانحراف معياري ٠,٦٠ . حصلت جميع الفقرات على درجة استخدام معدومة ماعدى الفقرات (١،٤،٥،٨) حصلت على درجة استخدام احيانا.

تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف مستوى إدراك معلم الرياضيات لأهمية الوسائل التعليمية في تسهيل عملية التعلم وزيادة دافعية التلاميذ وزيادة تحصيلهم الدراسي. وجود قصور من قبل الإدارة المدرسية في حث المعلمين وتشجيعهم على استخدام الوسائل التعليمية في تعليم الرياضيات. ضعف تدريب معلمي الرياضيات

على انتاج الوسائل التعليمية من المواد المحلية المتوفرة ، عدم وجود دليل خاص بالوسائل التعليمية يوضح لمعلم الرياضيات كيفية اعداد الوسيلة التعليمية واستخدامها، التكلفة المادية العالية للإنتاج وشراء بعض الوسائل التعليمية الحديثة كالسبورة الذكية او شاشات العرض وغيرها ، كثرة الأعباء التي يكلف بها معلم الرياضيات تحول دون توفر الوقت الكافي لاعداد الوسيلة التعليمية.هذا بالاضافة الى عدم ملائمة تصميم غرف الدراسة لإستخدام وعرض الوسائل التعليمية.

٣- للإجابة على السؤال الثالث للبحث، ما هي العوائق التي تعيق استخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في الفصول الدراسية؟ تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الأداة، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاتجاه تبعا لاستجابات عينة البحث لفقرات العوائق التي تعيق استخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في الفصول الدراسية

ت	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
١	اهمال صيانة الوسائل التعليمية المتوافرة في المدرسة.	2.23	0.90	اوافق
٢	تكدس في عدد التلاميذ في الصفوف الدراسية.	2.17	0.75	محايد

٣	وقت الدرس غير كافي لاستخدام الوسيلة التعليمية.	2.40	0.64	اوافق
٤	عدم ملاءمة تصميم الغرف الدراسية لإستخدام وعرض الوسائل التعليمية.	2.57	0.54	اوافق
٥	كثافة المادة الدراسية في سلسة مناهج الرياضيات المحدثة.	2.39	0.68	اوافق
٦	عدم توافر الدعم المعنوي لمعلم الرياضيات من قبل المشرف الاختصاص وادارة المدرسة.	2.48	0.56	اوافق
٧	عدم وجود دورات تدريبية على استخدام الوسائل التعليمية لمناهج الرياضيات المحدثة.	2.45	0.75	اوافق
٨	قلة خبرة معلم الرياضيات في بناء وتهيئة واستعمال الوسائل التعليمية.	2.45	0.66	اوافق
٩	التكلفة المادية العالية لشراء الوسائل التعليمية.	2.53	0.59	اوافق
١٠	عدم اقتناع معلم الرياضيات باستخدام الوسائل التعليمية والاعتماد على الطريق التقليدية.	2.40	0.69	اوافق
	المجموع الكلي	2.41	0.68	اوافق

يبين الجدول (٤) انة المتوسط الحسابي الكلي للمحور الثالث العوائق التي تعيق استخدام معلمي الرياضيات للوسائل التعليمية في الفصول الدراسية يمثل اتفاق تام من قبل عينة البحث على وجود معوقات تحيد من استخدام الوسائل التعليمية في المراحل الابتدائية وخصوصا في الصفوف الاولية بمتوسط حسابي كلي عالي مقدارة ٢,٤١ وانحراف معياري ٠,٦٨. حصلت جميع الفقرات على درجة اتفاق عالية ماعدى الفقرة (٢) على درجة محايد بمتوسط حسابي٢.١٧ وانحراف معياري ٠.٧٥ .

تعزي الباحثة هذة النتيجة الى عدم اهتمام متخذي القرار في وزارة التربية العراقية ومديرياتها بتوفير الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية. وجود قصور من قبل المشرف الاختصاص والإدارة المدرسية في تشجيع معلمي الرياضيات على انتاج وسائل التعليمية من بيئتهم المحلية تساعدهم في سد النقص الحاصل في مدارسهم. عدم تزويد معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية بدليل خاص بالوسائل التعليمية تساعده في كيفية اعداد الوسائل التعليمية واستخدامها. عدم وجود متخصص فني في المدارس الابتدائية لصيانه الوسائل التعليمية ومساعدة معلم الرياضيات في اعداد وبناء وسيلة تعليمية جديدة. هذا بالاضافة الى قلة الامكانيات المادية للمعلم في شراء وسائل تعليمية حديثة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصّل اليها البحث الحالي، أرادت الباحثة أنّ تقدم مجموعة من التوصيات، التي ترى فيها أنّها ربما تساعد في توافر واستخدام الوسائل التعليمية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ويمكن أن نجملها في النقاط التالية:-

١- أقامة دورات وورش تدريبيه للمعلمين في استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية في تعليم الرّياضيات.

٢- رصد ميزانيات خاصة من قبل وزارة التربية العراقية لتوفير الوسائل التعليمية اللازمة في تعليم مقرر الرياضيات للمرحلة لابتدائية

٣- تزويد معلمي الرياضيات بدليل خاص بمجال الوسائل التعليمية يشرح كيفية إنتاجها وتشغيلها .

٤- تعيين فنيين متخصصين في إنتاج وصيانة الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية.

٥- توجية معلمي الرياضيات على إستخدام المواد من البيئة المحلية في اعداد الوسائل التعليمية لتغلب على النقص الكبير في الوسائل التعليمية في المدارس بدلا من الاعتماد الكلي على وزارة التربية ومديرياتها .

٦- توجية أصحاب المصلحة في القطاعات التعليمية مثل مجالس الآباء والتلاميذ في توفير بعض الوسائل التعليمية للمدرسة.

المصادر

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠١). أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط١ .

خليفة ،أمل كرم. (٢٠٠٨م). الوسائل التعليمية .كفر الدوار :مكتبة بستان المعرفة.

رجم، سميرة. (٢٠١٦). واقع استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بتنشيط التواصل الصفي، مجلة العلوم الانسانية،المجلدأ، العدد٤٥،صص ١٦٥-١٨٠.

سالم,احمد محمد.(٢٠١٠). وسائل وتكنولوجيا التعليم . الرياض ،مكتبه الرشد ، الطبعة الثالثة

شمي، نادر سعيد و إسماعيل، سامح سعيد (٢٠٠٨). مقدمة في تقنيات التعليم ، ط١، دار الفكر، عمان.

صخري، محمد. (٢٠١٦). دور وأهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية و التعلمية مادة الرياضيات أنموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية العدد ١، ٢٠٥-٢١٥.

عامر، خالد مرشد بني عبده. (٢٠١٧). مستوى امتلاك معلمي لواء الشوبك لمهارات استخدام الوسائل التعليمية ، رسالة ماجستير منشورة.

العنزي، عبد العزيز، المسعد، أحمد بن زيد. (٢٠١٨). واقع استخدام التقنية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عرعر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الثالث والعشرون – المجلد الثاني.

القحطاني،سالم سعيد، احمد الغامدي ،ومعدي ال مذهب وبدران العمر.(٢٠٠٤). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على (spss) ط٢ ،السعودية ،الرياض.

الكوني، عصام أحمد. (٢٠١٩). أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مدرسيها) معلمو مدارس تعليم حي الأندلس نموذجا، مجلة كلية التربية، العدد ١٤.

ليلى، سهل (٢٠١٦). دور الوسائل في العملية التعليمية. مجلة الاثر، العدد ٢٦. ص ١٤٥- ١٥٤

محمد، خليل عباس. (٢٠٠٩). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات،دار المسيرة للطباعة والنشر،ط،١.

الهديب، غسان. (٢٠٠١). صعوبات استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر طلبة آلية التربية ومشرفي التقانات بجامعة دمشق واتجاهاتهم نحوه. مجلة جامعة دمشق- المجلد١٧-العدد٣-ص١٤٧-١٨٢

يونس، مختار حبيب. (٢٠١٧) .واقع استخدام الوسائل التعليمية بالمدارس الثانوية العربية في تشاد كما يدركها المعلمون، رسالة ماجستير، جامعه النيلين، كلية التربية.

Abubakar, Hajarat Oyiza; Arilesere, Jemilat Iyabo; and Oluranti, Shadrack Adejare, (2021). "availability and use of audio-visual material for teaching mathematics at the senior secondary school in Ibadan, south-west local government, Oyo, state " Library Philosophy and Practice (ejournal). 4778.

AFZAL AHMED, ALISON CLARK-JEAVONS and ADRIAN OLDKNOW (2004). How can tehing CAN TEACHING AIDS IMPROVE THE QUALITY OF MATHEMATICS EDUCATION. Educational Studies in Mathematics 56: 313–328.

Alagic. M. (2003). Technology in the mathematics classroom: conceptual orientation.

Alshatri,S.H.H., Wakil,K., Jamal,K. & Bakhtyar,R. (2019). Teaching aids effectiveness in learning mathematics. International Journal of Educational Research Review, 4(3), 448-453.

Ameyaw, G., (2019) *the use of teaching and learning material (TLMs) in teaching mathematics and the influence it has on students' performance in Cape Coast metropolis*.

Baya'a.Nand Daher.W (2013) Mathematics Teachers' Readiness to Integrate ICT in the Classroom ،The Case OfElementary And Middle School Arab Teachers In Israel. International Journal of Engineering and Technology– Volume 8، Issue 1 ،March

Cuevas. G. (2010). Integrating technology in the mathematics classroom. In K. S.

Joan, Robert.(2015). An Introduction to Various Types of Mathematics Teaching Aids. Manager's Journal on Mathematics; Nagercoil, Vol.4,No2. PP1-10.

Kim, Joo, Instructional Technology in Korean Secondary Schools ،A Study of Current Utilizations Needs, Attitudes and Problems, Diss, Abs, Int, V. 53 -09 A, 2002, p3181

Nachiappan, S., Osman, Z., Hassan, N. M., Jamil, N., Hussein, H., Othman, M., & Suffian, S. (2018). An Analysis of the Criteria and Effectiveness of Using Teaching Aids in Preschool Science and Technology Components in Malaysia. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 7(1), 63–82.

الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الاطفال

م. شفق محمد صالح
كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية
shafaqsalih@yahoo.com

ملخص البحث

هدف البحث التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الاطفال في كلية التربية الاساسية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ في كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية .

ولتحقيق اهداف البحث تم اعتماد مقياس الذكاء الانفعالي المعد من (حسن ٢٠١٥) والذي تكون من (٥٠) فقرة واستخرجت له الخصائص القياسية اللازمة وقد بلغت عينة البحث الحالي (٤٣٠) طالبه من المرحلة (الولى-والثانية -والثالثة -والرابعة) وبعد تطبيق المقياس على العينة تم استخراج النتائج بعد استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة وقد توصل البحث الحالي :-

ان طالبات قسم رياض الاطفال يتمتعن بمستوى ذكاء انفعالي عالي حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤٠.٨٧) وهي اعلي من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وفي ضوء النتائج تم وضع التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية .

الكلمات المفتاحية :- الذكاء الانفعالي

Emotional intelligence among students of the kindergarten department

Lecturer.Shafaq Mohamed Salih
Mustansiriyah University- College of basic education - Kindergarten department
Emil /shafaqsalih@yahoo.com

Abstract

The aim of the research is to identify the level of emotional intelligence among students of the Kindergarten Department in the College of Basic Education for the academic year 2020-2021 in the College of Basic Education / Al-Mustansiriya University.

To achieve the objectives of the research, the emotional intelligence scale prepared by (Hassan 2015) was adopted, which consisted of (50) items, and the necessary standard characteristics were extracted for it. The sample results were extracted after using the appropriate statistical methods;-

The students of the Kindergarten Department have a high level of emotional intelligence, where the calculated T-value reached (40.87), which is higher than the tabular value of (1.96) at the level of significance (0.05) and in the light of the results, recommendations and suggestions for future studies were made.

key words-: emotional intelligence

مشكلة البحث:

يعتقد اغلب العلماء ان الذكاء ليس مرهونا بما يمتلك الفرد من مؤهلات اكاديمية او مستوى جامعي بقدر ما هو مرتبط اساسا في قدرته على فهم مشاعر غيره وتسييرها لخدمة صحته النفسية وتطوير قدراته العقليا ذاتيا والنجاح في علاقاته الاجتماعية وتطوير مجتمعه على هذا الاساس واكتسابه مهارات اطلق عليها اسم" الذكاء الانفعالي"(دلال ،٢٠١٨: ١٥٧)

اذ ان الذكاء الانفعالي يعبر عنه من خلال مجموعة من المهارات التي تدفع الفرد لصياغة اهدافه الخاصة بعيدة المدى في ضوء تقديره لذاته وامكاناته . حيث انه يدرك ذاته بشكل مختلف عن الاخرين وعادة ما يقوم الشخص ببذل الجهد لموجهة الفشل وعادة ما يكون حكمه وتقديره للامور داخلية المنشا وتصدر منه شخصيا (المصدر، ٢٠٠٧: ٥٩٢)

و له تاثير كبير على الفرد في مجالات الحياة كافة وهو مهم جدا لفهم شخصية الانسان ولذلك يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء لان المجتمع يواجه باستمرار تغيرات متنوعة منها صحية واجتماعية وثقافية ونفسية وهي تتطلب من الفرد ليس فقط قدرات عقلية وانما يتطلب ايضا قدرات وجدانية انفعالية التي يمكن من خلالها التاثير على الافراد (دلال: ٢٠١٨: ١٥٧)

وحيث اكد ايضا يؤكد جولمان (٢٠٠٠) ان معامل الذكاء التقليدي يسهم في (٢٠%)فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركا (٨٠%) للعوامل الاخرى حيث ان الذكاء التقليدي يساعد الفرد على النجاح في الجانب الاكاديمي اما الذكاء الانفعالي فيساعد الفرد على النجاح في مجالات الحياة كافة (جولمان ، ٢٠٠٠: ٥٥) ونرى اغلب الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع والمتميزين في مجالات الحياة لا يرجع تميزهم الى ما يملكونه من معامل ذكاء وانما يرجع لامتلاكهم الذكاء الانفعالي(بخاري ،٢٠٠٧: ٢)

كما ان هنالك الكثير من الدراسات التي اثبتت دور الذكاء الانفعالي للنجاح في مجالات الحياة والعلاقات الاجتماعية والتوافق مع ضغوط الحياة منها دراسة مارتييز(٢٠٠٠) ودراسة ثريا السيد عطا الله (٢٠٠٣) وغيرها من الدراسات (دلال ، ٢٠١٨: ١٥٨)

وايضا الابحاث العلمية في المجال النفسي اكدت على اهمية الانفعالات وبرمجتها بطريقة ذكية مرتبطة بالتفكير ومهارات الفرد لتوصل الفرد الي وعي بذاته ومواقفه

الصعبة (صلاح الدين،٢٠١٦ :١٥) لذلك نرى اغلب البحوث اتجهت الى كيفية استخدام برامج الخطاب الذكي مع الانفعالات لتحقيق حالة الاستقرار (صلا ح الدين ،٢٠١٦: ١٥) لان الطاقات البشرية لها دور مهم في بناء المجتمعات وتتم تقوية المجتمع من خلال بناء اشخاص قادرين على تحقيق النجاح والتقدم لمجتمعهم بشكل عام ولانفسهم بشكل خاص وهذا يتطلب تقديم الرعاية المتكاملة للفرد في جميع الجوانب والذي بدوره ينعكس على قدرات الفرد ايجابيا بما يمكنه من التفاعل السليم (الجعيد ،٢٠١١: ٢)

"وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يعيشها الفرد في حياته، ففي داخل الحرم الجامعي يكتسب الطالب مهارات جديدة ويدخل في علاقات فردية وجماعية، هذه العلاقات تتباين فيها الدوافع والأساليب والأفكار، وهي مرحلة انتقالية للطالب فبعدما كان في المرحلة الثانوية العامة ارتقى إلى بيئة أخرى أكثر احتكاكاً وأكثر تفاعلاً، فطلبة الجامعة ليسوا في منأى عن الظروف الصعبة والمواقف الحياتية والصراعات المختلفة، فهم يتعرضون إلى تغيرات نمائية ونفسية واجتماعية، ينتج عنها مطالب وحاجات تستدعي إشباعها، وطموحات وأهداف يستدعي تحقيقها. (الزيود،). 2005وعلى هذا بات من الضروري البحث والاهتمام بمستوى الذكاء الانفعالي وبالمتغيرات التي تؤثر في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة بما يضمن للقائمين على شؤون الطلبة على مستوى الجامعة القيام ببرامج و إيجاد فضاءات تتناسب مع شخصية الطالب."(يحي ،٢٠١٥: ٢٨٤)

ويمكن القول مما تقدم ضرورة دراسة الذكاء الانفعالي لطالبات قسم رياض الاطفال لاهمية هذا المفهوم خصوصا للتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطالبات لما له من تاثير على المراحل الجامعة ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الاتي:

ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الاطفال؟

أهمية البحث:

شهد الذكاء الانفعالي اهتمام خاص على الصعيدين النظري والتطبيقي كونه يساعد الفرد على التعرف على عواطفه والوعي بالنفس والتعرف على شعور ما وقت حدوثه عامل مهم لفهم الفرد ذاته فالاشخاص الذين يثقون بانفسهم هم افضل من يعيشون حياتهم لانهم يمكلكون حاسة جيدة بخصوص ما يتخذونه من قرارات (جولمان، ٢٠٠٥: ٦٩)

ان الذكاء الانفعالي يعد جزءا مهما واساسيا في البناء النفسي للإنسان.حيث اكدت دراسات أن المنظومة الانفعالية في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغير وهي تحدد معالم الشخصية منذ وقت مبكر من حياة الفرد. وقد بينت الدراسات التي تناولت علاقة الجوانب البيولوجية والنفسية للانفعال أن كم الألياف العصبية المتجهة من المراكز الانفعالية للمخ، إلى المراكز المنطقية يفوق كثيراً تلك التي تسير في الاتجاه المعاكس أي إن تأثير الانفعال على السلوك والتعلم يفوق كثيراً تأثير العمليات المنطقية. (صلاح، ٢٠٠٤ :٨٩)

ويوضح سيد عثمان (٢٠٠٠)ان العلاقات والتفاعلات الاجتماعية تتاثر بالنواحي الوجدانية بشكل مباشر في وتؤثر بشكل غير مباشر في الأنشطة العقلية وهذا بدوره يسهم في مستوى الصحة النفسية للفرد والجماعة(أبو حطب،٢٠٠٠ :١١٥)

وتاتي اهمية الذكاء الانفعالي ايضا من طبيعة الافراد والجماعات في المجتمع ومشاكلهم الاجتماعية حيث يرى جولمان (١٩٩٧) ان الكثير من المشاكل الاجتماعية مثل العنف وغيرها تعكس فشلهم في المهارات الانفعالية (Morris&maisto,2001: 248)

يرى الأمريكي جولمان(Goleman) ان هناك ازمات ومشاكل على صعيد حياتنا يكون اغلب الاحيان سببها هو الافتقار إلى مجموعة من القدرات منها القدرة على ضبط النفس والتحكم بالانفعالات وفي الحماس والمثابرة والتعاطف مع الآخرين وتحفيز النفس

.حيث يرى ان الأشخاص الذين يفتقرون لمثل هذه القدرات يعانون من عجز أخلاقي وعدم الاكتراث للآخرين (جولمان، ٢٠٠٠: ٤). حيث ان الاشخاص الذين يمتلكون مثل هذه القدرات يكنوا قادرين اكثر من غيرهم على التصرف الصحيح والاستجابة للمثيرا بطريقة افضل وقادرين على التعامل مع المشاكل والازمات بثقة عالية (خوالدة ،٢٠٠٤: ٣٢) وقد عد الذكاء الانفعالي رديفا للذكاء العقلي في اتخاذ اي قرارات تتعلق بالتنبؤ بالنجاح بمجالات متعددة (النبهان ، ٢٠٠٤: ١٦٣)

ويرى ايضا ان العصر الحالي يستلزم ضبط النفس، والرأفة وهما أساس الذكاء الانفعالي الذي يحقق للإنسان الصحة الجسدية ويقلل المخاطر النفسية من الإصابة بالاكتئاب والعنف وإدمان المخدرات، ويؤثر الذكاء الانفعالي في النجاح في الحياة العملية إذْ إن الذكاء الأكاديمي لا يعد المرء لما يجري في الحياة من اضطرابات وتقلبات لذا لا يحقق الرفاهية والسعادة والذي يقوم بهذا هو الذكاء الانفعالي. (جولمان،٢٠٠٠ :٥٤-٥٧) ويعتبر الذكاء الانفعالي من الامور التي ينبغي ان يهتم بها الفرد والمجتمع اذ يحتاج الطلبة الى الذكاء الانفعالي ليعيشوا حياة سعيدة (مبيض ،٢٠٠٨: ٢٤) ويعتبر ايضا مهم اذا انه يساعد الطلبة على التواصل مع بعضهم البعض في المؤسسات التربوية والتعليمية وصنع قائد في ميدان العمل (العبيدي ،٢٠٠٦: ٤-٦)

وتؤكد دراسة فانن (2002) Fannin أهمية الجوانب الوجدانية في التحصيل الأكاديمي إذ وجدت ارتباطاً موجباً بين الذكاء الوجداني من جهة والتحصيل الأكاديمي والإنتاج الأكاديمي من جهة أخرى

(Fannin.b. e ,4055 :2002)

وقد وجدت دراسة ربيكا (2003) Rabecca أن بعض مهارات الذكاء الوجداني مثل المهارات الاجتماعية أو تناول العلاقات Handling Relationships، والتحكم في الذات (Self-Contro) ترتبط ارتباطاً سالباً بالتخريب المتعمد للممتلكات الخاصة والسلوك المنحرف deviant behavior فكلما امتلك الفرد هذه المهارات قلت عدوانيته

(Rebecca,L.J,2003) فالذكاء الانفعالي هو مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية (الحكمي،٢٠٠٤: ١٨٧) وتشير الدراسات التي برزت بشكل واضح في السنين الأخيرة إلى أهمية انفعالاتنا في تحسين أوضاعنا ونجاحنا في الحياة والعمل والدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة (Salami,2007) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والكفاية الذاتية للمعلمين في (النجار، ٢٠٠٧: ٤٢٦) وأما دراسة ماير وبارون (Mayer&Bar-on'2000) وديلوز وهكز(Dulewicz&Higgs, 2000) فتوصلت إلى أن الذكاء الأكاديمي هو كاف للاحتفاظ بوظيفة معينة ولكن لا يمكنه أن يتنبأ هل الفرد يمكنه أن يرتقي إلى وظيفة اعلى اما الذكاء الانفعالي فأنه يُعَد متنبئاً قوياً ويساهم بنسبة عالية في التقدم الوظيفي للأفراد.(Mayer&Bar-On, 2000) (371-341: Dulewicz&Higgs ,2000)

واكدت دراسات حديثة انه لتحقيق نجاح الفرد في مجالات الحياة كافة لا يكفي انه الفرد يكون لديه ذكاء عقلي فقط انما يحتاج الى مزيج من التعقل والتفكير والتحسس لمساعدته على النجاح حيث ان الفرد يحتاج الى الذكاء الانفعالي ايضا لانه يلعب دورا مهما لتحفيز الفرد للوصول الى اهدافه وتحقيق النجاح سواء كان ذلك في حياته العملية او الاجتماعية (مكطوف والعبيدي ، ٢٠٠٨: ٣٤٠)

ويعد الذكاء الانفعالي هو الاستخدام الذكي لانفعالات الافراد حيث انه وثيق الصلة بحياته وشخصيته فالشخص يصبح قادرا على اشباع حاجاته وتوجيه قدراته فالشخص القادر على ان يجعل من عواطفه تعمل لصاله وقادر على التفكير بطرق تزيد من فرص نجاحه سواء في العمل او المدرسة او الجامعة معنى ذلك انه يمتلك نضجا انفعاليا وبالتالي يصبح الفرد قادرا على التكيف مع المجتمع (الخفاف ، ٢٠١٤: ٣٤٥) حيث ان مفهوم الذكاء الانفعالي والانفعالات تلعب دورا ذا دلالة في الأداء الانساني، في مجال اتخاذ القرارات و حل المشكلات حيث ان الذكاء الانفعالي يعتبر كقدرة عقلية محضة تميز الأفراد من خلال مدى إدراكهم و فهمهم و معالجتهم

للمعلومات ذات الطبيعة الانفعالية، و كذا مدى قدرتهم على الربط بين معالجتهم للمعلومات الانفعالية و بين تفكيرهم العام. ويمكن اعتبارالذكاء الانفعالي خليطا بين كونه قدرة عقلية و سمة شخصية، فهو عبارة عن مجموعة من المهارات النفسية و الاجتماعية.(بن جامع ، ٢٠١٠: ٦)

وايضا الذكاء الانفعالي له دور كبير في حياة الفرد من خلال اكسابه مهارات يستطيع من خلالها ان يضع اهدافه ويحققها وايضا يستطيع ادارة ذاته ومشاعره من خلال تحقيق الذات فيجعله قادرا على التعامل الفعال مع الذات وايضا مع الاخرين (الخفاف ، ٢٠١٤: ٢٦٤)

وتبرز اهمية الذكاء الانفعالي انه يعني بطبيعة الأفراد والجماعات في المجتمع ويمكّن الفرد من ان يضع فاصلاً في العلاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية وبين تفكيره وانفعالات الآخرين الذين يتعامل معهم من ناحية أخرى بحيث تجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به للوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة (المغازي، ٢٠٠٣ ،:٦٤). "فالمؤهلات الانفعالية مهمة حسب ما يعتقد لتحقيق التفاعلات الاجتماعية لان الانفعالات تخدم التواصل والوظائف الاجتماعية وتنقل المعلومات حول أفكار ونوايا الأشخاص كما انها تنسق التعاملات الاجتماعية فالانفعالات الايجابية تقوي العلاقات والأواصر الاجتماعية بينما الانفعالات السلبية تجعل الآخرين متباعدين في علاقاتهم .وأشارت العديد من الأبحاث ان أعضاء الجماعة الناجحة هم أولئك الذين يتمتعون بذكاء انفعالي عالي وان جميع أعضائها يسلكون سلوكاً اجتماعياً مقبولاً" (Mayer & Peter, 2000, p: 1).

<u>أهداف البحث:يهدف البحث الحالي التعرف الى:</u>

١- مستوى الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الاطفال.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على موضوع الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الاطفال في الدراسة الصباحية الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

تحديد المصطلحات:

١- الذكاء الانفعالي:

عرفه ابراهيم ٢٠٠٣ بانه "مفهوم يشير الى توافر مجموعة من السمات او الصفات الشخصية التي تتعلق بوجود مهارات اجتماعية وانفعالية تمكن الفرد من تفهم حالته النفسية وتفهم مشاعر وانفعالات الاخرين "(ابراهيم ،٢٠٠٣: ٤١١)

عرفه الناشئ (٢٠٠٥) بانه"قدرة الفرد على ادراك مشاعره الذاتية وادارة انفعالاته بشكل جيد وتحفيز ذاته لزيادة دافعيته وتعاطفه مع الاخرين وادراك مشاعر الاخرين وادارة علاقاتهم معه (الناشئ ،٢٠٠٥: ١٣)

عرفته حسن ٢٠١٣ بأنه " مهارات شخصية واجتماعية تساعد الشخص على فهم حالته النفسية وادراك مشاعره، وسيطرته على انفعالاته، واحساسه بالتفاؤل والسعادة ، وقدرته على اقامة علاقات مع الآخرين وادراك مشاعرهم والتفاعل معه، وغيرها من الامور.(حسن، ٢٠١٣: ٣٧)

عرفه يحي ٢٠١٥" هو قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة سعيدة، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات بشخصية ناضجة و مسؤولة." (يحي ، ٢٠١٥: ٢٨٥)

التعريف الاجرائي الذكاء الانفعالي:هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبات على الذكاء الانفعالي.

وقد تبنت الباحثة تعريف الحسن لانه الانسب للدراسة الحالية.

٢- طالبات قسم رياض الاطفال :-

عرفه عبد (٢٠١٠)بانه" وهن اللواتي أتممن الدراسة الإعدادية وتم قبولهن في قسم رياض الأطفال وتمنح لهن شهادة البكالوريوس في تربية رياض الأطفال (عبد ، ٢٠١٠: ٢٤)

الاطار النظري

اولا :- مفهوم الذكاء الانفعالي

لقد اخذ مفهوم الذكاء اهتمام وحيز كبير من قبل المفكرين منذ القدم حيث انه اصبح من مواضيع الدراسة سواء في العلوم البيولوجية او الفيزيائية او غيرها واخذ ينتقل بعد ذلك الى ميدان العلوم الانسانية الحديثة حيث انه تصدر مكانة مهمة في الدراسات والبحوث النفسية (الخفاف والدليمي ،٢٠١٤: ١٢٩) وقد عد (دويدار) الذكاء بانه قدرة الفرد العقلية والوظيفة الاساسية للعقل حيث تتداخل الانشطة العقلية العامة ويعد من اهم مكونات الشخصية واشدها وضوحا وتاثيرا على الفرد وعادة ما يتاثر الفرد بالوراثة اكثر من البيئة ولذلك يمكن القول بان نسبة الذكاء ثابتة نسبيا. (دودار، ١٩٩٧: ٦٩). وحاول الكثير من العلماء تعريف الذكاء ومن بين هذه التعريفات تعريف (كولفن) الذ عرفه " بانه تعلم التكيف مع البيئة " اما ادواردز(Edwards) فعرفه"القدرة على تغيير الاداء " وعرفه سترن (stern) بانه "مقدرة عامة يكيف فيها الفرد تفكيره عن قصد لما يجد من مطالب او التكيف عقليا مع مشاكل الحياة" فمن خلال التعريفات نلاحظ انه اهتمام بالتكيف مع البيئة وتحقيق المطالب وتغيير الاداء .(علي، ٢٠٠٩: ٤٣)

اما فيما يخص الانفعال فنه مصطلح استخدمه العلماء بمعنى واسع حيث انه يشمل جميع الحلات الوجدانية من خوف وغضب وفرح وحزن ، وان حياة الانسان لا تمضي بوتيرة واحدة ومن القدم يرى الباحثين ان الانفعال مفهوم يصعب السيطرة عليه وضبطه اذ انه يتعارض مع التفكير المنطقي والعقلاني وعلى الانسان التحكم بمشاعره ،حيث عرفه حب الله" بان الانفعال حالة نفسية ذات صيغة مصحوبة بتغيرات سريعة وحركات تعبيرية غالبا ما تكون جلية او عنيفة وينشا الانفعال اعاقة فجائية لميول او رغبات او ارضاء غير منتظم لهذه الميول".(حب الله ، ١٩٤٨: ١٧) .

واشار بار اون (R.Bar-On 1997) ان مصطلح الانفعالية يقابل مصطلح نسبة الذكاء وعرفه بانه" الطريقة التي يتمكن من خلالها الفرد الى فه نفسه والاخرين وبناء علاقات معهم والتاقلم مع الوضع المعاش من اجل مواجهة فاعلة لمتطلبات الموقف) (اون ، ٢٠٠٤: ٦)

حيث ان الذكاء الانفعالي ما هو الى دمج الانفعال بالذكاء (علي ، ٢٠٠٩: ٤٥) ويعتبر الذكاء الانفعالي مفهوم حديث على التراث السيكولوجي وفيه نوع من الغموض لما يقع فيه من تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي ويعد ثورندايك (١٩٢٠-١٩٣٠) من اوائل من وجهوا الانظار الى هذا المفهوم حيث انه عرفه بانه " القدرة على فهم الاخرين والتصرف الحكيم في العلاقات الانسانية ". (Yi Lok lau,2007:34)

اما جاردنر (Howard Gardner) (١٩٨٣) فقد تحدث عن ما يسمى بالذكاءات المتعددة حيث ذكر سبع ذكاءات هي(الذكاء اللغوي –الذكاء الرياضي- الذكاء الشخصي –الذكاء الجسمي الحركي- الذكاء الموسيقي – الذكاء مع الاخرين –الذكاء المكاني (Fer,2004:565)

ويرى كثير من الباحثين منهم (ماير وسالوفي وكولمان وغيرهم) ان الذكاء الانفعالي مبني على نوعين من الذكاء يتعلقان بالمظاهر اللامعرفية والتي اشار اليهم غاردنر في

نظريته هما الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي فهما يعتبران اساس الذكاء الانفعالي (بن جامع ،٢٠١٠: ٣٧)

كما يرى(سالوفي وماير) ان الذكاء الانفعالي هو الذي ينظم ويتحكم بمشاعر الاخرين وايضا مراقبة مشاعر الاخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها وبالتالي هذا يجعلهم يستخدمون استراتيجيات جيدة للتحكم الذاتي بالمشاعر والانفعالات. (حسن ،٢٠٠٧: ٣٨)

اما ابراهام(Abraham) فيرى الذكاء الانفعالي بانه القدرة على ادراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد ان يؤثر في مشاعر الاخرين.(الخفاف ، ٢٠١٤ : ٣٥)

ثانيا:- نماذج نظرية في الذكاء الانفعالي

١-نموذج بيتر سالوفي وجون ماير ١٩٩٠

(Peter salovey& john mayer,1990)

قام بيتر سالوفي وجون ماير بتقديم الذكاء الانفعالي في كتابيهما (الخيال ،المعرفة،الشخصية)وصنف سالوفي انواع الذكاء الشخصي التي قدمها جاردنر في تحديده الاساسي للذكاء الانفعالي في خمسة ابعاد اساسية هي:

١-ان يعرف كل انسان عواطف ٢- ادارة العواطف ٣-تحفيز النفس٤ - التعرف على عواطف الاخرين ٥- توجيه العلاقات الانسانية (الكيكي ،٢٠١٠: ٨) اما في سنة ١٩٩٧ فقد صنف سالوفي وماير النموذج اكثر وضوحا وتفصيلا حيث ان الذكاء الانفعالي في هذا النموذج يتتكون من مجالين هما

١- التجربة والخبرة : تتمثل في قدرة الفرد على ادارة المشاعر بصورة جيدة فضلا على قدرة الفرد على استغلال المعلومات الوجدانية دون الاضرار بها.

٢-الاستراتيجيات والخطط :- وهي قدرة افرد على فهم المشارع وادارتها دون الحاجة الى تجربة تلك المشاعر (الخفاف ،٢٠١٤: ٤٣)

وصنف سالوفي وماير وكاريوسو ٢٠٠٠ المكونات الاتية للذكاء الانفعالي التي صنفت لاربعة ابعاد هي :

١-القدرة على ادراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها

٢-القدرة على توليد المشاعر او الوصول اليها عندما تسير عملية التفكير

٣-القدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي (معمرية ،٢٠٠٥: ٤٤)

٢-(Golman1995) نموذج جولمان ١٩٩٥

١- الوعي بالذات : "ويعني مستوى وعي الفرد بحالاته المزاجية وتميزه بين انفعالاته المختلفة ونوعية استجابته لدى تعرضه لمواقف مختلفة ".

٢- معالجة الانفعالات : ويقصد به سيطرة الفرد على مشاعره وانفعالاته بما يتلائم مه مهاراته واتجاهاته والتي تعزز من قدرته على التحكم في المواقف وتنظيمها .

٣- الدافعية : الحالة الداخلية التي تنشط وتحدد اتجاهاتنا الخاصة بافكارنا ومشاعرنا وافعالنا.

٤-التعاطف :ويعرفه جولمان بانه" مستوى امكانية الفرد على قراءة مشاعر الاخرين من صوتهم او تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون ويضيف ان الافراد الذين يتميزون بسمة التعاطف يكونون اكثر قدرة على: (الحساسية للمواقف ،فهم انفعالات الاخرين ،مساعدة الاخرين ،الوعي بالقوانين المنظمة في المجتمع)

٥- المهارات الاجتماعية : ويعني بها مستوى الفرد من حيث التاثير في المواقف الاجتماعية المختلفة والتي تتناول جميع المهارت التي يستخدمها الفرد في المواقف المتعددة .(حسن ،٢٠١٣: ٤٦-٤٩)

٣- نموذج بارون ١٩٩٧ (Bar – On , 1997)

حدد بارون مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة ابعاد هي :

١- المكونات الشخصية الداخلية: حيث ان هذه المكونات تساعد الفرد على التعامل مع نفسه وتقدير الذات والاسقلالية .

٢- مكونات العلاقات بين الأشخاص: وهذه المكونات تساعد الفرد على اقامة علاقات مع الاخرين وتكوين علاقات ايجابية وتشمل التعاطف والكفاءة الاجتماعية

٣- المكونات التكييفية :-هذه المكونات تساعد الفرد على التكيف مع واقع الحياة وممتطلبات البيئة من خلال اختبار الواقع وحل المشكلات .

٤- مكونات إدارة التوتر: هذه المكونات تساعد الافراد بادراة ضغوطهم وضبط الذات ومنها تحمل التوتر والضغط النفسي

٥- مكونات المزاج العام:- حيث انها تساعد الفرد من ادراك حالته المزاجية وتغييرها وتشمل التفائل والسعادة (المساعيد ، ٢٠٠٩: ١١٦-١١٧) (صلاح الدين ،٢٠١٦: ٤٤)

مناقشة الاطار النظري

بعد التطرق الى النماذج التي فسرت الذكاء الانفعالي فنجد ان المنظرون اختلفوا في تفسير الذكاء الانفعالي فقد اعتبر جولمان ان الذكاء الانفعالي هو سمة من سمات الشخصية اما سالوفي وماير فاعتبروا ان الذكاء الانفعالي هو قدرة عقلية اما باراون فذهب بالراي الى ان الذكاء الانفعالي هو مزيج بين القدرات العقلية والسمات الشخصية

وهو افضل الاراء من وجهة راي الباحث وايضا المنظرين اختلفوا في تحديد المكونات فمنهم من قسمها الى خمسة مكونات منهم جولمان وبار اون اما ماير وسالوفي فحددها لاربع مكونات .وكان الاتفاق في هذه النماذج على عدة امور منها تداخل مفهوم الذكاء الانفالي والرغبة في قياس السمات والقدرات والاغلب اتفقوا على المكونات التالية (الوعي بالذات –الدافعية– التعاطف –ادارة الانفعالات)

الدراسات السابقة

١– دراسة الموسوي ٢٠٠٨

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق بين الطلبة من حيث(المرحلة الدراسية –التخصص – الجنس) وكانت العينة (٣٣٤) طالب وطالبة منها (١٧١) من المرحلة الاولى و (١٦٣) من المرحلة الرابعة . وقد استخدم الباحث مقياس الناشئ(٢٠٠٥) المكون من ٤٤ فقرة معدة للمدرسين والمدرسات وتم تكيفه لطلبة الجامعة وتم عرضه على مجموعة من الخبراء في ضوئه اصبح المقياس ٤٢ فقرة وقد كانت نتائج الدراسة انه لايوجد فروق في مستوى الذكاء حسب متغير الجنس و ان متوسط درجات الذكاء الانفعالي على المقياس اعلى من النظري للمقياس مما يشير الى تمتع الطلبة بذكاء انفعالي(الموسوي ، ٢٠٠٨: ١)

٢– المصدر ٢٠٠٨

هدفت الدراسة الى دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل وتمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي ما علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات الانفعالية التالية : وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل ؟ ، وتمثلت فروض البحث في سبع فرضيات تم من خلالها الإجابة عن تساؤلات الدراسة . وبلغ حجم العينة٢١٩ طالباً وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة ، وقد تم استخدام مجموعة من المقاييس ؛ للحصول على البيانات من أفراد العينة وهي مقياس الذكاء الانفعالي ،

ومقياس وجهة الضبط ، مقياس الخجل ، ومقياس تقدير الذات كما تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية : منها اختبار) ت (test.T والوزن النسبي) ، النسبة المئوية،(وتحليل الانحدار المتعدد ، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:-(وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور -وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل- وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل.(المصدر ، ٢٠٠٨: ٥٨٧)

٣- دراسة الكيكي ٢٠١٠

استهدف البحث إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والتعرف على دلالة الفروق إحصائيا في متوسط درجات الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتميزين وفقا لمتغير الجنس (طالباً) (ذكور واناث وقد اختيرت عينة عشوائية بلغت (٩٦)وطالبة من الصف السادس في ثانويتي المتميزين والمتمى ازت في مركز محافظة نينوى ٠ ولغرض تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث أداة جاهزة لقياس الذكاء الانفعالي هو مقياس الذكاء الانفعالي (للناشئ ،٢٠٠٥) والمعدل والمطبق من قبل (العبيدي ،٢٠٠٦)، وتم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين ، وكذلك تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات المقياس المستخدم في البحث، والاختبار التائي لعينة واحدة للكشف عـ ن دلالة الفروق بـ ين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وأظهرت النتائج ما يأتي : ١- تمتع الطلبة المتميزين بمستوى عال من الذكاء الانفعالي .٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتميزين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور _ إناث) . (الكيكي ، ٢٠١٠: ١)

٤- دراسة حسن

هدفت الدراسة الى بناء مقياس للذكاء الانفعالي للتعرف على الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق بين الجنسين والعلاقة بين الذكاء الانفعالي والضغوط النفسية واساليب التعاون مع هذه الضغوط ومعرفة الفروق بالنسبة للذكاء االنفعالي العالي والمنخفض حسب اساليب التعاون مع الضغوط ،وكانت عينة البحث ٤٣٠ طالب وطالبة من الجامعات العراقية اختيرت بشكل عشوائي وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي واساليب الضغوط النفسية من اعداد الباحثة وكانت النتائج انه يوجد فروق ذو دلالة احصائية لطلبة الجامعة اعلى من المستوى الفرضي وان هنالك ذكاء انفعالي اعلى للاناث من الذكور ولا توجد دلالة احصائية حسب التخصص . (حسن ،٢٠١٣: ١٠-١٤)

٥- دراسة يحي ٢٠١٥

هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعاً لمتغيرات(الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية). تكونت عينة الدراسة من(٥٣٦ (طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي المطور من قبل العلوان (٢٠١١ .)أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة كان مرتفعاً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس في مجالي المعرفة الانفعالية والتعاطف، وكانت الفروق لصالح الإناث، وإلى عدم وجود فروق في باقي المجالات، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير المشاركة في الأنشطة

اللامنهجية في جميع مجالات الذكاء الانفعالي، باستثناء مجال التواصل الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح المشاركين .

مناقشة الدراسات السابقة

هدفت جميع الدراسات السابقة الى قياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ما عدا دراسة حسن كان هدفها علاقة الذكاء الانفعالي بالضغوط النفسية اما بالنسبة للعينة فقد كانت عينة البحث طلبة الجامعة في دراسة يحي والمصدر وحسن والموسوي ما عدا دراسة الكيكي وتم استخدام مقاييس واختبارت مختلفة لقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة حسب ما يتلام مع كل دراسة وقد استخدمت الدراسات الوسائل الاحصائية المختلف لاستخراج النتائج اما فيما يخص النتائج فقد توصلت جميع الدراسات ان الطلبة يتمتعون بذكاء انفعالي وهذا حسب ما اظهرته النتائج ولكن ممكن ان يكون هنالك اختلاف حسب الجنس او التخصص.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث بانه مجموعة من الحالات التي تنطبق عليها خصائص معينة وبحسب هذه الخصائص المختلفة يجب ان يتم تحديد المجتمع (سعيد ، ١٩٩٠: ١٢٤)

وقد تكون مجتمع البحث الحالي من طالبات قسم رياض الاطفال للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) في كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية البالغ عددهم (٦٥٥) طالبة .

عينة البحث

"وهي جزء من المجتمع يجري اختيارها على وفق قواعد خاصة تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا فالعينة هي مجموعة وحدات احصائية تختار من المجتمع الاحصائي حسب اسس خاصة" (الناصر ومرزوق ،١٩٨٩: ١٠) وتمثلت عينة البحث الحالي بالمرحلة الاولى والثانية لطالبات قسم رياض الاطفال وقد بلغت حجم العينة (٤٣٠) طالبة اختيرت بشكل عشوائي لتطبيق المقياس والجدول رقم (١) يبن التفاصيل

جدول رقم (١) عينة البحث

المرحلة	الاعداد
الاولى	١٤٣
الثانية	١١٠
الثالثة	٩٠
الرابعة	87
المجموع	٤٣٠

ثالثاً: اعداد ادوات البحث:

من اجل تحقيق اهداف البحث تم توفير اداة البحث (مقياس الذكاء الانفعالي) من الدراسات المحلية والعربية الحديثة التي تم تطبيقهما على عينات مماثلة من طلبة الجامعة. ولغرض الدقة والعلمية في هذا المجال تم استخراج الصدق والثبات لهذه الادوات للاطمئنان على دقة هذه المقاييس واعدادها بشكلها النهائي لتطبيقها على عينة البحث. وفيما يأتي استعراض لتلك الإجراءات.

المقاييس المعتمدة:

تم اعتماد مقاييس البحث الحالي من مقاييس عربية تقيس الذكاء الانفعالي والذي تم اعداده من قبل (حسن، ٢٠١٥) وتم تطبيقه في دراسته (حسن، ٢٠١٥: ٣٠)(ملحق/١)، وقد تم اعتماد هذا المقياس للأسباب الآتية:

١. تم تطبيقه على عينة من (طلبة الجامعة).

٢. تم تطبيقها على البيئة العراقية.

٣. للاستفادة من الوقت الذي يتم قضائه في بناء المقاييس.

٤. للتطبيق بسرعة والتوصل للنتائج وتفسيرها بالوقت المحدد.

بعدها تم عرض مقياس الذكاء الانفعالي المكون من (٥٠) فقرة،على مجموعة من الخبراء المحكمين في تخصص علم النفس ورياض الاطفال والبالغ عددهم (٨) محكمين وطلب منهم ابداء رأيهم في مدى دقة الفقرات ومدى مناسبتها لعينة البحث واقتراح التعديل المناسب ان وجد في المقياسين. وقد تبين بعد هذا الاجراء ان جميع الفقرات حصلت على نسبة اتفاق ١٠٠% وبذلك تم الابقاء عليها جميعاً من دون تعديل. ولم تحذف اية فقرة من المقياسين.

الدراسة الاستطلاعية

تم القيام بدراسة استطلاعية الهدف منها التعرف على الوقت المستغرق للاجابة ووضوح التعليمات لذا تم تطبيق المقياس على عينه مكونة من (٢٠) طالبة من قسم رياض الاطفال لمعرفة ومراجعة الاجابات وحساب الوقت ومن خلال ذلك اتضح ان مقياس (حسن) الذي تم اعتماده اي مقياس الدراسة الحالية كان واضح لدى الطالبات وان الوقت المستغرق للاجابة كان يتراوح بين (١٥-٢٠)دقيقة

تصحيح المقياس

تكون مقياس الذكاء الانفعالي من (٥٠فقرة) وتم استخدام خمس بدائل لهذا المقياس و لغرض تصحيح المقياس وضعت امام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة بحيث اعطيت الفقرات (الايجابية) التي تقيس الذكاء الانفعالي اوزان (٥) لبديل كثيراً جداً الى وزن (١) للبديل نادراً. اما الفقرات (المعكوسة) فقد اعطيت الاوزان لها بشكل معكوس. وعليه فأن ادنى درجة تحصل عليه الطالبة هي (٥٠) واعلى درجة (٢٥٠) والوسط الفرضي (١٥٠).

الصدق

يقصد به " قدرة المقياس على قياس ما اعد لقياسه (الجابري، ٢٠١١: ١٧١) ونظرا لكون المقياس جاهز فقد تم استخراج الصدق للمقياس من خلال الصدق الظاهري وهو عرضه على خبراء الاختصاص برياض الاطفال وعلم النفس وقد نال موافقة الخبراء بنسبة ٩٨%.

الثبات

عرف (Bergman,1979)بانه "الدقة والاتساق في اداء الفرد ويعني ايضا الاستقرار في النتائج عبر الزمن فالثبات يعطي النتائج نفسها اذا طبق على المجموعة نفسها مرة ثانية".

وقد تم استخراج الثبات عن طريق اعادة الاختبار حيث تقيس هذه الطريقة الاتساق الخارجي للفقرات ويسمى معامل الثبات الناتج بمعامل الاستقرار اي استقرار نتائج الاختبار من خلال المدة بين التطبيق الاول والثاني للاختبار (الزوبعي ،١٩٨١: ٣٣) ولحساب الثبات تم اخذ عينة متكونة من ٣٠ طالبة وتطبيق المقياس عليهن بفاصل زمني (١٤) يوما وقد بلغ معامل الارتباط باستخدام اعادة الاختبار (٠,٨٥) وهي نسبة مقبولة للثبات .

الوسائل الاحصائية

استخدمت الباحث برنامج الاحصائي Spss لاتخراج النتائج ومن هذه الوسائل :-

١- الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الهدف الاول

٢- معامل ارتباط بيرسون لاعادة الاختبار .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

هدف البحث الحالي قياس "الذكاء الانفعالي لدى طالبات قسم رياض الاطفال "

ولاجل تحقيق الهدف الحالي قامت الباحثة بتطبيق المقياس على ٤٣٠ طالبة من قسم رياض الاطفال وتفريغ البيانات تم استخراج الوسط الحسابي الذي بلغ (١٨٤.٣٩) والانحراف المعياري الذي بلغ (١٧.٤٤٨) وكان الوسط الفرضي للاداة قد بلغ (١٥٠) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة التي استخرجت قد بلغت (٤٠.٩٤) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية ٤٢٩ كما موضح في الجدول (٢) ادناه حيث تشير هذه النتيجة الى ان عينة البحث لديها ذكاء انفعالي لان المتوسط الحسابي للعينة اعلى من الوسط الفرضي للمجتمع .

جدول (٢)نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي للذكاء الانفعالي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الذكاء الانفعالي	١٨٤.٣٩	١٧.٤٤٨	١٥٠	٤٠.٨٧	١.٩٦	دالة

وهذا يعني ان الطالبات لديهن مستوى مرتفع على معالجة الانفعالات والسيطرة على المشاعر بالاضافة على التحكم بالمواقف والتعاطف مع الاخرين وهذا يتفق مع ما اكده جولمان

ويمكن ان يفسر ذلك قدرة الطالبات على معالجة الانفعالات اي السيطرة على مشاعرهن والقدرة على التحكم بالمواقف وتنظيمها والتعاطف مع الاخرين وقراءة مشاعرهم كما اكد على ذلك جولمان وفهم الاخرين والوعي بالقوانين المنظمة في المجتمع وهذا ايضا ما اكدته دراسة يحي والموسوي وقد يرجع ذلك الى الوعي وطبيعة التنشئة الاجتماعية التي تنشئ الفتاة اكثر قدرة على التعبير عن المشاعر من خلال البكاء والضحك والصراخ وغيرها من الامورالاخرى

التوصيات

في ضوء نتيجة البحث توصي الباحثة بالاتي:-

١- وضع برامج تدريبية للطالبات لتنمية وتدريب الذكاء الانفعالي .

٢- اقامة ورش وندوات تخص هذا المفهوم وربطه بجوانب الحياة .

٣- تضمين مكونات الذكاء الانفعالي وتدريسها للطالبات ضمن مناهج الجامعة .

المقترحات

في ضوء النتائج تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية :-

١- دراسة الاذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى طالبات قسم رياض الاطفال.

٢- دراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات.

٣- دراسة الذكاء الانفعالي لدى معلمات رياض الاطفال .

المصادر:-

١. ابراهيم ، عبد الستار (٢٠٠٣) :- علم النفس ،اسسه ومعالم دراسته، الطبعة الثالثة ، دار العلوم للطباعة والنشر الرياض ، المملكة العربية السعودية.
٢. أبو حطب، فؤاد وآخرون.(٢٠٠٠): الفروق الفردية، ط٢، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٣. اون،روفين بار (٢٠٠٤):- قائمة نسبة الذكاء الانفعالي ، ترجمة محمد حبشي حسين،دار الوفاء ، الاسكندرية .
٤. بخاري، نبيلة بنت محمد أمين أكرم.(٢٠٠٧): -الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
٥. بن جامع، ابراهيم (٢٠١٠):- الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة . الجمهورية الجزائرية ، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية ،رسالة ماجستير.

٦. الجعيد ،محمد ساعد (٢٠١١):- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك في المملة العربية السعودية ،رسالة ماجستير ، جامعة مؤته.
٧. جولمان ، دانييل ؛(٢٠٠٠):- الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلى الجبالي ، سلسلة عالم المعرفة، مكتبة الوطن، الكويت.
٨. جولمان ،دانييل(٢٠٠٥): ذكاءالمشاعر . ترجمة هشام الحناوي ، مكتبة الاسرة دار هلا للنشر والتوزيع.
٩. حب الله، محمود (١٩٤٨):- الحياة الوجدانية والعقيدة الدينية ، القاهرة ،ط١، دار احياء الكتب العربية .
١٠. حسن ،انعام هادي (٢٠١٣):- الذكاء الانفعالي وعلاقته باساليب التعامل مع الضغوط النفسية ، الطبعة الاولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان.
١١. الحكمي، إبراهيم الحسن.(٢٠٠٤): اثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف، الرياض، *مجلة جامعة أم القرى*، المجلد ١٦، العدد ١.
١٢. الخفاف ، ايمان عباس (٢٠١٤) :- الذكاء الانفعالي ، تعلم كيف تفكر انفعاليا. دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط١، الاردن.
١٣. الخفاف ،ايمان عباس والدليمي ، هديل حسين (٢٠١٥):- النجاح التنظيمي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الابتدائية . دار الاعصار للنشر والتوزيع ومكتبة المجتمع للنشر والتوزيع –عمان –الاردن.
١٤. خوالدة، محمود عبد الله محمد، (٢٠٠٤ ،(في الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي، ط١، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان – الأردن.
١٥. دلال ،سلامي (٢٠١٨): –علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي الاجتماعي (دراسة ميدانية لعينة من المتزوجين بولاية الوادي الجزائر ،مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع العدد الخامس.

١٦. دويدار ، عبد الفتاح محمد (١٩٩٧):- علم النفس التجريبي المعلمي اطره النظرية وتجاربه المعلمية في الذكاء والقدرات العقلية ، الاسكندرية ، ط١، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع .
١٧. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم (١٩٨١):- الاختبارات والمقاييس النفسية ، العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .
١٨. سالى على حسن، الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الاطفال، دار المعرفة الجامعية، ط١ ،الاسكندرية، مصر، ٢.
١٩. سعيد ، ابو طالب محمد(١٩٩٠):- علم مناهج البحث ،ج١، الاسس العامة ، جامعة بغداد.
٢٠. صلاح ،نيفين عبد الله.(٢٠٠٤):الذكاء الوجداني _نظرية قديمة حديثة، مجلة إسلام اون لاين، نت.
٢١. صلاح الدين ،معروف (٢٠١٦):- الذكاء الوجداني وعلاقته بتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ الطور الثانوي (١٥-١٨ سنة) رسالة ماجستير ،جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي، الجزائر.
٢٢. عبد ،سلوى فائق (٢٠١٠):اثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير المعرفي لدى طالبات قسم رياض الاطفال.كلية التربية الاساسية ،ماجستير.
٢٣. العبيدي ، سرى غانم محمود سلو :-(٢٠٠٦) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل ، كلية التربية.
٢٤. العبيدي ،سرى غانم محمود و،مكطوف، صبيحة ياسر (٢٠٠٨):- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. مجلة التربية والعلم -المجلد ١٥-العدد٣-سنة ٢٠٠٨.
٢٥. علي ، كريم ناصر والدليمي ، احمد محمد مخلف (٢٠٠٩):- علم النفس الاداري وتطبيقاته في العمل ، عمان ، الطبعة الاولى ، دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٦. الكيكي ،محسن محمود احمد (٢٠١٠): الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين.مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية ،المجلد ١٠ العدد(٢).
٢٧. مبيض ، مأمون (٢٠٠٨) :الذكاء العاطفي والصحة العاطفية ،ط ٢ ، المكتب الإسلامي.
٢٨. المساعيد ،اصلان صبح (٢٠٠٩):- الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الاكاديمي ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد ٦- العدد٢.
٢٩. المصدر ، عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨):- الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة . مجلة الجامعة الاسلامية ،المجلد السادس عشر ، العدد الاول.
٣٠. معمرية ، بشير (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس ، مجلة شبكة ، العلوم النفسية العربية ، العدد ٦.
٣١. المغازي، إبراهيم محمد، (٢٠٠٣ ،(الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين، بحوث ومقاولات، مكتبة الإيمان، المنصورة، أمام جامعة الأزهر.
٣٢. الموسوي ،عباس نوح سليمان(٢٠٠٨):- قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية للبنات ، جامعة الكوفة ، العدد(٢).
٣٣. الناشىء ، وجدان عبد الأمير (٢٠٠٥) :-الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين ، أطروحة دكتو ا ره غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب.
٣٤. الناصر ، عبد المجيد حمزة،و المرزوك ، عصرية ردام(١٩٨٩):- العينات، بيت الحكمة، مطبعة التعليم العلي في الموصل، كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد.

٣٥. النبهان،موسى (٢٠٠٤): اساسيات القياس في العلوم السلوكية،جامعةمؤتة،الاردن: دارالشرووقل لنشر والتوزيع

٣٦. النجار، خالد عبد الرزاق.(٢٠٠٧):- الذكاء الوجداني لدى الأطفال- قياسه وتمايز أبعاده، مجلة دراسات نفسية علمية سيكولوجية ربع سنوية محكمة، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ابريل.

٣٧. يحي،حاج احمد(٢٠١٥):- مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات(الجنس-التخصص-المستوى الدراسي -المشاركة في الانشطة اللامنهجية) . مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، العدد ٢٠- ٢٠١٥.

38. Dulewicz,y& Higgs,M.(2000): Emotional Intelligence; A reviw and Evalation Stady, Journal of Menageries Psychology, VOL.15-N4
39. Fannin, B. E. (2002): The contributions of emotional intelligence to academic achievement and production. Dis, Abs. Int. vol. 62, p.4055.
40. Fer ,Seval (2004) Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In– Service Program for Secondary School Teachers , vol . 9 .
41. Morris , Charles G , Albert A . Maisto (2001) Understanding Psychology , 5th.ed , New Jersey , prentice – Hall , Inc
42. Mayer, Join & peter salovey (2000) models of emotional intelligence mbride ca mbyidge university press.
43. Yi Lok Lau , Michelle Marie (2007) Associations Amongst Emotional intelligence, personality and reaction times ,www.era.lib.ed.ac .uk/bitstream /1842/2960/1/Report.doc

ملحق ١

مقياس الذكاء الانفعالي

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	اطلاقاً
١	اشعر بالتفاؤل تجاه معظم الاشياء					
٢	استطيع اخفاء مشاعري امام الزملاء والاساتذة					
٣	اتأثر بالحالة النفسية لدى اهلي وزملائي					
٤	يسهل علي استخدام طرائق مختلفة لحل مشاكلي					
٥	اجد من الصعب علي الاستمتاع بالحياة					
٦	استطيع معرفة مشاعر اصدقائي نحوي من التعبير والعلامات التي تبدو عليهم					
٧	يمكن وصفي باني احب التعاون مع زملائي					
8	انا قلق من طريقة تعاملي مع زملائي					
9	اتجنب اتخاذ أي قرار عندما اكون محبطاً					
10	اتحدث مع زملائي في مواضيع تهمني دون مراعاة لمزاجهم اذا كان جيداً او سيئاً					
11	اعرف الاشياء التي تجعلني شخصاً مؤثراً في العاملين بالوسط الجامعي					
12	من الصعب علي اتخاذ القرارات بمفردي					
13	يجعلني انفعالي ارتكب الاخطاء					
14	من السهل علي ان اكون صداقات					
15	اميل الى ان اكون مسايراً اكثر من قائداً					
16	لدي القدرة على وصف ما اشعر به					
17	لدي القدرة على مواجهة المواقف المشحونة انفعالياً بتماسك وهدوء					

18	اشعر بمشكلات اصدقائي وزملائي					
19	لدي القدرة على استيعاب انفعالات الاخرين واحتوائها					
20	انا مهتم بالمظهر الذي ابدوا عليه امام زملائي واساتذتي					
21	انا مزاجي أي انزعج بسرعة واهدأ بسرعة					
22	يعتقد اصدقائي واهلي بأنني شخص اجتماعي					
23	استطيع ادارة الحوار مع المتحدثين بشكل جيد					
24	احاول ان اعطي الزملاء والتدريسين انطباعاً جيداً عني					
25	افقد تماسكي عند مواجهة الضغوط					
26	اراعي مشاكل الاخرين في المواقف المختلفة					
27	اجد صعوبة في اقناع الاخرين برأيي					
28	استطيع تأجيل تحقيق رغباتي ولو الى حين					
29	تنقصني بعض المهارات الاجتماعية للتواصل مع الاساتذة والطلبة					
30	عندما احاول حل مشكلة انظر الى الاحتمالات ثم اقرر افضل الوسائل لحلها					
31	اشعر ان الصعوبات التي اواجهها اقوى من قدرتي على تحقيق اهدافي					
32	استطيع التحكم بانفعالاتي لاحقق ما اريد					
33	لا انسجم بشكل جيد مع الاصدقاء					
34	يجد الاخرون صعوبة في الاعتماد عليّ					
35	عندما احبط اكون واعياً لما يحدث لي					

36	التزم بما انصح به اصدقائي وزملائي					
37	اذا شعرت بفتور من صديق ثم اخطأ بحقه ابادره بالسؤال عن السبب					
38	اخذ بزمام المبادرة في التحدث مع من التقي بهم اول مرة					
39	تعتريني حالات سعادة او حزن اجهل سببها					
40	يتسبب اندفاعي في خلق المشاكل لي مع الزملاء والاهل					
41	من السهل علي ان اتقبل الناس بما هم عليه من ايجابيات وسلبيات					
42	ابادر الى مساعدة زملائي قبل ان يطلبوها مني					
43	ادرك مشاعري وانفعالاتي					
44	افضل ما تسببه لي المشكلة من معاناة علي ان اكون متسرعا في حلها					
45	ادرك انزعاج الاخرين حتى لو لم يخبروني بذلك					
46	لدي نباهة في ادراك مشاكل زملائي قبل ان يبوحوا بها					
47	احاول معرفة نفسي					
48	يصعب علي التحكم في قلقي					
49	استمتع بقضاء الوقت بين الاهل والاصدقاء					
50	لدي القدرة على التعامل مع المشكلات الاجتماعية والدراسية بشكل صحيح					

دور منصات التعلم الالكتروني في تعزيز الأداء الاكاديمي لطلبة الدراسات الأولية، ومعوقات تطبيقها بقسم التاريخ

م.د. ضياء عبد الخالق حسين احمد
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
E-mail: dr.dhiaa_abd@uomustansiriyah.edu.iq

ملخص البحث:

هدف البحث الى التعرف على دور منصات التعلم الالكتروني في تعزيز الأداء الاكاديمي لطلبة الدراسات الأولية، والتعرف على ومعوقات تطبيقها بقسم التاريخ، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي للاجابة عن تساؤلات البحث، وقد بلغ حجم عينة البحث (٢٠٠) طالب وطالبة موزعين بالتساوي حسب المرحلة (المرحلة الأولى، والمرحلة الثانية)، ومتغير الجنس (ذكور، أناث).

وجرى جمع البيأنات اللازمة باستخدام استبيأن من اعداد الباحث تكون من (٣٠) فقرة مقسمة بالتساوي على جزئين الأول تضمن دور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الالكتروني لدى طلبة الدراسات الأولية في قسم التاريخ، اما الثاني معوقات استخدام المنصات التعلمية الالكترونية (منصة كوكل كلاس روم) في العملية التعلمية، وتم التحقق من ثبات الاستبأن اذ بلغ الجزء الأول (٠.٨٧) اما الثاني (٠.٨٩).

وبعد تطبيق الاستبأنة وتحليل النتائج احصائياً كشفت نتائج البحث أن تقييم عينة البحث لفاعلية التعلم الالكتروني وفق منصة كوكل كلاس روم كان (مرتفع) اما معوقات استخدام منصة كوكل كلاس روم كانت (منخفظ) ولم توجد دلالات احصائية في متغير المرحلة والجنس.

وأوصى الباحث بعقد دورات وورش تدريبية في مجال التعلم الالكتروني ومساعدة المتعلميين للتخلص من المعوقات التي تواجههم في العملية التعلمية، وضرورة المزاوجة مستقبلا بين التعلم الاكتروني والحضوري في الجامعات العراقية، كما اقترح عدد من المقترحات واهما، أجراء دراسة لتقويم دور منصة كوكل كلاس روم في مختلف فروع المعرفة الاخرى، ودراسة عن معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر التدريسيين.

الكلمات المفتاحية: المنصات التعلمية الالكترونية، كوكل كلاس روم، الأداء الاكاديمي.

The role of e-learning platforms in enhancing the academic performance of primary studies students, and the obstacles to their application in the history department

Dr. Deaa Abdel Khaleq Hussein Ahmed
Al-Mustansiriya University / College of Basic Education

Abstract:

the aim of the research is to identify the role of e-learning platforms in enhancing the academic performance of undergraduate students, and to identify the obstacles to their application in the history department, and the researcher relied on the descriptive approach to answer the research questions. The first stage, and the second stage), and the variable gender (male, female).

The necessary data was collected using a questionnaire prepared by the researcher consisting of (30) paragraphs divided equally into two parts. The first included the role of the Google Classroom platform in enhancing the electronic performance of undergraduate students in the history department, while the second was the obstacles to using electronic educational platforms (the Google Classroom platform In the educational process, the stability of the questionnaire was verified, as the first part reached (0.87) and the second (0.89).

After applying the questionnaire and analyzing the results statistically, the research results revealed that the evaluation of the research sample for the effectiveness of e-learning according to the Google Classroom platform was (high). As for the obstacles to using the Google Classroom platform, it was (low) and there were no statistical indications in the stage and gender variable.

The researcher recommended holding training courses and workshops in the field of e-learning and assisting learners to get rid of the obstacles they face in the educational process, and the need for future marriage between e-learning and attendance in Iraqi universities, as well as a number of proposals, namely, conducting a study to evaluate the role of the Google Classroom platform in various branches Other knowledge, and a study on the obstacles to using e-learning from the faculty point of view.

Key words: e-learning platforms, Google Classroom, academic performance.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

في عصر تزايد المعرفة العلمية (كما ونوعاً)، والتطور السريع في مختلف مجالات الحياة من تكنولوجيا، واتصالات، وحاسوب، وتنافس في السباق نحو الفضاء، تشهد برامج التربية العلمية والأنسأنية، عناية كبيرة وتطوراً مستمراً نحو الأفضل لمواكبة مستجداًت عصر العولمة، والمعلوماتية، والتقدم العلمي والتكنولوجي، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته المستقبلية، نتج واقعا تعلميا وتربويا جديدا على المؤسسات التعلمية سواء على مستوى التعلم وهو التعلم الالكتروني. (زيتون, ٢٠٠٥:٢٠).

وبعد تفشي ظاهرة كورونا الي ابتدأت في مقاطعة ووهأن في جمهورية الصين، أصبح التعلم الالكتروني لزاما على المؤسسات التعلمية وضرورة مواكبتها، والاستفادة من الثورة التكنولوجية الهائلة في المعلومات والالكترونيات في دعم مسيرة المؤسسات التعلمية. (هزاع، ٢٠٢٠: ٩)

حيث بدأت معظم الجامعات في بقاع العالم وكذلك الجامعات العراقية بالاستمرار بالتدريس وفق نظام التعلم الالكتروني، وبث المحاضرات إلكترونيا، مما حتم على المتعلمين الأنتقال من التعلم التقليدي الى التعلم الالكتروني، وكون هذه الجائحة جاءت بصورة مفاجىء ودون تحضير مسبق لها من قبل الجامعات والمتعلمين، وكون الباحث يعمل في مجال التعلم الجامعي، ومن خلال إعطائه المحاضرات الالكترونية، فقد لاحظ استخدام الجامعات عدد من منصات التعلمية لتواكب التعلم الالكتروني، لذا ارتأى الباحث أجراء هذه الدراسة للوقوف على دور منصات التعلم الالكتروني في تعزيز الأداء الاكاديمي لطلبة الدراسات الأولية بقسم التاريخ، ومعوقات تطبيقها، من وجهة نظر متلقي الخدمة، ويمكن حصر مشكلة الدراسة من خلال السؤال الاتي: (ما دور منصات التعلم الالكتروني في تعزيز الأداء الاكاديمي بين طلبة الدراسات الأولية بقسم التاريخ؟)

اهمية البحث

لقد تغير دور المؤسسات التعلمية والمعلم في عصر التكنولوجيا والمعرفة، وأصبح تركيزها منصباً على إتاحة الفرصة امام المتعلم للمشاركة في العملية التعلمية، والاعتماد على الذات للتعامل مع الوسائل التكنولوجية والاتصالات وكيفية استخدامها في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك تزويد المتعلم بمهارات البحث الذاتي، واستخراج المعلومة اللازمة باستخدام الحاسوب وشبكة الأنترنت بكل كفاءة وفعالية للتماشي مع متطلبات العصر.(سالم، ٢٠٠٤: ٤٣)

ومن أبرز ثمار التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده مجال التعلم ظهور نمط التعلم الالكتروني والذي فرض بالتالي واقعا تعلميا وتربويا جديدا على المؤسسات التعلمية سواء على للوصول الى اقتصاد المعرفة. (الفيومي،٢٠٠٣ :١)

ويعد التعلم الالكتروني من اهم أساليب التعلم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الأنفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعلم، كما يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات ويجعلهم أكثر إقبالا على التعلم، مما يقلل من مقدار الوقت الذي يمضيه المتعلم في التعلم، يجعل المعلومات تصل الى الشخص وهو في أي مكأن، وهذا يجعل المعلومات والمعارف تسير معنا أينما كنا وحيثما حللنا، كما أن له دورا بارزا في إلغاء الفروق الفردية بين المتعلمين.(Barry,1989 :24)

ويرى الباحث بأن العالم كأن بعد جائحة كورونا امام تحديات جسيمة، نتيجة لاستخدام التعلم الالكتروني دون تخطيط مسبق لها، ولاسيما استخدام التعلم الالكتروني الغير مباشر، والتي تعد من اصعب انواع التعلم الالكتروني، حيث يكون المعلم في مكأن والمتعلم في مكأن اخر ويتم التواصل عن طريق منصات التعلم المختلفة، بهدف دعم عملية التعلم وتقويم أداء المتعلم وحل ما يعترضه من مشكلات.

لذا تبرز اهمية البحث فيما ياتي:

١. اهمية المنصات الالكترونية كتقنية حديثة في العملية التعلمية التعلمية التي قد تساهم في حل الكثير من المشكلات التعلمية مثل الظروف الطارئة كما حدث في ظل دائحة كورونا.
٢. اهمية التعلم الالكتروني في تعلم مادة التاريخ.
٣. تعد هذه الدراسة من اوائل الدراسات التي تحاول التعرف على منصات التعلم الالكتروني في العراق.

- **أهداف البحث** : يرمي البحث الحالي الى:

١. التعرف على دور منصات التعلم الالكتروني في تعزيز الأداء الاكاديمي لطلبة الدراسات الأولية، ومعوقات تطبيقها بقسم التاريخ
٢. بيأن اهم المعوقات التي تحول دون استخدام طلاب الدراسات الأولية في قسم التاريخ لمنصات التعلم الالكتروني.
٣. الكشف عن الفرق بين متوسطات إجابات عينة البحث بناء على عدد من المتغيات (المرحلة الدراسية، والجنس).

- **حدود البحث** :

تتم أجراءات هذه البحث في ضوء الحدود الآتية:

١. البشرية: طلبة قسم التاريخ الدراسة الصباحية
٢. المكأنة: الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية
٣. الزمأنية: الكورس الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١
٤. الموضوعية: منصة كوكل كلاس روم، كونها اعتمدت في الكلية المذكورة.

- **تحديد المصطلحات :**

١. **دور**: عرفه مرسي بأنه: هو مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو لأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة.(مرسي، ١٩٩٣، ١٣٣)

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو ما توفرها منصة كوكل كلاس روم للمتعلمين من فرصة للتعلم وفق نظام التعلم الالكتروني.

٢. **التعلم الالكتروني:** عرفه الحلفاوي بأنه: استخدام التطبيقات الالكترونية وتوظيفها للتفاعل بين المعلم وطلابه لتحقيق اكبر قدر من الناتج العلمي. (الحلفاوي،٢٠٠٦: ٦٤).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه شكل جديد من التعلم يقوم على أساليب التعلم الالكتروني وفق النظام الغير مباشر من خلال استخدام شبكات الأنترنيت و(جهاز حاسوب، موبايل، موقع الكتروني، برامج الكترونية، مقرر الكتروني تعلمي) في تدريس مادة التاريخ لدى الدراسات الأولية.

٣. **منصات التعلم الالكتروني:** عرفه عبدالعزيز بأنه: نوع من انواع أنظمة ادارة التعلم (LMS) التي توفر للمستخدمين امكأنية الوصول الى الفصول الرقمية اون لاين، وتوفر للمعلم فرصة استخدام الوسائل التعلمية من صورة ونصوص وملفات، لتسهل العملية التعلمية لدى المتعلم. (عبد العزيز، ٢٠١٩: ٨٧)

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو مقدار الخدمة التعلمة التي توفرها منصة " كوكل كلاس روم" للمعلمين لأنشاء الصفوف الافتراضية للمواد الدراسية المختلفة في قسم التاريخ وتهيئة واعداد الواجبات والاختبارات، ومن ثم تقديمها للمتعلمين.

٤. **الأداء الاكاديمي** : عرفه ويلسون بأنه: سلوك يتسم بالمهارة فى مجال معين، وهو يتطلب قدرا مناسبا من التدريب والاستعداد والتهيؤ حتى يصل المرء الى مرحلة التمكن أو الكفاءة، وهذا يقتضى ضرورة سيطرة الفرد على الأدوات والأساليب والوسائل والمهارات التى يتم من خلالها هذا الأداء. (ويلسون، ٢٠٠١: ٨)

ويعرفه الباحث إجرائي: هو نتائج التعلم التي تشير الى مستوى أنجاز الاهداف التعلمية، والقدرة على تحقيق النجاح، ومستوى تقدم الطلبة في التحصيل العلمي المعرفي ومدى تحقيقهم الأهداف التعلمية للمقرر.

٥. **المعوقات:** عرفه رافد بأنه: هي جميع العوائق الادارية والفنية والاجتماعية والشخصية التي تعوق تحقيق اهداف المؤسسات التعلمية. (رافد، ٢٠٠٤: ٢)

ويعرفه الباحث إجرائياً: وهي الظروف التي تقف في طريق الاستاذ الجامعي في ايصال المادة العلمية للمتعلم وفق منصة كوكل كلاس روم والتي قد تكون معوقات تكنلوجية او ادارية اوتنظيمية.

الفصل الثاني : خلفية نظرية و دراسات سابقة

يتناول الباحث في هذا الفصل محورين هما: الأول خلفية نظرية، والثاني الدراسات السابقة.

المحورالأول: خلفية نظرية

اولاً: التعلم الالكتروني

١. **مفهوم التعلم الالكتروني:**

يعد التعلم الالكتروني منظومة تعلمية لتقديم البرامج التعلمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفى أي مكأن باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الأنترنيت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية، الأقراص الممغنطة، التليفزيون، البريد الالكتروني، أجهزة الكمبيوتر، وذلك لتوفير بيئة تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم". (سالم، ٢٠٠٤: ٦٦)

٢. دواعي التعلم الالكتروني

هناك دواعي عدة جعلت من التعلم الالكتروني ضرورياً منها:

أ- الأنفجار المعرفي الهائل ودخول المعرفة في مختلف مجالات الحياة ومناحيها المختلفة والحاجة الى الوصول الى تلك المعرفة بسرعة.

ب-زيادة اعداد المتعلمين والصعوبة في توفير المبأني والمستلزمات اللازمة للتعلم وفق الأسلوب التقليدي.

ت-استعمال هذا النوع من التعلم تعليما داعماً للتعلم الاعتيادي لما يوفره من مصادر ومعلومات متنوعة ومتعددة.

ث-حاجة من فاتهم التعلم الاعتيادي الى التعلم الالكتروني جعلت هذا النوع من التعلم معوضا لهم عما فاتهم إذ أصبحوا بموجبه قادرين على التعلم من دون قيد الدوام والالتحاق المباشر في المؤسسة التعلمية. (سلمأن،٢٠١٠: ١٣٢٩).

٣. انواع التعلم الالكتروني

أ. التعلم الالكتروني المباشر أو المدمج: وهو الأسلوب المتبع مع المتعلمين في الفصل الدراسي، ويعتمد على استعمال الوسائل الالكترونية في الاتصال بين إطراف العملية التعلمية واعتماد التقنيات في نقل المحتوى التعلمي الى المتعلم، وتدخل في ضمن هذا المفهوم تقنيات الأقراص المدمجة (cd) وتقنيات الحاسوب والأنترنت. (سلمأن، ٢٠١٠: ١٣٣٥)

ب. التعلم الالكتروني غير المباشر: وهو التعلم غير المباشر الذي لا يحتاج الى وجود المعلم والمتعلمين في نفس الوقت أو في نفس المكأن، بل يتم من خلال بعض تقنيات التعلم الالكتروني مثل البريد الالكتروني حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم في أوقات متتالية، وينتقي فيه المتعلم الأوقات والاماكن التي تناسبه.(عطية، ٢٠٠٩: ١٦٦)

٤. معوقات استخدام التعلم الالكتروني:

أ. ضعف دور (المؤسسة التعلمية) والمعلم الارشادي في مواقف التعلم الالكتروني، مما قد يتسبب في التغريب الثقافي وفقد الهوية الوطنية والقومية للأجيال القادمة، كون دور المؤسسات التعلمية التربية قبل التعلم.

ب. قد يصيب المتعلم الملل كونه في بيئة تعلمية غير مباشرة مع زملاءه، وكراهية الاجهزة من طول أوقات الدراسة امام تلك الأجهزة.

ت. يحتاج التعلم الالكتروني الى مقومات قد لاتتوفر لدى الجميع، ومنها الاجهزة الالكترونية، والأنترنيت، والكهرباء ...الخ

ث. عدم الأنضباط والامانة العلمية في التعلم الالكتروني مثل حدوث حالات غش في الامتحأنات وكذلك في الحضور واداء الواجبات.

ج. اكدت بعض الدراسات أن مهارات المتعلم في عرض الافكار والنقاش في التعلم الالكتروني اقل من التعلم التقليدي. (Hudson,2005:140).

ثأنياً: منصات التعلم الالكتروني

١. مفهوم المنصات الالكترونية

شجّع التطور التكنولوجي الهائل في مختلف المجالات على ظهور طرق وأساليب حديثة في التعلم لم تكن موجودة سابقاً ومنها التعلم الالكتروني، فمع أنتشار الأنترنت ودخوله في معظم المجالات وسيطرته على حياة الناس، ظهرت فكرة الالكتروني وأصبح هناك مؤسسات خاصة بها جذبت الكثير من المهتمين، عن طريق برامج الاكترونية خاصة غير مباشرة تسمى "منصات الكترونية"

وتساهم المنصات الالكترونية في الحصول على مصادر مختلفة على الأنترنت للوصول الى التعلم المتاح، بحيث توفر بذلك وسائل مجأنية ومريحة للمتعلمين، وباتت مثل تلك المنصات تتضمن دورات تعلم تهتم بها مختلف

الجامعات المرموقة ويدعمها أساتذة جامعيون لتفي ما أمكن لحاجات طلبتهم بحيث تشابه بذلك التعلم التقليدي. (الصالح، ٢٠١٣: ١٣٢)

٢. خصائص المنصات الالكترونية

أ. توفير إمكأنية تصفح شبكة الأنترنت.

ب. إمكأنية الدخول الى الشبكة الكلية، واستخدام البريد الالكتروني للدخول الى المنصة التعليمية الإلكترونية.

ت. تتيح فرصة التواصل بين المتعلمين، وعضو هيئة التدريس في القاعات كبيرة الحجم من خلال استخدام نظام البث المباشر المتوفر في المنصات المختلفة.

ث. تتيح لعضو هيئة التدريس، استخدام برنامج نظام إدارة المحاضرة، كما أنها تتيح للمتعلمين إمكأنية تسجيل المحاضرات، وتخزينها.

ج. كما أنها تسهم في عرض العروض التقديمية مع إمكأنية الشرح والتعليق عليها، وإضافة الملاحظات ذات الاهمية التعليمية، بالإضافة الى تشغيل جميع ملفات الصوت والفيديو التعليمية بسرعة كبيرة. (العيساوي، ٢٠١٩: ٦٥-٦٧)

٣. انواع منصات التعلم الاكتروني

هنالك المئات من منصات التعلم الالكتروني الغير مباشرة، سنتاول فيما ياتي عدد منها:

أ. منصة دوكيبو(Docebo) للتعلم الالكتروني الغير مباشر التي تمكّن للمتعلمين من التفاعل بشكل كامل عبر المنصة، وهي تشمل جميع التخصصات وسهلة الاستخدام.

ب. منصة كايا (Kaya) التعلمية العالمية المجانية مصممة لتقديم دورات للعاملين في القطاع الأنسأني.

ت. منصة وديمي (Udemy) للتعلم الالكتروني، عن طريق استخدام الأنترنيت، ومصممة للتعلم والدورات التدريبية.

ث. منصة إدراك التعلمية غير الربحية تقدم دورات مجأنية عبر الأنترنت باللغة العربية.

ج. منصة كورسيرا (coursera) من المنصات الرائدة في مجال التعلم عن بعد توفر مختلف الدورات الأون لاين المجانية المتاحة للجميع.

ح. منصة رواق العربية للتعلم المفتوح، توفير مواد دراسية أكاديمية مجأنية عالية الجودة باللغة العربية في مجموعة متنوعة من المجالات والتخصصات.

خ. منصة كوكل كلاس روم، منصة كوكل كلاس روم، تعد أداة مجأنية للتعلم، تمثل فصول افتراضية إلكترونية، تتيح من خلالها للملاكات التدريسية، إدماجاً أكثر في استعمال التقأنة الالكترونية في التعلم منها البث المباشر وتحميل المحاضرات بصيغ مختلفة ووضع روابط وشروحات توضيحية والتسجيل الالكتروني لحضور المتعلمين، والاستغناء عن الأوراق، عند تقديم المواد الدراسية وتقييم المتعلمين، وهي متاحة بـ (٤٢) لغة مختلفة، بما فيها اللغة العربية، وتعمل على الهواتف الذكية، والاجهزة اللوحية، فضلاً عن الحواسب الشخصية.(فخري، ٢٠١٩: ١٩-٢٤)

المحور الثاني: الدراسات السابقة

١. دراسة طاحون (٢٠١٩)

أجريت هذه الدراسة في فلسطين، هدفت الى معرفة أنماط التفاعل بمنصات التعلم القائمة على نظم الحوسبة السحابية وأثرها على تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وقد استخدم الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي.

وقد استخدمت الباحثة المنهج القائم على التصميم، حيث أعدت الباحثة ثلاث معالجات تجريبية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة لأداء المهاري، وتم تطبيق تجربة البحث على عينة من طلاب الصف الثالث الاعدادي تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات، وأثبتت النتائج الى وجود فرق دال إحصائيا لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام مجموعات النقاش، كذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب الذين درسوا بنمط (مجموعات النقاش) والطلاب الذين درسوا بنمط (مؤتمرات الفيديو) فى القياس البعدى على بطاقة ملاحظة الأداء العملى، وقد اوصى الباحث باعتماد منصات التعلم الالكتروني في التعلم، واقترح أجراء دراسات مماثلة في مراحل دراسية اخرى. (طاحون، ٢٠١٩)

٢. دراسة المالكي والداغستأني (٢٠٢٠)

أجريت هذه الدراسة في السعودية/ هدف الى التعرف على دور المنصات التعلمية الالكترونية في النمو المهني لمعلمات رياض الاطفال والتعرف على معوقات استخدامها في العملية التعلمية.

وقد استخدام الباحثأن المنهج الوصفي المسحي للاجابة على تساؤلات الدراسة، وبلغ حجم العينة (١٠٢) معلمة رياض الالطفال بالروضات الحكومية التابعة لمكتب تعلم البديعة بمدينة الرياض.

وقد اعد الباحثأن استبأنة تكونت من (٢٥) فقرة وتم التحقق من صدقهت وثباتها، ومن ثم طبق على عينة الدراسة.

وتوصلت الدراسة الى أن ممارسة معلمات رياض الاطفال للمنصات الاكترونية بلغت (٧١.١)% وذلك عند توفير بيئة تعلمية تتسم بالمرونة واستخدام أكثر من طريقة لعرض المعلومات، كما بينت الدراسة وجود معوقات في استخدام المعلمات للمنصات الالكترونية بلغت نسبتها (١٧)% .منها قلة الموارد المالية، ضعف شبكة الأنترنت داخل المدرسة، وكثرة مهام والأدوار المعلمة الاشرافية، وضعف البرامج التدريبية الخاصة، كما أظهرت الدراسة موافقة

المعلمات على محور سبل تطوير النمو المهني لمعلمة رياض الاطفال عند استخدامها للمنصات الاكترونية بدرجة موافق بشدة وبنسبة (١)% وأوصت الدراسة الى زيادة دافعية المعلمات للتعلم المستمر أثناء الخدمة، وضرروة أجراء دراسات مماثلة على طلبة المدارس والجامعات. (المالكي والداغستأني، ٢٠٢٠)

الفصل الثالث: أجراءات البحث

يتناول هذا الفصل الأجراءات المتبعة لغرض التحقق من اهداف البحث، وعينة البحث وأداته، والوسائل الإحصائية وعلى ما يأتي:

أولاً: منهج البحث: أتبع الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي لتحقيق هدف بحثه وهو أحد الطرق المسحية في المنهج الوصفي، إذ أن البحث الوصفي يعد استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع يقصد تشخيصها وكشف جوأنبها وتحديد العلاقات بين عناصرها. (عبد الرحمن وأنور، ٢٠٠٧ :١٥٩)

ثأنياً: مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي طلاب وطالبات قسم التاريخ في كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية، الذين استخدموا منصة كوكل كلاس روم في التعلم الالكتروني، خلال العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١) وبلغ عددهم (٧٧٠) طالب وطالبة.

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب من المجتمع الأصلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية مقسم على مرحلتين دراسية الأولى والثانية، بواقع ١٠٠ طالب لكل مرحلة ومقسمة بالتساوي وفق متغير الجنس ذكور وأناث، وكما موضح في الشكل الاتي:

شكل رقم (١)

عينة البحث

المرحلة	عدد أفراد العينة	عدد الذكور	عدد الأناث	النسبة المئوية
الأولى	١٠٠	٥٠	٥٠	%٥٠
الثانية	١٠٠	٥٠	٥٠	%٥٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠	١٠٠	%١٠٠

رابعاً: / اداة البحث:-

استخدم الباحث الاستبيأن أداة لهذا البحث، لمناسابتها لتحقيق أهدافها والاجابة عن تساؤلاتها، كما أنها تتيح الحرية لافراد مجتمع البحث للاجابة عن الفقرات الاستبيأن في الزمأن والمكأن المناسبين لهم، دون تقييد، كونها تم اعدادها وتوزيعها على عينة البحث الكترونيا، ومرت بمراحل عدة، وكما ياتي:

أ. **بناء محتوى الاستبأنة:**

تم بناء فقرات أداة البحث من خلال الاطلاع على الادبيات التربوية والنفسية، من اجل الافادة منها، وصياغة فقرات ممكن أن تقيس السمة المراد قياسها وتحقيق هدف البحث، من أجل الاستفادة منها في تحقيق اهداف البحث.

لذا تكونت اداة البحث (الاستبأنة) من جزئين وهما كما ياتي:

- الجزء الأول: تناول دور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الالكتروني لدى طلبة الدراسات الأولية في قسم التاريخ، وتكون من (١٥) فقرة.

- الجزء الثاني: تناول معوقات استخدام المنصات التعلمية الالكترونية (منصة كوكل كلاس روم) في العملية التعلمية، وتكون من (١٥) فقرة.

ويقابل كال فقرة من فقرات الاستبيأن خمس بدائل وفق مقياس ليكرت وكما ياتي (موافق بشدة – موافق – أحيأن– غير موافق – غيار موافق بشادة). وقاد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها احصائياً على النحو الاتي: موافق بشدة (٥)، درجات موافق (٤) درجات، احيأناً (٣) درجات، غير موافق (درجتأن)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

ب. صدق الاستبأنة:

بعد تصميم الاستبأنة واعدادها بصورة أولية، وللتأكد من أن فقرات الاستبأنة تقيس ما وضعت لقياسه؛ تم التحقق مما يأتي:

- **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق المحتوى تم عرض الاستبأنة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال الطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، للتأكد من صلاحيتها من الناحية العلمية، وفي ضوء ذلك تم أجراء التعديلات المقترحه على بعض فقرات الاستبأن على وفق ما ابداه الخبراء من آراء وملاحظات، وعدت الفقرة الاختبارية صالحة اذا حازت على نسبة قبول (٨٠%) فاكثر من آراء المحكمين.
- **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبأنة؛ تم تطيقها على عينة عشوائية من طلاب قسم التاريخ خارج العينة، لغرض التعرف عن مدى اتساق داخلي للاستبأنة، عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين كل عبارة من عبارات الاستبأنة، والدرجة الكلية للاستبأنة، وكما موضح، في الجدول رقم (١) الاتي:

جدول رقم (١) ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبأنة

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة
١	٠.٦٦	١٦	٠.٦٥
٢	٠.٧٢	١٧	٠.٧٤
٣	٠.٦٧	١٨	٠.٧٨
٤	٠.٨١	١٩	٠.٦٩
٥	٠.٦٩	٢٠	٠.٥٩
٦	٠.٥٧	٢١	٠.٨٥
٧	٠.٦٧	٢٢	٠.٦٥
٨	٠.٧٧	٢٣	٠.٧٨
٩	٠.٥٩	٢٤	٠.٦٦
١٠	٠.٧٦	٢٥	٠.٥٧
١١	٠.٧١	٢٦	٠.٥٩
١٢	٠.٦٦	٢٧	٠.٦٧
١٣	٠.٧٣	٢٨	٠.٧٧
١٤	٠.٦٢	٢٩	٠.٨٢
١٥	٠.٥٤	٣٠	٠.٥٣

- تمييز فقرات الاستبأنة

لغرض حساب القوة التميزية للاستبأنة، واستبعاد الفقرات غير المميزة كما أن القدرة التمييزية للفقرة تفيد في تمييز الفروق الدقيقة بين الأفراد في القدرة المقيسة.(امطأنيوس,١٩٩٧ : ٣٧ -٣٨)

لذا قام الباحث بحساب، درجات عينة التحليل الأحصائي لكلِّ فقرة ومن ثم ترتيبها من أعلى درجة الى أدنى درجة ثم قسمت الى مجموعتين بنسبة (٢٧ %) علياً و(٢٧ %) دنيا لأن هذه النسبة تجعل المجموعتين المتطرفتين في أفضل ما يكون بالحجم والتباين، وأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعين المتطرفتين (الكبيسي ,٢٠١٠ :٢٧٣)، وقد بلغ عدد الطلبة في كلا المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) واستخرج المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لكلِّ فقرة عند المجموعتين، ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج أن القيم التائية المحسوبة التي تراوحت بين (٣,٧٥ – ٩,٤٤) التي تمثل القوة التمييزية للفقرة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٥٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل أن الفقرات دالة احصائياً وجميعها كأنت مميزة . وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات الاستبأنة

تسلسل الفقرات	المجموعة العليا الـ ٢٧ %		المجموعة الدنيا الـ٢٧ %		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
١	٤.٤٢	٠.٨٩	٤.١٨	٠.٨٤	٦.٠٨٢	داله
٢	٤.٣٢	١.٠٥	٤.١٠	١.٠٩	٨.١٨٣	داله
٣	٤.٤٢	٠.٩٠	٣.٥٣	١.٢٢	٤.٧٥١	داله
٤	٣.١٠	١.١٠	٢.٦٢	١.١٣	٩.٤٤	داله
٥	٤.٤٢	٠.٨٥	٢.٩٢	١.٢٩	٨.١٨٠	داله
٦	٤.٤٣	١.٠٥	٢.٦١	١.١٩	٣.٧٥١	داله
٧	٤.١٥	١.٠٣	٤.٢٥	٠.٩٤	٦.٠٧٣	داله
٨	٤.٢٩	٠.٩٧	٣.٦٥	١.١٧	٥.٦٠	داله
٩	٤.١٢	١.٠٦	٢.٩٧	٤.٢٥	٥.٢٢٠	داله
١٠	٤.٦٠	٠.٨٤	٢.٥٩	١.٣٢	٤.٩٢٢	داله
١١	٤.٣٤	٠.٩٧	٢.٥٠	١.٢٧	٥.٤٤٠	داله
١٢	٤.٥٩٢	٠.٨٣	٤.١٨	٠.٨٤	٨.١٨١	داله

١٣	٣.٢١٠	١.٤٦	٣.٧٤	١.١٥	٤.١٣٢	داله
١٤	٤.٧٦	٠.٥٨	٢.٠٧	١.١١	٣.٨١٧	داله
١٥	٤.١٨	١.١١٤	٢.٦٣	١.٢٧	٧.٠٢٨	داله
١٦	٤.٦٨	٠.٧٤٠	٣.٤٨	١.١٩	٨.٨٥٣	داله
١٧	٣.٩٣	١.٠٧	٢.٩٢	١.٣٦	٣.٧٥	داله
١٨	٣.٧٧	١.٣٥	٣.٤٩	١.٢٢	٥.٥٦٠	داله
١٩	٣.١٤	١.١٠	٣.٢٨	١.٢٠	٨.٨٥	داله
٢٠	٤.٠٨	٠.٩٥	٢.٩٤	١.٣٥	٤.٦٨	داله
٢١	٣.٩٠	١.٣٣	٣.٧٤	١.٨٥	٥.٣٩	داله
٢٢	٣.٩١	١.٠٩	٢.٩٢	١.٣٦	٨.٥٤٧	داله
٢٣	٣.١٧	١.٣٥	٢.٥٦	١.٣٠	٦.٠٨٨	داله
٢٤	٤.٤٢	٠.٨٩	٣.٨٣	١.١٩	٦.٢٨٢	داله
٢٥	٣.٣٩	١.٢٧	٣.٦١	١.١٧	٥.٤٣٠	داله
٢٦	٤.٦٣	٠.٦٣	٣.٩٨	١.١٠	٤.٧٩٨	داله
٢٧	٤.١٢	١.٠٦	٣.٧٥	١.٠٥	٨.١٨٢	داله
٢٨	٣.٧٢	١.٢٢	٣.٢٢	١.٢٤	٥.٤٢٤	داله
٢٩	٤.٢٩	٠.٩٧	٣.٨٣	١.١٩	٤.١٢٤	داله
٣٠	٤.١٢	١.٠٦	٣.٦٢	١.١٩	٣.٨٢٩	داله

ثبات الاستبأنة:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبار على الرغم من أن الصدق أكثر اهمية منه لأن الصدق يعني أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه، في حين أن الثبات يعني دقة فقرات المقياس في قياس ما يجب قياسه. (Ebel، 409:1972)

لذلك فأن الاختبار الصادق يكون ثابتاً في حين أن الاختبار الثابت قد لا يكون صادقاً ولكن ينبغي حساب الثبات لأنه لا يوجد اختبار صادق ١٠٠% . (Brown، 27:1983) .

لذا قام الباحث بحساب ثبات الاستبأنة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس قيمة معامل الثبات لكل محور، من محاور الاستبأنة، كما هو موضح في جدول رقم (٣)

جدول رقم (٣) معامل الثبات للاستبأنة

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
دور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الالكتروني لدى طلبة الدراسات الأولية في قسم التاريخ	١٥	٠.٨٧
معوقات استخدام المنصات التعلمية الالكترونية (منصة كوكل كلاس روم) في العملية التعلمية	١٥	٠.٨٩

من خلال النتائج الموضة اعلاه، جدول رقم (٣) يتضح أن معامل الثبات لمحوري الاستبأنة عالية، حيث بلغ المحور الأول (٠.٨٧) والمحور الثاني (٠.٨٩) وهي قيمة ثبات مرتفعة وتوضح صلاحية ادات البحث للتطبيق الميدأني.

الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحث الوسائل الإحصائية الاتية :

- معادلة الفاكرونباخ
- معامل الصعوبة
- فعالية البدائل الخاطئة:
- الاختبار التائي لعينة واحدة
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين
- مربع كآي
- معامل ارتباط بيرسون. (الامام وآخرون،١٩٩٠: ١١٥)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها الاستنتاجات، والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة، وفقاً لتساؤلات البحث وفرضياتها، وتفسير النتائج التي توصل اليها البحث مع الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات:

أولاً: عرض النتائج

يمكن تفسير قيمة المتوسط الحسابي للعبارات في أداة البحث كما موضح في جدول رقم (٤):

جدول رقم (٤) دلالة المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي	الدلالة
١.٠٠-١.٧٩	منخفض جداً
١.٨٠-٢.٥٩	منخفض
٢.٦٠-٣.٣٩	متوسط
٣.٤٠-٤.١٩	مرتفع
٤.٢٠-٥.٠٠	مرتفع جداً

وفي ضوء معالجة البيأنات احصائياً توصلت الدراسة للنتائج الاتية:

١. **نتائج الإجابة عن السؤال الأول:** ما دور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الاكاديمي لطلبة الدراسات الأولية، تم تحليل نتائج البحث احصائياً، كما موضح في جدول رقم (٥)

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية دور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الاكاديمي مرتبة حسب الاهمية.

رقم الفقرة	دور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الاكاديمي	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٩	زاد منصة كوكل كلاس روم مهارتي الادائية من خلال استخدام تامواقع الالكترونية وكيفية التعامل معها.	٤.٣٥	٠.٩١	مرتفع جداً	١
٢	نمى لدي مهارات التفكير الابداعي	٤.٢٥	١.٠٠	مرتفع جداً	٢
١٢	تسجل الدروس وتخزينها لإتاحة مراجعتها بشل ذاتي عبر منصة كوكل كلاس روم	٤.٢١	١.٢٠	مرتفع جداً	٣
١٥	أكسبني معارف أكاديمية من خلال الروابط التفاعلة التي يوفرها	٣.٩٣	١.١٨	مرتفع	٤
٢	عزز من مقدرتي على تحليل المعلومات بطريقة منطقية.	٣.٩٠	١.٣٤	مرتفع	٥
٦	عرض المادة في نصة كوكل كلاس روم افضل من الطرق التقليدية من خلال استخدام البويربونت والالوأن المختلفة والصور ووسائل التوضيح	٣.٦٣	١.١٧	مرتفع	٦
١٣	وفر للطلبة صور متكافئة في التعلم	٣.٦٢	١.٠٦	مرتفع	٧
١٠	زاد من مشاركتي في المواقف التعلمية، من خلال الحوار والاجابة عن التساؤلات	٣.٦٠	١.٢٩	مرتفع	٨
١	وفر لي الوقت والجهد، لاسيما في الذهاب الى الكلية وبالعكس	٣.٥٣	١.٣٣	مرتفع	٩
٥	شجعني على التواصل الفعال وتبادل الخبرات في المجالات التعلمية المختلفة.	٣.٤٨	١.٣٣	مرتفع	١٠
٨	زاد التعلم الالكتروني من خلال منصة كوكل كلاس روم دافعيتي للتعلم والتفوق	٣.٤٢	١.٣٧	مرتفع	١١
١١	ساهمت التغذية الراجعة التي يستخدمها الاستاذ بطريقة مكتوبة عبر الاختبارات والاسئلة اليومية من رفع كفائتي.	٣.٨٦	١.٢٩	مرتفع	١٢

١٤	ساهم منصة كوكل كلاس روم في فهم المادة التعلمية	٣.٣١	١.٢٥	متوسط	١٣
٤	زاد التواصل الفعال بين المتعلمين والهيئة التدريسية	٣.١٨	١.١٤	متوسط	١٤
٧	يدعم منصة كوكل كلاس روم روح التنافس بين الطلاب	٣.١٣	١.٠٩	متوسط	١٥
	المتوسط العام	٣.٦٩	١.١٩	مرتفع	

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن متوسطات استجابات افراد عينة البحث، لمحور الخاص بدور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الاكاديمي، قد تراوحت بين (٤.٣٥ – ٣.١٣) وهي درجات تتراوح بين تقديرات (مرتفع جداً، ومتوسط) وفقا لمقياس ليكرت الخماسي.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، على (أفراد العينة) والبالغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة، وتمت معالجة البيانات التي تم الحصول علنها من تطبيق الاستبأنة الذي أُستخدم أداة في البحث الحالي، وتبين أن متوسط درجات أفراد العينة في المقياس يبلغ (٥٤.٣٠) درجة بأنحراف معياري قدره (١١.٩٨) درجة، وعند أجراء المقارنة بين المتوسط المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري للأداة البالغ (٤٥) درجة، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن هناك فرق دالة احصائياً لصالح المتوسط الحسابي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٠.٩٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩)، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦) **المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية**

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	٥٤.٣٠	١١.٩٨	٤٥	١٩٩	١٠.٩٧	١.٩٦	دال لصالح المتوسط الحسابي

- **التعرف على دلالة الفروق في استبأنة دور منصة كوكل كلاس روم في الأداء الاكاديمي على وفق متغير المرحلة (الأولى – الثانية).**

حيث أظهر التحليل الإحصائي للبيأنات بأن المتوسط الحسابي للمرحلة الأولى بلغ (٥٤,٧٠) بأنحراف معياري (١١.٩١) اما المتوسط الحسابي للمرحلة الثانية بلغ (٥٣.٩٠) بأنحراف معياري(١٢.١٠)، ولغرض معرفة دلالة الفروق بينهما تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٧١) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور منصة كوكل كلاس روم في في تعزيز الأداء الاكاديمي على وفق متغير المرحلة (الأولى – الثانية)، لأن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة الفرق بين متغير المرحلة (الأولى، الثانية)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠٠	٥٤,٧٠	١١.٩١	١٩٨	٠,٤٧١	١.٩٦	غير دالة
الثانية	١٠٠	٥٣,٩٠	١٢.١٠				

- **التعرف على دلالة الفروق في استبأنة دور منصة كوكل كلاس روم في الأداء الاكاديمي على وفق متغير المرحلة (ذكور – أناث)**

أظهر التحليل الإحصائي للبيأنات بأن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (٥٣.٨٢) بأنحراف معياري (١١.٧٠) اما المتوسط الحسابي للمرحلة الأناث بلغ (٥٤.٧٧) بأنحراف معياري(١٢.٢٩)، ولغرض معرفة دلالة الفروق بينهما تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٦١) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور منصة كوكل كلاس روم في في تعزيز الأداء الاكاديمي على وفق متغير المرحلة (ذكور – أناث)، لأن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة الفرق بين متغير الجنس (ذكور، أناث)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٠٠	٥٣.٨٢	١١.٧٠	١٩٨	٠,٥٦١	١.٩٦	غير دالة
أناث	١٠٠	٥٤.٧٧	١٢.٢٩				

٢. **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني** :ما المعوقات التي تحول دون استخدام منصة كوكل كلاس روم في التعلم الاكتروني، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والأنحرافات المعيارية، لتقدير استجابات عينة البحث، وكما موضح في الجدول رقم (٩)

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية المعوقات استخدام منصة كوكل كلاس روم.

رقم الفقرة	معوقات استخدام منصة كوكل كلاس روم	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٥	سلبية بعض المتعلمين في منصة كوكل كلاس روم يقلل من المشاركة في النقاشات.	٣.٢٢	١.٧٦	متوسط	١
١٢	زاد منصة كوكل كلاس روم من الضغوطات النفسيه على المتعلم.	٣.١٢	١.٨٩	متوسط	٢
١٥	جعلني أشعر بالعزلة جراء عدم الالتقاء بزملائي.	٣.٩٧	١.٠٢	متوسط	٣
٣	عدم كفاءة بعض الاستاذة في استخدام التقنيات الالكترونية	2.74	1.12	متوسط	٤

٧	ضعف شبكات الأنترنيت في العراق	2.42	1.32	منخفض	٥
١٤	الأنقطاع المستمر في التيار الكهربائي، يجعل صعوبة في التعلم الالكتروني	2.20	1.41	منخفض	٦
١	قلص من مجالات الابداع لدى المتعلمين في الإجابة على الاختبارات	2.92	1.44	منخفض	٧
٨	كثرة الموضوعات المطروحة في المنصة تؤثر سلباً على العملية التعلمية	2.60	1.48	منخفض	٨
٩	المشاركة في منصة كوكل كلاس روم تتطلب المزيد من الوقت والجهد.	1.90	1.28	منخفض	٩
٤	التعلم الالكتروني وفق منصة كوكل كلاس لاوك مملة لدى المتعلم	1.78	1.21	منخفض جداً	١٠
١١	استخدام منصة كوكل كلاس روم لا يتناسب مع طبيعة المواد الدراسية.	1.76	1.13	منخفض جداً	١١
١٣	تفاعل المتعلمين ضعيف مع منصة كوكل كلاس روم	1.48	0.64	منخفض جداً	١٢
١٠	عدم توافر الاجهزة الالكترونية المحدودة في استخدام المنصات الالكترونية عند بعض المتعلمين	1.46	**0.93**	منخفض جداً	١٣
٢	صعوبة في كتابة التقارير الالكترونية وارسالها على منصة كوكل كلاس روم	١.٢٧	٠.٧٦	منخفض جداً	١٤
٦	عدم الوعي من قبل المتعلمين بالالتزام بتطبيق أجراءات الامانة العلمية والاكاديمية.	١.٢١	٠.٨٧	منخفض جداً	١٥
المتوسط العام		٢.٢٧	١.٢١	منخفظ	

من خلال الجدول (٩) يتضح أن متوسطات استجابات المتعلمين على محور المعوقات الخاصة دون استخدام منصة كوكل كلاس روم في قسم التاريخ في كلية التربية الاساسية، تراوح بين (٣.٢٢ – ١.٢١) وهي تتراوح بين درجات تقديرات الفقرات (متوسط، وضعيف جداً) وفقا لمقياس ليكرت الخماسي.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، على (أفراد العينة) والبالغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة، وتمت معالجة البيأنات التي تم الحصول علىها من تطبيق الاستبأنة الذي أُستخدم أداة في البحث الحالي، وتبين أن متوسط درجات أفراد العينة في المقياس يبلغ (٣٤.٠٥) درجة بأنحراف معياري قدره (١٠.٢٢) درجة، وعند أجراء المقارنة بين المتوسط المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري للأداة البالغ (٤٥) درجة، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين عدم وجود فرق دالة احصائياً، إذ كأنت القيمة التائية المحسوبة تساوي (-١٥.١٤) وهي أصغرر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩)، والجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول رقم (١٠) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	٣٤.٠٥	١٠.٢٢	٤٥	١٩٩	-١٥.١٤	١.٩٦	غير دال احصائياً

- **للتعرف على دلالة الفروق في استبأنة المعوقات التي تحول دون استخدام منصة كوكل كلاس روم في التعلم الاكتروني على وفق متغير المرحلة (الأولى – الثانية)**

حيث أظهر التحليل الإحصائي للبيأنات بأن المتوسط الحسابي للمرحلة الأولى بلغ (٣٣,٨٥) بأنحراف معياري (٩.٨٤) اما المتوسط الحسابي للمرحلة الثانية بلغ (٣٤,٢٥) بأنحراف معياري(١٠.٦٣)، ولغرض معرفة دلالة الفروق بينهما تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة

(٠,٢٨٢) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبأنة المعوقات التي تحول دون استخدام منصة كوكل كلاس روم في التعلم الاكتروني على وفق متغير المرحلة (الأولى – الثانية)، لأن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١١) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة الفرق بين متغير المرحلة (الأولى، الثانية)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠٠	٣٣,٨٥	٩.٨٤	١٩٨	٠,٢٨٢	١.٩٦	غير دالة
الثانية	١٠٠	٣٤,٢٥	١٠.٦٣				

- **للتعرف على دلالة الفروق في استبأنة المعوقات التي تحول دون استخدام منصة كوكل كلاس روم في التعلم الاكتروني على وفق متغير الجنس (الذكور – الأناث):**

حيث أظهر التحليل الإحصائي للبيأنات بأن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (٣٣.٨٧) بأنحراف معياري (١٠.٢٤٧) اما المتوسط الحسابي للأناث بلغ (٣٤,٢٣) بأنحراف معياري(١٠.٢٤٨)، ولغرض معرفة دلالة الفروق بينهما تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٧٠) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبأنة المعوقات التي تحول دون استخدام منصة كوكل كلاس روم في التعلم الاكتروني على وفق متغير الجنس (الذكور – الأناث)، لأن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول(١٢) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة الفرق بين متغير الجنس (ذكور، أناث)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٠٠	٣٣.٨٧	١٠.٢٤٧	١٩٨	٠,٢٧٠	١.٩٦	غير دالة
أناث	١٠٠	٣٤.٢٣	١٠.٢٤٨				

ثأنياً: تفسير النتائج

١. **تفسير نتائج الخاص بدور منصة كوكل كلاس روم في تعزيز الأداء الاكاديمي لطلبة الدراسات الأولية:** يمكن تفسير النتائج المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المتوسط الحسابي لاسباب الاتية:

أ. استخدام منصة كوكل كلاس روم تعد تجربة فريدة للطلبة بوصفها احد ادوات التعلم الاكتروني، لكنها حققت المرونة للمتعلمين في المادة الدراسية من ناحية الوقت والمكأن وتبادل الافكار، وسهلة التواصل بين المعلم والمتعلم.

ب. زيادة مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، واتاح لهم مصادر متنوعة من التعلم.

ت. مشاركة المتعلمين في منصة كوكل كلاس روم زاد من مستواهم التحصيلي.

ث. أدى الى صقل المهارات الأدائية للمتعلمين من خلال استخدام موقع كوكل كلاس روم.

ج. تدعم منصة كوكل كلاس تكنولوجيا ذكاءات الدماغ من خلال الوسائل البصرية التي تؤلف الكثير من تكنولوجيا العصر.

٢. تفسير النتائخ الخاص بالمعوقات التي تحول دون استخدام منصة كوكل كلاس روم في التعلم الاكتروني: ويمكن تفسير النتائج بما يلي:

أ. من اهم المعوقات حسب نتائج الاستبيأن هو عدم توافر اجهزة الحاسوب وضعف في شبكات الأنترنيت وأنقطاع التيار الكهربائي، لكن استخدم المتعلمين بدائل اخرى

من خلال استخدام الهاتف النقال، وفيما يخص الأنترنيت الاستعأنة ايضا بشكبات الهاتف النقال، كما وفرت بعض الشركات حزب مجأنية للطلبة اوقات الامتحأنات، ساعدت على ازالة هذه المشكلات بشكل كبير.

ب. المعوقات اللوجستية والمهنية تم تجاوزها، من خلال تدريب الأساتذة على التعلم الالكتروني خلال العام الدراسي الماضي، وعقد عشرات الورش والندوات المكثفة لتدريب الاساتذة وكذلك تقديم الدعم الفني للمتعلمين.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحاليّ يمكن أن نخلص الى الاستنتاجات الآتية:

أ. يتطلب التعلم الاكتروني جهد مضاعف من قبل التدريسي في تصميم الدروس الكتروني.

ب. سهولة استخدام وتطبيق واستجابة منصة كوكل كلاس روم، من قبل الطلبه والتدريسيين والمستخدمين للنظام الجديد.

ت. تسهيل وتوسيع أفاق المتعلمين وتوفر مصادر إضافية لنظام التعلم الالكتروني "كوكل كلاس روم" مثل روابط المحاضرات المسجلة وبرنامج ميت، فضلاً عن الواجبات والتكليف سهل عملية التعلم واتاح للمتعمين استرجاع المعلومات ومراجعتها عند الحاجة لها.

ث. استخدام تطبيق "كوكل كلاس روم" من خلال الهاتف النقال ساعد على تسهيل عملية التعلم وتذليل العقبات.

رابعاً :التوصيات.

في ضوء النتائج يوصي الباحث بما يأتي : -

أ. إقامة دورات تدريبية للملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع التعلم الاكتروني وتوظيفها بشكل صحيح في العملية التعلمية.

ب. إدماج التكنولوجيا في المقررات الجامعية بشكل تدريجي، من خلال تصميم مناهج تسمح بالتعامل مع التعلم الالكتروني. ·

ت. ضرورة التنسيق بين وزارة التعلم العالي والبحث العلمي ووزارة الاتصالات، لغرض التنسيق مع شركات الهاتف النقال لاعطاء حزم أنترنيت للمتعلمين خاص بتفعيل منصة كوكل كلاس روم وبعض البرامج الاخرى المتبعة في بعض الكليات مجأنا.

ث. ضرورة تشجيع المتعلمين على التفاعل والمشاركة الايجابية مع التعلم الالكتروني، لاسيما في الوقت الحاضر مع تفشي جائحة كورونا.

ج. عمل دورات تعريفية للمتعلمين على آلية التعلم الالكتروني، والتقليل من الأعباء المطلوبة من المتعلم.

ح. التغيير في أنماط الامتحأنات الالكتروني، من خلال إيجاد أنماط تبرز ابداعات المتعلمين.

خ. العمل على وضع معايير لتصميم وتقويم الوسائط التعلمية الالكترونية.

د. ضرورة المزاوجة مستقبلا بعد أنتهاء جائحة كورونا بين التعلم الالكتروني والحضوري في الجامعات والمعاهد العراقية.

خامساً : المقترحات.

استكمالاً للبحث يقترح الباحث أجراء الدراسات الآتية:

أ. دراسات لتقويم دور منصة كوكل كلاس روم في مختلف فروع المعرفة.

ب. دراسات في مجال التعلم الالكتروني ومعوقات استخدامها، من وجهة نظر التدريسيين.

ت. دراسات عن ايجابيات وسلبات التعلم الالكتروني في العملية التعلمية.

ث. دراسات عن الية استخدام المنصات التعلمية ودور المعلم والمجتع في استخدامها في العملية التعلمية.

المصادر

١. الامام، مصطفى محمود واخرون(١٩٩٠)، **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

٢. امطأنيوس, ميخائيل (١٩٩٧) **القياس والتقويم في التربية الحديثة**, منشورات جامعة دمشق.

٣. الحلفاوي، وليد سالم، (٢٠٠٦) **مستحدثات تكنولوجيا التعلم في عصر المعلوماتية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمأن، الأردن.

٤. رافد، رضوأن، (٢٠٠٤) **الادارة الالكترونية**، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، القاهرة.

٥. زيتون، حسن حسين، (٢٠٠٥) **رؤية جديدة في التعلم" التعلم الالكتروني**"، الرياض، الدار الصوتية للتربية.

٦. سالم، احمد، (٢٠٠٤): **تكنولوجيا التعلم و التعلم الالكتروني**، مكتبة الرشد، الرياض.

٧. سلمأن، سامي سوسة، (٢٠١٠) التعلم الالكتروني، مفهومه دواعيه، خصائصه، فوائده، انواعه ومعوقات استعماله، بحث منشور في **مجلة كلية التربية**، وقائع المؤتمر السابع عشر في كلية التربية للمدة من ٥-٦ ايام، المجلد الثالث، بغداد.

٨. الصالح، بدر. (٢٠١٣). قضايا حاسمة في نموذج التعلم الالكتروني عن بعد. **المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد**، الرياض

٩. الطاحون، دعاء جمال (٢٠١٩) أنماط التفاعل بمنصات التعلم القائمة على نظم الحوسبة السحابية وأثرها على تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة

الاعدادية، **المجلة العلمية لكلية التربية النوعية**، العدد الثامن عشر ابريل ج ٢.

١٠. عبد الرحمن، أنور حسين، وزنكنة، عدنأن حقي, (٢٠٠٧) **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الأنسأنية والتطبيقية**، بغداد.

١١. عبد العزيز، صالح (٢٠١٩) **التعلم الالكتروني**، الأسس والتطبيقات, مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

١٢. عطية، محسن على، (٢٠٠٨) **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**, ط١، دار الصف للنشر والتوزيع، عمأن، الأردن.

١٣. العيساوي، بسيوني محمد (٢٠١٩) **إدارة المعرفة والتعلم الالكتروني**، دار الكتاب، مصر.

١٤. فخري، حسين جابر، (٢٠١٩) **التعلم الالكتروني مفهومه وانواعه والية تطبيقة في العملية التعلمية**، عالم الكتب، القاهرة.

١٥. الفيومي، نبيل (٢٠٠٣). التعلم الالكتروني في الأردن: خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية – التحديات، الأنجازات، وآفاق المستقبل، **الندوة الإقليمية حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم الالكتروني**، الاتحاد الدولي للاتصالات ITU، دمشق.

١٦. الكبيسي، وهيب مجيد(٢٠١٠) **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**, مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي, بغداد.

١٧. المالكي، هيفاء جار الله معيض وداغستأني، بلقيس بنت إسساعيل (٢٠٢٠) دور المنصات التعلمية الالكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة، **المجلة التربوية** . العدد الثالث والسبعون . مايو.

١٨. مرسي، محمد (١٩٩٣) **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة.

١٩. هزاع، محمد صبري، (٢٠٢٠) **التعلم الاكتروني**، دار النيل للطباعة والنشر، مصر.

٢٠. ويلسون، جلين (٢٠٠١) **سيكولوجية فنون الأداء**، ترجمة شاكر عبد الحميد، مراجعة محمد عنأنى، عالم المعرفة، العدد (٢٥٨)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

21. -Barry K. Beyer,(1989) **Practical strategies for Thinking of Thinking**. Allyn and Bacon, Boston, U.S.A.
22. Brown, Frederick G, (1983) ,**Measuring Classroom Achievement Holt Rinehart and Winston** ,no, New York.
23. Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement 5th ed**., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limted
24. Hudson, Brian (2005) :"**Conditions for achieving communication, interaction and collaboration in E-learning environments**."(File://Elearning europa-info.htm(15/8/2005)

تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري على وفق عادات العقل

م.د. ثائر جبار حمود
كلية الامام الكاظم (عليه السلام) – قسم رياض الأطفال والتربية الخاصة
Thaar.jabbar@alkadhum-col.edu.iq

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري على وفق عادات العقل وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي منهجاً لبحثه، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث مقياس عادات العقل (كوستا وكاليك) المكون من ستة عشر عادة رئيسية و(٤٩) مؤشراُ عرضت على مجموعة من السادة المحكمين لبيان اراءهم وملاحظاتهم حول الاداة ،واستخرج لها الصدق والثبات، وتم استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة، وبعد تطبيق الاداة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١- إنَّ محتوى كتاب الاقتصاد يتضمن عادات العقل.

٢- عدم توازن النسب المئوية لعادات العقل في محتوى الكتاب الاقتصاد الذي تم تحليله.

الكلمات المفتاحية:(تحليل محتوى، كتاب الاقتصاد، عادات العقل).

Analyzing the content of the economics textbook for the second grade commercial according to the habits of the mind

Imam Al-Kadhim College (peace be upon him)
Kindergarten and Special Education Department
M.D. Thaer Jabbar Hammoud
Thaar.jabbar@alkadhum-col.edu.iq

Abstract:

The current research aims to analyze the content of the economics book for the second grade commercial according to the habits of the mind, the

researcher adopted the descriptive approach as an approach to his research, and to achieve the goal of the research, the researcher prepared a questionnaire for the habits of the mind consisting of sixteen main habits and (49) indicators, presented to a group of referees to clarify Their opinions and observations about the tool, honesty and consistency were extracted for it, and appropriate statistical means were used, and after applying the tool, the following results were reached:
1- The content of the economics book includes habits of the mind.
2- The imbalance of percentages of the habits of the mind in the content of the book, economics, which was analyzed

Key words: (Content analysis, economics textbook, Habits of Mind).

الفصل الاول

التعريف بالبحث

المشكلة البحث:

إنَّ المناهج تمثل اداة التربية في تحقيق اهدافها التي تنبثق من احتياجات ومتطلبات البيئة ومن امال واهداف المجتمع وثقافته، و المناهج بوصفها وسيلة للتغلب على تحديات العصر ومن خلالها يتم اعداد موارد بشرية قادرة على ان تكون اداة للتطور.(التميمي٢٠٠٩: ٤٧)

فالمنهج مرتبط بواقع تغيرات الحياة للمجتمعات، ولذلك فان مراجعته بصورة مستمرة اصبح ضرورة من اجل عكس صورة المجتمع وحاجاته ومن خلاله يتم تبني العادات والقضايا الحديثة والمستحدثات المعاصرة.

وإنَّ موضوع عادات العقل من الموضوعات الحيوية والمهمة في حياتنا ووقتنا الحالي والتي ينبغي ان تكون محور اهتمام المؤسسات التعليمية في دول العالم ومنها

العراق، وذلك بسبب تزايد اهميتها في تطوير المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والثقافية والسياسية ومحاولة تطبيقها في جميع المجالات، وهذا ما دعت اليه العديد من المؤتمرات العالمية ومنها مؤتمر قمة الأرض عام (١٩٩٢)، والذي اكد على التعليم والوعي العام وعادات العقل والتدريب وتسخير العلوم لأغراض مواكبة التطور والتنمية العقلية/ وكذلك ما اشارت اليه منظمة اليونسكو (٢٠٠٥) بضرورة التعليم من اجل عادات العقل.(ابراهيم ٢٠١٢: ٦١)

ونظراً لما يعانيه بلدنا من بعض المشكلات تلقي بأثارها السلبية على الخطط التربوية مما يؤدي إلى قصور في بعض جوانب التربية والتعليم، وتماشياً مع ما دعت اليه العديد من المؤتمرات وما تعمل عليه الدول المتقدمة لابد من وضع الخطط والبرامج التربوية والمعالجات التي تدعم التنمية بصورة عامة وعادات العقل بصورة خاصة، لذلك اصبح من الضروري ان تعدل المناهج بصورة عامة وكتاب الاقتصاد بصورة خاصة بتضمين الكتب الدراسية لمجالات عادات العقل من اجل تحسين واقع الحياة للمتعلمين من جهة والحفاظ على مستقبل الاجيال القادمة من جهة اخرى لان الكتب المدرسية تمثل المصدر الاساسي في التعلم بما تحتويه من معلومات ومهارات ومعارف فان الاهتمام بها يعتبر من أولويات التربية الحديثة. (التل وآخرون ٢٠٠٧: ٥٤)

سعياً من الباحث في تحديد المشكلة وحصر اسبابها اعد استبانة وزعت على عينة من المدرسين، والبالغ عددهم(٣٠) مدرساً وتألفت الاستبانة من سؤالين هما ما المقصود بمفهوم عادات العقل؟ وهل يتضمن كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري

لعادات العقل فكانت اغلب اجاباتهم لا يملك تصور واضح عن عادات العقل، بالإضافة إلى رائيهم بعدم توافر هذه العادات في كتاب الاقتصاد للصف الثاني تجاري.

لذلك ارتأى الباحث إلى اجراء دراسة لتحليل محتوى كتاب الاقتصاد للتعرف على مدى تضمينه لعادات العقل، وتم تحديد مشكلة البحث في السؤال الاتي:

- ما مدى توافر عادات العقل في كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري؟

أهمية البحث:

يشهد العالم اليوم تطوراً كبيراً وهائلاً في المجال المعرفي والتكنولوجي بمختلف مجالات الحياة في ظل الثورة المعلوماتية السريعة والمتلاحقة مما دعا جميع دول العالم إلى الاهتمام بأنظمتها التربوية من اجل مواكبة هذا التطور فبدون التربية لا تستطيع اي دولة من تحقيق التقدم والازدهار لا بناءها وهذا التقدم والتطور فرض على التربية مسؤوليات جديدة، وذلك لان التربية بوصفها جزءاً من حياة الإنسان تسعى إلى اعداد الفرد اعداداً متكاملاً من جميع النواحي العقلية والجسمية والخلقية. (بني صعب ٢٠٠٨: ٩٠)

ويصف (التميمي ٢٠٠٩) العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي بانها علاقة الجسد بالروح فيمثل الكتاب المدرسي التفسير الصادق للمنهج بما يتضمنه من الانشطة والخبرات والممارسات التعليمية التي تساعد على تتحقيق الأهداف المتوخاة، وبذلك يحتل مكانة بارزة ومهمة في النظام التعليمي عموما باعتباره اسهل المراجع المتوافرة لجميع الطلبة.(التميمي ٢٠٠٩: ٧٥)

ولهذا يسعى القائمون على المناهج الاجتماعية لتطويرها على وفق المعايير العصرية المعتمدة ،وذلك بسبب المكانة البارزة التي تحظى بها المواد بين المناهج الدراسية الاخرى ولمختلف المراحل الدراسية، كونها تلقي الضوء على ابرز المشكلات الاقتصادية ذات العلاقة بالعلم والتكنلوجية، وكذلك تبصر الفرد بماضيه وحاضره ومستقبله وتعمل على اكساب المتعلمين الميول والاتجاهات والقيم التي تنفعهم في مواجهة مشكلات الحياة ليصبحوا قادرين على تحمل المسؤولية في عصر يتصف بالانفجار المعرفي وزدياد المشكلات الاجتماعية. (الساموك ٢٠٠٩: ٥١)

ويعد كتاب الاقتصاد من ابرز المواد الدراسية كونه يشكل نقطة إلتقاء العلوم الإنسانية مع العلوم العلمية، وكذلك تعد من المواد الضرورية والاساسية التي تهتم بالتنمية الاقتصادية والموارد والانتاج وغيرها، وتهدف إلى الكشف عن علاقة الإنسان بالاقتصاد والتغيرات التي يحدثها في حياته، وما يلحق فيها من مخاطر بسبب الاستخدام غير الامثل للموارد ،ومن اجل تحقيق توازن بالموارد فقد اكدت منظمة اليونسكو على ضرورة جعل التعليم من اجل عادات العقل.

وهذا ما اشارت اليه ايضاً العديد من المؤتمرات والندوات من خلال توضيح وتعزيز العلاقة بين التعليم وعادات العقل ومنها مؤتمر ريو(١٩٩٢) والذي اكد على اعادة توجيه التعليم نحو عادات العقل وتنمية التفكير، ومؤتمر جوهانسبرغ عام (٢٠٠٢)، والذي اعتبر الفترة من (٢٠٠٥– ٢٠١٤) عقد التعليم من اجل عادات العقل وغيرها العديد من المؤتمرات والندوات.

ونظراً لأهمية عادات العقل فقد سعت العديد من دول العالم لتحقيقها في واقع مجتمعاتها الاسيما الدول النامية وأصبحت تشغل حيزا كبيرً من كتابات المهتمين بالازدهار والرقي والتطور (Taintey,2006,p18)

وتأتي أهمية عادات العقل كونها قضية إنسانية وأخلاقية بالإضافة إلى كونها قضية تنموية بيئية تنبع من طموح الإنسان بالتوصل إلى اقتصاد امن يحقق فيه الفرد حياة ومعيشة آمنة له وللأجيال اللاحقة. (السعدي ٢٠٠٢: ٧٠)

وقد اختار الباحث كتاب الاقتصاد ضمن المرحلة التعليم التجاري، وذلك لان طلبة هذه المرحلة لهم خصوصيتهم, فهم أكثر استقراراً؛ إذ تحقق لديهم درجة من النضج تنعكس في حالات عدَّة عن طريق اتجاه أكثر جدية نحو العمل, والاهتمام بالإعداد للمستقبل, وهم الآن أكثر من أي وقت مضى وأشد رغبةً في أن يتركوا على حريتهم مع التوجيه طالما أنَّ أهدافهم بدأت تغدو أكثر تحديداً. (سمارة وآخرون ٢٠٠٨: ٧٧)

وفي هذه المرحلة يتم إعداد الطلبة من اجل الاستمرار في مواصلة الدراسة إلى المرحلة الجامعية.

وتتجلى اهمية الدراسة الحالية في :

١- توفير اداة موضوعية في تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري مما قد يفيد اصحاب الشأن في تحليل كتب اخرى لمراحل دراسية مختلفة على وفق عادات العقل.

٢- معرفة مدى تضمين كتاب الاقتصاد لعادات العقل.

٣- اهمية التربية لأنها تعد العوامل الرئيسة بتحقيق عادات العقل.

٤- اهمية مادة الاقتصاد كونها تعمل على دراسة علاقة الإنسان ببيئته الاقتصادية والتجارية ومحيطه ونقطة التقاء بالعلوم الاخرى.

٥- اهمية تحليل المحتوى لانه يساعد تصحيح مسار بناء المنهج .

٦- اهمية الكتاب المدرسي كونه يمثل الوعاء الذي ينهل منه المتعلمين المعرفة.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري على وفق عادات العقل.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على :

١- كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري للعام الدراسي(٢٠٢٠- ٢٠٢١).

٢- قائمة بعادات العقل.

تحديد المصطلحات:

تحليل المحتوى: عرفه:

(طويل ٢٠١٣):

"بانه احد اساليب البحث العلمي الذي يستعمل لوصف المحتوى من حيث المضمون والشكل وصفا موضوعياً وكمياً ومنظماً على وفق اسس معينة" (طويل ٢٠١٣: ٣٧)

التعريف النظري:

"إحدى الاساليب العلمية التي تهدف إلى تحويل مادة التواصل المكتوبة إلى بيانات احصائية عددية يمكن قياسها".

التعريف الاجرائي:

"عملية تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري على وفق عادات العقل لمعرفة مدى تضمين محتوى الكتاب لهذه العادات".

الكتاب: عرفه: (التميمي ٢٠٠٩):

"بأنه المواد التي مطبوعة بشكل مكتوبة والتي تهدف إلى المساعدة في تحقيق وتنفيذ اهداف المنهج المحدد". (التميمي ٢٠٠٩: ١٣)

التعريف النظري:

"بأنه ابرز مصادر التعلم للطلبة منخفض التكاليف مدعوم بالبدائل التكنلوجية والذي من اليسير تقويمه وتطويره واثرائه بالرسوم والصور ويقع في متناول جميع الطلبة"

التعريف الاجرائي:

"بانه الكتاب الذي اقرته وزارة التربية في جمهورية العراق /المديرية العامة للمناهج والمقرر تدريسه للطلبة الصف الثاني تجاري".

الاقتصاد: عرفه: (السعدي،٢٠٠٢):

"بأنه ذلك العلم الذي يهتم بتفسير وتحليل اسباب التباين للخصائص المتغيرة في المجال الاقتصادي من خلال وصف دقيق ومنظم ومعقول(السعدي،٢٠٠٢: ٣٦)

التعريف النظري:

"أنه احدى العلوم الانسانية تدرس الإنسان بوصفه كائناً حياً ومدى تفاعله الاقتصادي والتجاري، يؤثر بها ويتأثر فيها".

التعريف الاجرائي:

"أنه حزمة من الحقائق والعادات والمبادئ والمعلومات والمعارف والتعميمات التي تخص الجانب الاقتصادي والتجاري التي يؤثر بها الإنسان ويتأثر فيها بمختلف الاماكن والتي توجد في كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري".

عادات العقل: عرفها:(يحيى (٢٠٠٨):

"هي شكل من أشكال النشاط يخضع في البداية للإرادة والشعور، ومع دقة وجودة التعلم لهذا النشاط، يصبح تكراره تلقائيًا، ويتحول إلى عادة" (يحيى، ٢٠٠٨: ٧١).

التعريف النظري:

" أنها الرغبة، والتفضيل ، والالتزام بشكل من أشكال السلوك الفكري على الأنواع الأخرى، وهذا يشمل إجراء عملية اختيار حر لشكل السلوك المختار من بين عناصر الموقف".

التعريف الاجرائي:

" الدرجة الكلية لكل عادة عقلية التي يحصل عليها المستجيب من إجاباته على مقياس عادات العقل في البحث الحالي".

الفصل الثاني

اطار نظري – دراسات سابقة

تحليل المحتوى:

لقد حظيت عملية تحليل الكتب المدرسية قدراً كبيراً من اهتمام اصحاب الشأن من الباحثين والمختصين في مجال طرائق التدريس والمناهج وقد اجريت العديد من البحوث والدراسات في هذا المجال وذلك بسب اهمية الكتاب المدرسي بوصفه احد جوانب الاساسية في العملية التعليمية ويمثل مرجع هام لكل من المعلم والمتعلم واداة المعلم والمتعلم في عصر انتشار المعرفة والتعليم اذ اصبحت الكتب بصورة عامة والكتاب المدرسي بصورة خاصة إحدى ركائز تقدم المجتمع وتطوره. (الطحان ٢٠٠٦: ٣١)

اهداف تحليل المحتوى:

إنَّ تحليل محتوى يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف منها رسم الخطط التعليمية بمختلف انواعها والتعرف على مكونات الكتب المدرسية وخصائصها ومضمونها وتحديد الاتجاهات السائدة في الكتب المدرسية وتوجهاتها واهتمامها وتحديد نواحي القوة في محتوى الكتب المدرسية ودعمها وتحديد نواحي الضعف ومعالجتها.(الشعباني ٢٠١٢: ١٦)

خصائص تحليل المحتوى:

١- وصف الظاهرة: ويعني تفسير حدوث الظاهرة كماهي وفق القوانين التي تساعدنا في التنبؤ بها ويرمي التحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي للمادة دون محاولة تأويلها.

٢- الموضوعية :تمثل الموضوعية اسلوب او طريقة التي يتعامل بها الشخص مع الحقائق بعيدا عن ميوله ومشاعره اي بمعنى لا تتأثر بالعوامل والعادات الذاتية للباحث وتعد الموضوعية كونها صفة من صفات العمل العلمي ومقوم من مقوماته. (عبدالرحمن ٢٠٠٧: ٥٦)

٣- التنظيم: ويعني التنظيم وضع اطار عام يتضمن طبيعة المادة المراد تحليلها والغرض من التحليل والفئة او الفئات التي يستهدفها التحليل.

٤- كمي: ان وسائل جمع المعلومات والبيانات وادوات القياس صادقة وثابتة. (العزاوي ٢٠٠٩: ٧١)

الكتاب المدرسي:

هناك عدة طرق لتحليل الكتاب المدرسي من أبرزها تحليل المحتوى ويتطلب من الذين يقومون بعملية التحليل المهارة والخبرة، ويعتبر من أكثر اساليب التقويم صعوبة، كونه يتطلب المزيد من الوقت والجهد، كما يتطلب استعمال وسائل تحليل على درجة عالية من الدقة والثبات والموضوعية، لكي لا تتباين من شخص إلى اخر. (Stmbly, 1992, 74)

وكتاب الاقتصاد المدرسي له تأثير في العملية التعليمية ليس في تعليم الطلبة فقط وانما في تدريس المعلمين، لأنه يمثل التطبيق العملي للمنهج وجوهر عملية التعليم واحد اهم العناصر لتنفيذ المنهج ووسيلة التعليم المتوفرة للجميع. (السعدي ٢٠٠٢: ٨٢)

ونظراً للمكانة التي يحتلها الكتاب المدرسي كونه يمثل وسيلة الدولة والمجتمع في الحفاظ على تراثها وتماسكه ودعم نظامه ويعكس قيم المجتمع ومبادئه ويساعد المعلم على تنظيم خططه وعمله التربوي وفق الاتجاهات التربوية الحديثة المعاصرة، ويمثل مصدر المعرفة للتلميذ وموجه للقيم والمبادئ التي يتضمنها ووسيلة لتعلمه الذاتي. (عباس، ٢٠٠٩: ١٥)

ويحظى كتاب الاقتصاد باهتمام القائمين على العملية التربوية كونه يمثل جزء اساسي من المنهج ويتم استعماله من قبل المتعلم والمعلم في المدرسة من اجل تحقيق الأهداف المرسمة لذلك وتعد عملية تقويم كتاب الاقتصاد امراً ضرورياً عند تطبيق المنهج المدرسي.(Mckeowh,2002, 91)

سمات الكتاب المدرسي:

١- يمثل صورة حقيقة وترجمة صادقة للمنهاج التربوي

٢- يهدف إلى اكتساب المتعلمين للأهداف التعليمية المرسومة للمنهج وتلبية رغباتهم واحتياجاتهم الذاتية في ظل واقعهم المهني والحياتي.

٣- يعمل على تحقيق التوافق بين الافكار النظرية والممارسات التطبيقية العملية للمادة الدراسية.

٤- يعمل على اثارة المتعلم واستمرار تفاعله مع الخبرات التعليمية للمادة الدراسية.

٥- تعزيز ما يكتسبه المتعلم من معارف ومعلومات وحقائق وعادات ومهارات وقيم واتجاهات.(التميمي ٢٠٠٩: ٩٨)

اهمية الكتاب المدرسي:

١- يمثل اداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية.

٢- يمثل المصدر المنظم للمعلومات والمعارف المراد تزويدها إلى الطلاب.

٣- يعد وسيلة اتصال مباشرة بين المدرس والطلاب.

٤- يسهم في تحقيق بيئة تعليمية ايجابية قائمة على النشاط والتفاعل والحيوية اذا استخدم الاستخدام الامثل مع ما يتناغه والاهداف المتوخاة. (الشمراني ٢٠١٠: ٢٤)

عادات العقل:

تبنت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (The American Association (AAAS for the) Advancement of science) مشروع (2061)، عام (١٩٨٩)، في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، الذي سمي بهذا الاسم كونه بدأ مع ظهور المذنب هالي، واقترابه من الشمس عام (١٩٨٥)، وأخذ المشروع اسمه من العام الذي سيعود فيه المذنب هالي للظهور مرة أخرى عام (٢٠٦١) . وهدف هذا المشروع إلى مساعدة طلبة مراحل التعليم ما قبل الجامعي جميعهم على امتلاك الثقافة العلمية والرياضية والتكنولوجيا المناسبة، إذ أصدرت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم، وثيقة العلوم لجميع الأمريكيين، تضمنت ما ينبغي أن يعرفه المتخرج من المدرسة الثانوية من علوم ورياضيات وتكنولوجيا، ما ينبغي أن يكون قادراً على أدائه، وتضمنت وصفاً لمعايير

الحكم على أوجه الفهم والعادات العقلية الأساسية لدى الأفراد في مجتمع متنور علمياً(AAAS,1995:13).

واقترح هذا المشروع عددا من العادات العقلية التي يركز على تنميتها في تعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، التي تعمل على تنشيط نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، وتعد هذه العادات الأكثر استخداماً وارتباطاً بالعلوم والرياضيات، وان كانت ضرورية لحياة الإنسان بشكل عام (قطامي وثابت ،٢٠٠٩: ١٧١). وفيما يأتي وصفاً لعادات العقل ستة عشر (١٦) للمشروع:

١. التفكير حول التفكير (فوق المعرفي):

وتتمثل في ذكر الفرد للخطوات اللازمة لخطة عملة، ووصف ما يعرف وما يحتاج الى معرفته ومراقبة خططه لدى استخدامها ومن ثم العمل على تقيمها، وأن التفكير حول التفكير يساعده في أداء مهمته ويصبح أكثر إدراكاً لأفعاله.

٢. الاستعداد الدائم للتعليم المستمر:

بقاء الفرد مستعد للتعليم المستمر، فالثقة التي يتحلى بها مقرونة بحب الاستطلاع لديه، والبحث المتواصل للمعرفة من أجل تحسين وتعديل الذات.

٣. التفكير بمرونة:

تفكير الفرد ببدائل وخيرات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة، ولديه القدرة على تغير آرائه عندما يتلقى بيانات إضافية، ولديه القابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه.

٤. المثابرة:

مواصلة الفرد في العمل على المهام أو المشاريع الموكلة إليه الى حين أن تكتمل، ولا يستسلم بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عمله، فهو قادر على تحليل المشكلة التي تواجهه ومن ثم يطور نظاماً أو هيكلاً أو استراتيجية لمقارعتها وإذا لم تنجح استراتيجية ما فأنه يعرف كيف يتراجع ليجرب واحدة أخرى.

٥. ايجاد الدعاية:

تقديم الفرد نماذج من السلوكيات تدعو السرور والمتعة والضحك، من خلال حالات من عدم التطابق والمفارقات والثغرات في الاشياء وامتلاك القدرة على تفهم البهجة والسرور.

٦. الكفاح من أجل الدقة:

وتتمثل في أن الفرد الذي يقدر الدقة يعمل بحرفية وإتقان، وتحفص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة تفحص ما تم انجازه، والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير التي ينبغي الالتزام بها.

٧. الاصغاء بتفهم وتعاطف:

إصغاء الفرد للآخرين واحترام أفكارهم، والتجارب معهم بصورة سليمة وملائمة، والقدرة على صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف الآخرين بشفافية أو إضافة معاني أخرى لتوضيحها.

٨. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:

استخدام الفرد كل الحواس من أجل الوصل الى حل المشكلة فهو يسعى الى تشغيل جميع الحواس فيريد الامساك واللمس والتذوق والشم وتجربة الاشياء والاحداث بهدف تحقيق الفهم، وكذلك المشاركة بنشاط في الحصول على المعلومات من البيئة.

٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة:

توصيل الفرد ما يريد بدقة سواء كان ذلك كتابياً أو شفوياً، وتمييز التشابهات والاختلافات، وكذلك صنع قرارات أكثر شمولية ودقة ويسعون الى دعم مقولاتهم بإيضاحات ومقارنات.

١٠. التفكير التبادلي:

يدرك الفرد المتعاون أنه مع المجموعة أقوى بكثير فكرياً ومادياً من أي فرد يحيا لوحده، وتتمثل بالشعور بالسعادة في المهمات التي تسعى المجموعة انجازها، وتبرير الفرد لأفكاره واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول، وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون ضمن المجموعة.

١١. الخلق – التصور – الابتكار (التجدد):

تصور الفرد نفسه في ادوار مختلفة والتفكير من عدة زوايا، التفكير بأفكار غير عادية حيث لديه الطاقة على توليد حلول وأساليب جديدة إذا ما هيئت له الفرص لتطور طاقته.

١٢. الاستجابة بدهشة ورهبة:

إنَّ الفرد الذي يتمتع بهذه العادة هو الذي يسعى في البحث عن المشكلات ليستمتع بحلها وتقديمها للآخرين والتواصل مع العالم والشعور بالانبهار والسرور في التعليم والتقصي والاهتمام في اكتشاف الاشياء.

١٣. تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة:

تتمثل في أن الفرد يتعلم من التجارب فعندما تواجهه مشكلة جديدة محيره تراه يلجئ الى ماضيه يستخلص منه تجاربه، وأنه يوضح ما يفعله حالياً بمقارنته بتجارب مشابهة مرت به في الماضي فهو يسترجع مخزونه من المعارف والتجارب كمصادر لدعم ما يقوله.

١٤. التساؤل وطرح المشكلات:

وتتمثل في عثور الفرد على المشكلة ليقوم بحلها وطرح الاسئلة، وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو عندما تعرض عليه من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة.

١٥ التحكم بالتهور:

وتتمثل في التأني والتفكير والاصغاء للتعليمات قبل أن يبدأ الفرد بالمهمة وفهم التوجيهات وتطوير استراتيجيات للتعامل مع المهمة، مؤجل إعطاء حكم فوري حول فكرة معينة الى أن يفهما تماماً، وقبول الاقتراحات لتحسين الاداء والاستماع لوجهات نظر الآخرين.

١٦. الاقدام على مخاطر مسؤولية:

الاستعداد لتجربة استراتيجيات وأساليب وأفكار جديدة، واكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها، والبحث عن التحديات والرغبة في اشراك الاخرين مع ما يقوم به. (قطامي وثابت،٢٠٠٩: ١٧٧) (نوفل والريماوي، ٢٠٠٨ : ٧١)

دراسات سابقة:

جدول (١) ملخص دراسات سابقة

ت	اسم الباحث	المندلاوي، عبدالله حسين ٢٠١٥
	هدف البحث	تقويم كتب اللغة العربية للصف السادس على وفق عادات العقل
	مكان البحث	العراق
	المرحلة	الابتدائية
	اداة البحث	استبانه لعادات العقل
	الوسائل الاحصائية	معادلة سكوت
	النتائج	كانت نتائج التقويم بنسب متباينة لعادات العقل

ت	اسم الباحث	الغريز، محمود خجر (٢٠١٩)
	هدف البحث	تحليل محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية على وفق عادات العقل
	مكان البحث	فلسطين
	المرحلة	الثانوية
	اداة البحث	قائمة لمجالات عادات العق واداة تحليل المحتوى لتحليل كتب العلوم الحياتية
	الوسائل الاحصائية	التكرارات والنسب المئوية
	النتائج	اظهرت النتائج لكتاب الصف العاشر محور استكشاف العلوم الطبيعية والانسانية(٤٩,١٧%)ومحور مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة(٣١,٣١%)ومحور مهارات التفكير المستقبلي (٨,٤٤%)ومحور الصحة الغذائية والوقائية(٨.٢٤%)ومحور مهارات القيم البيئية(٢,٤٨%) اما كتاب الصف الحادي عشر بجزئيه محور استكشاف العلوم الطبيعية ولاانسانية (٤٩,٤٥%) ومحور مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة(٣١,١٧%) ومحور مهارات التفكير المستقبلي(٨,٤١%)ومحور الصحة الغذائية والوقائية(٨,٠٤%) ومحور مهارات القيم البيئية (٢,٩٢%)

موازنة الدراسات السابقة:

١ / إنَّ الدراسات السابقة ارتأت إلى تحليل كتب مدرسية وهذا يتفق مع الدراسة الحالية في تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري.

٢ / منهج الدراسة اعتمدت جميع الدراسات السابقة على المنهج الوصفي في تحليل المحتوى، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي استعملت المنهج الوصفي اعتماداً على تحليل محتوى الكتاب.

٣ / حجم العينة: اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينات التي تم تحليلها فتناولت دراسة المندلاوي (٢٠١٥) من كتابين ودراسة الغريز (٢٠١٩) من ثلاث كتب اما الدراسة الحالية من كتاب واحد هو كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري.

٤/ اداة الدراسة: اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على استخدام الفكرة وحدة للتحليل والتكرار ووحدة للتعداد.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

١- الاطلاع على اكبر عدد من المصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٢- تحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

٣- الافادة من الوسائل الاحصائية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

اعتمد الباحث على اسلوب تحليل المحتوى وهو احد اساليب الدراسات المسحية التي يتضمنها منهج البحث الوصفي من اجل تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري على وفق عادات العقل، اي وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها بعبارات واضحة ومحددة ودقيقة.

مجتمع البحث:

تم تحديد مجتمع البحث الحالي بكتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) في جمهورية العراق، الصادر من وزارة التربية/ المديرية العامة للمناهج الطبعة الخامسة لسنة ٢٠١٨,والذي يبلغ عدد صفحاته (٨٠) صفحة وعدد فصوله(٦) فصول .

عينة البحث:

اتخذ الباحث محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري ليمثل عينة لبحثه.

اداة البحث:

ولغرض تحقيق هدف البحث الحالي في تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري على وفق عادات العقل ونظرا لعدم توفر معايير جاهزة لقياس عادات العقل الرئيسية(ستة عشر عادة) اعد الباحث استبانة للمؤشرات الفرعية(٤٩) مؤشراً واتبع الباحث الخطوات الآتية:

١-القراءة والاطلاع على العديد من المصادر والأدبيات والدراسات التي اهتمت بعادات العقل وما اكدت عليه منظمة اليونسكو في هذا المجال.

٢- الاطلاع على المؤتمرات والندوات المحلية والعربية التي تناولت عادات العقل.

٣-مناقشة اصحاب الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية.

وعلى وفق ذلك تم أعداد استبانة تضم مجموعة من المؤشرات الفرعية لكل عادة من عادات العقل، وعرضها على الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم (ملحق ١)، وتكونت الاستبانة من (٤٩) مؤشراً، وكما موضح في جدول (٢).

جدول (٢) المؤشرات للعادات العقل الرئيسية

ت	عادات العقل الرئيسة	المؤشرات	النسبة المئوية
١	التفكير حول التفكير(فوق المعرفي)	٣	٦%
٢	الاستعداد الدائم للتعليم المستمر	٣	٦%
٣	التفكير بمرونة	٣	٦%
٤	المثابرة	٣	٦%
٥	ايجاد الدعاية	٣	٦%
٦	الكفاح من أجل الدقة	٣	٦%
٧	الاصغاء بتفهم وتعاطف	٣	٦%
٨	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٢	٤%
٩	التفكير وتواصل بوضوح ودقة	٣	٦%
١٠	التفكير التبادلي	٤	٩%

١١	الخلق – التصور – الابتكار (التجدد)	٣	٦%
١٢	الاستجابة بدهشة ورهبة	٣	٦%
١٣	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	٣	٦%
١٤	التساؤل وطرح المشكلات	٣	٦%
١٥	التحكم بالتهور	٤	٩%
١٦	الاقدام على مخاطر مسؤولية	٣	٦%
المجموع		٤٩	١٠٠%

صدق اداة التحليل:

ولتحقق من صدق اداة التحليل اعتمد الباحث الصدق الظاهري من خلال عرض اداة التحليل المتضمنة قائمة لعادات العقل على مجموعة من الخبراء والمختصين والمحكمين وقد ابدو ببعض الآراء والملاحظات حول الاداة بما يتلائم وهدف البحث ،واعتمد الباحث نسبة اتفاق بين الخبراء (٨٠%) فاكثر على جميع العادات ، ونالت جميعها على موافقة المحكمين ، وبهذا اصبحت جميع الفقرات مهيئة وتامة بصورتها النهائية.

التحليل:

اعتمد الباحث على الفكرة بشقيها الرئيسة والفرعية كوحدة للتحليل وذلك لملائمتها لهدف البحث وطبيعة تحليل المحتوى مقارنة بالوحدات الاخرى، اضافة إلى ذلك فقد استعمل الباحث التكرار كوحدة للتعداد في ورود الفكرة لجميع المعايير الفرعية بالأداة.

صدق التحليل:

وللتأكد من صدق التحليل تم عرض نموذج من المادة التي تم تحليها على مجموعة من الخبراء والمختصين في هذا المجال واتفقوا جميعا على صلاحية التحليل مما اعده الباحث صدقا للتحليل.

ثبات التحليل:

لكي تكون عملية التحليل موضوعية وللحد من ذاتية المحلل، ومن اجل الحصول على ثبات مقبول، وتم التحقق من ثبات اداة البحث بطريقتين هما:

أ- الاتفاق عبر الزمن: وهو ان يعيد الباحث بنفسه التحليل بعد مرور فترة زمنية للمادة نفسها والعينة ذاتها، ولهذا قام الباحث بإجراء اعادة التحليل بعد مرور (٢١) يوم باستخدام معادلة هولستي وبلغ معامل الثبات(٠,٩٠).

ب- الاتفاق بين المحللين: وهو ان يتم اعادة التحليل من قبل طرف اخر (محلل اومحللين) لنفس المادة ولنفس العينة ومن ثم اجراء المقارنة بين التحليلين. وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول(٣) الثبات

ت	الاتفاق	الثبات
١	بين الباحث ونفسه بعد مرور فترة(٢١) يوم	٠,٩٤
٢	بين الباحث والمحلل الاول	٠,٩٢
٣	بين المحلل الاول والثاني	٠,٨٨

اجراءات التحليل :

عند تحليل المحتوى يجب اتباع اجراءات متسلسلة في العمل للقيام بالتحليل منها:

١- اطلاع الباحث على الكتاب المراد تحليله وقرائته قراءة وافية ودقيقة من اجل رسم صورة واضحة عنه.

٢- يحدد ويسجل الباحث العبارات التي تحتوي افكاراً، وهذا مايعرف بـ (الفكرة)

٣- تحديد نوع الفكرة على وفقاً لعادات العقل.

٤- تفريغ البيانات من خلال اعطاء تكرار واحد لكل فكرة تحمل مجالاً من مجالات التصنيف

اسس التحليل وقواعده:

من اجل ان تتم عملية التحليل وفق اسس موضوعية ومنهجية ،ولكي تحصل نسبة الثبات بدرجة عالية يجب مراعاة عدد من الاسس منها:

١- استعملت الفكرة من قبل الباحث في التحليل، بمعنى كل مايقع بين رأس سطر ونقطة او فارزة او بين فارزة ونقطة او بين فارزة وفارزة اوبين نقطتيت بحيث تكون فكرة صالحة للتحليل.

٢- الفكرة سواء كانت رئيسة او فرعية تعد فكرة مستقلة .

٣- عند وجود فكرتان احداهما سبب والاخرى نتيجة فكلاهما تعد فكرة مستقلة.

٤- اذا كانت الفكرة الواحدة تؤكد على أكثر من هدف فنتناول الهدف الذي تؤكد عليه الفكرة أكثر من غيره.

٥-ان الفكرة التي تكون مرتبطة بما قبلها او ما بعدا لاتعطي مدلول معيناً، فيمكن الرجوع الى قراءة الفكرة السابقة او اللاحقة لتشخيص الفكرة.

٦-ان كل عطف يعد فكرة جديدة مستقلة ويعطى لها تكرار في المجال الذي يناسبها.

الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الملائمة للبحث:

١-استعمال معادلة سكوت لاستخراج الثبات

٢-وتم استعمال التكرارات كوسيلة حسابية (التكرار والنسبة المئوية) وذلك من خلال قسمة الجزء على الكل × ١٠٠

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها :- بعد تحليل محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري والذي يتألف من (٨٠) صفحة لتحديد مدى تضمين الكتاب لعادات العقل الرئيسة، وعند التحليل اظهرت النتائج عن وجود (٢٠٠) فكرة. واظهرت نتائج التحليل الاحصائي لعادات العقل في كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) تكرارات والنسبة المئوية لعادات العقل

ت	عادات العقل الرئيسية	تكرارات	النسبة
١	التفكير حول التفكير (فوق المعرفي)	١٢	١٠%
٢	الاستعداد الدائم للتعليم المستمر	٦	٦%
٣	التفكير بمرونة	٦	٦%
٤	المثابرة	٦	٦%
٥	ايجاد الدعاية	٦	٦%
٦	الكفاح من أجل الدقة	٦	٦%
٧	الاصغاء بتفهم وتعاطف	٦	٦%
٨	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٦	٦%
٩	التفكير وتواصل بوضوح ودقة	٦	٦%
١٠	التفكير التبادلي	٦	٦%
١١	الخلق – التصور – الابتكار (التجدد)	٥	٦%
١٢	الاستجابة بدهشة ورهبة	٦	٦%
١٣	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	٦	٦%
١٤	التساؤل وطرح المشكلات	٦	٦%
١٥	التحكم بالتهور	٦	٦%
١٦	الاقدام على مخاطر مسؤولية	٥	٦%
المجموع		١٢٠	١٠٠%

يتضح من جدول(٤) ان مجموع التكرارات التي حصل عليها كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري هي (مائة وعشرون) تكراراً، ويظهر من خلال النتائج ان كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري تتفاوت فيه النسب المئوية في محتوى الكتاب المدرسي، وهذا يدل ان محتوى كتاب الاقتصاد للصف الثاني التجاري لم يتناول هذه العادات (عادات العقل) بالدرجة التي تتلائم وحجم واهمية هذه العادات على المستوى المحلي والعربي والعالمي.

تفسير النتائج:

اعتماداً على النتائج التي توصل اليها البحث يمكن تفسيرها على النحو الاتي:

١- إنَّ محتوى كتاب الاقتصاد يتضمن عادات العقل.

٢- عدم توازن النسب المئوية لعادات العقل في محتوى الكتاب الاقتصاد الذي تم تحليله.

الاستنتاجات:

١- إنَّ عادات العقل توفرت في كتاب الاقتصاد لكنها بنسب متباينة.

٢- ينبغي توفر عادات العقل بشكل متوازن في كتاب الاقتصاد.

٣- هناك قسم من مؤشرات عادات العقل لم يتم تغطيتها في محتوى الكتاب.

التوصيات:

١- إعداد برامج تدريبية وندوات لتفعيل عادات العقل.

٢- اعتماد عادات العقل الرئيسة في إعداد وتأليف الكتب المدرسية.

٣- ضرورة اطلاع وتعريف مدرسي مادة الاقتصاد على عادات العقل الرئيسة والتعرف على الهدف الاساسي من تحقيقها.

المقترحات:

١- تحليل محتوى كتب اخرى لمراحل دراسية مختلفة وفقاً لعادات العقل.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على كتب الاقتصاد الاخرى.

٣- إعداد دليل ووضع برامج للمدرسين تتضمن عادات العقل بمختلف المراحل الدراسية.

المصادر

العربية والاجنبية

١. إبراهيم، محمد التوم إبراهيم،(٢٠١٢)،تحليل كتب العلوم بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء مفاهيم التنمية ، جامعة الخرطوم ، كلية العلوم ، الخرطوم.

٢. بني صعب ، وجيه بن قاسم (٢٠٠٨ ، مقروئية الكتب المدرسية، دروب، الرياض.

٣. التل، سعيد، مروان الإبراهيم وعامر قندلجي وعبد الرحمن عدس وخليل عليان وفريد كامل أبو زينة،(٢٠٠٧)، مناهج البحث العلمي، ط٢، دار المسيرة، عمان.

٤. التميمي ، عواد جاسم محمد ، (٢٠٠٩) ، المنهج وتحليل الكتاب، ط١، دار الحوراء ، بغداد.

٥. حلس، داود درويش، (٢٠٠٧)،"دراسة تقويمية لمعايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية"، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث (جودة التعليم الفلسطيني مدخل للتميز)، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.

٦. خديجة ، عصماني وعمو من الغالية ، (٢٠١٣) ،" إشكالية التنمية المستدامة في الجزائر"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في العلوم السياسية ، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة.

٧. دبور، مرشد محمود وإبراهيم ياسين الخطيب،(٢٠٠١)، أساسيات التدريس ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان.

٨. دويكات ، خالد عبد الجليل ، (٢٠٠٠) ، دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

٩. الركابي ، فرح شاكر محمود،(٢٠١٥)، "تحليل محتوى كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف تدريس المادة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم، جامعة بغداد.

١٠.الزويني، ابتسام صاحب وضياء العرنوسي وحيدر حاتم،(٢٠١٣)، المناهج وتحليل الكتاب، ط١، دار صفاء، عمان.

١١.الساموك ، سعدون محمود وهدى علي جواد الشمري،(٢٠٠٩)، المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، ط١، الوراق، بغداد.

١٢.السعدي، محمد عبيد، (٢٠٠٢)، كتب الاقتصاد ودورها في التنمية،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٣.سمارة، نواف احمد وعبد السلام موسى العديلي،(٢٠٠٨)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط١، دار المسيرة، عمان.

١٤.الشعباني، صالح إبراهيم يونس وخالص حسن يوسف الناصر(٢٠١٢)، "دور الافصاح البيئي في دعم التنمية المستدامة"، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة الخامسة والثلاثون، عدد٩٣، ص(١-١٣).

١٥.الشمراني، سوسن شهير،(٢٠١٠)، "التنمية في دول المنطقة العربية: الواقع والمأمول"، الدراسات العليا، برنامج الماجستير، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٦.الطحان، مصطفى محمد،(٢٠٠٦)، التربية ودورها في تشكيل السلوك، دار المعرفة، بيروت.

١٧.طويل، فتحية ، (٢٠١٣) ، "التربية البيئية ودورها في التنمية " ،أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر.

١٨.عباس، سحر قدوري،(٢٠٠٩)، "توظيف الإدارة في الوصول إلى التنمية: العراق أنموذجاً"، مجلة كلية التراث، العدد٥،ص(٧١- ٩١).

١٩.عبد الجليل، هويدي، (٢٠١٤)، "العلاقة التفاعلية بين السياحة البيئية والتنمية "، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي، العدد٩، ص(٢١١-٢٢٥).

٢٠.عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي شهاب زنكة،(٢٠٠٧)، الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ،شركة الوفاق المحدودة ،بغداد.

٢١.العزاوي، رحيم يونس كرو،(٢٠٠٩)، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط١، دار دجلة، عمان.

٢٢.الغريز، محمود خجر(٢٠١٩)، تحليل محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية على وفق عادات، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة القدس المفتوحة.

٢٣.قطامي، يوسف، وثابت، فدوه (٢٠٠٩)، عادات العقل لطفل الروضة (النظرية والتطبيق)، ط١،عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٤.المندلاوي، عبدالله حسين(٢٠١٥)، تقويم كتب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي على وفق عادات العقل، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

٢٥.نوفل، محمد بكر، والريماوي، محمد عودة (٢٠٠٨)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٦.يحيى، العبدلي، سعد بن حامد (٢٠٠٨)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق ألزواجي لدى المتزوجين بمدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غيرمنشورة)، جامعة ام القرى كلية التربية.

27. AAAS. Project 2061. (1995). Science for All Americans, New York Oxford University press.
28. Mahgoub, Yasser, (1997),"Sustainable Arehitecture In The United Arab Emirates", CAA-IIA International Conference On Urbanism& Housing ,GOA, India.
29. Mckeown, Rosalyn (2002): Education for Sustainable Development Toolkit, Paris, UNESCO.
30. Stmbly, Julian, G.& Kenneth, D.Hopkin, (1992), Educalional Psychological Measurement and Evaluation, 5th, ed, Engle Wood Cliffs Prentice Hall, N,J.
31. Tainter, Joseph,(2006), A Social complexity and sustainability Global Institute of Sustainability and School of Human Evolution and Social Change, Arizona State University, USA.

الملاحق

ملحق (١)

اسماء السادة الخبراء والمحكمين

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
١	ثناء يحيى قاسم	أ.د	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية / أبن رشد
٢	صبحي ناجي عبد الله	أ.د	طرائق تدريس	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٣	صباح الزبيدي	أ.د	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية بنات / جامعة بغداد

٤	نشعة كريم عذاب	أ.د	ارشاد تربوي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٥	هناء خضير جلاب	أ.د	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية / أبن رشد
٦	هناء رجب	أ.م.د	القياس والتقويم	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٧	أزهار علوان كشيش	أ.م.د	طرائق تدريس عامة	كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد
٨	إقبال مطشر عبد الصاحب	أ.م.د	طرائق تدريس	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٩	م.د. أحمد محمود خطيب	م.د	طرائق تدريس	كلية التربية / جامعة واسط
١٠	م.د وسام حسن كاظم	م.د	قياس وتقويم	كلية التربية/ جامعة ميسان

ملحق (٢)

أولاً: التفكير حول التفكير(فوق المعرفي)				
	المؤشرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	استطيع وصف تعلمي السابق واخطط للبناء عليه.			
٢	استطيع تحديد الجوانب التي تحتاج الى تطوير في تعلمي			

٣	استطيع تحديد التعلم الجديد الذي سأقدم عليه			
ثانياً: الاستعداد الدائم للتعليم المستمر				
٤	التعلم مهم جداً بالنسبة لي.			
٥	أتطلع دوماً لتطوير ذاتي وتعلمي الي أمارسه.			
٦	يمثل التعلم من وجهة نظري تحديات مستمرة في الحياة.			
ثالثاً: التفكير بمرونة				
٧	أتفهم وجود وجهات نظر مختلفة لأي قضية.			
٨	أستطيع أن أضع نفسي مكان الاخرين لفهم وجهة نظرهم.			
٩	عندما تواجهني مشكلة في تعلمي وعملي أستطيع التفكير بعدة طرق لحلها.			
رابعاً: المثابرة				
١٠	اعمل في المهمة حتى انجازها			
١١	لا يستطيع من حولي إرباكي بسهولة			
١٢	إذا استعصى عليّ حل مشكلة ما فلا ينتابني اليأس والإحباط بل استمر في			

	المحاولة لحلها.			
خامساً: أيجاد الدعاية				
١٣	استطيع أن ارى الجانب المرح في الاشياء التي لا تحدث مثلما مخطط لها.			
١٤	اتمتع بدرجة جيدة من الضحك في علاقاتي الاجتماعية وفي مجال عملي.			
١٥	أنا لا اضحك على الاخرين لكني اضحك معهم			
سادساً: الكفاح من أجل الدقة				
١٦	أتأكد من كون معلوماتي دقيقة.			
١٧	أراجع خطتي بالنظام للتأكد من كون العمل الذي اعمله يسير على وفق الخطة المرسومة.			
١٨	أراجع ما اكتبه سواء في المواد الإنسانية أو الرياضيات للتأكد من دقتها ووضوحها			
سابعاً: الإصغاء بتفهم وتعاطف				
١٩	اصغي للآخرين دون أن اقاطعهم			
٢٠	اصغي للآخرين وأقيم أراءهم.			
٢١	اصغي الى الآخرين واشاركهم بأفكاري وأرائي.			
ثامناً: جمع البيانات باستخدام جميع الحواس				

٢٢	أحب أن أكون مشاركاً في كل ما يدور من حولي مهما كان نوع النشاط			
٢٣	استخدام طرائق متعددة في تعلمي			
تاسعاُ: التفكير والتواصل بوضوح ودقة				
٢٤	استطيع ان اعطي اسباباً لإعجابي أو عدم اعجابي بأي شيء مثل الاعمال الفنية			
٢٥	استطيع أن اعطي اسباباً لاتفاقي أو عدم اتفاقي مع آراء مختلفة			
٢٦	استطيع ان أوصل افكاري وما تعلمته للآخرين بكل وضوح ودون تردد			
عاشراً: التفكير التبادلي				
٢٧	أساعد في المهمات التي تحتاج المجموعة انجازها			
٢٨	اصغي للآخرين عندما اعمل معهم كمجموعة			
٢٩	أكون سعيداً عندما أشارك الآخرين بأفكاري			
٣٠	أتقبل فكرة انه العمل مع مجموعة قد لايتفق الاخرين مع ما أقوله دائماً			
إحدى عشر: الخلق – التصور – الابتكار (التجدد)				
٣١	أرغب في تطبيق طرق مختلفة عند تعلم شيء جديد			

٣٢	أستطيع تصور إمكانيات تعلمي			
٣٣	تؤثر تعلماتي الجديدة في تغيير طريقة تفكيري فيكا يحدث من حولي.			
اثنى عشر: الاستجابة بدهشة ورهبة				
٣٤	أنظر الى الجانب الجميل في الاشياء من حولي وأنا مرتاح من ذلك.			
٣٥	أحب أن أتأمل في طبيعة والاشياء التي تحدث من حولي واندهش لها.			
٣٦	أجد متعة في اكتشاف الاشياء وتعليمها			
ثلاثة عشر: تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة				
٣٧	ابني تعليماتي الجديدة على خبراتي التعليمية السابقة.			
٣٨	أفكر بخبراتي المعرفية السابقة عندما اخطط لتعلم جديد			
٣٩	أفكر في خبراتي المعرفية السابقة وكيف يمكن إن استفيد منها في تعلمي الجديد.			
أربعة عشر: التساؤل وطرح المشكلات				
٤٠	يمكنني طرح أسئلة تساعدني في فهم ما لم اعرفه.			
٤١	استمتع باكتشاف ما احتاج معرفته للتخيط لتعلم جديد حول موضوع ما.			

٤٢	ابحث عن وجهات نظر مختلفة أو أجوبة متنوعة للأسئلة التي اطرحها.			
خمسة عشر: التحكم بالتهور				
٤٣	أضع خطة قبل البدء بأي عمل واعتقد بأهمية ذلك.			
٤٤	أقضي وقتاً بالتفكير في الطريقة التي تحسن تعلمي.			
٤٥	أتقبل خطة عملي وتعلمي وأتجنب الاحكام الفورية والقفز الى النتائج.			
٤٦	أتقبل المقترحات والمناقشات التي تطور تعلمي وعملي.			
ستة عشر: الإقدام على مخاطر مسؤولية				
٤٧	أحاول تعلم أشياء جديدة حتى لو لم يرغب الاخرون من حولي بفعل ذلك			
٤٨	ابحث عن تحديات جديدة لما اعرفه.			
٤٩	ارغب بإشراك ما أتعلمه مع من حولي.			

أثر استراتيجية فرق الاستماع في التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الادب والنصوص

م.د .صفاء عامر هاشم
مديرية تربية واسط
Safaa_Kut78@yahoo.com

م.م. افاق عبد الغني علي
جامعة واسط /كلية التربية
Afaq 9164@gimal.com

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر استراتيجية فرق الاستماع في التحصيل و التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الادب والنصوص .وللوصول الى هذا الهدف تم صياغة فرضيات البحث وللتحقق من هذه الفرضيات تم اختيار عينة من طالبات الصف الرابع العلمي في اعدادية الزهراء للبنات وتوزعت هذه العينة الى مجموعتين احدهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (٣٦) طالبة والاخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (٣١)طالبة ،واجريت عملية التكافؤ على مجموعتي الدراسة في متغيرات (العمر الزمني ، ،تحصيل الدراسي للوالدين ،الاختبار القبلي للتفكير الناقد) وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفقا لاستراتيجية فرق الاستماع والمجموعة الضابطة وفقا لطريقة التقليدية ،وتطلبت الدراسة وجود أداتين ،الاولى إختبار تحصيلي في مادة الادب والنصوص وتكون بصيغته النهائية من (٢٠) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، أما الاداة الثانية فهي إختبار التفكير الناقد ،وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق استراتيجية فرق الاستماع على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختباري التحصيل والتفكير الناقد .

الكلمات المفتاحية : استراتيجية فرق الاستماع ،التحصيل ،التفكير الناقد ،مادة الادب والنصوص .

The effect of listening teams Strategy on achievement and Critical thinking among middle School Students in literature and texts

Afaq Abdul gina Ali. **Safaa Amer Hashim**
University of Wasit College of Education
Afaq 9164@gimal.com **Safaa_Kut78@yahoo.com**

Summary:

The current research aims to know the effect of listening teams on achievement and Critical thinking among middle school Students in literature and texts .To reach this goal ,the research hypotheses were formulated and to verify these hypotheses ,a sample of fourth –grade students in science at Al-Zahraa secondary school for girls was selected and this sample was divided into two groups one of them represents the experimental group ,numbering (36) female students ,and the other representing the control group ,numbering (31)female students ,The equivalence process was conducted on the two

study groups ,the chronological age. The parents ,academic achievement ,Previous Knowledge .The pretest critical thinking .The experimental group was taught according to the listening teams Strategy and the control group according to the traditional method .The study required The presence of two tools, the first is the achievement test in the subject of literature and texts, and its final form consists of (20) objective test items of the type of multiple choice .The second tool is the critical thinking test. After data collection and statistical analysis ,the results showed that the students of the experimental group who studied according to the listening teams strategy over the group students the female officer who studied according to the traditional method The achievement test and critical thinking .

Key words: Listening Teams Strategy ,Achievement ,Critical thinking Literature and texts .

الفصل الاول

مشكلة البحث :

تظل مشكلة صعوبة اللغة العربية وما يرافقها من ضعف في مستوى الطلاب ماثلة أمامنا ، وتظل مشكلة تدريس الادب والنصوص دون حل ، وهي الاخرى تتطلب حلاً فما زال تدريس الأدب قاصراً عن القيام بمهامه ،وتحقيق أهدافه .(فريحه ،١٩٥٥ :١٤٦)

وهذا الضعف في تدريس مادة الادب والنصوص مازال مستمراً بسبب ضعف في اساليب والاستراتيجيات المتبعة في تدريس المواد الدراسية كافة واللغة العربية خاصة لدى بعض المدرسين ،وذلك لعدم مواكبتهم لطرائق التدريس الحديثة التي تنمي التفكير لدى الطالب

(سعادة ،٢٠٠٩ : ٧٣)

فطرائق التدريس المتبعة حاليا مدعاة للملل .

(عطا ،٢٠٠٦ : ٣٤٨)

فتقدم العملية التعليمية في ظل طرائق التدريس التقليدية على اساس التلقين من جهة المدرس والاستماع والاستظهار من جهة الطالب ، وقد تكون طريقة المدرس التي لا يقيم فيها وزناً للنظر الجمالي ،ولا تترك فرصة مناسبة للجو السائد ، تضيع أكثر الوقت في الكلمة ، ومعناها وقد تقدم للكلمة الواحدة عدة معانٍ من دون ربط لهذه المعاني باللفظ من مكانها في التركيب ، وفي هذا

إضاعة للجهد ، وجور على المنطق ، وخروج عن المبدأ الذي قام من أجله درس الأدب والنصوص .(الطاهر ،١٩٨٤ : ٦٩)

وذكر العزاوي قائلاً : "إن النص الأدبي لم يلقَ العناية الكاملة في المدرسة الثانوية ،ولعله لايزال كذلك على أيدي المدرسين الذين لا يحسنون تدريس النص ،ولا يدركون جليل فائدته في تربية الملكة اللسانية ،وصقل الذوق الأدبي " (العزاوي ،١٩٨٨: ١٠)

وباعتماد تلك المؤشرات ، عمد الباحثان الى زيارة استطلاعية لعدد من المدارس الاعدادية ، فحرصا على حضور عدة دروس لملاحظة الطريقة المتبعة في تدريس مادة الأدب والنصوص ،والاطلاع على الخطط التدريسية والاسئلة الامتحانية ،فلاحظ أن أغلب الطرائق والاساليب التدريسية المستعملة غير معدة لتنمية قدرات الطلاب على التفكير الناقد ،وانما تقتصر على تلقين المعلومات وحفظها واسترجاعها ،وأن الاسئلة التي تطرح على الطلبة لا تثير مهارة التفكير لديهم ، ومن هنا تبرز الحاجة الى البحث عن استراتيجيات حديثة للتدريس ،من منطلق الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التعليم ، وتماشياً مع أهداف التطوير التربوي في العراق ، الهادفة إلى التأكيد على أهمية أن تكون المهارات العقلية العليا هي محور المناهج الدراسية ،لذا ارتأى الباحثان إجراء هذه الدراسة عسى أن ترتقي بمستوى التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي ،وهو غاية ما يراد من درس الادب والنصوص ،وتبرز مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الأتي : هل هناك أثر لأستعمال استراتيجية فرق الاستماع في تحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الادب والنصوص؟

أهمية البحث :

تؤدي التربية دوراً رئيسياً في تكوين الانسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه ، فهي عملية مخططة منظمة ترمي إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادراً على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به .(أبو جادو ،٢٠٠٣: ٢٥)

والمناهج وسيلة التربية وقطب الرحى فيها لما لها من أهمية ومركز حيوي في العملية التربوية .(عطية ،٢٠٠٩: ٢٢)

واللغة العربية مكانة خاصة لا تشاركها فيها أي لغة في العالم كونها لغة القران العظيم لذلك يتوجب الحرص على تعلمها خاصة في مؤسساتنا التعليمية المختلفة وعلينا أن نضع برامج

وخطط جديدة في طرائق التدريس المتبعة والمتعلقة بتعلم فنونها المختلفة لمواكبة التطور الحاصل في مجال التعليم ، وتبرز أهمية الأدب من أهمية اللغة ذاتها فالنصوص الأدبية من شعر ونثر هي في الحقيقة تعبير ادواته الألفاظ اللغوية تحمل القارئ والسامع على التفكير بها وتدبر معانيها وعلى هذا الأساس ظهر اتجاه دعا المتخصصون في التعليم يؤكد على ضرورة تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية والعمل على تنميتها في طرائق التدريس واساليبه المختلفة .

(قطامي ،٢٠٠٩: ٦٠)

فإن تعليم الطالب مهارات التفكير يكون بمثابة تزويده بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات ، أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل .

(الأمام ،وعبد الرؤوف ،٢٠٠٩ : ٦٠)

فتعليم مهارات التفكير يرفع من درجة الاثارة والجذب للخبرات الصفية ، ويجعل الطالب إيجابياً فاعلاً .(مروان ،٢٠٠٩: ٢٨)

و إن التفكير الناقد يعدّ أحد أساليب التفكير المهمة جداً ، وذلك عندما يكون المطلوب من الفرد الحكم على قضية أو موضوع أو تقويم فكرة معينة بأسلوب علمي أو ابتكاري ، وإنما يتطلب منه أن يدرس الأفكار والآراء ويفهمها ثم يستلخص رأيا محدداً منها ويصدر حكماً عليها

(منسي ،٢٠٠٣ : ٣٠٧-٣٠٨)

ويعد التفكير الناقد من ضمن أنواع التفكير التي ينادي اليها العديد من التربويين بضرورة إكسابها الطلبة لما لها من فوائد عديدة على الطلبة ، فمن خلاله يمكن المتعلمين من نقد موقف أو عمل معين مستخدمين المنطق والمنهج العلمي ،ولن يحقق ذلك إلا إذا عمل المدرس على تهيئة مواقف تعليمية مناسبة من جانب ، واستعمال استراتيجيات وطرائق تدريس مناسبة لذلك

(الحويسنة ،أمير السعيدي ،٢٠١٦: ٢٣)

وأن استعمال استراتيجيات حديثة يعد واحد من المقومات الاساسية في تنمية التفكير .

(السامرائي ،١٩٩٤ : ١٣٢)

وهذا يأخذنا الى استراتيجيات التعلم النشط التي قد يكون لها فاعلية في عملية التعلم وضرورة استعمالها لرفع مستوى التعلم كما أكدته الدراسات السابقة ،وأكدته توصيات مؤتمر (الاصلاح المدرسين تحديات وطموحات)المنعقدة في (٢٠٠٧) في الامارات العربية المتحدة .

وتكمن أهمية استراتيجيات التعلم النشط ، بأنه يجعل الطالب يطبق تعليمه ففي مواقف تعليمية حية ،وينمي قدراته على التفكير والتعليم حتى الاتقان ،ويجبره على اعادة معلوماته من الذاكرة لأكثر من موضوع وربطها مع بعضها البعض .(الحوسنية ،امبو سعيدي ، ٢٠١٦: ٣١)

وقد حددا الباحثان الصف الرابع العلمي ميداناً للدراسة ،لأن مهارات التفكير تتطلب إلى حدّما نضجاً عقلياً ،وأن طلاب هذه المرحلة قد بلغوا مستوى من النضج العقلي ، فهم يرفضون أن يأخذوا الامور قضايا مسلماً بها ، على العكس من المراحل السابقة التي كانوا يتلقون فيها المعلومات من دون مناقشتها .

وتتجلى أهمية هذا البحث بالاتي :

١- اهمية اللغة العربية بوصفها لغة القران الكريم .

٢- أهمية مادة الادب والنصوص في تهذيب النفوس وإنماء الذوق وإثراء اللغة .

٣- أهمية التفكير الناقد كونه ينمي لدى الطلاب القدرة على تقويم الأدلة واتخاذ القرارات

٤- أهمية استراتيجيات التعليم النشط التي تنمي التفكير وإمكانية توظيفها تربوياً وتعليمياً لتحقيق الاهداف التربوية .

٥- أهمية الصف الرابع العلمي بوصفه صفاً يتعرض فيه الطلاب الى نمو جسمي وعقلي يجعلهم ينفتحون على ما يحيط بهم بنفس متلهفة إلى المعرفة .

تهدف الدراسة الحالية إلى:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على : أثر استراتيجية فرق الاستماع في التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الادب والنصوص .

حدود البحث :

١-اعدادية الزهراء للبنات في مركز محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

٢-طالبات الصف الرابع العلمي في مركز محافظة واسط .

٣-موضوعات كتاب الادب والنصوص للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ للفصل الدراسي الثاني .

فرضية البحث :

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية فرق الاستماع ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التحصيل .

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية فرق الاستماع ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في التفكير الناقد

تحديد المصطلحات :

اولا: استراتيجية فرق الاستماع : "وهي استراتيجية تدريسية فعالة تعتمد على قيام المدرس بتقسيم الطلبة الصف الى اربع مجموعات هي : السائلون والموافقون والرافضون والقائمون على أعطاء الأمثلة ، ثم تقوم كل مجموعة بعملها بعد انتهاء المدرس من عرض الدرس" .

(الحوسنية ،أمبو سعيدي ، ٢٠١٦: ٣٧)

ويعرفها الباحثان إجرائياً:

هي طريقة تدريس حديثة ،يتم فيها تقسيم طالبات الصف الرابع العلمي الى اربع مجموعات هن السائلات والموافقات والرافضات والقائمات على أعطاء الامثلة ،وتساعد كل منهن الأخرى على تحقيق هدف تعليمي مشترك بعد انتهاء المدرسة من عرض الدرس ،ويجري تقويم أداء المجموعة على وفق الاختبارين.

ثانياً: التحصيل

أ- لغةً :

١- عرفه(البستاني ٢٠٠٠) بأنه : "حصل حصول ومحصولا عنده كذا ، وجد على الشيء احرزه وملكه اي حصل الشيء " . (البستاني،٢٠٠٠ :١٣٨)

ب- اصطلاحا :

١-عرفه (الوارفي ,٢٠٠٠) :بأنه : "مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة من خلال تعلم المواد الدراسية ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي" (الوارفي , ٢٠٠٠: ١٧)

٢- نصر الله (٢٠١٠) بأنه : "هو النتيجة العامة التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي والتي تضم جميع النتائج التي حصل عليها في كل يوم وفي كل شهر وكل فصل ونهاية السنة" (نصر الله ,٢٠١٠ : ٤٠١)

التعريف الاجرائي للتحصيل : هو نتيجة التي تحصل عليها الطالبات بعد اجراء الاختبار التحصيلي الذي يتم أعداده من قبل الباحثان لمعرفة مدى اكتسابهن المعارف والخبرات .

ثالثاً : التفكير الناقد

عرفه الزغلول بأنه :" عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات ، وتقوم على أساس استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم المادية المجردة بهدف الوصول إلى نواتج معينة " (الزغلول ،٢٠٠١ : ٢٦٧)

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد :هي قدرة الطالبات عينة البحث على الاستجابة الصحيحة لمواقف اختبار التفكير الناقد معبرا عنه بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبارات الفرعية وهي الاستنتاج والمعرفة والتفسير ،وتقويم الحجج والاستنباط .

رابعاً: الأدب والنصوص

الأدب : أ- لغةً: " (هو الذي يَتَأَدَّبُ فِيهِ الأَدِيبُ من الناس ، سُمِّي أَدَبَاً لإنهُ يُؤدِبُ الناسَ ويُوَجِّهُهم إلى المحَامِد ، وينهَاهُم عن المقَابِح ، وأَصل الأدب : الدعاء ، والأدب : أدبُ النفسِ أو الدرسِ "(ابن منظور،١٩٦٨ :٢٠٠-٢٠١)

ب- اصطلاحاً : عطا بأنه " فن من الفنون الإنسانية الرقيقة ،يحقق هدفه بوساطة العبارة الفنية التي يتميز بها الأديب عن غيره "(عطا ،٢٠٠٦: ٣٢٧)

النصوص :أ- لغة : " النصُ : رفعك الشيء . نصَ الحديثَ ينُصه نصاً : رفعهُ وكلَ ما أظهر فقد نُصَ يُقال : نص الحديث إلى فلان أي رفعهُ ،وكذلك نصصتُهُ أليهِ ونصت الظبيةُ جيدها : رَفعتهُ ،ونصَ الرجل نصاً إذ سأله عن شيء حتى يستقصي ما عندهُ، ونصُ كل شيءِ مُنتهاهُ" (ابن منظور ،ج٤ ،٢٠٠٥: ٤٠٢٣)

ب –اصطلاحاً : ظاهر (١٩٨٤) بأنها :– "مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة ، وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية ، وتتنوع بين المقطوعة الشعرية ، والقصيدة ، والخطبة ، والرسالة ، والمقامة ، والقصة ، والمسرحية "(ظاهر ،١٩٨٤: ٢٤٦)

التعريف الاجرائي للنصوص الأدبية : هي مجموعة من الموضوعات الادبية التي يتضمنها كتاب الادب والنصوص ، المقرر تدريسه لطالبات الصف الرابع العلمي للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩).

خامساً: الصف االرابع العلمي : "هو الصف الأول من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ، والتي مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، ووظيفتها الإعداد للحياة العملية ،أو الدراسة الجامعية الأولية ".(وزارة التربية ،١٩٨٤: ٤)

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

المحور الاول : الخلفية النظرية

التعلم النشط :

ان التحديات التي تواجه العالم الذي نعيشه كثيرة ومتعددة وخاصة في التعليم ، ومن أجل مواجهة تلك التحديات ، كان لابد من استعمال وايجاد طرق وأساليب مناسبة لذلك ، تهتم بالطالب وتجعله محور العملية التعليمية .ومن هنا ظهر مفهوم التعلم النشط في الادبيات التربوية .وأن الاستراتيجيات التي تنتمي الى التعلم النشط تساهم في تنشيط الطلبة ،وتجعلهم فاعلين في الموقف التعليمي الذي ينعكس على تحصيلهم الدراسي وحبهم لعملية التعلم .

مفهوم التعلم النشط :

هناك العديد من التعريفات التي تناولت التعلم النشط ومن أبرز هذه التعريفات تعريف (هندي ،٢٠١٠: ٢٧) التعلم النشط على أنه كل عمل تعليمي يؤديه المتعلم في الصف وخارجه أكثر

من مجرد جلوسه ساكناً صامتاً أمام المعلم ،بحيث يترتب على تعديل في أحد جوانب سلوكه وفقاً لهدف واتجاه ذلك الأجراء .

استراتيجيات التعلم النشط :

وهي الإجراءات والخطوات التي يتبعها المتعلم والمخطط لها مسبقاً والتي تتطلب منه التفكير والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث والمناقشة والحوار .(عبد الوهاب ،٢٠٠٥: ٢٣)

استراتيجية فرق الاستماع : وهي تقوم فكرتها على أساس قيام المدرس بتقسيم طلبة الصف الى إربع مجموعات وهي (السائلون ،والموافقون والرافضون والقائمون على إعطاء الأمثلة ،ثم تقوم كل مجموعة بعملها بعد انتهاء المدرس من عرض الدرس . والهدف منها تنمية مهارات العمل الجماعي والاستماع والانصات للأخر ،وتنفذ في النهاية الحصة بعد قيام المدرس بعرض الدرس.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية :

١-بعد نهاية الحصة ،تطلب المدرسة من الطالبات تكوين أربع مجموعات هي :

ا-مجموعة السائلات وأعضاء هذه المجموعة تقوم بطرح سؤالين عن المادة التعليمية التي عرضتها المدرسة ويتلقن الإجابة .

ب-مجموعة الموافقات وأعضاء هذه المجموعة يقومن بتحديد النقاط التي يميلن إليها أو يتفقن معها بشدة مع تبرير ذلك .

ج-مجموعة الرافضات ،وأعضاء هذه المجموعة يقومن بتحديد النقاط التي لا يميلن إليها أو لا يتفقن معها بشدة مع تبرير.

د-مجموعة القائمات بإعطاء الأمثلة ،وأعضاء هذه المجموعة يقومن بإعطاء أمثلة وتطبيقات من الحياة على المادة الدراسية.

٢-تشرح المدرسة المادة الدراسية ،يمنح بعدها كل مجموعة وقتاً كافياً لتجهيز المناط بها من تكليفات .

٣-تطلب المُدرسة من كل مجموعة عرض ما توصلت إليه ،مع تأكيد مشاركة جميع أفراد كل مجموعة أوفريق فيما تم تكليفهم به .

ولما يتميز به التعلم النشط من خصائص منها أن التعلم النشط يؤمن بأن المتعلم هو محور العملية التعليمية ،إذن يجب أن تقدم له المهام المطلوبة منه في مستوى قدراته العقلية والجسدية حتى يكون لاعباً رئيسياً في العملية التعليمية . (الحوسنية ،أمبو سعيدي ، ٢٠١٦: ٣٧)

التفكير الناقد في الأدب التربوي :

يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط التي عرفت معنى غرس التفكير العقلاني ،بهدف توجيه السلوك ،وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي عندما استخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء وفي الثمانينات من القرن العشرين بدأ الفلاسفة الجامعات بالشعور أن الفلسفة يجب أن تعمل شيئاً للمساهمة في حركة إصلاح المدارس والتربية ، ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والانسانية (عصفور ورفيقة ،١٩٩٩: ٤٣)

وتم الاهتمام بالتفكير الناقد في معظم السياسات التربوية في العالم ،وأصبح هدف رئيسي تسعى المناهج لتحقيقه ،لأنه يتكون من مجموعة من القدرات التفكيرية التي تساعد الفرد على أن يعلل ما يعرفه ويستوعبه ويسيطر عليه ،ويتمكن من التفكير بمرونة وموضوعية ، ليصبح قادراً على إصدار الإحكام الناقدة ،وتتضمن قدرة التفكير الناقد أن يعلم الطالب كيف يسأل ؟ ومتى يسأل؟ ومالأسئلة التي تطرح ؟ وكيف يحلل؟ وما طرائق التحليل التي يستعملها ؟ وهذه القدرة تبقى نافعة للطالب في إنتاج المعلومات أي نوع كانت وتمكنه من اكتساب المعرفة وتحليلها وتقويمها بغض النظر عن الزمان أو المكان أو أنواع المعرفة العقلية اللازمة ، فالتفكير الناقد ليس خياراً تربوياً وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها .(الحموري ،محمود ،١٩٩٨: ١١٢)

وهو هدف تربوي مهم ، يتخلل كل الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها ، فهو هدف رئيسي ينبغي للمدرسة أن تعيه ،أذا أرادت أن تحقق مهامها .(ريان ،١٩٩٩: ٣٩٧)

وتعليم مهارات التفكير يرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ،ويجعل الطالب ايجابياً فاعلاً. (مروان ،٢٠٠٩: ٢٨٠)

مهارات التفكير الناقد :

عند اطلاع الباحثان على ادبيات وبحوث التفكير الناقد وجدا العديد من التعريفات والتصنيفات لمهارات التفكير الناقد ،ومن أشهر هذه التصنيفات هو تصنيف واطسن وجليسر الذي قسمها الى المهارات الأتية :-

١-الافتراضات : وتشير الى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة .

٢-التفسير:وتعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما اذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة ام لا.

٣-تقويم الحجج: وهي قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها او رفضها والتمييز بين المصادر الاساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة واصدار الحكم على كفاية المعلومات.

٤-الاستنباط :وتشير الى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة او مفترضة ويكون لديه القدرة على ادراك صحة النتيجة او خطئها في ضوء الحقائق المعطاة . (العتوم واخرون ،٢٠٠٩: ٧٨)

ثانياً:-دراسات السابقة : لا توجد دراسات سابقة تناولت استراتيجية فرق الاستماع ، أما التفكير الناقد هناك بعض الدراسات منها :

الجدول (١)

الدراسات السابقة

ت	الباحث	سنة ومكان اجراء الدراسة	هدف الدراسة	عدد العينة	جنس العينة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	أداة الدراسة	أبرز النتائج
١	اللافي	٢٠٠٠ الاردن	دور برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول الثانوي	٥٢	ذكور	ثانوية	برنامج تدريبي للقراءة في ضوء القضايا المعاصرة	اختبار تحصيلي واختبار للتفكير الناقد	وجود فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار التفكير الناقد لصالح القياس البعدي
	الحوسني	٢٠٠١ عمان	فاعلية اسلوب تدريس التاريخ بأسلوب القصة التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى	١٢٠	ذكور	اعدادية	مدى فاعلية اسلوب تدريسي التاريخ بأسلوب القصة التاريخية	قياس مهارات الكلمات المترابطة	وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست

			طلبة المرحلة الاعدادية .						باسلوب القصة التاريخية في اختبار مهارات الكلمات المترابطة واختبار التحصيل
	حاجي	٢٠٠١ المدينة المنورة	تعليم التفكير الابداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي	٩٠	اناث	ثانوية	تدريس فصلين من مقرر البلاغة والنقد للصف الثالث الثانوي الادبي بالثانوية	برنامج لتعليم التفكير الابداعي والتفكير الناقد وتم اعداد اختبارين لقياس التفكير الابداعي والناقد	وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري التفكير الابداعي والناقد لصالح المجموعة التجريبية .
	بهجات	٢٠٠٥	دور الاثراء في تنمية مهارات التفكير الناقد	٦٠	ذكور	الابتدائية	تدريس مدخل الانشطة الاثرائية لتنمية التفكير	اختبار التفكير الناقد واختبار	وجود فروق دالة احصائية بين المجموعة

							الناقد	تحصيلي	التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية

الإفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان نواحي من الدراسات السابقة في الاتي:

١-معرفة المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث .

٢-استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة .

٣- الاطلاع على ادوات المتبعة والاستفادة منها في هذه الدراسة .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءات

اتبعا الباحثان المنهج التجريبي في هذا البحث ،واختارا تصميماً تجريبياً ذو ضبط جزئي للمجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية)ذوات الاختبار البعدي لقياس التحصيل والتفكير الناقد وكما موضح في الشكل (١) التصميم التجريبي لمجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	١.العمر الزمني ٢-.المعلومات السابقة ٣.التحصيل الوالدين ٤.التفكير الناقد	استراتيجية فرق الاستماع	التحصيل التفكير الناقد
الضابطة		الطريقة التقليدية	

<u>اولاً: مجتمع البحث</u> :يمثل مجتمع الدراسة الحالية طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ والتي تقع ضمن حدود مركز مدينة الكوت في محافظة واسط .

<u>ثانياً :عينة البحث:</u>

اختارا الباحثان عشوائيا (بالقرعة)اعدادية الزهراء للبنات حيث تحوي على ثلاث شعب (ا،ب،ج)وبطريقة السحب العشوائي البسيط تم تحديد مجموعتي الدراسة لتكون شعبة (ب) المجموعة التجريبية البالغ عددها (٣٦)طالبة وشعبة (ا)لتكون المجموعة الضابطة وعددها (٣١) طالبة وجدول رقم (٢) يبين ذلك.

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	ب	٣٦
الضابطة	ا	٣١

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

١-العمر الزمني :

تم حساب العمر الزمني لأعمار الطالبات لمجموعتي الدراسة بالأشهر بعد الحصول عليها من سجلات المدرسة ،اذ بلغ متوسط اعمار الطالبات المجموعة التجريبية ٢٠٢,٩١)شهر بتباين (١٨,٩٩٣) في حين بلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة الضابطة (٢٠١.٠٩)وتم استخدام الاختبار التائي (T-Test)لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات اعمار طالبات المجموعتين ووجد ان المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير وجدول رقم (٣)

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٢٠٢.٩١	١٨.٩٩٣	٦٥	٠٣٤٨	٢	مستوى المعنوية ٠.٠٥ غير دالة احصائيا
الضابطة	٣١	٢٠١.٠٩	١٩.٦٩٨				

٢-الاختبار القبلي للتفكير الناقد:

طبقا الباحثان اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية على طالبات عينة الدراسة لقياس التفكير الناقد لديهن قبل بدء التجربة ،ووجدا الباحثان ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ (٣٥,٥٢) في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٤,٦٤) ،بتباين

(١٤,٧٥٤)وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)في هذا المتغير ،استعمل الباحثان الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين ووجدا أن المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير وجدول رقم (٤) يبين ذلك

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٣٥,٥٢	١٤,٧٥٤	٦٥	٠٢٦٨	٢	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣١	٣٤.٦٤	١١,٦٨٣				

٣-التحصيل الدراسي للاباء لطالبات مجموعتي البحث اجرا الباحثان تكافؤاً احصائياً في التحصيل الدراسي للإباء طالبات مجموعتي البحث باستعمال مربع كاي(كا٢)عند مستوى دلالة (٠,٠٥)ودرجة حرية (٥)فكانت النتائج كما مبين في الجدول رقم (٥)

المجموعة	العينة	متوسطة فأقل	اعدادية ومعهد فأقل	جامعية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا٢		مستوى دلالة عند (٠.٠٥)
						المحسوبية	الجدولية	
التجريبية	٣٦	١٠	١٦	١٠	٥	٢.٩٤	١١.٧	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣١	٩	١٧	٥				

٤- التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي الدراسة : أجرا الباحثان تكافؤاً احصائياً في التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث باستعمال مربع كاي(كا٢)عند مستوى دلالة (٠,٠٥)ودرجة حرية (٥)فكانت النتائج كما مبين في الجدول رقم (٦)

المجموعة	العينة	متوسطة فأقل	اعدادية ومعهد فأقل	جامعية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا٢		مستوى دلالة عند (٠.٠٥)
						المحسوبية	الجدولية	
التجريبية	٣٦	١٧	١٧	٢	٥	٤.١٢	١١.٧	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣١	١٢	١٥	٤				

٥-درجات مادة الادب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ اجرا الباحثان تكافؤاً احصائياً بين مجموعتي الدراسة في درجات مادة الادب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ ، ،عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٦٥)فكانت النتائج كما مبين في جدول رقم (٧).

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	١١,٨٦١	٢,٦٣١	٦٥	٠١٧٧	٢	غير دالة احصائيا
الضابطة	٣١	١١,٧٤١	٢,٨٧٤				

رابعاً: مستلزمات البحث

تم تحديد المادة العلمية عدد من موضوعات مادة الادب والنصوص للصف الرابع العلمي ،كما تم صياغة الاهداف السلوكية (٨٠)هدفاً سلوكياً على وفق المستويات الست لتصنيف بلوم المعرفي ،وأعد الباحثان (١٠)خطة دراسية لكلا مجموعتي الدراسة ،المجموعة التجريبية حسب استراتيجية (فرق الاستماع)وعلى وفق الطريقة التقليدية بالنسبة للمجموعة الضابطة ،وتم عرض الخطط والاهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء المحكمين في التربية وطرائق تدريس اللغة العربية، لمعرفة مدى ملائمتها لطريقة التدريس ومحتوى المادة الدراسية والاغراض السلوكية وتم الاخذ بجميع الملاحظات وبذلك اصبحت جاهزة للتطبيق.

خامساً: أداتا البحث : تتطلب الدراسة الحالية اعداد اداتين هما اختبار تحصيلي في مادة الادب والنصوص واختبار التفكير الناقد.

اولاً: الاختبار التحصيلي

تم تحديد الهدف من الاختبار الذي يرمي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي الدراسة في مادة الادب والنصوص ،للموضوعات الدراسية التي تدرس في الفصل الدراسي الثاني ،وحرصا على إن يتحقق في هذا الاختبار سمات الاختبار الجيد من الموضوعية والشمول والصدق والثبات والخصائص السايكومترية الاخرى .حيث حددا الباحثان (٢٠) فقرة اختبارية ،من الاختيار من متعدد لا نها تعد من الاختبارات الموضوعية فعالة، ولأنها تعود الطلبة على الموازنة وأختيار البديل الأفضل ،وتشخيص أخطائهم ونقاط الضعف لديهم .(طاهر واخرون،٢٠٠٢: ١١٢)

١-صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين والخبراء في التربية وطرائق تدريس اللغة العربية ملحق (١)وفي ضوء اتفاق (٨٠%)من المحكمين اعيدت صياغة قسم من الفقرات واجريت التعديلات المقترحة ،ولم يحذف المحكمون اي فقرة من فقرات الاختبار وبهذا تحقق صدق الاختبار. وتم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية وذلك لمعرفة الزمن الذي تستغرقه للإجابة وتأكد من وضوح فقراته وتعليماته ومستوى صعوبة الفقرات وفاعلية البدائل غير الصحيحة وحساب معامل الثبات .وتم التأكد من ثبات الاختبار اي انه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت شيئاً من الاستقرار(ملحم ،٢٠١٠: ٣٢٩)وتم استعمال طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات الاختبار ،وصححت الاجابات بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة المغلوطة .وحسب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات الكلي للاختبار فبلغ (٠،٨٥) وهو جيد ويشير الى ثبات الاختبار وامكانية الاعتماد عليه .

٢-اختبار التفكير الناقد: أن من أهداف الدراسة هو التعرف على أثر استراتيجية فرق الاستماع في التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي ،ويتطلب هذا اعتماد اختبار للتفكير الناقد ،وقد اطلع الباحثان على عدد من الدراسات والاختبارات الخاصة بقياس التفكير الناقد لدى الطلبة ولكافة المراحل الدراسية ،ووجدا الباحثان اختباراً في التفكير الناقد أعده أحد الباحثين (علي ،٢٠٠٦: ١٥٦-١٧٤) وتم اعتماده لكونه اختباراً حديثاً، ويلائم طبيعة مرحلة الدراسة ،وتم بناء الاختبار في ضوء اختبار واطسن- جلاسر(Watson& Glaser)في التفكير الناقد، ويتكون من خمسة اختبارات فرعية ،وهي (الافتراضات ،التفسير، وتقويم الحجج ،والاستنباط ،والاستنتاج) وكل اختبار يتكون من ستة مواقف ،ولكل موقف ثلاث فقرات ،خصصت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار، فكانت الدرجة العليا(٩٠)والدرجة الدنيا(صفراً)، وتم تطبيق الاختبار على مجموعتي الدراسة ،وصححا الباحثان فقرات اختبار التفكير الناقد بتحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للاجابة المغلوطة ، أما الاجابات المتروكة او التي وضع لها أكثر من بديل فقد عوملت معاملة الاجابات غير الصحيحة ،وبعد عملية التصحيح وجدا الباحثان أن درجة (٨٢)هي العليا والدرجة (٢٨)هي الدنيا .

الفصل رابع/

١-عرض النتائج :

أ–نصت الفرضية الاولى على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية فرق الاستماع ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التحصيل .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل ،وكما موضح في الجدول رقم (٨) نتائج اختبار (t.test) لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التحصيل .

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبية	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٢٣,٢٤	٣,٩٣	٦٥	٥.٢٤	٢	دالة
الضابطة	٣١	١٨,١٠	٤,٣٦				

ويتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٢٣.٢٤)والمتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (١٨.١٠) والقيمة التائية المحسوبة (٥,٢٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية فرق الاستماع ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التحصيل .

ب– نصت الفرضية الثانية على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية فرق الاستماع ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية عَمَدَ الباحثان لحساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد وكما مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار (t.test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى دلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبية	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٦٦,٠٣	١٢,٣٦	٦٥	١٠,٣٨	٢,٠٠	دالة احصائيا
الضابطة	٣١	٣٤,٦٥	١١,٦٨				

ويظهر من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (٦٦.٠٣) بينما للمجموعة الضابطة يساوي (٣٤.٦٥) وإن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٠,٣٨)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهو ما يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد .

٢- **الاستنتاجات** : في ضوء النتائج استنتجا الباحثان ما يأتي:-

- أثر استراتيجية فرق الاستماع في تدريس مادة الادب والنصوص لطالبات الصف الرابع العلمي وزيادة في تحصيلهن الدراسي مقارنة بالطريقة التقليدية .
- أثر التدريس باستراتيجية فرق الاستماع في التفكير الناقد مقارنة بالطريقة التقليدية .
- أن تبادل الآراء والافكار ومهارات العمل الجماعي والاستماع والانصات للآخر قد ساهم في تحفيزهن وتفاعلهن أثناء سير الدرس وأزال الجمود والملل ،الأمر الذي انعكس ايجابياً في النتائج .

٣- **التوصيات** : وبناءاً على ما تقدم ذكره يوصي الباحثان بما يأتي :-

١-ضرورة اهتمام لجان تأليف الكتب في وزارة التربية بتضمين كتب الأدب والنصوص أنشطة فكرية ومهارية لتدريب الطلبة على ممارسة مهارات التفكير بشكل عام ، وخاصة التفكير الناقد .

٢-إقامة دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية للمرحلة الاعدادية من قبل مديريات الاعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية واسط لتدريبهم على استعمال النماذج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومنها استراتيجية فرق الاستماع .

٣-تهيئة القاعات الدراسية ،وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين في المدارس على التدريس وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط.

٤- المقترحات :

استكمالًا للبحث الحالي اقترحا الباحثان:

١-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للمراحل دراسية أخرى ومواد مختلفة .

٢-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن على متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير العلمي ،والتفكير الابداعي ،التفكير الاستدلالي ، التفكير المنتج .

المصادر العربية

-القران الكريم ٠

١-أبو جادو، صالح محمد(٢٠٠٣):**علم النفس التربوي** ،ط٣،دارالمسيرة للنشر والتوزيع ،عمان .

٢-الامام ،محمد صالح ،وعبد الرؤوف محفوظ اسماعيل (٢٠٠٩) : **التفكير الابداعي والناقد رؤية معاصرة** ،ط١،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

٣-ابن منظور ،ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥):**لسان العرب** ،ط١،ج١،مؤسسة الاعمى للمطبوعات ،بيروت ،لبنان.

٤-امبو سعيدي ،عبد الله خميس ،وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٦):**استراتيجيات التعلم النشط** ،دار المسيرة ،عمان .

٥-بهجات ،رفعت محمود(٢٠٠١) :**تدريس العلوم الطبيعية –رؤية معاصرة** ،ط٢،عالم الكتب للطبع والنشر ،القاهرة .

٦-البستاني ،كرم (٢٠٠٠):**المنجد في اللغة العربية**،ط٣٨،دار الشروق ،بيروت .

٧-حاجي ،خديجة محمد عمر (٢٠٠١):تعليم التفكير الابداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الادبي بالمدينة المنورة جامعة الملك عبد الله ،**رسالة ماجستير غير منشورة**

٨-الحموري ،هند ،محمود الوهر (١٩٩٨):تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة ،**دراسات العلوم التربوية** ،الجامعة الاردنية ،المجلد (٢٥)العدد ١٠.

٩-ريان ،فكري حسن (١٩٩٩):**التدريس اهدافه ،اسسه ،اساليبه، تقويم نتائجه ،تطبيقاته** ،ط١،عالم الكتب ،القاهرة .

١٠-الزغلول ،عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة المحاميد (٢٠٠٧)،**سيكولوجية التدريس الصفي** ،ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

١١- -سعادة ،جودت احمد (٢٠٠٩):**تدريس مهارات التفكير** ،ط١،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان.

١٢-السامرائي ،هاشم واخرون (١٩٩٤): **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير** ،ط٢،دار الامل ،اربد ،الاردن .

١٣-طاهر ،علوي عبد الله (٢٠١٠): **تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرق التربوية** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

١٤-الطاهر ،علي جواد (١٩٨٤): **أصول تدريس اللغة العربية** ،دار الرائد العربي ،بيروت ،لبنان .

١٥-عبد الرحمن ،انور حسين ،عدنان حقي زنكنة (٢٠٠٧):**الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية** ،**بغداد.**

١٦-العتوم ،عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٩): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ،ط٢،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الاردن .

١٧-العزاوي ،نعمة رحيم (١٩٨٨): **اصول تدريس النصوص الادبية** ،وزارة التربية ،معهد التدريب والتطوير التربوي ،بغداد، العراق.

١٨-عطا ،ابراهيم محمد (٢٠٠٦): **المرجع في تدريس اللغة العربية** ،ط٢،مطابع امون ،القاهرة ،مصر.

١٩-عطية ،محسن علي ،والهاشمي (٢٠٠٩):**تحليل مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية** ،دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان .

٢٠-فريحة ،انيس (١٩٥٥):**نحو عربية ميسرة** ،ج٢،دار الثقافة ،بيروت ،لبنان.

٢١-قطامي ،يوسف واخرون (٢٠٠٨): **تصميم التدريس** ،ط٣،دار الفكر ،عمان ،الاردن .

٢٢-ملحم ،سامي محمد (٢٠٠٢) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ،دار المسيرة ،عمان .

٢٣-ـــــ (٢٠١٠) :**مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،ط٦،دار المسيرة ،عمان.

٢٤-منسي ،محمود عبد العليم (٢٠٠٣): **مناهج البحث العلمي** ،دار المعرفة الجامعية ،قناة السويس

٢٥-الوارفي ،حسن ناجي علي (٢٠٠٠):اثر اسلوب حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الاساسي ،**اطروحة دكتوراه** ،كلية التربية جامعة المستنصرية .

٢٦-وزارة التربية(١٩٨٤): **نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ المعدل** ،بغداد.

توجهات المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بالوعي بالأبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة

م. د . رحيمة رويح حبيب
وزارة التربية /المديرية العامة لتربية القادسية
معهد الفنون الجميلة للطالبات
Raheema123r50167730@gmail.com

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١. توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة قسم علوم الحياة
٢. الفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة قسم علوم الحياة تبعا لمتغيري الصف (أول ,ثاني , ثالث, رابع) والنوع الاجتماعي (ذكور – اناث) .
٣. الوعي بالأبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة
٤. الفروق في الوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة وفقا لمتغيري الصف (اول , ثاني, ثالث, رابع) والنوع الاجتماعي (ذكور – اناث)
٥. العلاقة الارتباطية بين توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة

ولاجل تحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وبالاسلوب المتناسب , وتم بناء مقياس للمسؤولية التحصيلية استنادا الى نظرية العزو لهايدر مكون من (٣٢) فقرة وببعدين هما التوجهات الداخلية والتوجهات الخارجية لمسؤولية التحصيل وبواقع (١٦) فقرة لكل منهما واستخرجت الخصائص السيكومترية (صدق وثبات) له وكذلك تم تبني مقياس المهداوي (٢٠١٠) المستند لنظرية برج (Bruch 1988)المكون من (٣٩) فقرة بعد ان تم استكمال الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات , حللت البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة

وتحليل التباين الثنائي واستخدام معامل ارتباط بيرسون اذ أظهرت النتائج ان توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة قسم علوم الحياة داخلية وكذلك تمتعهم بالوعي بالابداع وان العلاقة الارتباطية بين توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالابداع طردية وبدلالة إحصائية وخرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية (توجهات المسؤولية التحصيلية – الوعي بالإبداع)

Orientation of achievement responsibility and its relationship to Meta Creativity among students of the Department of Biology

Raheemah Rwayyih Habeeb
Al-Dwaniya Directorate of Education Institute of Fine Arts for Girls Iraq
Raheema123r50167730@gmail.com

Research Summary:

The current research aimed to identify

1. Orientation of achievement responsibility among students of the Department of Biology
2. The differences in the Orientation of achievement responsibility among students of the Department of Biology according to the variables of grade (first, second, third, fourth) and gender (males - females).
3. Meta Creativity among students of the Department of Biology
4. The differences in Meta Creativity among students of the Department of Biology according to the variables of grade (first, second, third, fourth) and gender (males - females)
5. The correlation between the Orientation of achievement responsibility and the Meta Creativity among the students of the Department of of Biology.

In order to achieve these goals, a sample of (200) male and female students from the Department of Biology in the College of Education was selected. They were chosen by stratified random method and in a proportional manner. A measure of achievement responsibility was built based on Haider's attribution theory. It consisted of (32) paragraphs and two dimensions:

internal trends and orientation The external responsibility for the collection was (16) paragraphs for each of them, and the psychometric properties (veracity and stability) were extracted for it, as well as the adoption of Al-Mahdawi's scale (2010) based on the theory of the (Bruch 1988) tower, consisting of (39) paragraphs.
After completing its psychometric properties of validity and reliability, the data were analyzed statistically using the t-test, one-sample analysis of variance, and the use of Pearson's correlation coefficient. The achievement responsibility and Meta Creativity are direct and statistically significant. The research came out with a number of recommendations and suggestions.
Keyword (Orientation of achievement responsibility , Meta Creativity)

أولاً : مشكلة البحث .

تعد الجامعة الرافد الاساس لإعداد الكفاءات المعرفية والعلمية المدركة لمسؤوليتها الشخصية عن افعالها وماتواجهه من اخفاقات او نجاحات الا ان البيئة التعليمية لايمكن عزلها عن اجواء الضغوط والازمات الحياتية المتنوعة والتي تشكل عبئا وخصومة لكل ابداع او خروج عن المألوف الامر الذي يتطلب توجهات تربوية وتعليمية فاعلة تتمكن من اكساب الثقة بالإمكانات والقدرات والتصدي للجمود الفكري لأجل بلوغ النجاح

وفي هذا يشير تورانس (Torrance) الى ضرورة اثراء القابليات والاستعدادات التي تستلزمها الشخصية الابداعية من ظروف ومناخات اجتماعية وثقافية مناسبة (جعفر ٢٠١٧ :٢٤٨)

ومما لاشك فيه ان التعليم يستهدف تشكيل تغيرات سلوكية ايجابية لدى المتعلمين واحد مؤشرات التعرف على هذا التغيير هو مايظهره التقويم النهائي او التتبعي لنتائج التحصيل الدراسي ويتباين الطلبة في مستوى تعلمهم وتحصيلهم المعرفي وثمة افتراضات يضعها التربويين تشير الى اسباب متنوعه تنتج هذا التباين اهمها الدافعية

فهي احدى الشروط الرئيسة لأحداث التعلم وتطويره او تنميته لدى المتعلمين (العتوم وهاجر ٢٠١٣ : ٩٥).

وتتجسد توجهات العزو في المجال التربوي للأسباب التي يدركها الطلبة لاخفاقهم او نجاحهم في المواد الدراسية المتنوعة .

وتعتمد الافعال المستقبلية على مستوى الانجاز الاكاديمي وكذلك ورؤى الواقع على الاسلوب الذي يعزو بها الفرد مسؤوليته من عدمها عن اسباب نجاحه او اخفاقه وقد لوحظ ان الكثير من الطلبة خصوصا من ذوي الاداء المتدني في التحصيل الدراسي يلجؤون الى عزو هذا القصور الى عوامل خارجية ونادرا مايؤكدون مسؤوليتهم عنه وربما ينسحب هذا سلبا عن الاداء المعرفي الاكثر تعقيدا لاسيما وعيهم الابداعي اذ لايعرف مدى الاسهام الي يمكن ان يؤدي الاعتراف بالمسؤولية الشخصية عن النتائج او عزوها الى اسباب يعفي من خلالها الفرد مسؤوليته عنها في الوعي بالإبداع الذي يعد بحد ذاته مؤشرا على تحقيق الاهداف النوعية.

ومن التحديات الرئيسة التي تواجه الانظمه التعليمية هو الهدر او الفقدان الذي يتقاطع مع امكانية رفع الكفاءة او زيادة فاعليتها عليه كانت من اولويات الباحثين لتقصي حجم هذه المشكله لابجاد المقترحات والحلول لها (سعود،١٩٩٠: ٩).

ويعد النجاح والفشل امر في غاية الأهمية لما يترتب عليه من قرارات قد تكون لها آثار (سلبية أو ايجابية) تتعلق بعومال متعدده كالسمات الشخصية من قبيل تقدير الذات وتوكيدها ويمكن تصنيف الافراد طبقا لمسارات العزو او المسؤولية الشخصية ومنها مسؤولية التحصيل الدراسي الى صنفين احدهما يعزو الامر لعوامل ذاتية (كالجهد المبذول والقدرة) او الى عوامل خارجية كالحظ وتأثيرالآخرين(صالح واخرون ,

٢٠١٥ :٢٩٧) وبذلك فان الكيفية التي يدرك بها الطلبة مسؤوليتهم عن نتائج تحصيلهم يتاثر كثيرا بالكيفية التي يدركون بها بيئتهم السيكولوجية

فالمفاهيم الايجابية كالشعور بالكفاية والتمكن تولد مشاعر الثقة و التطور او التقدم المعرفي والعلمي كما ونوعا لايمكن تحقيقه من دون اثراء القدرات الانسانية لاسيما العمليات العقلية العليا ، كالقدرات الابداعية والوعي بها التي تعد الاساس في التقدم التكنولوجي والعلمي (الشيباني ١٩٩٦: ١٩٥ ٍ)

من ذلك تتجسد مشكلة البحث بالتساؤل الاتي :

ماقوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالابداع لدى طلبة قسم علوم الحياة ؟

ثانياً : أهمية البحث :

يسعى المجتمع لتحقيق اهدافه من خلال النظم التربوية التي تعد بدورها ضرورة انسانية لاعداد افراد المجتمع اعدادا متكاملا بما يضمن توافق الفرد مع بيئته وتطوير شخصيته وتحمل مسؤوليته الشخصية والاجتماعية الانية والمستقبلية (كفافي،١٩٩٩:٣٩٧)

ويعد الوعي بالابداع من العوامل الاساسية المسهمه في التقدم ويمتاز الافراد المبدعون بالمثابرة العالية للعمل ورغبه مستمرة لجمع المعلومات وتعزيز قيم النجاح , وان المعرفة التفصيلية و الواضحة لمشكلات الطلبة وحاجاتهم تيسر عملية مواجهتها وتشخيص الظواهر السلبية بهدف حلها.

ووفقا لـ (weiner 1970) فان اعتقادات الفرد او عزوه لنتائج اداءه من حيث نجاحه او فشله التحصيلي او (مايسمى بالمسؤولية التحصيلية)، تتوسط بين إدراكه لمنجزه

التحصيلي وأدائه النهائي عليها عن النجاح والفشل وهذه الاعتقادات حول أسباب النجاح أو الفشل الاكاديمي أمر ذو أهمية كبيرة في فهم الاداء التحصيلي والذي يؤثر مستقبلا على مستوى المتعلم في الاداء سلبا وايجابا والمسؤولية التحصيلية انبثقت من العلاقة بين موقع الضبط او السيطرة وبين التحصيل الدراسي وفي هذا يعزو واينر العوامل او الاسباب المنتجه لشكل او طبيعة توجهات المسؤولية التحصيلية الى اسباب ذاتية يعتقد بها المتعلم عن نواتج سلوكه نجاحا او فشلا فضلا عن ادراكه لتاثيرات العوامل الخارجية المسهمه في تلك النتائج لذلك تاخذ هذه الاسباب القدرة والجهد او التمكن فضلا عن صعوبة المهمة او ظروف الاختبار ومحتواه وتعقيدات حياتية متنوعه يعزو لها كل من النجاح او الفشل(weiner,1979: 18) .

وفقا لذلك من الممكن ان يتم استثارة الحاجة لتطوير وتنمية الوعي الابداعي باعتماد رصد للمشكلات او العوامل المعيقة , لضمان ايجاد الحلول الناجعه التي تسهم في الحل او التخفيف من حدة تلك المشكلات او المعوقات (السميري ٢٠٠٣) .كما يؤسس لسمات شخصية تميل للاستقلال في تفضيلاتها ومقاومة الضغوط الحياتية المتنوعة بدلا من الاذعان والمسايرة لاراء الاخرين واحكامهم او الانشغال بها وكذلك النفور من التقليد والاجترار للسلوكيات النمطية وتفضيل التجديد والتنوع والميل للاستكشاف.

وبما أن البحث الحالي يستهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالابداع لدى طلبة قسم علوم الحياة فإن أهمية البحث تظهر في الجوانب الاتية :

١.كونه يهتم بتوجهات المسؤولية التحصيلية التي تشكل بعدا شخصيا يؤشر موقفا تشخيصا ييسر السبل لتحديد الاشكالات في هذا الجانب ومحاولة تقويمها من الاختصاصين التربويين مستقبلا

٢يهتم ايضا بموضوع الوعي بالإبداع الذي يعد احد المصادر الاثرائية والتنموية لانتاج المعرفة وتحقيق مخرجات تنافسية ضمن تخصص علم الاحياء .

٣. الكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين متغيري توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالابداع الامر الذي يدخل ضمن المحاولات النظرية المتواضعة في التأسيس لأبحاث مستقبلية ضمن هذا المجال .

٤. تلفت انتباه القائمين على العملية التعليمية الى ضرورة مساعدة المتعلمين في تحمل مسؤوليتهم عن تحصيلهم الدراسي وتصويب التصورات الخاطئة في هذا المجال .

٥. ربما تسهم في اثراء القاعدة المعرفية في مجالي المسؤولية التحصيلية والوعي الابداعي تمكن الباحثين وتحفزهم لمشاريه بحثية مستقبلية .

ثالثاً: أهداف البحث :يهدف البحث الحالي التعرف الى :

١. توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة قسم علوم الحياة

٢. الفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة قسم علوم الحياة تبعا لمتغيري الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع) والنوع الاجتماعي (ذكور – اناث) .

٣. الوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة .

٤. الفروق في الوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة وفقا لمتغيري الصف (أول ,ثاني , ثالث , رابع) والنوع الاجتماعي (ذكور – اناث)

٥. العلاقة الارتباطية بين توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة

رابعاً: حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة قسم علوم الحياة كلية التربية جامعة القادسية الدراسة الصباحية من الذكور والإناث وللصفوف (أول – ثاني – ثالث – رابع) للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

خامساً : تحديد المصطلحات :

توجهات المسؤولية التحصيلية: Orientation of Achievement Responsibility عرفها:

غباري واخرون (٢٠١٢) . (بأنها متغير وجهة الضبط وهو يقتصر على قياس إدراك التلاميذ لمسؤوليتهم عن التحصيل وما يرتبط به من مواقف دراستهم، وعن أسباب الفشل والنجاح وهل هي داخلية وخارجية، مستقرة وغير مستقرة) **(غباري واخرون ,٢٠١٢ : ١٩٢).**

وتعرفها الباحثة نظريا : بانها العزو السببي المدرك لمسؤولية المتعلم عن نتائج تحصيله الدراسي وتتخذ مسارين احدهما توجه داخلي يرجع فيه المتعلم نجاحاته واخفاقاته في التحصيل الدراسي لنفسه من حيث قدرته او جهده وانه المسؤول عن كل ذلك , او توجها خارجيا وفيه تعزى المسؤولية التحصيل نجاحا وفشلا الى الخارج كصعوبة المهمة او سهولتها ودرجة تعقدها فضلا عن دور الاخرين في ذلك .

وتعرفها اجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب والتي تؤشر توجها داخليا او خارجيا لمسؤولية التحصيل .

الوعي بالابداع Meta Creativity: يعرفه

برج (Bruch 1988) بانه وعي الفرد بالعمليات الادراكية والمعرفية و المشاعر الانفعالية وخبراته الفسيولوجية و البيولوجية التي تزامن تفكيره الابداعي و تمكنه من الإنتاج الإبداعي(Bruch1988;119).

- عامر (2002)، بأنها العملية التي يمكن من خلالها الإحاطة بجملة من المتغيرات والتساؤلات بهدف الحصول عن إجابات عنها ويتم التركيز فيها على وعي المبدع بالمشكلة او ما يروم بلوغه من اهداف (عامر , ٢٠٠٢ : ٢) .
- **وتتبنى الباحثة تعريف برج (Bruch 1988) تعريفا نظريا لـ الوعي بالإبداع.**
- **وتعرفه اجرائيا** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من استجابته على المقياس المتبنى في البحث الحالي

خلفية نظرية

توجهات مسؤولية التحصيل

Orientation of Achievement Responsibility

يعود التأصيل النظري لتوجهات مسؤولية التحصيل الى اسهامات هايدر (Heider 1968) فيما يسمى بنظرية العزو السببي والتي تنتمي الى الاتجاه المعرفي في تفسيرات الدافعية كونها تؤكد على ضرورة فهم الدافعية المسهمه في تحقيق النجاح وتجنب الفشل , اذ اظهرت اهتمام للتساؤلات التي يطلقها الفرد عن مسببات نجاحه او اخفاقه مستندة الى افتراض ان الافراد يسعون الى محاولة فهم بيئتهم وما مسببات حصول احداث معينة (الضوى وحسانى 2013)

كما لا يخفى التأثير الكبير لإسهامات كل من روتر (Rotter) وفينر (Weiner) في القول ببعدين تمثلا بالعزو السببي ومركز الضبط او السيطرة (الداخلي – الخارجي) ويعد فينر من ابرز العلمان الذين جسدوا طروحاتهم النظرية في الحقل التربوي مؤكدا نزعة الافراد لعزو نتائج سلوكهم سواء كانت في حالة الفشل والاخفاق او التميز والنجاح الى جملة من العوامل هي (الجهد والقدرة , الحظ والصدفة ,التفاعل مع الاخرين وضوح المهمة) وجسد أهمية ذلك بوضعها في ابعاد ثلاثة وكما يأتي

١.موقع التحكم او الضبط لدى الافراد ويتخذ نمطين (داخلي وخارجي) ويضع مجموعة من الصفات والخصائص التي تميز كل شكل من اشكال العزو اذا يتميز الافراد من ذوي الضبط الخارجي بالقدرة على اتخاذ القرار والمواجه والثقة بالنفس والاعتماد عليها في السعي لإنجاز المهام المتنوعة سواء كانت اكاديمية او حتى حياتية عامة اذ يعزو الفرد فيها النجاح والفشل) لنفسه بعيد عن تحميل الاخرين سبب ذلك كما انهم أكثر فاعلية في معالجة المعلومات وتنظيمها واكثر تمكنا على حل المشكلات بينما الافراد من ذوي الضبط الخارجي يعفون انفسهم من كل اشكال الإخفاق او النجاح ويعزوها للصدفة وتعقد الحياة والاخرين وهكذا . أما ذوو الضبط الخارجي فإنهم يميلون الى التصور بان عوامل السلوك خارجه عن التحكم او السيطرة والإرادة وبشكل غير منتظم (سرحان، ١٩٩٦)

٢.مجموعة العوامل الثابتة المستقرة (Stable Factors) والعوامل المتغيرة غير المستقرة (Unstable Factors) لأسباب العزو (ومن الامثلة على هذه العوامل عندما يعزو طالب ما أسباب إخفاقه الى عوامل متغيرة كطريقته في الدراسة او التعلم فانه من المحتمل ان يتوقع النجاح مستقبلا اذا ما غير او تحكم بتلك العوامل اما اذا عزا الامر الى عوامل ثابته كقدراته فانه سيتوقع الفشل مستقبلا) .

,واظهرت دراسة (بيير 1999) ان الذكور يعزون نجاحهم إلى القدرة وكذلك الاناث ولكن بشكل اكبر بكثير من الذكور مما يشعرهن بالسعادة والدافعية ,وفي مجال تحصيل العلوم والرياضيات فان الاناث يملن الى توقعات منخفضة للنجاح مقارنة (الزق ,٢٠١١ : ٢٥٨).

كما اختبرت دراسة العتوم وسليمان ٢٠١٣ اثر برنامج ارشادي تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية اذ تم بناء مقياس لتوجهات المسؤولية التحصيلية (الداخلية – الخارجية) وبرنامج تعليمي مستند لنظرية العزو السببي باعتماد مجموعتين تجريبية وضابطة مكونتين من (٧٢) طالبا أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الارشادي التعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية الى داخلية (العتوم وسليمان ٢٠١٣ : ٩٣ – ١١٣) .

وجاءت دراسة مزعل (٢٠٠٨)لبيان فاعلية برنامج ارشادي في تطوير المسؤولية عن التحصيل لدى طلبة كلية التربية استخدمت الدراسة مقياس(كارندال واخرون)والمعرب من (جابر عبد الحميد)لقياس المسؤولية التحصيلية وباعتماد المنهج التجريبي ذي التصميم مجموعه تجريبية وأخرى ضابطة تالفت من (١٢) طالب لكل مجموعه من طلبة الصف الثاني لغة إنكليزية افضت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المسؤولية التحصيلية اذ كان للبرنامج اثر في تطوير المسؤولية التحصيلية بالاتجاه الداخلي (مزعل ٢٠٠٨ : ٧٦ – ٩٢)

استهدفت دراسة (السيابية واخرون ٢٠١٦) الكشف عن العلاقة بين المسؤولية التحصيلية ودافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات الخاصة في محافظة مسقط، اذ طبقت على عينة مكونة من (٢٣٤) من طلبة الكليات الخاصة

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بعد العوامل الخارجية لتحديد المسؤولية التحصيلية هو البعد الأكثر قدرة على التنبؤ بدافعية تقرير الذات من الابعاد الأخرى (السيابية واخرون ٢٠١٦ : ٦٥٣ – ٦٦٨) .

الوعي بالأبداع : Meta Creativity

يشار الى الوعي على انه مايمتلكه الفرد من أفكار ومفاهيم واراء عن موضوع ما بمختلف جوانبه او مستوياته سواء كانت بموقع التالف او التنافر وربما يكون الوعي وهميا غير حقيقي حينما تكون الأفكار ووجهات النظر بعيده عن الواقع وغير متناسبة معه وتأتي بصيغة تضخيم او تحجيم حذف او إضافة .وتشير دافيدوف الى ان الوعي هو تكامل في الادراك والانتباه وتذهب الى وصفه ممثلا للحظة اليقظة ,وتجد ان الوعي يمكن ان يكون اعمق من هذا أيضا كونه يمتد ليشمل المشاعر والتفكير والذاكرة , وهذا كله يولد صعوبة للإحاطة الكاملة بموضوع الوعي لتفاعله او تداخله مع العمليات المعرفية والوجدانية كمشاعر الفرح والاسى او الألم فضلا عن الانتباه والادراك والتذكر (Honderich .1991 : 27).

ولما كانت التربية هي اعداد للحياة وان العملية التعليمية يفترض ان تكون مستمرة طيلة حياة الانسان لتسهم في توافق الفرد مع الواقع الجديد بكل جوانبه ولذا كان من اهم أولوياتها ان تزود المتعلمين بمهارات اكتساب المعرفة وأساليب التعلم الناجعة او التفضيلات المعرفية المتناسبة مع خصائص الشخصية من جانب ومع متطلبات حداثة المعرفة وتجددها من جانب اخر .

واستطاع بروج (Bruch 1988) التمييز بين الوعي بالإبداع والوعي بالمعرفة اذ لم يحصر محتواه على العمليات المعرفية او العقلية التي يمثلها الوعي بالمعرفة بل اضا

بعدا اخر لها ليشمل المشاعر الوجدانية والخبرات الفسلجية المرتبطة بالتفكير الإبداعي او المصاحبة له (Brutch ,1988 : 22).

واستدل بروج (Brutch) على المكونات الجديدة للوعي بالابداع من خلال التحليل الدقيق للأبحاث السابقة في مجال الوعي بالمعرفة والتي اقتصرت حينها على تحديد جانب العمليات المعرفية فلم تعطي وزنا او أهمية للعوامل السكيولوجية والمهارية المتزامنة مع العمل الإبداعي ,بمعنى اخر ان بروج راعت التكامل في عمل الشخصية لتكون فاعله في المنتج الإبداعي .

وتشير بروج Brouch الى ثلاثة مكونات للوعي بالابداع تتمثل بـ :

أ.الاستعداد والتهيؤ لتقديم الحلول الإبداعية : وتشير الى التميز بالتمكن بما هو حسي خصوصا ذلك الذي تبلغه الحواس من مثيرات حسية – جمالية فضلا عن خصائص أخرى كالميل للتفرد وتوكيد الذات والملل والانسحاب من المجاراة واعتماد مفهوم ابداعي عن الذات والحساسية للمشكلات والتنبؤ بها ونلذ الانغلاق والانفتاح على الخبرة .

ب.التوجه التكاملي : ويشير الى الاهتمام والدراية بالمجالات الجسمية والوعي بالمجالات الفسيولوجية وحالات الارتياح ورصد مواطن الانفعال الإيجابي والميل للمرح واللعب والفكاهة والانجذاب للكليات وتجنب الانشغال بالتفاصيل.

ج.الاصالة الإبداعية المحققة للذات :وتتجسد بالتكامل المعرفي والتوجه نجو الحالات المزاجية الداخلية وتفهم مشاعر وانفعالات الاخرين

(المهداوي ,٢٠١٠ :٧٧–٧٨).

اذ من جملة مااستهدفته دراسة المهداوي (٢٠١٠) التعرف الى العلاقة الارتباطية بين الوعي بالإبداع و كل من الأسلوب المعرفي (التجديدي – التكيفي)

ونمطي الشخصية ( ) A–B لدى طلبة الجامعة وقد اعدت مقياس للوعي بالابداع وطبق على عينة عشوائية مكونة من (٤٠٠) من طلبة الجامعة واتضح وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الأسلوب المعرفي التجديدي – التكيفي ونمطي الشخصية (A– B). لدى طلبة الجامعة (المهداوي ٢٠١٠) .

وتناولت الوعي بالابداع دراسات متعدده منها دراسة(البلوي وعبد العزيز ٢٠١٧) التي استهدفت التعرف الى اثر التشارك الحر والموجه في تصميم المشكله الرياضيه على تنمية الفهم الرياضي والوعي بالابداع لحل المشكله الرياضية عند طلاب السنة التحضيرية في مادة الرياضيات وباعتماد المنهج التجريبي وبتصميم ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) مكونه من (٣٨) للمجموعه الضابطة و (٤١) طالب و (٣٨) و (٤١) لكل من المجموعتين التجريبيتين وباستخدام مقياس العامري (٢٠٠٣) للوعي بالابداع في حل المشكلات أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بالابداع في حل المشكلات الرياضية لصالح مجمعة التشارك الحر والموجه مقارنة بالضابطة مع افضلية مجموعة التشارك الحر على باقي المجموعات (البلوي وعبد العزي. ٢٠١٧ ٥١١ – ٥٥٣).

كما اشارت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) التي طبقت على (٢٠٠) طالبة وباعتماد مقياس المهداوي (٢٠١٠) للوعي بالابداع الى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي والوعي بالابداع لدى طالبات قسم رياض الأطفال (عبد الحميد ٢٠١٩ : ٤٦٢ – ٤٨٦) .

منهجية البحث واجراءاته

أولا. منهجية البحث

ويتمثل بالطريقة التي يعتمدها الباحث لتحقيق اهدافه اذ تعد طبيعة المشكلة محددا لاختيار منهج البحث الملائم ووفقا لذلك استعملت الباحثة المنهج الوصفي ذي الأسلوب الارتباطي كونه يستعمل في دراسة او الكشف عن الظاهره كما هي في الواقع دون تدخل الباحث ويستعمل المنهج الوصفي في دراسة الظواهر النفسية والتربوية بجمع المعلومات والبيانات عنها , وتصنيفها وتبويبها وتحليلها كما ونوعا لاجل تفسيرها وتسهيل اتخاذ القرار ازائها (الفقي و اخرون : ٢٥).

ثانيا . مجتمع البحث

ويشير الى مجموعة الاحداث او الافراد او المدن او الاعمال ومضامين الكتب او محتوياتها التي يستهدفها البحث بالدراسة والتحليل والاستنباط سواء بالحصر الشامل او باختيار عينات ممثله لذلك المجتمع (عودة وفتحي , ١٩٩٢: ١٥٩) ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية جامعة القادسية من الذكور والاناث وللصفوف (ثاني – رابع) للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) والبالغ عددهم (٦٠٠) طالب وطالبة اذ بلغ عدد الذكور (222) بنسبة (37%) وعدد الاناث (378) بنسبة (63%)بينما بلغ عد طلبة الصف الاول(١٦٨) بنسبة (٢٨%) وطلبة الصف الثاني (١٢٤) وبنسبة (٢١%) والصف الثالث (١٥٠) وبنسبة (٢٥%) والصف الرابع (١٥٨) بنسبة (٢٦ %). والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجتمع البحث حسب الصف (أول – ثاني – ثالث – رابع) والجنس (ذكور – اناث)

طلبة قسم علوم الحياة	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
الأول	٥٧	111	168
الثاني	59	65	124
الثالث	55	95	150
الرابع	51	107	158
المجموع	222	378	600
	600		

ثالثا: عينة البحث

وتشير الى النماذج التي ينتقيها الباحث من المجتمع بأسلوب او طريقة محددة تتفق مع طبيعة الأهداف والفرضيات ومنهج البحث وبما يضمن تمثيلها لمجتمع البحث كما تضمن اختصار الوقت والجهد , اذ لابد ان تستوعب خصائص او مفردات المجتمع ذات التأثير على اهداف البحث ,ان مكونات العينة يجب ان تستوعب بدقة خصائص المجتمع ، الامر الذي يجعل النتائج وتعميماتها ممكنة التطبيق على المجتمع الكامل (فان دالين١٩٨٥: ٢٩٤).

ووفقا لذلك تم اختيار عينة بالطريقة الطبقية العشوائية وبالأسلوب المتناسب من مجتمع البحث بلغ عدها (٢٠٠) طالب وطالبة وتمثل نسبة (33%) من المجموع الكلي للمجتمع البالغ عددهم فيه (600) طالب وطالبه وكما مبين في جدول (2) .

جدول (2)

عينة البحث موزعه حسب الصف (ثاني – رابع) والجنس (ذكور – اناث)

الصف الدراسي	الجنس		المجموع
	الذكور	الاناث	
الأول	١٩	37	٥٦
الثاني	٢٠	22	٤٢
الرابع	18	31	٤٩
الثالث	17	36	٥٣
المجموع	٧٤	١٢٦	٢٠٠

رابعا: اداتا البحث

لأجل تحقيق اهداف البحث وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة لم تجد الباحثة مقياسا لتوجهات المسؤولية التحصيلية يتناسب مع اهداف البحث الحالي لذلك تطلب الامر بناء مقياس وفقا للنظرية المعتمدة وبعد ان تم تحديد مفهوم توجهات المسؤولية التحصيلية من خلال التعريف النظري المعتمد في البحث الحالي وهو (العزو السببي المدرك لمسؤولية المتعلم عن نتائج تحصيله الدراسي وتتخذ مسارين احدهما توجه داخلي يرجع فيه المتعلم نجاحاته واخفاقاته في التحصيل الدراسي لنفسه من حيث قدرته او جهده وانه المسؤول عن كل ذلك , او توجها خارجيا وفيه تعزى المسؤولية التحصيل نجاحا وفشلا الى الخارج كصعوبة المهمة او سهولتها ودرجة تعقدها فضلا عن دور الاخرين في ذلك) .

١- مجالات المقياس

تم تحديد مجالين اساسين للمقياس وهما :

أ. **التوجهات الداخلية** وفيها يعزو المتعلم النجاح والفشل عن تحصيله الدراسي للفرد نفسه .

ب. **التوجهات الخارجية** : وفيها يتم عزو النجاح والاخفاق في التحصيل الى أسباب خارجيه أي يعفي الفرد مسؤوليته عنها.

ووفقا لذلك تم اعداد (٣٢) فقرة بواقع (١٦) فقرة لكل مجال صيغت بأسلوب التقرير الذاتي تمثلت الفقرات الفردية بالتوجهات الداخلية بينما الفقرات الزوجية مثلت التوجهات الخارجية ووضعت بدائل استجابة خماسية له هي (تنطبق علي تماما , غالبا , أحيانا , نادرا ولاتنطبق علي ابدا) .

٢. صلاحية الفقرات

لاجل بيان صلاحية فقرات مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية كان لابد من عرضه على مجموعه من المحكمين لفحص الفقرات اذ يفيد هذا الاجراء في معرفة الفقرات غير الممثلة للظاهرة او المتغير واستبعادها او تلك التي لا ترتبط بقياس السمة بشكل مباشر ومن ثم يمكن حذفها من االمقياس (ربيع, ٢٠١٠: ١٩٤).

وتحقيقا لهذا عرضت الفقرات مع التعريف النظري وبدائل الاستجابة ملحق (١) على (١٠) من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وحظيت الفقرات بموافقتهم وبنسبة (١٠٠ %) .

٣. وصف المقياس وتصحيحه

يتكون مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية بصيغته الاولية من (٣٢) فقرة موزعة على مجالين (توجه داخلي وتوجه خارجي) وبدائل إجابة (تنطبق علي دائما, تنطبق علي غالبا, تنطبق علي احيانا, تنطبق علي نادرا, , لا تنطبق علي ابدا) وتأخذ البدائل الاوزان من (٥ – ١) للفقرات ذات التوجه الداخلي و(١ – ٥) للفقرات ذات التوجه الخارجي اذا ان التصحيح باتجاه التوجه الداخلي وبواقع (١٦) فقرة لكل مجال .

٥. اعداد تعليمات المقياس

لأجل اعداد الصيغة الاولية للمقياس , ,وتحقيق الوضوح في تعليمات المقياس اعدت الباحثة صيغة توضح ما يتوجب على المستجيب القيام به والاشارة فيها الى ان ما يدلي به المستجيب من معلومات تبقى سرية وهي لأغراض البحث العلمي فقط والتأكيد الى عدم الحاجة لذكر الاسم كما وضعت مثال يوضح طريقة الإجابة.

٦. وضوح الفقرات وتعليمات المقياس

بهدف تكوين فكرة عن وضوح الفقرات وتعليمات المقياس والوقت المخصص له تم اختيار عينه عشوائية من الطلبة بلغت (٤٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث الكلي كما مبين في جدول (٣) وبعد إتمام تطبيق هذا الاجراء اتضح ان تعليمات المقياس وفقراته وطريقة الإجابة كانت واضحه وان متوسط وقت الإجابة كان (١٤) دقيقة .

جدول (٣)

توزيع العينة الاستطلاعية

الصف	الصف الثاني		المجموع
	الذكور	الإناث	
الاول	٥	٥	١٠
الثاني	٥	٥	١٠
الثالث	٥	٥	١٠
الرابع	٥	٥	١٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

٧. تحليل الفقرات احصائيا

وهي خطوة هامة في بناء المقياس اذ تحقق مقياسا اكثر صدقا وثباتا (العبادي, : ١٤٨).

وتحقيقا لذلك تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة ولقد تم تحليل الفقرات بطريقتين: –

أ. استخراج القوة التمييزية للفقرات Discrimination Items

ب. الاتساق الداخلي Internal Consistency

أ:- القوة التمييزية للفقرات :

لأجل بيان القوة التمييزية لفقرات مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية وقدرتها في تصنيف الافراد ممن يمتلكون الظاهرة بمستوى عال والافراد ممن يمتلكونها بمستوى ضعيف تم استخراج القوة التمييزية لكل فقره من فقرات مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية وكما يأتي :

١. تطبيق المقياس على عينة البحث والبالغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة.
٢. تصحيح الاستمارات واستخراج الدرجة الكلية لكل فرد
٣. ترتيب الاستمارات تنازليا وفقا لدرجاتها من أعلى درجة الى أدنى درجة واختيار الـ (٢٧%) من استمارات المجموعة العليا البالغ عددها (٥٤) استمارة و(٢٧%) من الاستمارات الدنيا والبالغ عددها (٥٤) استمارة ايضا وبهذا تم عزل مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز.
٤. استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, لبيان الفرق بين المجموعتين المتطرفتين لكل فقرة, واتضح ان القيم التائية المحسوبة للفقرات تراوحت بين (٤,٠٢٨ – ١٢,٧٦٢) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند درجة حرية(١٠٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥), مما يشير الى أن جميع الفقرات مميزة ، ويوضح الجدول (٤) القوة التميزية لفقرات مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية.

جدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية

ت	القوة التمييزية	ت	القوة التميزية	ت	القوة التميزية
١	٨,٩٠٢	١٢	٩.٠٣٢	٢٣	٨.٦٣٧
٢	٦.٠٩٣	١٣	١٢.٨٣٤	٢٤	٥.٠٢٧
٣	١١,٨٦٥	١٤	١٤.٩٠٢	٢٥	٦.٣٠٢
٤	٨.٤٠٣	١٥	١١.٨٧٣	٢٦	٨.٦٧٣
٥	١٠.٠٩٢	١٦	٧.٨١٠	٢٧	١٢.٠٢٧
٦	٩,٠٩٧	١٧	١٢.٧٧٢	٢٨	٧.٣٩٧
٧	١٢.٧٦٢	١٨	٧.٨٢٢	٢٩	٦.٤٣٢
٨	٦,٧٢٨	١٩	٨.٠٩٢	٣٠	١١,٩٨٣
٩	٥,١٠٩	٢٠	٤.٠٢٨	٣١	6.408
١٠	٩.٥٤٨	٢١	١١.٠٣٦	٣٢	8.092
١١	٦.٤٣٠	٢٢	٧.٩٧٣		

ب: الاتساق الداخلي للفقرات (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس)

Internal Consistency Method

من مؤشرات تجانس الفقرات في قياس ما وضعت من اجله هو استخراج معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية عليه فالفقرات التي تحصل على ارتباط سالب مع الدرجة الكلية للمقياس يفترض استبعادها (يونس و جاسم , ٢٠٢٠,:١٨١) . وبذلك طبق معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس توجهات المسؤولية التحصيلية وعند مقارنة معاملات الارتباط المستخرجة بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0.098) اتضح انها دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (١٩٨) اذ تراوحت بين (٠.٣٧ . ٠.٧٣) وكما موضح في جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس توجهات المسؤولية التحصيلية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	0.58	١٢	0.43	23	0.46
٢	0.47	١٣	0.73	24	0.43
٣	0.38	١٤	0.44	25	0.37
٤	0.62	١٥	0.40	26	0.62
٥	0.54	١٦	0.60	27	0.57

٦	0.71	١٧	0.39	28	0.59
٧	0.64	١٨	0.72	29	0.64
٨	0.60	١٩	0.63	30	0.55
٩	0.42	٢٠	0.64	31	0.58
١٠	0.49	21	0.73	32	0.45
11	048	22	0.47		

٨. الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات المسؤولية التحصيلية

أ. الصدق (Validity)

على الرغم من ان لصدق المقياس معان متعددة ترتبط بالهدف من استخدام الأداة الا انه يشير الى ان أداة القياس تسهم بنجاح في تشخيص او تحديد اوالتنبؤ بمكونات السلوك الذي وضع المقياس لأجله (عوض،١٩٩٨: ٥٩).ومن مؤشرات الصدق التي تحققت لمقياس توجهات المسؤولية التحصيلية ما يأتي:

١. الصدق الظاهري (Face Validity):

ويشير الى أن المقياس يكون في مظهره صادقاً ، ويمكن تحقيقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين او الخبراء في المجال الذي يقيسه المقياس (عبيدات وعبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٢٠٠) وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس توجهات المسؤولية التحصيلية من خلال عرضه بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي

الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية ، لبيان صلاحيته وملائمة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ، ووفقا لما تم عرضه في صلاحية الفقرات .

٢. الصدق المنطقي (Logical Validity) :

يمكن تقديرالصدق المنطقي للمقياس برؤية منظمة لما يمكن ان يتضمنه المقياس من مجالات وتعريفها وتمثيل الفقرات لها بما يؤمن تمثيلها للظاهرة السلوكية موضع القياس (فرج ، ١٩٩٧: ٢٥٤) .

وتحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال التعريف الدقيق لمكونات المقياس المتمثل بالتوجه الداخلي والتوجه الخارجي ، والصياغة المنطقية لفقرات المقياس الممثله لكل توجه ، و عرضها على مجموعة من المحكمين الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية اذ حظيت بموافقتهم جميعا وكما تمت الإشارة في إجراءات صلاحية الفقرات ومكوناته .

٣. صدق البناء:

ب. الثبات (Reliability)

يعد الثبات من اهم الخصائص السيكومترية التي يفترض توفرها عند اعداد الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ويبنى على أساس افتراض ثبات نتائج المقياس عند إعادة تطبيقه على نفس الافراد وتحت نفس الظروف بما يحفظ التباين الحقيقي له (ملحم, ٢٠١١: ٧٧).

وأستخرج الثبات لمقياس توجهات المسؤولية التحصيلية باعتماد

: أ- الاختبار – أعادة الاختبار:

ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة من طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عددها (٣٠) طالب وطالبة ،

وبعد مرور مدة أسبوعين اعيد التطبيق مرة ثانية عليهم ثم استخرج معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق ليكون ممثلا لمعامل الثبات اذ بلغ (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد.

ب.معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على استمارات عينة التحليل الاحصائي (٢٠٠) طالب وطالبة اذ طبقت معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي وبلغ معامل الثبات للمقياس(٠,٨٣)

مقياس الوعي بالأبداع

لاجل تحقيق اهداف البحث لابد من اعتماد مقياسا للوعي الإبداعي وبعد الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة تبنت الباحثة مقياس (المهداوي ٢٠١٠) كونه مقياس محلي وطبق على طلبة الجامعة فضلا عن توفر الخصائص السيكومترية المناسبة له وبهذا يعد اكثر ملائمه لمجتمع البحث الحالي .

يتكون مقياس المهداوي (٢٠١٠) من (٣٩) فقره لقياس الوعي بالأبداع موزعه على ثلاثة مجالات هي **التهيؤ لتقدير حلول إبداعية والميل للإنتاج الإبداعي شديد الاصالة والتوجه التكاملي للإبداع** ويتضمن كل مكون جوانب معرفية ووجدانية وجسمية وببدائل خماسية اذا اعتمد أسلوب التقرير الذاتي والبدائل هي (تنطبق علي دائما , وغالبا واحيانا ونادرا ولا تنطبق علي ابدا)واوزان الاستجابة هي (٥ , ٤ , ٣ , ٢ , ١).

صلاحية الفقرات وبدائل الاستجابة

بهدف الاطمئنان الى صلاحية الفقرات وتمثيلها لقياس ظاهرة (الوعي بالأبداع) وكذلك مناسبة بدائل الاستجابة واوزانها عرض المقياس بصيغته المتبناة على مجموعه من المحكمين والخبراء في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٠) محكمين وحظيت الفقرات بموافقتهم وبنسبة (١٠٠%) .

التطبيق الاستطلاعي لمقياس الوعي بالإبداع

لأجل الاطمئنان الى وضوح الفقرات وتعليمات المقياس وكذلك الوقت الممكن للإجابة طبق المقياس على عينة من طلبة قسم علوم الحياة كلية التربية يبلغ عددها (٣٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائيا ,وتبين ان المقياس وتعليماته وفقراته واضحه لدى المستجب وان الوقت الممكن للإجابة هو (١٥) دقيقة .

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي بالأبداع

وتتمثل باستخراج الصدق والثبات للمقياس وكما يأتي

١. **الصدق** حيث استخرج

- **الصدق الظاهري** للمقياس ويتم من خلال حكم ما يبديه الخبراء والمحكمين على تمثيل الفقرات للسمة او الظاهرة المقاسة (عودة ومكاوي ١٩٩٣ : ٣٧٠) ووفقا لذلك تحقق هذا النوع من الصدق عند عرض وقد حظيت فقرات المقياس بموافقتهم وبنسبة (١٠٠%) ;كما انه تحقق **منطقيا** بتعريف المكونات وتوزيع الفقرات عليها والطلب من السادة المحكمين ابداء الراي ازائها ,وكما تم ايضاحه في اجراء صلاحية فقرات المقياس .

٢. **الثبات** : تم التحقق من ثبات مقياس الوعي بالأبداع باعتماد طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونه من (٣٠) طالب وطالبة اذ اعيد تطبيق المقياس

عليهم بعد مرور مدة أسبوعين استخرج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق واتضح ان قيمته (٠.٧٩) وتعد هذه القيمة مناسبة في المقاييس التربوية والنفسية .

الصيغة النهائية لمقياس الوعي بالإبداع

تضمنت الصيغة النهائية لمقياس الوعي بالإبداع (٣٩) فقرة وبخمسة بدائل هي (تنطبق علي دائما وغالبا واحيانا ونادرا ولا تنطبق علي ابدا) تعطى الاوزان (٥ , ٤ , ٣ , ٢ , ١) وبذلك فان اعلى درجة ممكنة للمقياس هي (١٩٥) وادنى درجة هي (٣٩) والمتوسط النظري للمقياس (١١٧) .

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها :

الهدف الاول: التعرف الى توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة قسم علوم الحياة .

تحقيقاً لهذا الهدف تم تطبيق مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية بصورته النهائية على عينة البحث التي بلغت (٢٠٠) طالبٍ وطالبة، من طلبة قسم علوم الحياة كلية التربية ومن الصفوف الدراسية (اول , ثاني , ثالث , رابع) وأظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة قد بلغ (١٣٠.٨٠٥) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٣,٢٤) درجة في حين بلغ الوسط الفرضي (٩٦) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي أستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة (t–test) تبين ان القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) تساوي (٣٧,١٣٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) وهذا يؤشر وجود فروق ذات دلالة إحصائية وباتجاه المتوسط المحسوب

بمعنى ان طلبة قسم علوم الحياة يمتازون بتوجهات داخلية نحو مسؤولية التحصيل الدراسي وهذا يتفق مع التوجهات النظرية التي تشير الى ان العمر ومستوى الادراك النوعي لدى الطلبة في هذه المرحلة العمرية والدراسية يسهمان بإضفاء العزوو السببي الداخلي عن مسؤولية التحصيل الدرب(٦) يبين ذلك .

جدول(٦)

نتائج الاختبار التائي لمقياس توجهات المسؤولية التحصيلية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
توجهات المسؤولية التحصيلية	٢٠٠	١٣٠,٨٠٥	١٣,٢٤	٩٦	٣٧,١٧٦	١,٩٦	١٩٩	دالة

الهدف الثاني :التعرف على الفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة قسم علوم الحياة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور –إناث) والصف (اول , ثاني, ثالث , رابع) .

لأجل التعرف على الفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي الصف) تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two way Anova) وكما مبين في الجدول (٧) :

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية وفق متغيرات(النوع والصف)

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية ٣,٨٤	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي(ذكور، إناث)	٥٩٤,٨٣٢	١	٥٩٤,٨٣٢	٥.٨١٥	دالة	٠,٠٥
الصف (اول , ثاني، ثالث , رابع)	١١٧,٢٨٦	٣	١١٧,٢٨٦	١,٤٦	غير دالة	
التفاعل	١٠٩,٠٩٨	٣	١٠٩,٠٩٨	١,٠٦٦	غير دالة	
الخطأ	٩٤٠٩,٦١٤	١٩٢	١٠٢,٢٧٨			
المجموع	١٠٢٣٠,٨٣٠	١٩٩				

ومن خلال ملاحظة جدول (٧) يتضح ان القيمة الفائية المحسوبة لدلالة الفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية حسب متغير النوع الاجتماعي بلغت(٥.٨١٥) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عتد مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١ – ١٩٢) والبالغة (٣,٨٤) مما يشير الى معنوية الفرق وبالرجوع للأوساط الحسابية يتضح ان اتجاه الفرق لصالح الذكور اذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (١٣٤,٥٩٧) وهو

اكبر من متوسط الاناث (١٢٨,٥٧٨) أي ان الذكور اكثر داخلية في عزو توجهات المسؤولية التحصيلية من الاناث .بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري الصف او التفاعل بين النوع الاجتماعي والصف اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٤٦) و (١,٠٦٦) اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) .

الهدف الثالث : التعرف الى الوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة .

لتحقيق هذا الهدف استخرج المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة على مقياس الوعي بالابداع وقد بلغ (١٤٦,٥٨٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٢,٩٠١) درجة في حين بلغ الوسط الفرضي (١١٧) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي أستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة (t–test) تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت(٣٢,٤٣٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(١٩٩) مما يشير الى تمتع طلبة قسم علوم الحياة بالوعي بالابداع والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لمقياس الوعي بالابداع

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
الوعي بالابداع	٢٠٠	١٤٦,٥٨٦	١٢,٩٠١	١١٧	٣٢,٤٣٣	١,٩٦	١٩٩	دالة

الهدف الرابع :التعرف على الفروق في الوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور –إناث) والصف (ثاني – رابع) .

لتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي وكما مبين في جدول (٩)

جدول (٩)

تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في الوعي بالإبداع تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والصف

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية ٣,٨٤	
النوع (ذكور، إناث)	892, 309	١	892, 309	١٥,٨٥٥	دالة	٠,٠٥
الصف (أول , ثاني، ثالث , الرابع)	505, 882	٣	١٦٨,٦٢٧	٢,٩٩٦	غير دالة	
التفاعل	81,930	٣	٢٧,٣١	٠,٤٨٥	غير دالة	
الخطأ	10918,079	١٩٢	56,٢٧٨			
المجموع	12398,20	١٩٩				

- من ملاحظة جدول (٩) يتضح ان القيمة الفائية لدلالة الفرق في الوعي بالابداع على وفق متغير النوع الاجتماعي (ذكور – اناث) هي (١٥,٨٥٥) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١ _ ١٩٢) مما يشير الى معنوية الفروق وباتجاه الاناث اذ بلغ المتوسط الحسابي لهن (١٤٧,٣٦٨) مقارنة بمتوسط الذكور والبالغ (١٤٥,٢٥٧) أي انهن اكثر تميزا بالوعي بالابداع
- لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط درجات افراد العينة تبعاً لمتغير الصف (اول , ثاني , ثالث , رابع) وكذلك للتفاعل بين النوع الاجتماعي والصف الدراسي)إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٩٦٦ – ٠,٤٨٥) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٣-١٩٢) .

– الهدف السادس : الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالإبداع لدى طلبة قسم علوم الحياة .

لتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين متغيري البحث توجهات المسؤولية التحصيلية والوعي بالإبداع واتضح ان قيمته (٠,٦٣) وهو دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) اذ ان القيمة الحرجة لمعامل الارتباط تساوي (٠,١٣٣) وهذا يعني ان العلاقة طردية بين المتغيرين وبمستوى عال نسبيا اذا ان كلما كانت توجهات المسؤولية التحصيلية اكثر ميلا للتوجهات الداخلية كلما ارتفعت درجت المستجيب على درجات الوعي بالإبداع بينما كلما كانت توجهات المسؤولية التحصيلية باتجاه التوجهات الخارجية

تنخفض درجات الوعي بالإبداع يمثل نتيجة منطقية تتفق مع الرؤية النظرية المعتمدة في البحث الحالي ,

ثانياً :التوصيات :

وفقا لنتائج البحث خرج البحث بجملة من التوصيات هي :

١. إشاعة الوعي بمعتقدات النجاح والفشل لدى الطلبة بما يتفق والحاجة الى بناء شخصية تتحمل المسؤولية عن نجاحاتها واخفاقاتها .
٢. اتاحة الفرصة امام الطلبة في استثمار شيوع الوعي بالإبداع لديهم بمستويات جيدة وذلك بتوفير فرص عمل لهم واشعارهم بالطمانينه حيال مستقبلهم المهني .
٣. تعزيز التوجهات الداخلية والتعلم الذاتي للطلبة بما يضمن تنمية الوعي بالابداع لديهم .
٤. إمكانية الاستفادة من مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية في تحديد الطلبة من ذوي التوجهات الخارجية بهدف تمكينهم من تحمل مسؤولية نتائج تعلمهم او تحصيلهم الدراسي .
٥. تضمين أنشطة وحدات الارشاد والتعليم المستمر في كلية التربية ما يعزز ويبصر الكوادر التدريسية بأهمية توجهات المسؤولية التحصيلية وكذلك الوعي بالابداع للطلبة .

ثالثاً :المقترحات : بناءاً على النتائج التي خرج بها البحث تضع الباحثة المقترحات الاتية :

١- إجراء دراسة لبيان العلاقة بين توجهات المسؤولية التحصيلية وبعض المتغيرات الاخرى (القدرة على حل المشكلات ، أساليب التعلم , أساليب التفكير) .

٢- اجراء دراسة مقارنة بين توجهات المسؤولية التحصيلية عند المتميزين واقرانهم العاديين .

٣- بيان اسهام المشاركة المعرفية في تشكيل الوعي الإبداعي لدى طلبة قسم علوم الحياة

٤- اجراء دراسة عن الوعي بالابداع على وفق مستويات اليقظة الأخلاقية لدى طلبة قسم علوم الحياة .

أولاً : المصادر العربية :

- سعود، راتب،(١٩٩٠):الهدر التربوي في النظام التعليمي، المشكلة والعلاج، ورقة قدمت للحلقة الوطنية حول الاهدار التربوي واقتصاديات التعليم، عمان، الاردن
- غباري، ثائر, وأبوشندي، يوسف؛ وأبوشعيرة، خالد؛ وجرادات، نادر (٢٠١٢): أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات,(٢٦) (٢).

- Weiner, B. (1979). A Theory Of Motivation For Some Classroom Experiences. Journal of Educational Psychology, 71 (1), 3-25.

المصادر

- العتوم , عدنان يوسف وهاجرابراهيم خلف سليمان (٢٠١٣) : اثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية ,**مجلة التربية وعلم النفس** (١) (١) .
- الزق , احمد يحي (٢٠١١) فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين , **مجلة دراسات للعلوم التربوية المجلد** (٣٨) **ملحق** (٢) .
- الشناوي ’عبدالمنعم الشناوي زيدان(١٩٩٦) **.اثر الذكاء والتحصيل الدراسي على مفهوم الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة**، ع ٢٦ ، **مجلة كلية التربية عدد(٢٦) – بالزقازيق.**
- غباري ,ثائر ويوسف أبو شندي وخالد أبو شعيره و نادر جردات (٢٠١٢) : أنماط النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحربية اختيار التخصص ,**مجلة جامعة القدس المفتوحه للأبحاث والدراسات عدد** (٢٦) ٢ .
- عودة : أحمد سليمان , (١٩٩٨) , **القياس في العملية التدريسية** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- سعود، راتب،(١٩٩٠):الهدر التربوي في النظام التعليمي، المشكلة والعلاج، **ورقة قدمت للحلقة الوطنية حول الاهدار التربوي واقتصاديات التعليم**، عمان، الاردن.

- المهداوي ,ايناس محمد (٢٠١٠) : **الوعي الإبداعي وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التجديد التكيفي)ونمطي الشخصية (A–B)لدى طلبة الجامعة** أطروحة دكتوراه ’كلية التربية الجامعة المستنصرية.
- فان دالين ، ديوبولد (١٩٨٥): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،ترجمة محمد نبيل نوفل ،ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- السيابة , نجاح بن سالم وعبد القوي سالم الزبيدي وإبراهيم الحارثي وعلي مهدي كاظم ٢٠١٦) المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقريرالذات لدى طلبة البرنامج التاسيسي بالكليات الخاصة **مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس مجلد(١) عدد (٣)**
- عامر,ايمن محمد فتحي (٢٠٠٢) : **اثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات** أطروحة دكتوراه . جامعة القاهرة , مصر .
- عودة، أحمد سليمان، ومكاوي، فتحي حسن، **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، 1993 ، مكتبة الكتاني الأردن
- فرج ,صفوت (١٩٩٧) **القياس النفسي** القاهرة ط٣ الانجلو المصرية .
- جعفر , افراح محمد ٢٠١٧ : الوعي بالابداع وعلاقته بمداخل الدراسة لدى طلبة المرحلة الإعدادية , **مجلة العلوم النفسية العدد (٢٣) (٢٤٣ – ٢٨٦).**
- الشيباني، عمر التومي (١٩٩٦) **دراسات في الادارة التعليمية** ، دار الكتب بنغازي ليبيا.
- ملحم , سامي محمد (٢٠١١) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** , عمان ط٣ , دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- عوض , عباس محمد (١٩٩٨) : **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق** ,دار المعرفة الجامعية , القاهرة.
- Bruch, C. B (1988) meta Creativity: Awareness of thoughts and feeling during Creative experiences**. Journal of Creative Behavior**, Vol. 22. No.2.
- Weiner, B. (1979). Atheory of motivation for classroom experiences**. *Journal of Educational Psychology,71* (1).**
- Honderich, Ted (1991). Mind and Brain: The Theory of determination Oxford: Clarendon press.

ملحق (١).

مقياس توجهات المسؤولية التحصيلية بصيغته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

اعزائي الطلبة .....

تحية طيبة ....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءة كل فقرة بدقة والاجابة عنها بصورة موضوعية وبما يمثل موقفك الحقيقي أزاء كل فقرة من خلال اختيار بديل واحد فقط من البدائل الاربعة وذلك بوضع أشارة (√) امام البديل الذي تراه ينطبق عليك اكثر ولا تترك أي فقرة دون إجابة .

مثال لطريقة الاجابة :

أذا كانت الفقرة تنطبق عليك دائما فضع علامة (√) تحت البديل تنطبق علي دائما .

الفقرات	تنطبق عليَ			لا تنطبق علي ابدا
	دائما	غالبا	احيانا	
اتحكم بمستقبلي الدراسي مهما تعقدت الحياة	√			

مع العلم ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة وانما هي لأغراض البحث العلمي ولن يطلع على إجابتك احد سوى الباحثان لذا لا نطلب منك ذكر الاسم فقط يرجى ملئ المعلومات التالية :

اولا : الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

ثانيا: الصف الدراسي : ثاني ☐ رابع ☐

مع فائق الشكر

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليَ			لا تنطبق علي ابداً
		دائماً	غالباً	احيانا	
١	استطيع التحكم بنتيجتي بمادة علم الاحياء				
٢	مهما بذلت من جهد في دراسة علم الاحياء فلن اغير				

	شيئا من تحصيلي لها				
٣	قدراتي وامكاناتي هي التي تحدد درجتي في علم الاحياء				
٤	اعتقد ماالحصل عليه من نتائج في دراستي لعلوم الحياة يعود للحظ				
٥	اعتقد ان مسار دراستي في علم الاحياء يعود لجهودي الشخصية ولادخل للاخرين فيه				
٦	من الصعب علي ان اتحكم بنتائجي في دراسة علم الاحياء				
٧	بامكاني الحد من اخطائي في دراسة علم الاحياء				
٨	اؤمن بان ماانا عليه من مستوى في دراستي الحالية يعود للقدر				
٩	أرى ان نجاحي في دراستي يعتمد على ماابذله من جهود				
١٠	اعتقد ان لتعقيدات الحياة تاثير كبير على نتائج دراستي الحاليه				
١١	لااستطيع النجاح في علم الاحياء اذا لم احظى بمساعده				
١٢	بامكاني الإجابة عن كل الأسئلة في علم الاحياء مهما كانت صعوبتها				

١٣	اعتقد لافائدة من بذل الجهد لتحقيق النجاح فالامر يعود للاساتذه				
١٤	يستحيل ان اعتقد ان للحظ والصدفة دور في نتائجي الدراسية				
١٥	انا قلق على مستقبلي الدراسي لسوء حظي				
١٦	ادرس كما اريد وليس كما يريد زملائي				
١٧	من الصعب علي التحكم بنتائجي ولايمكنني تجنب ماحصل عليه من تقدير				

١٨	اجد ان الضمان الوحيد لنجاحي في مستقبل دراستي لعلم الاحياء هو بالتخطيط لذلك				
١٩	لااتمكن من حل واجباتي الدراسية دون مساعدة زملائي				
٢٠	أستطيع ترتيب أفكاري لإيجاد حل لواجباتي الدراسية				
٢١	أعجز عن تصور ما يخبئه المستقبل لي				
٢٢	بامكاني النجاح في علم الاحياء وان واجهتني بعض الصعوبات .				
٢٣	أستطيع التعامل مع الوقائع اليومية والسيطرة عليها .				
٢٤	ينتابني الخوف لمجرد تفكيري بما ساحصل عليه				

	من نتائج في دراستي لعلم الاحياء.				
٢٥	اسعى لان أكون مثابرا لا ان أكون محظوظا .				
٢٦	لااستطيع تغيير القناعات السلبية لاساتذتي عن مستواي الدراسي				
٢٧	أرى أن اكثر الأخطاء التي واجهتني في تعلم علم الاحياء هو بسبب سوء تخطيطي لها				
٢٨	اعتقد ان النجاح في دراستي لايعني اعتمادي على قدراتي وقابلياتي				
٢٩	عندما اخفق في امتحان اكرر المحاولة بجهد وإصرار				
٣٠	اعتمادي على مساعدة زملائي شرط أساسي لنجاحي في دراستي				
٣١	ما انا عليه اليوم من مسستوى دراسي يعود الى مابذلته من جهد				
٣٢	انتظر مشورة اساتذتي وزملائي باستمرار لاي خطوه تتعلق بدراستي				

مقياس الوعي بالابداع بصيغته النهائية (المتبناة)

اعزائي الطلبة

تحية طيبة :

بين يديك فقرات تمثل صفات وخصائص شخصية يرجى بيان مدى انطباقها عليك من خلال الإجابة على الفقرات التي امامك وعدم ترك أي فقرة دون إجابة وذلك بوضع إشارة ( ) امام البديل الي تراه ينطبق عليك ولاتوجد هناك إجابة صحيحه او خاطئة وتذكر ان اجابتك لأغراض البحث العلمي لذا لا داعي لذكر الاسم قبل البدء بالإجابة بالفقرات اذكر المعلومات الاتية

الجنس	ذكر	انثى	الصف	ثاني	رابع

مثال

الفقرات	تنطبق علي تماما	غالبا	احيانا	نادرا	لاتنطبق علي ابدا
ترتعش اطرافي عندما تواجهني مشكلة	√				

ان وجدت أي من البدائل اكثر انطباقا عليك تضع علامة(√)

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	غالبا	احيانا	نادرا	لاتنطبق علي ابدا
١	لدي القدرة على تنظيم افكاري بسرعه					
٢	اميل الى معارضة الأنظمة والقوانين					
٣	اعبر عن رايي بحرية وتلقائية					
٤	اعي بما يدور حولي من أمور					
٥	لدي التزام بأداء المهمة والمثابرة والتصميم على انجازها					
٦	اعتمد الأسلوب الذي يلائمني في مواجهة الموقف					
٧	اثري معلوماتي عن طريق المناقشة مع الاخرين					
٨	اطبق ماتعلمه في جوانب الحياة المختلفة					
٩	عندما تواجهني مشكلة ما انعزل في مكان بعيد عن الاخرين					
١٠	اتعامل مع المعلومات حسب أهميتها					

١١	ابحث عن العلاقة السببية بين الأشياء					
١٢	تتسارع دقات قلبي عند مواجهتي اية مشكلة					
١٣	ارتعد خوفا عندما أكون بين جمع من الناس					
١٤	اميل الى الهدوء والنظام					
١٥	عندما انتج بعض الحلول للمشكلة اعط نفسي بعض الوقت لاتامل الحماس لهذا الحل دون غيره					
١٦	اتسامح مع ماوجهه من أفكار متناقضه من الاخرين					
١٧	أتطلع الى المستقبل بتفاؤل					
١٨	اشعر باني امتلك روح الدعابة والفرح					
١٩	ابدي توافقا مع البيئة التي أكون فيها					
٢٠	استمع الى اراء وأفكار الاخرين واحترمها					
٢١	تحفزني الأشياء الغامضة وتدفعني للبحث والمعرفة					

٢٢	اتحدى المشكلات والمواقف الصعبة					
٢٣	احدد وانظم المعلومات التي المتعلقة بحل المشكلة					
٢٤	لدي القدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها					
٢٥	اميز بين ماهو حقيقي وماهو زائف من الاشياء					
٢٦	اشعر بالقلق					
٢٧	اعتقد باني متوتر					
٢٨	أصاب بالإحباط عنما اعجز من حل مشكلة					
٢٩	اعبر عن مشاعري بشكل مباشر (حب,اعجاب ,رفض , كراهية)					
٣٠	لدي القدرة على استشفاف أفكار الاخرين					
٣١	استغرق وقتا طويلا في التفكير عن أسباب عجزي في فهم بعض جوانب المشكلة					
٣٢	اميز بين الأفكار التي تقود الى حلول جديدة					

٣٣	لدي القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار لمواجهة مشكلة طارئة					
٣٤	لدي القدرة على تركيب أشياء جديدة من عناصر قديمة					
٣٥	لدي القدرة على تحويل مسار الأفكار حسب مايقتضيه الموقف					
٣٦	اتعامل مع المشكلات الصعبة بصبر					
٣٧	اشعر بتقلب مزاجي					
٣٨	أرى نفسي باني اكثر نشاطا عند مواجهتي لمشكلة تتحدى قدراتي					
٣٩	اجمع بين الجد والمرح في الوقت نفسه					

السكينة الالهية للرسول الاكرم – صلى الله عليه واله وسلم- – رؤية قرآنية-

م . د .مسلم حسين عطية
كلية الامام الكاظم ع – قسم الشريعة
shlecb1@alkadhum-col.edu.iq

الملخص:

يدور بحثي الموسوم بـ "هدوء الرسول الكريم صلى الله عليه وآله وسلم – رؤية قرآنية" حول محور خاص يتناول آيات الهدوء الست المذكورة في القرآن الكريم، وتتعلق برسول الله – صلى الله عليه وآله وسلم – ويتحقق الطمأنينة متى توافرت شروطها: اليقين المطلق ، والطاعة ، والثقة بالله ، والصبر على المصائب ، ولا سيما المعارك الدفاعية التي كانت بقيادة النبي – صلى الله عليه وآله وسلم – في أيام الهجرة أحد والحديبية ، حيث شعر المسلمون بالقلق والاضطراب ، فكيف أصبح النصر حليفهم؟ أما بالنسبة لاختيار الموضوع ؛ جاء لإبراز مكانة الرسول – صلى الله عليه وآله وسلم – في الآيات الحصرية – غير المطلقة – من خلال تحديد الجوانب التفسيرية للسكينة لتسليط الضوء عليها ، من خلال الكشف عن بعض الأسرار. المتعلقة بتدقيق النص وإثراء المكتبة بالدراسات القرآنية

الكلمات المفتاحية: (السكينة – الرسول – الصبر – الوقار – الامان):

The Divine Tranquility of the Noble Messenger - may God’s prayers and peace be upon him - A Quranic vision

NS. Dr. Muslim Hussein Attia
Imam Al-Kadhim College (peace be upon him) - Department of Sharia
shlecb1@alkadhum-col.edu.iq

introduction

'iina bahthi almawsum b "alrusul al'akram walsakinat alalhiat - ruyat quraniat- yakun madarah fi mhwr khasin yuena fi ayat alsakinat walrasul ,

waiadah alsuwrat alwusul 'iilaa alsakinat bishurutiha wahi: alyaqin almutlaq walthiqat biallah , walsibr ealaa albalaya , lasiama 'athna' alrihlat , 'athna' alrihlat , 'athna' alrihlat , walia aleahd , walia aleahd , walia aleahd , walia aleahd , walia aleahd , alhadarat , alhadarat , althaqafat alty shaear biha albahid walaidtirab fkyf 'asbah alnasr halifhm? almutlaqat bialjayizat baljih altafsiriat alkhasat bialsakinat litaslit aldaw' ealayha , min khilal aldalayil alkashifat ean bed al'asrar , jawlat alnas wali'iithra' almaktabat bialdirasat alquran

Keywords: (Tranquility - the Messenger - patience - dignity – safety)

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على هادي الامة، المبعوث رحمة للخلق اجمعين، اسعد الناس بِخُلُقهِ وحِلْمِه وسعةِ صدرهِ، فَسَكنت النفوس والارواح بحُبِه، وانشدّتْ له الأسماع أبي القاسم محمد واله الاطهار.

وبعد... فإن بحثي الموسوم بـ" السكينة الالهية للرسول الاكرم صلى الله عليه واله وسلم– رؤية قرآنية" يكون مداره في محورٍ خاص يُعنى في آيات السكينة الست التي ذكرها القران الكريم والخاصة برسول الله –صلى الله عليه واله وسلم– والسكينة تتحقق متى ما توفرت شروطها وهي: اليقين المطلق والطاعة والثقة بالله تعالى، والصبر على البلايا، لاسيما المعارك الدفاعية التي قادها النبي – صلى الله عليه واله وسلم– في ايام الهجرة وأُحُد والحديبية التي شَعَر المسلمون فيها بالقلق والاضطراب , ثم كيف اصبح النصر حليفهم؟ وأمّا اختيار الموضوع؛ فجاء لإبراز مقام النبي –صلى الله عليه واله وسلم– في الآيات الحصرية ـ لا المُطلَقة ـ عن طريق الوقوف على الجوانبِ التفسيرية الخاصة بالسكينة لتسليط الضوء عليها، من طريق الدلائل الكاشفة عن بعض الاسرار المختصة بتحقيق النص ولإثراء المكتبة بالدراسات القرآنية، واما خطة البحث مقدمةٍ ومبحثين ومطلبين لكل مبحث فالأول بعنوان التمهيد والتعريف بمفردات البحث ،

ومبحثين وثلاثة مطالب لكل مبحث، فالمبحث الاول آيات السكينة من سورة التوبة، واما المبحث الثاني فخصصت آيات السكينة من سورة الفتح, وأما خاتمة البحث فبينت ما توصلت اليه من النتائج.

المبحث الاول: التمهيد والتعريف بمفردات البحث

الفصل الاول: التمهيد والتعريف لغة واصطلاحا.

اولا: التمهيد

يتضمن التمهيد الاشارة إلى أساسيات العنوان، ومتعلقاته، وبيان المفاهيم اللغوية والاصطلاحية، والاضاءات، والشواهد القرآنية لصفة (السكينة)، فضلا عن ايضاح المفاهيم اللغوية المرادفة ذات الصلة بها، وبيان اراء العلماء فيها؟ وهل من سبق النبي – صلى الله عليه واله وسلم– بمواقف اليقين المطلق والصبر ولازمته هذه الصفة؟ وهل هنالك تأثير على الانسان؟ وهل ثمة شروط كمقدمات للوصول اليها؟ فكل هذه التساؤلات تحتاج الى اجابة معززة بالشواهد القرآنية، وآراء العلماء والمفسرين، وهذا ما سنوضحه في المباحث الاتية إن شاء الله تعالى.

ثانيا: التعريف بالسكينة لغة واصطلاحًا:

السكينة لغة: من الفعل الثلاثي سَكَنَ، (سَكَنَ) الشَّيْءُ مِنْ بَابِ دَخَلَ، أي يَسْكُنُ سُكونًا كل ما سكنت واطمأنّت إليه، وما يسكن إليه الانسان (الرازي / ١٩٩٩ / ١٥١) ، وأما ما يرادف السَّكِينَة، هو الوَقَار والطمأنينة فهما كلمتان مترادفتان لها، إلَّا أنَّه ثمة فرق طفيف بينهما: إنَّ السَّكِينَة مُفَارَقة الاضطراب عند الغضب والخوف، وأكثر ما جاء في الخوف، ويُضَاف إلى القلب، فيكون هيبة وغير هيبة، والوقار هيئة نفسانية تنشأ

من ثبات القلب واما الفرق بينهما أن الطمأنينة أعم وأشمل من الشعور بالسكينة وتكون في العلم واليقين الذي أوصل النفس الى طمأنة القلب بالقرآن، بينما السكينة ثبات القلب عند شعوره بالخوف والقلق. (الطريحي / ١٩٨٧ / ٣٦٦)

واما اصطلاحا فقد عُرِّفت (السكينة) بتعريفات عدّة منها:

١-(هي الطُّمَأنِينة والوَقَار والسُّكون، الذي ينزِّله الله تعالى في قلب عبده عند اضطرابه من شدَّة المخاوف، فلا ينزعج بعد ذلك لما يرد عليه، ويوجب له زيادة الإيمان، وقوَّة اليقين والثَّبات) (ابن قيم الجوزي / ١٩٩٦ / ٤٧١)

٢-(ما يجده القلب من الطُّمَأنِينة عند تنزُّل الغيب، وهي نور في القلب يَسْكُن إلى شاهده ويطمئن، وهي مبادئ عين اليقين) (الجرجاني / ١٩٨٣ / ١٢٠)

٣-(حالة قلبية توجب سكون النفس وثبات القلب ملازمة لازدياد الإيمان مع الإيمان ولكلمة التقوى التي تهدي إلى الورع عن محارم الله على ما تفسرها الآيات). (الطبطبائي / ب ت / ١٢٧)

مما تقدم يبدو لنا ان كل التعريفات يجمعها مشترك اساس هو الاطمئنان، فكان النبي –صلى الله عليه واله وسلم-: موقفه وثباته أساسا للتعامل مع الوقائع بدليل عندما اجمع عليه، وعلى اتباعه، شذّاذ القوم، ومتجبريهم بقتل وتعذيب وتهجير وفعلوا ابشع الافعال الدنيئة فما كان رده، إلّا الحِلم والحكمة، ومن هذا المجال أذكر رواية عَنْ السيدة عَائِشَةَ قَالَتْ:" مَا انْتَقَمَ رَسُولُ اللَّهِ –صلى الله عليه واله وسلم- لِنَفْسِهِ في شيء، يُؤْتَى إِلَيْهِ حَتَّى تُنْتَهَكَ مِنْ حُرُمَاتِ اللَّهِ فَيَنْتَقِمَ لِلَّهِ". (البخاري الجعفي / ١٩٩٧ / ٣٠٦)

الفصل الثاني: الفوائد والمواقف والاثار للسكينة.

أولا: فوائد السكينة:

للسكينةِ فوائد كثيرة وكلها ترتبط بصفات المؤمن الحقيقية ؛ لأنه الأقرب الى الله تعالى كما قال تعالى: ﴿ وهو معكم أين ما كنتم ﴾ (سورة الحديد:٤)؛ لإحاطته بكم فلا تغيبون عنه أينما كنتم، وفي أي زمان عشتم وفي أي حال فرضتم فذكر عموم الأمكنة ﴿أينما كنتم﴾، فالسكينة هِيَ مِنْ مُعْجِزَاتِ الْأَنْبِيَاءِ؛ لِأَنَّهُمْ إِنَّمَا نَالُوهَا عَلَى أَيْدِيهِمْ وَبِسَبَبِ اتِّبَاعِهِمْ فَهِيَ لَهُمْ كَرَامَاتٌ، وَلِلْأَنْبِيَاءِ دَلَالَاتٌ، فَكَرَامَاتُ الْأَوْلِيَاءِ لَا تُعَارِضُ مُعْجِزَاتِ الْأَنْبِيَاءِ حَتَّى يُطْلَبَ الْفَرْقَانُ بَيْنَهُمَا؛ لِأَنَّهَا مِنْ أَدِلَّتِهِمْ، وَشَوَاهِدِ صِدْقِهِمْ، واما مفهومها القرآني فلا تعني الضعف والتنازل وانما هي القوة والجرأة بالكياسة والنضوج العقلي والتحكم بهما بعيد عن الانفعالات او التهور، لذا وصف النبي – صلى الله عليه واله وسلم-: (المؤمن القوي خير واحب الى الله من المؤمن الضعيف) (العسقلاني/١٣٢٦ هـ/٢٢٥)

لذا ان امكانية استقراء أهم الفوائد كالاتي:

١- تهدئة الانفعالات؛ لأنها رداء لتثبيت القلوب الطائرة الثائرة، قال النبي – صلى الله عليه واله وسلم-:(لا تغضب ولك الجنة) (قاسم / ١٩٩٠ / ١٧٥) ؛ لأن الغضب لا ثمار منه إلّاَ البغضاء والحقد أو الحسد، وإضمار السوء، أو الهجر والتباعد، ومقاطعة الرحم بدلا من صلتها.

٢- المتحلّي بها يمتثل لأمر النبي – صلى الله عليه واله وسلم-، عن أبي سعيد الخدري –رضي الله عنه-: أنه شهد النَّبي –صلى الله عليه واله وسلم- أنَّه قال: "لا يقعد قومٌ يذكرون الله –عز وجل- إلَّا حفتهم الملائكة، وغشيتهم

الرحمة، ونزلت عليهم السكينة، وذكرهم الله فيمن عنده". (النيسابوري/ب ت/٧٢)

٣- يستقيم العبد وتصلح احواله اذا نزلت السكينة عليه، وإن رحَّلت عنه رحِل عنه السُّرور والأمان وطيب العيش، قال تعالى: ﴿ أَلاَ بِذِكْرِ اللّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴾ (سورة الرعد:٢٨)، فمِنْ أعظم نعم الله على عبده: رضاه-عزوجل- لتَنَزُّل عليه السَّكِينَة.

٤- تجعل العبد المؤمن قادرًا صابرا على تحمُّل المصائب إذا نزلت عليه، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صلى الله عليه واله وسلم-:« مثلُ الْمؤْمِن كمثل الزَّرْعِ لاَ تَزَالُ الرِّيحُ تُمِيلُهُ ولا يزال المؤمن يُصِيبه البلاءُ ومثلُ المنافق كمثل شجرة الأَرْزِ لاَ تَهْتَزُّ حتَّى تستحصد ». (صحيح مسلم / ١٣٦)

٥- تجعل العبد قادرًا على امتصاص غضبه في المواقف الصَّعبة التي حذّر منها النبي -صلى الله عليه واله وسلم- قائلًا :(ليس الشديد بالصرعة انما الشديد من يملك نفسه ساعة الغضب). (المجلسي / د ت / ١٥١)

ثانيا: مواقف الصبر واليقين المطلق والطاعة الخالصة لله تعالى التي لازمت الأنبياء عليهم السلام:

إن الاستقراء والبحث الذي تم تحديده من خلال البحث في السكينة نجد ان الرسل والانبياء -عليهم السلام – سلكوا ذات الطريق الذي سار عليه النبي – صلى الله عليه واله وسلم-، ومروا بمواقف وأحوال مختلفة، والنتيجة ذاتها، ومنها: (شعراوي / ٢٠٠٦ / ٣٥-١٨٥)

١- موقف النبي ابراهيم الخليل -عليه السلام- وثباته:

إن يقين وثبات النبي إبراهيم–عليه السلام– امام مواقف كثيرة، فتكمن الطاعة الخالصة لله تعالى كي يصل الى الصبر والصمود في مواجهة قومه والنمرود من جهة، وترك زوجته هاجر وابنه إسماعيل في مكة المكرمة من جهة أخرى، وَهَمَّ بذبح ولده اسماعيل–عليه السلام–، وكذلك تحمله عذاب قومه الذين ألقوا به في النار فكان جزاؤه، قوله تعالى:﴿ قلنا يَا نَارُ كُونِي بَرْداً وَسَلَاماً عَلَى إِبْرَاهِيمَ﴾. (سورة الانبياء: ٦٩)

٢– موقف النبي موسى الكليم –عليه السلام– وثباته:

ثبات نبي الله موسى–عليه السلام– امام فرعون وطغيانه، وهو يوصي بني إسرائيل ويقول لهم: ﴿اسْتَعِينُوا بِاللّهِ وَاصْبِرُواْ إِنَّ الأَرْضَ لِلّهِ يُورِثُهَا مَن يَشَاء مِنْ عِبَادِهِ وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾ (سورة الأعراف:١٢٨)، اسْتَعِينُوا بِاللّهِ على اعدائكم، وَاصْبِرُواْ على أذاهم، وهو يواجه الهلاك المحقق، فالبحر امامه وفرعون خلفه، فكان قول بني إسرائيل: ﴿إِنَّا لَمُدْرَكُونَ﴾، (سورة الشعراء:٦١) وكان رد نبي الله موسى–عليه السلام–باليقين المطلق: ﴿كَلاَّ إِنَّ مَعِيَ رَبِّي سَيَهْدِينِ﴾ (سورة الشعراء:٦٢)، فكانت النتيجة هي نهاية وهلاك الذي طغى وتجبر. (ابن الخطيب/١٣٨٣ هـ / ١٩٦٤)

٣– موقف النبي يوسف الصدّيق –عليه السلام– وثباته:

واجه نبي الله يوسف –عليه السلام– المواقف الاختبارية امام مكائد وغدر اخوته له، ومراودة امرأة العزيز على نفسها، وزجّه في السجن، قابل كل ذلك بالصبر واليقين واحتساب امره لله تعالى، فانزل الله عليه السكينة بعدها اصبح عزيزا، أي من بعض الملك إذ أصبح ملكًا لمصر فقط ، فتوجه إلى ربه بالدعاء أنت وليّي، متولي أمري في الحياتين الدنيا والآخرة (أبو بكر الجزائر / ٢٠٠٣ / ٦٤٧) : ﴿رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ

وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ الأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ أَنتَ وَلِيِّي فِي الدُّنُيَا وَالآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ﴾ (سورة يوسف:١٠١).

ثالثا: الاثار

أثر السكينة على الإنسان لا تتحقق إلّا بشروطها : اليقين والثقة المطلقة بالله تعالى والطاعة والصبر والخشوع له –عز وجل–؛ لأن ثمارها الفوز، كما قال تعالى: ﴿ أولئك على هدىً من ربّهم وأولئك هم المفلحون ﴾ (سورة البقرة: ٥)، وقال– صلى الله عليه واله وسلم–: (إن من تواضع لله رفعه الله، ومن تكبّر خفضه الله، ومن اقتصد في معيشته رزقه الله، ومن بذر حرمه الله، ومن أكثر ذكر الموت أحبّه الله) (المجلسي / د ت /٢٦٥) ، فإن نزول السكينة على القلب تُطمْئِن الجوارح وتسكن اليها خشوعا، وتكتسب الوقار بالحكمة والموعظة والصواب في الاختيار، والاساس هو الصبر، كحال النبي – صلى الله عليه واله وسلم– في مواقف كثيرة منها: الاتهامات بالسحر والجنون والشعوذة والكذب، ومحاربته، وضربه بالحجارة حتى سالت الدماء من جبهته الشريفة، ومحاصرته مع انصاره في الشِعِب، وهو صابرًا محتسبًا امره الى الله تعالى ثابت الجأش، على الرغم من صدّهم ونفورهم له، الا انه قابلهم بصفات الكمال الانساني مدافعا عن رسالته المُكلّف بها بقوله: (لو وضعوا الشمس في يميني، والقمر في يساري؛ على ان اترك هذا الامر ما تركته حتى يظهره الله أو أُهلك دونه) (صهيب عبد الجبار / ٢٠١٤ / ٢٨٩) وواجه صدّهم ونفورهم عن دعوته، بالإحسان إليهم ويدعو الله تعالى لهم خيرا: (اغفر لقومي فانهم لا يعلمون) (احمد ابن حنبل / د ت) ، والسبب: (لعل الله أن يُخرج من اصلابهم من يعبد الله ولا يشرك به شيئًا) (المكي الفاكهي / ١٤١٤ هـ / ٢٥٨) ، وكذلك موقفه – صلى الله عليه واله وسلم– في يوم أُحُد عندما كسرت رباعيته وجرح وجهه الكريم، واما في يوم الاحزاب حينما نقل التراب

بيده الشريفة وربط الحجر على بطنه بسبب الجوع، ويوم صلح الحديبية قائلًا: (إني رسول الله ولن يضيعني الله ابدا) (الخرساني / ١٩٨٦ / ٣٩٧).

المبحث الثاني: الآيات الخاصة بسكينة النبي صلى الله عليه واله.

الفصل الاول: آيات السكينة الالهية من سورة التوبة.

إن الله تعالى بيّن في القرآن الكريم الآيات المباركة التي تخص السكينة التي ينزّلها على الانبياء –عليهم السلام–، والمؤمنين، والسكينة لا تقع في القلب من دون الوصول الى الاسس التي تبنى عليها كاليقين والطاعة والايمان والصبر؛ لان القران الكريم بينها في سورة العصر واستثنى من الخسران، إلّا المؤمنين الذين يعملون الخيرات، ويتواصون بطريق الحق والهداية ؛ لكي تختتم بحسن الخاتمة وهو الصبر، ولكن الذي أوجب النصر هو الله تعالى، بشرط وجود الظروف الطبيعية؛ لذا حددت الآيات المباركة والتي ستكون مدارا لبحثنا:

١/ قال تعالى: ﴿ثُمَّ أَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَنْزَلَ جُنُودًا لَمْ تَرَوْهَا وَعَذَّبَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَذَٰلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ﴾ (سورة التوبة:٢٦)، أي إنزال السكينة التي يسكن إليه القلب والنفس، ويوجب الأمنة والطمأنينة (الطبري / ٢٠٠٠ / ١٨٩) ، ووجه الاستعارة فيه أن الإنسان إذا خاف فرَّ وفؤاده تحرك، وإذا أمن سكن وثبت، فلما كان الأمن موجباً للسكون جعل لفظ السكينة كناية عن الأمن، يدل على أن الفعل موقوف على حصول الداعي، وحصوله من قبل الله تعالى (الرازي / ١٤٢٠ هـ / ١٦–١٨) ، أما البيان فيكون:

أ: حينما انهزم القوم لم تحصل داعية السكون والثبات في قلوبهم، فلا جرم لم يحصل السكون والثبات، بل فر القوم وانهزموا ولما حصلت السكينة التي هي عبارة عن داعية

السكون والثبات رجعوا إلى رسول الله –صلى الله عليه واله وسلم– وثبتوا عنده وسكنوا، فدل هذا على أن حصول الفعل موقوف على حصول الداعية، (الرازي / ١٤٢٠ هـ / ١٦–١٨) وهي الملائكة التي ذكرتُ في الأخبار التي مضى ذكرها، وعذب الله الذين جحدوا وحدانيّته ورسالةَ نبيه محمدٍ –صلى الله عليه واله وسلم–، بالقتل والتهديد وسَبْي الأهلين والذراريّ، وسلب المال والذلة. (السمرقند / ٣٧٣ هـ / ٢–٥٠)

ب: أن حصول تلك الداعية من الله تعالى أمر صريح، بدليل العقل، فلو كان حصول ذلك الداعي في القلب من جهة العبد، لتوقف على حصول داع آخر ولزم التسلسل، وهو محال. (الرازي / ١٤٢٠ / ١٦–١٨) وعذب الذين كفروا أي بأسيافكم. (القاسمي / ١٤١٨ هـ / ٥–٣٦٨)

٢/ قال تعالى: ﴿إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا ۖ فَأَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَيْهِ وَأَيَّدَهُ بِجُنُودٍ لَمْ تَرَوْهَا وَجَعَلَ كَلِمَةَ الَّذِينَ كَفَرُوا السُّفْلَىٰ وَكَلِمَةُ اللَّهِ هِيَ الْعُلْيَا وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾. (سورة التوبة:٤٠)

يمكن أن يستفاد من أن السكينة روح إلهي أو تستلزم روحا إلهيا من أمر الله تعالى يوجب سكينة القلب واستقرار النفس ورباطة الجأش، ومن المعلوم أن ذلك لا يوجب خروج الكلام عن معناه الظاهر، واستعمال السكينة التي هي بمعنى سكون القلب، وعدم اضطرابه في الروح الإلهي (الطباطبائي / ب ت / ٢–١٦٦)، فالتفريع مؤذن بأنّ السكينة أنزلت عقب الحُلول في الغار، وأنّها من النصر، إذ هي نصر نفساني، والتأييد بجنود لم يروها نصراً طبيعيًا وواقعيًا، ولا يلزم أن يكون نزول السكينة عقب قوله: ﴿ لا تحزن إن الله معنا﴾ بل هو من آثار سكينة الله تعالى التي أنزلت عليه، ونصر الله

إيّاه، أي نصره الله فأنزل السكينة عليه وأيّده بجنود حين أخرجه الذين كفروا، وحِين كان في الغار، وحين قال لصاحبه: لا تحزن إن الله معنا، فتلك الظروف الثلاثة متعلّقة بفعل ﴿نصره﴾ على الترتيب المتقدّم، كالاعتراض بين المفرّع عنه والتفريع، (الطباطبائي / ب ت / ٢-١٦٦) وجاء نظم الكلام على هذا السبك البديع للمبادأة بالدلالة على أنّ النصر حصل في أزمان وأحوال ما كان النصر ليحصل في أمثالها لغيره لولا عناية الله به، وأنّ نصره كان معجزةً خارقاً للعادة، وبهذا البيان تندفع الحيرة التي حصلت للمفسّرين في معنى الآية، حتّى أغرب كثير منهم فأرجع الضمير المجرور من قوله: ﴿ فأنزل الله سكينته عليه ﴾ إلى أبي بكر، مع الجزم بأنّ الضمير المنصوب في ﴿ أيّده﴾ راجع إلى النبي -صلى الله عليه واله وسلم-، فنشأ تشتيت الضمائر، وانفكاك الأسلوب بذكر حالة أبي بكر، مع أنّ المقام لذكر ثبات النبي -صلى الله عليه واله وسلم- وتأييد الله إيّاه ، وما جاء ذكر أبي بكر إلاّ تبعاً لذكر ثبات النبي -صلى الله عليه واله وسلم-، وتلك الحيرة نشأت عن جعل ﴿ فأنزل الله ﴾ مفرّعاً على ﴿إذ يقول لصاحبه لا تحزن﴾ وألجأهم إلى تأويل قوله: ﴿ وأيده بجنود لم تروها﴾ إنّها جنود الملائكة يوم بدر، وكلّ ذلك وقوف مع ظاهر ترتيب الجمل، مع الغفلة عن أسلوب النظم المقتضي تقديماً وتأخيراً، فالسكينة: اطمئنان النفس عند الأحوال المخوفة، (الطباطبائي / ب ت / ٢-١٦٦) عند قوله تعالى: ﴿ فيه سكينة من ربكم ﴾ (سورة البقرة: ٢٤٨)، والتأييد: فهو التقوية والنصر، ومشتقّ من اسم اليَدِ، وقد تقدّم عند قوله تعالى: ﴿ وأيدناه بروح القدس ﴾ (سورة البقرة: ٨٧)، والجنود : جمع جند بمعنى الجيش (التونسي / ١٩٨٤ / ٢٠٠) ، تقدم عند قوله تعالى: ﴿ فلما فصل طالوت بالجنود ﴾ (سورة البقرة:٢٤٩)، وتقدّم آنفاً في هذه السورة، ثم جوز أن تكون جملة ﴿وأيده بجنود ﴾ معطوفة على جملة: ﴿ فأنزل الله سكينته عليه﴾، فالمراد بالجنود الملائكة الذين ألقوا

الحيرة في نفوس المشركين فصرفوهم عن استقصاء البحث عن النبي –صلى الله عليه واله وسلم–، وإكثار الطلب وراءهُ والترصّدِ له في الطرق المؤدّية والسبل الموصلة، لاسيما ومن الظاهر أنّه قصد يثرب مهاجَرَ أصحابه، ومدينة أنصاره، فكان سهلاً عليهم أن يرصدوا له طرق الوصول إلى المدينة (التونسي / ١٩٨٤ / ٢٠٠) ، أي ان محور الآية المباركة هي مواجهة الحزن والقلق باستشعار وجوده تعالى لترى التأثير.

٣/ قال تعالى: ﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ ۖ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾. (سورة التوبة:١٠٣)

﴿ خُذ ﴾ يا رسول الله ﴿من أموالهم صدقةً تطهرهم ﴾ عن الذنوب بواسطة الصدقة ﴿ وتزكيهم﴾ تنميهم ﴿بها﴾ بالصدقة، فإن الصدقة تنمي الأموال والأعمار والأولاد ﴿ وصل عليهم ﴾ ادع لهم عند أخذ الصدقة ﴿إن صلاتك سكنٌ لهم ﴾ تسكن نفوسهم وتطمئن اضطراب قلوبهم بواسطة الدعاء (الشيرازي / ٢٠٠٢ / ٢–٢) ﴿ والله سميع عليم ﴾، لما نزل في أبي لبابة وأصحابه، كما في قوله تعالى: ﴿ وآخرون اعْتَرَفُواْ بِذُنُوبِهِمْ﴾ ، ثم تاب عليهم قالوا يا رسول الله خذ منا صدقة أموالنا لتطهرنا وتزكينا, فكان جوابه –صلى الله عليه واله وسلم–: لا أفعل حتى أؤمر, فأنزل الله تعالى: ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً﴾ وفيها وجهان (الماوردي / ٤٥٠ هـ / ٢–٣٩٩):

الوجه الاول: بأنها الصدقة التي بذلوها من أموالهم تطوعاً

الوجه الثاني: أنها الزكاة التي أوجبها الله تعالى في أموالهم فرضاً.

ولذلك قال تعالى: ﴿مِنْ أَمْوَالِهِمْ﴾؛ لأن الزكاة لا تجب في الأموال كلها وإنما تجب في بعضها لقوله تعالى: ﴿تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا﴾ أي تطهر ذنوبهم وتزكي أعمالهم واما

قوله: ﴿وَصَلِّ عَلَيْهِمْ﴾ اما الاستغفار، او الدعاء لهم ﴿إِنَّ صَلاَتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ﴾ فلها خمسة تأويلات (الماوردي / ٤٥٠ هـ / ٢-٣٩٩):

التأويل الاول:القربة

التأويل الثاني: الرحمة

التأويل الثالث: الوقار

التأويل الرابع: التثبت

التأويل الخامس: الأمن لهم.

واما في الصلاة عليهم والدعاء لهم عند أخذ الصدقة منهم ستة أوجه (الماوردي / ٤٥٠ هـ /٢-٣٩٩):

أولا: يجب على الآخذ الدعاء للمعطي اعتباراً بظاهر الأمر

ثانيا: لا يجب ولكن يستحب لأن جزاءها على الله تعالى لا على الآخذ

ثالثا: إن كانت تطوعاً وجب على الآخذ الدعاء, وإن كانت فرضاً استحب ولم يجب

رابعا: إن كان آخذها الوالي استحب له الدعاء ولم يجب عليه, وإن كان آخذها الفقير وجب عليه الدعاء له؛ لأن الحق في دفعها إلى الوالي معيّن, وإلى الفقير غير معيّن

خامسا: إن كان آخذها الوالي وجب, وإن كان الفقير استحب ولم يجب؛ لأنه دفعها إلى الوالي إظهار طاعة فقوبل عليها بالشكر وليس كذلك الفقير.

سادسا: إن سأل الدافع الدعاء وجب, وإن لم يسأل استحب ولم يجب، روى عبد الله بن أبي أوفى (ابن الاثير / ٢٠١٢ / ٢-٨٣) قال: أتيت النبي -صلى الله عليه واله وسلم- بصدقات قومي فقلت يا رسول الله صلِّ عليّ , فقال: (اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى آلِ أَبِي أَوْفَى) (الحنفي / ٢٠٠١ / ١٤-١٠٦).

الفصل الثاني: آيات السكينة الالهية من سورة الفتح.

١/قال تعالى: ﴿ هُو الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَعَ إِيمَانِهِمْ وَلِلَّهِ جُنُودُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾. (سورة الفتح:٤)

ذكر العلماء السكينة بعدة ارآء في هذه الآية المباركة فمنها تنطبق على الروح، وازدياد الإيمان على الإيمان (الطبرسي / ٢٠٠٦ / ٩-١٦٨) ، ويؤيد هذا القول في نهاية الآية: (ولله جنود السموات والأرض) وهنا ثلاثة آراء اجملها الطباطبائي في تفسيره:

أ: إن يفعل الله بهم اللطف الذي يحصل لهم عنده من البصيرة بالحق ما تسكن إليه نفوسهم و ذلك بكثرة ما ينصب لهم من الأدلة الدالة عليه فهذه النعمة التامة للمؤمنين خاصة، وأما غيرهم فتضطرب نفوسهم لأول عارض من شبهة ترد عليهم؛ إذ لا يجدون برد اليقين وروح الطمأنينة في قلوبهم.

ب: ذُكر نصرة للمؤمنين لتسكن بذلك قلوبهم و يثبتوا في القتال.

ت: اشار الى ان ما أسكن قلوبهم من التعظيم لله ولرسوله: ﴿ ليزدادوا إيمانا مع إيمانهم ﴾، أي يقينا إلى يقينهم بما يرون من الفتوح و علو كلمة الإسلام على وفق ما وعدوا و قيل ليزدادوا تصديقا بشرائع الإسلام و هو أنهم كلما أمروا بشيء من الشرائع و الفرائض كالصلاة، والصيام، والصدقات صدقوا به، و ذلك بالسكينة التي أنزلها الله في

قلوبهم وهذا ما نُقل عن ابن عباس، والمعنى ليزدادوا معارف على المعرفة الحاصلة عندهم ﴿ ولله جنود السموات والأرض ﴾ يعني الملائكة والجن والإنس والشياطين، أنه لو شاء لأعانكم بهم وفيه بيان أنه لو شاء لأهلك المشركين، لكنه عالم بهم، وبما يخرج من أصلابهم فأمهلهم لعلمه، وحكمته، ولم يأمر بالقتال عن عجز واحتياج، لكن ليعرض المجاهدين لإتمام الثواب، فالقرآن الكريم يطلق الجند على مثل الملائكة والروح (الطباطبائي / ب ت / ٢-١٦٦)

٢/ قال تعالى :﴿لقد رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يُبَايِعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَافِي قُلُوبِهِمْ فَأَنْزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحًا قَرِيبًا﴾ (سورة الفتح:١٨) ، ولما وعد المطيع وأوعد العاصي، وكانت النفوس إلى الوعد أشد التفاتاً، دل عليه بثواب عظيم منه أمر محسوس يعظم جذبه للنفوس القاصرة عن النفوذ في عالم الغيب، فقال مؤكداً لأن أعظم المراد به المذبذبون (البقاعي / ٨٨٥ هـ / ١٨-٣١٥) ، مفتتحاً بـ﴿ لقد﴾؛ لأن السياق موجب للتوقع لما جرى من السنة الإلهية أنها إذا شوقت إلى شيء دلت عليه بمشهود يقرب الغائب الموعود: ﴿ لقد رضي الله ﴾، أي الذي له الجلال والجمال (البقاعي / ٨٨٥ هـ / ١٨-٣١٦) ﴿ عن المؤمنين﴾، أي الراسخين في الإيمان، أي فعل معهم فعل الراضي بما جعل لهم من الفتح وما قدر له من الثواب، وأفهم ذلك أنه لم يرض عن الكافرين فخذلهم في الدنيا مع ما أعد لهم في الآخرة، فالآيات تقرير لما ذكر من جزاء الفريقين بأمور مشاهدة، ولما ذكر الرضى، ذكر وقته للدلالة على سببه فقال: ﴿ إذ﴾، أي حين، وصور حالهم إعلاماً بأنها سارة معجبة شديدة الرسوخ في الرضى فقال: ﴿يبايعونك﴾ في عمرة الحديبية لما صد المشركون عن الوصول إلى البيت، فبعثت عثمان إليهم ليخبرهم بأنك لم تأتِ، لقتال وإنما جئت للعمرة، فبلغك أنهم قتلوه فندبت إلى البيعة لمناجزتهم فبايعك كل من كان معك على أن لا يفروا لتناجز بهم

القوم؛ وزاد الأمر بياناً وقيده تفضيلاً لأهل البيعة بقوله: ﴿ تحت الشجرة ﴾ واللام للعهد الذهني، وكانت شجرة في الموضع الذي كان النبي –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ واله وَسَلَّمَ– نازلاً به في الحديبية، ولأجل هذا الرضى سميت بيعة الرضوان (البقاعي / ٨٨٥ هـ / ١٨–٣١٧) ، وروي عن جابر أن النبي – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ واله وَسَلَّمَ– قال: (لا يدخل النار أحد، ممن بايع تحت الشجرة) (البستي / ١٩٨٨ / ١١–١٢٧)

٣/ قال تعالى: ﴿إِذْ جَعَلَ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْحَمِيَّةَ حَمِيَّةَ الْجَاهِلِيَّةِ فَأَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَىٰ وَكَانُوا أَحَقَّ بِهَا وَأَهْلَهَا وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا﴾ (سورة الفتح:٢٦) ، ذكر المفسرون ان قوله تعالى ﴿إِذْ جَعَلَ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾، أي من كفار قريش ألقوا فِي قُلُوبِهِمُ الْحَمِيَّةَ الغرور والأنفَة والتكبُّر، أو: صيّروا الحميةَ راسخة في قلوبهم حَمِيَّةَ الْجاهِلِيَّةِ: أي: حَميّة الملة الجاهلية، أو الحميّة الناشئة من الجاهلية، ووضع الموصول موضع ضميرهم، فتقدّم ذكرهم، لذمِّهم بما في حيز الصلة، وتعليل الحكم به، والجعل بمعنى الإلقاء (البيهقي / ١٩٨٨ / ٤–٢١٠) ،﴿ فَأَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ﴾ أي: أنزل في قلوبهم الطمأنينة والوقار، فلم يتضعضعوا من الشروط التي شرطت قريش، رُوِي: "أنَّ رسول الله لمَّا نزل الحديبية بعثت قريشٌ مجموعة رجال، على أن يعرضوا على رسول الله –صلى الله عليه واله وسلم– أن يرجع من عامه ذلك، على أن تخلي له قريش مكة من العام القابل ثلاثة أيام، ففعل ذلك، وكتب بينهم كتابا، فقال – صلّى الله عليه واله وسلم– للإمام علي –عليه السلام–: اكتب «بسم الله الرحمن الرحيم» فقال سهيل وأصحابه: ما نعرف هذا، ولكن اكتب: باسمك اللهم، ثم قال: «اكتب: هذا ما صالح عليه رسولُ الله أهلَ مكة» فقالوا: لو كنا نعلم أنك رسول الله ما صددناك عن البيت وما قاتلناك، ولكن اكتب: هذا ما صالح عليه محمدٌ بن عبد الله أهلَ مكة، فقال – صلّى الله عليه واله

وسلم -: «اكتب ما يريدون، فأنا أشهد أنّي رسول، وأنا محمد بن عبد الله» فهمّ المسلمون أن يأبَوا ذلك، ويبطشوا بهم، فأنزل الله السكينة عليهم، فتوقّروا وحلُموا" (البيهقي / ١٩٨٨ / ٤-٢١٠) ، وفي رواية أخرى "كتب الامام عليّ -عليه السلام-: «هذا ما قضى عليه محمد رسول الله» فلما أبوا ورفضوا ذلك، قال- صلّى الله عليه واله وسلم -لعليّ: «امح رسول الله، واكتب: محمد بن عبد الله»، فقال: والله لا أمحوك أبداً، فأخذ -صلّى الله عليه واله وسلم- الصحيفة وكتب ما أرادوا» (الحميدي / ٢٠٠٢ / ١-٣٢٦) ، وهنا يأتي دور اليقين والثقة المطلقة برسالة النبوة لمحمد – صلى الله عليه واله وسلم-، قيل: كتب بيده معجزةً، وقيل: أَمَرَ من كتب وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوى، شهادة ﴿لا إله إلا الله﴾" وقيل: ﴿ بسم الله الرحمن الرحيم﴾، وقيل: محمد رسول الله، وقيل: الوفاء بالعهد، والثبات عليه، وإضافتها إلى التقوى؛ لأنها السبب والأساس، وقيل: كلمة أهل التقوى، وَكانُوا أَحَقَّ بِها أي: متصفين بمزيد استحقاق بها، على أن صيغة التفضيل للزيادة مطلقاً، أو: أحق بها من غيرهم من سائر الأمم وَكانوا أيضاً أَهْلَها المتأهلون لها بتأهيل الله إياهم، وكلمة التقوى هي التوحيد عن قلبٍ صادق ، ويكون مع الكلمة الاتقاء من الشرْك، وكانوا أحق بها في سابق حكمه، وقديم علمه، وهذا إلزام إكرام ولطف، لا إلزام إكراهٍ وعنف، وإلزامُ بر، لا إلزام جبر، وَكانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيماً فيجري الأمور على مساقها، فيسوق كلاًّ إلى ما يستحقه (القشيري / ٢٠٠٧ / ٧-٢٨٧) ، فالعبد لا يصل إلى مولاه حتى تكون نفسه أرضية، وروحه سماوية، يسير مع الحق فلا يستوحش طريقه، ويخضع له ولأهله أينما ظهروا، لم تبقَ فيه حَميّة ولا أَنفة، بل يكون كالأرض يطئها البار والفاجر، ولا تميز بينهما، وأما مَن فيه حمية الجاهلية، فهو من أهل الخذلان، وأما أهل العناية، فأشار إليهم بقوله: ﴿فَأَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلى رَسُولِهِ﴾، فكان متواضعاً سهلاً سمحًا ليناً (القشيري / ٢٠٠٧ / ٧-٢٨٧) ، كما قال

تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (سورة القلم:٤) ، وعلى المؤمنين، فأخبر عنهم بقوله: أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَماءُ بَيْنَهُمْ، ﴿وألزمهم كلمة التقوى﴾، ﴿لا إله إلا الله﴾، لأنها تهذِّب الأخلاق، وتُخرج ما في القلب من الأمراض والنفاق؛ لأن النفي تنزيه وتخلية، والإثبات نور وتحلية، فلا يزال النفي يخرج مِنَ القلب ما فيه هي الظلمة والمساوئ، حتى يتطهّر ويتصف بكمال المحاسن (الصوفي / ٢٠٠٢ / ٥-٤٠٣).

الخاتمة النتائج:

١- الآيات المبارك التي ذكر فيها لفظة السكينة سبقتها لفظة الانزال الّا واحدة سبقتها لفظ الصلاة؛ لأنها تسكّن النفوس وتطمئن اضطراب القلوب.

٢- السكينة تنزل على النبي صلى الله عليه واله وسلم – كمعجزة للأنبياء –عليهم السلام–، غير التي تنزل على المؤمنين لتطمئن قلوبهم من الخوف.

٣- البلاغة القرآنية التي اكّدت بقوة حاجة النبي –صلى الله عليه واله وسلم– للمواساة والمؤازرة من رب العزة –بقوة الدلالة كما في قوله تعالى: ﴿على رسوله وعلى المؤمنين﴾ (– سورة التوبة:٢٦.)، فسارت على المؤمنين بعد ان مرت على الرسول – صلى الله عليه واله وسلم– وهنا تكريما وتبجيلا له.

٤- اتيان السكينة بعد الضغط النفسي وشدة الهم والكرب والازمات تعالج بالثبات والصبر فيكون نتاجه الفرج والفوز.

٥- من اساسيات اسباب نزول السكينة على الرسول –صلى الله عليه واله وسلم– هي الطاعة لله تعالى، والصبر على البلايا، واليقين بالجزاء؛ لان القران الكريم يريد الشكر هو اساس التعامل: ﴿ لئن شكرتم لأزيدنكم﴾ (سورة ابراهيم:٧) .

٦- وعد الله تعالى النبي -صلى الله عليه واله وسلم - بالفوز بدليل سورة العصر التي اكدت على الايمان والعمل الصالح والتواصي بالصبر والحق، فالمؤمن القريب من الله تعالى، الذي يذكر الله تعالى ولا يغيب عنه طَرفة عين بالقرب منه، كلما كان العبد قريب من الله تعالى كان الله قريبا منه قال تعالى: ﴿ فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ﴾ (سورة البقرة:١٥٢) ، وقال تعالى: ﴿نَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ﴾ (سورة التوبة: ٦٧) .

٦- محل إنزال السكينة هو القلب وقد بيناها في الآيات الكريمة التي ذكرناها.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ التميمي أبو حاتم الدارمي، البُستي (ت ٣٥٤هـ)، ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (ت ٧٣٩ هـ)، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١- ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.
- أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن العباس المكي الفاكهي (ت: ٢٧٢هـ)، المحقق: د. عبد الملك عبد الله دهيش، الناشر: دار خضر - بيروت- ط٢- ١٤١٤هـ.
- اسد الغابة في معرفة الصحابة، عز الدين الجذري ابن الاثير ت٦٣٠هـ، الناشر: دار ابن حزم، ط١-٢٠١٢م، بيروت-لبنان.
- الاموال لابن زنجويه، أبو أحمد حميد بن مخلد بن قتيبة بن عبد الله الخرساني(ت٢٥١هـ) ، تحقيق الدكتور: شاكر ذيب فياض، الناشر: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، ط١- ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م.

- أوضح التفاسير، محمد عبد اللطيف بن الخطيب ت: ١٤٠٢هـ، الناشر: المطبعة المصرية .
- أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، جابر بن موسى بن عبد القادر بن جابر أبو بكر الجزائري، الناشر: مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط-٥، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
- بحار الأنوار، محمد باقر المجلسي، الناشر: مؤسسة الوفاء – بيروت – لبنان.
- بحر العلوم، أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم السمرقندي ت: ٣٧٣هـ.
- البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي بن عجيبة الحسني الأنجري الفاسي الصوفي (ت ١٢٢٤هـ)، المحقق: أحمد عبد الله القرشي رسلان، الناشر: الدكتور حسن عباس زكي – القاهرة، الطبعة: ١٤١٩ هـ، دار الكتب العلمية – بيروت، ط٢- ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م.
- تبيين القرآن، محمد الحسيني الشيرازي، الناشر: مؤسسة المجتبى للنشر، ط١-٢٠٠٢م، ٢/٢.
- التحرير والتنوير: «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت: ١٣٩٣هـ)، الناشر: الدار التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤م.
- التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (ت٨١٦هـ)، المحقق: جماعة من العلماء، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت –لبنان،ط١-١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
- تفسير القشيري: لطائف الاشارات، عبد الكريم بن هوازن الملك القشيري، المحقق: عبد اللطيف حسن، الناشر: دار الكتب العلمية، ط٢-٢٠٠٧م.

- تفسير النكت والعيون، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت ٤٥٠هـ)، المحقق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان.
- تفسير مجمع البيان: امين الاسلام أبي على الفضل بن الحسن الطبرسي (ت٥٤٨هـ) ، الناشر: دار المرتضى – بيروت، ٢٠٠٦م .
- تهذيب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت: ٨٥٢هـ)، الناشر: مطبعة دائرة المعارف النظامية الهند،ط١-١٣٢٦هـ.
- جامع البيان في تأويل القرآن: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، ت٣١٠هـ، المحقق : أحمد محمد شاكر، الناشر : مؤسسة الرسالة ط١، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.
- الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، الناشر: دار ابن كثير- اليمامة، بيروت ط٣-١٤٠٧ - ١٩٨٧، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا- دمشق.
- الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، الناشر: دار الجيل بيروت + دار الأفاق الجديدة - بيروت.
- الجامع الصحيح للسنن والمسانيد، صهيب عبد الجبار، ط١- ٢٠١٤م.
- الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم، محمد بن فتوح الحميدي، تحقيق : د. علي حسين البواب، النشر: دار ابن حزم - لبنان/ بيروت - ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.
- دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (ت ٤٥٨هـ)، المحقق: عبد المعطي قلعجي، الناشر: دار الكتب العلمية- دار الريان للتراث، ١٩٨٨م.

- عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بدر الدين العيني الحنفي(ت٨٥٥هـ)، تحقيق: عبد الله محمود، الناشر: دار المكتبة العلمية، بيروت- لبنان، ٢٠٠١م.
- قصص الأنبياء ومعها سيرة الرسول، محمد متولي شعراوي، اعداد وتحقيق: عبد الرحيم شعراوي، الناشر: حسن محمود ، ط١-٢٠٠٦.
- مجمع البحرين ومطلع النيرين، فخر الدين علي بن احمد الطريحي (ت١٠٨٥هـ)، تحقيق: احمد الحسيني، مطبعة النشر والثقافة الاسلامية،ط١-١٩٨٧.
- محاسن التأويل، محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق القاسمي ت: ١٣٣٢هـ، المحقق: محمد باسل عيون السود، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط١- ١٤١٨هـ.
- مختار الصحاح: زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (ت: ٦٦٦هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ط٥- ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م، ١٥١ .
- مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (ت ٧٥١هـ)، المحقق: محمد المعتصم بالله البغدادي، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، ط٣- ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦م.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (ت:٢٤١هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: دار الحديث – القاهرة، ط١- ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥ م.
- مفاتيح الغيب (لتفسير الكبير)، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري، (ت٦٠٦هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط٣- ١٤٢٠هـ.

- منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري، حمزة محمد قاسم، راجعه: الشيخ عبد القادر الأرناؤوط ، تصحيحه: بشير محمد عيون، الناشر: مكتبة دار البيان، دمشق- الجمهورية العربية السورية، مكتبة المؤيد، الطائف - المملكة العربية السعودية، ط١-١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م.
- الميزان في تفسير القرآن، محمد حسين الطباطبائي، الناشر: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت – لبنان.
- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر البقاعي (ت ٨٨٥هـ)، الناشر: دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.

التنافس التركي الفرنسي المعاصر في ليبيا

م.م. علي طه عبدالله الجميلي
وزارة التربية /المديرية العامة لتربية محافظة الأنبار
aljumailyali703@gmail.com

الملخص:

يمثل البحث محاولة حقيقية لإظهار التنافس المعاصر والصراع الذي نشب بين الدول للسيطرة على الدول التي أصابتها آثار الربيع العربي، لا سيما الغنية بالنفط ومنها ليبيا، ذات الموقع الجغرافي المميز، وهذا ما جعل فرنسا وتركيا تخوضان مغامرة سياسية ومنافسة اقتصادية ومحاولة إثبات نفوذ في ليبيا، لقد دُمرت الدولة الليبية تمامًا من أجل السيطرة على نفطها الذي يعد هدفًا للدول الغربية وشركاتها النفطية، حاولت الحكومة التركية استغلال هويتها الإسلامية للتأثير على عواطف الفرقاء لليبيين وقدمت الدعم لهم، ثم عقدت مع الحكومة الليبية التي يرأسها فايز السراج اتفاقية لترسيم الحدود البحرية، التي أعطتها مساحة للضغط على خصومها في منطقة البحر الأبيض المتوسط، بعد فشل مفاوضاتها في الانضمام إلى الاتحاد الأوربي بسبب رفض فرنسا لعضويتها.

قسم البحث إلى خمسة محاور، إذ تناول الأول العلاقات التركية الفرنسية المعاصرة، فيما تطرق المحور الثاني إلى موقف تركيا من التدخل الفرنسي في ليبيا عام ٢٠١١، فيما بيّن المحور الثالث موقف فرنسا من انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوربي، أما المحور الرابع فقد وضح العلاقات التركية الفرنسية بعد الأزمة الليبية ٢٠١١، وشمل المحور الخامس الإستراتيجية الفرنسية المعاصرة في ليبيا، وأخيرًا المحور السادس الذي دار حول تأثير التنافس التركي الفرنسي على ليبيا.

الكلمات المفتاحية: أزمة، النفط، ليبيا، تركيا، تنافس، فرنسا

Contemporary Turkish-French Rivalry in Libya

Ali Taha Abdullah Al-Jumaily
General Directorate of Education in Anbar Province
aljumailyali703@gmail.com

Abstract:

The research represents a real attempt to show the contemporary competition and conflict that erupted between countries to control the countries that affected by The Arab Spring. Especially the oil-rich, including Libya, which has a distinguished geographical location, so this is what made France and Turkey engage in a political adventure, an economic competition, and an attempt to establish influence in Libya.

The State of Libya was completely destroyed in order to control its oil, which is targeted by Western countries and their oil companies. The Turkish government tried to exploit its Islamic identity to influence the emotions of the Libyan parties and provided support for them. Then, it made an agreement with the Libyan government headed by Fayez al-Sarraj to demarcate the maritime borders, which gave it space to pressure against its opponents in the Mediterranean, after its negotiations to join the European Union failed due to France's refusal to join.

The research was divided into five parts, the first dealt with contemporary Turkish-French relations, while the second one dealt with Turkey's position on the French intervention in Libya in 2011.

The third one showed France's position on Turkey's accession to the European Union. The fourth one clarified the Turkish-French relations after the 2011 Libyan crisis. The fifth one included the contemporary French strategy in Libya, and finally the sixth one revolved around the impact of the Turkish-French competition on Libya.

Keywords: crisis, oil, Libya, Turkey, competition, France.

المقدمة:

تعتمد الدول في علاقاتها مع بعضها البعض على المتغيرات على الساحة الدولية سواء أكانت سياسية أم اقتصادية، أي مع ما يتناسب مع مصالحها القومية الإستراتيجية، لذلك ينشأ الخلاف والتنافس السياسي والعسكري من أجل السيطرة وفرض إرادة الدولة المنتصرة(الأقوى) ذات المكانة والنفوذ، وهذا ما ظهر في التنافس بين فرنسا وتركيا من أجل السيطرة على الدولة الليبية بعد أن عصفت بها أحداث الربيع العربي٢٠١١، وخرج الشعب مطالبًا بتغيير رأس النظام الليبي العقيد معمر القذافي، وكان رد النظام على الاحتجاجات عنيفًا وهو الأمر الذي استغلته الدول من أجل التدخل بحجة حماية المدنيين من العنف المفرط واستعمال القوة ضد المحتجين، لم تكن الساحة الليبية هي السبب الرئيس للخلافات بين الحكومة التركية والفرنسية، بل هي أظهرته بصورة أكثر وضوحًا إلى العلن؛ فقد يرجع الخلاف إلى أيام الدولة العثمانية، لا سيما خلال أحداث الحرب العالمية الأولى ١٩١٤- ١٩١٨ واتهام فرنسا للسلطة العثمانية بإبادة الأرمن، وما سنته الحكومة الفرنسية من قوانين لهذه القضية، هو العامل الأساس والمحرك للعداء السياسي بين البلدين، يضاف إلى ذلك الأهداف التركية في الدخول إلى القارة الأفريقية وإزاحة المستعمر القديم(فرنسا)عن مناطق نفوذها في كثير من دول القارة الغنية بالمعادن والثروات، التي تعدّ سوقًا للبضائع التجارية.

شكلت مسألة انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوربي نقطة ضعف استعملتها فرنسا للضغط على الحكومة التركية في كثير من الأحيان وما تزال هذه القضية عقدة في العلاقات التركية الأوربية بصورة عامة، وكانت سببًا رئيسًا جعل تركيا تقدم كثيرًا من التنازلات الداخلية والخارجية من أجل كسب ود الدول صاحبة القرار في الاتحاد(فرنسا وألمانيا)وإهمال علاقاتها مع روسيا، لكن الآمال التركية فشلت ولم يكتب لها النجاح

بسبب تعنت الحكومة الفرنسية وخشيتها على مكانتها في الاتحاد، على الرغم من عمق العلاقات الاقتصادية بين البلدين، لكن تبقى تركيا البلد المسلم ذا التوجهات العلمانية محل شك وعدم ثقة لدى فرنسا وكثير من دول الاتحاد، لا سيما اليونان التي لا يختلف موقفها كثيرًا عن حكومة باريس.

بعد أن فشلت جميع المفاوضات التركية الأوربية التي استمرت لمدة طويلة ترجع إلى عام ١٩٩٩، ووصول حزب العدالة والتنمية إلى سدة الحكم في أنقرة، الذي أعاد رسم الإستراتيجية التركية ومحاولة تصفير الخلافات مع الدول الإقليمية والدولية، سعت حكومة أنقرة إلى بناء علاقات متوازنة مع المعسكرين الشرقي والغربي، مع المحافظة على صورة تركيا المتصلة جيوسياسيًا بالغرب عن طريق الجغرافية الأوربية، وصاحب الموقع الجغرافي المهم الذي يربط كثيرًا من قارات العالم مع بعضها البعض، لكن ذلك لم يدم طويلًا بعد أن بدأت الأزمة الليبية في بداية عام ٢٠١١، ورفض أوربا لعضويتها في الاتحاد؛ فقد دفعتها هذه العوامل إلى الدخول بقوة في ملف الأزمة الليبية ومحاولة إزاحة فرنسا عن الساحة الليبية ومن ثم الأفريقية، التي تقف بوجه أهدافها في أوربا وشمال أفريقيا.

أولًا: العلاقات التركية الفرنسية المعاصرة

لم تكن العلاقات التركية الفرنسية في أفضل حالتها، وذلك لقيام الحكومة الفرنسية بالاعتراف(بإبادة الأرمن)في عام ٢٠٠١، تبدل الدور التركي وإستراتيجيتها بعد وصول حزب العدالة والتنمية إلى سدة الحكم عام ٢٠٠٢ على الصعيدين الإقليمي والعالمي، لا سيما تطلعها للانضمام إلى الاتحاد الأوربي، لكن فرنسا عارضت تطلعها بشدة، لأنها بلد مسلم ذو طابع علماني، يضاف إلى ذلك أن الحكومة الفرنسية نظرت بقلق إلى توسع تركيا في قارة أفريقيا بعد ازدياد عدد سفاراتها من (١٢) سفارة عام

٢٠٠٩ إلى (٢٠)سفارة، فضلًا عن التبادل التجاري مع الدول الأفريقية الذي ارتفع من خمسة مليارات عام ٢٠٠٣ إلى(١٧)مليار دولار عام ٢٠٠٨، وهذا أثار حفيظة حكومة باريس صاحبة النفوذ الاستعماري الواسع في قارة أفريقيا(باكير، ٢٠١٢، ص٣).

كانت الحكومة الفرنسية الأكثر تشددًا حيال مسألة انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوربي ونتج عن ذلك ركود العلاقة بين البلدين، الأمر الذي دفع الحكومة التركية إلى معارضة المشروع الفرنسي(اتحاد البحر الأبيض المتوسط)الذي نادت به حكومة باريس في آيار من عام ٢٠٠٧؛ لأنها كانت تخشى من تقويض إستراتيجيتها الجديدة، فقد انخفض التبادل التجاري بين تركيا والاتحاد الأوربي بصورة عامة(٢٥%)عام ٢٠٠٩ والنسبة ذاتها عام ٢٠١٠(كيريشجي، ٢٠١٤، ص٢٠٣-٢٠٥)، وبلغ مع فرنسا نحو(٦,٩٥٧)مليارات خلال المدة ٢٠٠٢-٢٠١٧(من الأكثر تضررًا....، ٢٠٢٠)، وأشارت إيشق(٢٠١١)إلى أن "حجم التجارة التركية مع الاتحاد الأوربي كان مرتفعًا بنسبة جيدة تقترب من ٥٦% عام ١٩٩٦، لكنها انخفضت إلى نسبة ٤٤% عام ٢٠٠٨"(ص. ٨).

أطلقت فرنسا بالتعاون مع الحكومة الألمانية مشروع(شراكة إستراتيجية لمستقبل مشترك مع الشرق الأوسط)الذي كان ظاهره إصلاح أوضاع الشرق الأوسط واحترام سيادة دوله وخصوصيتها على أن يكون تنسيقها بصورة مباشرة مع الاتحاد الأوربي والولايات المتحدة وحلف الناتو، لكن باطن المشروع الوقوف بوجه طموح الحكومة التركية وإستراتيجيتها الجديدة التي أعلنها رئيس وزرائها آنذاك أحمد داود أوغلو ٢٠١٤-٢٠١٦(الرحاحلة، ٢٠١٤، ص ٣٧-٣٨)، التي حاولت من خلالها الحكومة التركية أن توازن بين الحرية والأمن وخفض المشكلات الداخلية والخارجية إلى المستوى صفر من خلال تعزيز علاقاتها عالميًا وإقليميًا، والبحث عن موطأ قدم يمكن من خلاله

أن تصبح لاعبًا أساسيًا في مسارات السياسات الدولية، يمتلك القوة الناعمة والرخوة، وهذا ما جعلها تصبح قوة عالميًا بعد أن كانت دولة مركزية(كامل ونجم، ٢٠١٧، ص٢٤٢-٢٤٦).

نظرت الحكومة التركية إلى دعم فرنسا للمصطلح الذي أعلنته الحكومة الألمانية بأن تركيا " شريك مميز" نظرة شك وقلق، لا سيما بعد أن أصابت الاتحاد الأوربي أزمة اقتصادية خانقة عامي ٢٠٠٨-٢٠٠٩؛ فقد مثل عضوية أقل من أن تكون عضوية كاملة، لكن تركيا لم تتجاوب مع الموقف الفرنسي الجديد، لأن حكومة فرنسا عدلت دستورها وجعلت عضوية تركيا لن تتم، إلا بعد إجراء استفتاء شعبي عام يجيز للحكومة الموافقة على انضمامها، وهذا بطبيعة الحال رفضًا عمليًا وواقعيًا لعضويتها(فايسباخ وواكيم، ٢٠١٤، ص١٧٠)، لكن ظلت الحكومة التركية في سياستها الخارجية ترمي إلى أهداف إستراتيجية، منها البحث عن أمنها الإستراتيجي الذي من خلاله تتمكن من الحفاظ على التوازنات الإقليمية على أقل تقدير، إضافة إلى محاولة تحريك عجلة التنمية الاقتصادية، الأمر الذي يجعلها شريكًا مهمًا للدول الغربية ويمكنها من الانضمام إلى الاتحاد الأوربي(الموسوي، ٢٠١٤،ص٨٧)، وهذا ما دفعها للمشاركة في (الاتحاد من أجل المتوسط)الذي دعا إليه رئيس فرنسا آنذاك نيكولا ساركوزي(٢٠٠٧-٢٠١٢) في شهر تموز من عام ٢٠٠٩، ثم اتفاقها مع شركة يابانية- فرنسية من أجل بناء مفاعل نووي بقيمة(١٧)مليار دولار أمريكي(إلياس، ٢٠١٦، ص٣٩-١٦١).

لقد مرت علاقة البلدين بمراحل شد وجذب نتيجة ارتباطها بالمواقف الدولية، لا سيما مع وضوح نتائج الربيع العربي ومحاولة القوى العظمى توسيع مناطق نفوذها على حساب الدول التي انهارت أنظمتها، وهذا ما دفع الرئيس ساركوزي إلى إثارة

موضوع(المجازر)ضد الأرمن وطالب الحكومة التركية بمراجعة تاريخ الأتراك(الأسود)والاعتراف بعملية الإبادة خلال زيارة أجراها إلى أرمينيا في شهر تشرين الأول عام ٢٠١١، لكن رد أنقرة كان أكثر عقلانيةً، وطمأنت الشعب الفرنسي عن مصالحهم في تركيا وأن الخلاف مع سياسات حكومتهم؛ لأن تركيا ثالث سوق للبضائع الفرنسية خارج أوربا، ويعمل على الأراضي التركية أكثر من(١٠٠٠)شركة فرنسية وتزيد استثماراتها عن(١١)مليار دولار، ووصل حجم التبادل التجاري بين البلدين إلى(١٣,٥)مليار دولار(باكير، ٢٠١٢، ص٥-٧).

لكن تركيا عارضت تدخل فرنسا في الأزمة الليبية ٢٠١١ من أجل إسقاط نظام القذافي، وحاولت عرقلة صدور قرار مجلس الأمن ذي العدد(١٩٧٣)الذي بموجبه تم فرض حظر جوي على ليبيا من قبل الناتو، فضلًا عن رفضها التدخل العسكري الذي قادته فرنسا ضد نظام القذافي وقواته، كانت المنافسة شديدة بينهما؛ فتركيا كانت تربطها علاقات اقتصادية مع النظام الليبي الذي سهل لشركاتها الدخول إلى الأراضي الليبية ومن ثم إلى الدول الأفريقية الأخرى، وهذا بطبيعة الحال تهديد وأضح للمصالح الاقتصادية الفرنسية في القارة الأفريقية، لذلك حاولت فرنسا التخلص من التهديد التركي بأية طريقة كانت، فكان تدمير الدولة الليبية ومؤسساتها المدنية والعسكرية الطريقة المثالية التي تحافظ بها على مصالحها في ليبيا وأربع عشرة دولة أفريقية أخرى(قبلي، ٢٠٢٠، ص١٣٢-١٣٣).

ثانيًا: موقف تركيا من التدخل الفرنسي في ليبيا عام٢٠١١

كانت فرنسا تبحث عن سبب حقيقي يسهل لها عملية التدخل في ليبيا عندما بدأت أحداث الأزمة ٢٠١١، فكانت الدعوة العاجلة التي وجهتها جامعة الدول العربية إلى مجلس الأمن في الثاني عشر من مارس من العام ذاته، من أجل فرض حظر

طيران على ليبيا وحماية المدنيين من العنف المفرط الذي استعملته قوات النظام الليبي، فقد كان هدف الحكومة الفرنسية حماية حقوق الإنسان ومصالحها الاقتصادية، والخوف من تدفق آلاف المهاجرين إلى الاتحاد الأوربي(دافيدسون، ٢٠١٤، ص ٩-٢٠)، فصدر قرار مجلس الأمن الدولي ذو العدد (١٩٧٣) في السابع عشر من شهر آذار، الذي عبر فيه المجلس عن امتعاضه لما يجري في ليبيا بعد استعمال النظام الليبي المرتزقة والعنف في مواجهة المحتجين، وتم فرض عقوبات على الحكومة الليبية مثل فرض حظر جوي ومنع أعضاء نظام القذافي ورموزه من السفر وتجميد أصولهم المالية بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة(الأمم المتحدة،١٧ آذار ٢٠١١، ص٢-٣)، وعلى هذا الأساس تدخل حلف شمال الأطلسي(NATO)عسكريًا مستندًا إلى قرار مجلس الأمن (١٩٧٣) وإلى قرار جامعة الدول العربية(٧٢٩٨) الصادر في الثاني عشر من آذار عام ٢٠١١، وهذه القرارات مثلت فرصة ذهبية للحكومة الفرنسية للتدخل وتصدر دول الحلف من حيث كثافة تدخلها العسكري، ثم سارعت إلى الاعتراف بالمجلس الوطني الليبي الانتقالي، من أجل الانغماس في الوضع الداخلي أكثر بعد أن توفر أمامها جميع السبل القانونية سواء كانت أممية أو عربية، حتى تتمكن من فرض هيمنتها على الوضع الليبي الداخلي وتسيير أموره وفق مصالحها الإستراتيجية(عمر، ٢٠٢٠، ص١٢-١٣)، كانت مشاركتها بحوالي(١٠٠)طائرة من طراز ميراج ورافال وطائرات أواكس، ووضعت قواعدها العسكرية في تشاد وكورسيكا بحالة إنذار، فضلًا عن تحريك عدد من سفن أسطولها البحري وأبرز هذه القطع حاملة الطائرات شارل ديغول وحاملة المروحيات ميسترال وغواصة نووية(علاء الدين، ٢٠١٣، ص٢٩).

قُوبل التدخل العسكري الغربي في ملف الأزمة الليبية ٢٠١١ بمعارضة تركية، لأن حكومة أنقرة تعتقد بأن هذا التدخل سيكون له آثار عكسية، وأن الغرب ينظر إلى

الدول الأفريقية بأنها مصادر للطاقة، كما سيوفر التدخل فرصة للحكومة الفرنسية من أجل إعادة دورها إلى شمال أفريقيا وبسط نفوذها على دوله النفطية، وحيال ذلك قال الرئيس التركي الحالي رجب طيب أردوغان: " ... فضلًا عن كون آثاره عكسيةً، مثل هذه العملية يمكن أن يكون لها عواقب وخيمة، ونحن نعارض التدخل الأجنبي، لأن الليبيين يعارضونه"(تركيا في ليبيا بعد عام ٢٠١١، ٢٠١٩).

لقد مثل النفوذ الفرنسي في شمال أفريقيا تهديدًا حقيقيًا للمصالح الاقتصادية الإستراتيجية التركية، لا سيما بعد أن أصبحت فرنسا حجر عثرة في طريق أي تقدم في مفاوضات انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوربي، قال أحمد داود أوغلو في الرابع عشر من شهر تشرين الثاني عام ٢٠١٠: " لقد أعطيت أوامري إلى الخارجية التركية بأن يجد ساركوزي كلما رفع رأسه في أفريقيا سفارة تركية عليها العلم التركي"(الموقف التركي من الثورة الليبية، ٢٠١١)، وزادت حدة الخلاف بين الدولتين من خلال الدعم الذي قدمته فرنسا لقوات خليفة حفتر قائد الجيش الوطني الليبي في حربها ضد القوات التابعة لحكومة الوفاق الوطني برئاسة فايز السراج المدعوم من قبل الحكومة التركية(ماركوس، ٢٠٢٠)، وتطور الموقف حتى اتهمت وزارة الخارجية التركية فرنسا بتهديد وحدة أراضي ليبيا وسيادتها من خلال دعمها لحفتر، وطلبت منها إيقافه، وذكرتها بماضيها المظلم في قارة أفريقيا والمذابح في الجزائر(تركيا: "ماكرون يحاول...، ٢٠٢٠).

وبعد مقتل الرئيس الليبي معمر القذافي(١٩٦٩– ٢٠١١) في شهر تشرين الأول عام ٢٠١١، أعلنت فرنسا أن طائراتها العسكرية استهدفت قافلته، وبهذا تكون فرنسا قضت على واحد من أبرز حلفاء تركيا في قارة أفريقيا، لا سيما أن تركيا ترتبط بعلاقات جيدة مع النظام الليبي، وطدت بثمان اتفاقيات اقتصادية وصلت قيمتها إلى عشرة مليارات وقعت بعد زيارة أردوغان إلى ليبيا خلال شهر تشرين الثاني من عام

٢٠٠٩، فيما بلغ حينها التبادل التجاري بين البلدين حوالي (٢) مليار دولار سنويًا(ERKİN, 2019).

ثالثًا: موقف فرنسا من انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوربي

إن التوجه نحو أوربا يعدّ هدفًا عملت على تحقيقيه الحكومات التركية المتعاقبة التي تولت حكم البلاد، منذ خمسينيات القرن الماضي، وكانت من أولى خطواتها نحو ذلك التقدم بطلب عضوية السوق الأوربية المشتركة عام ١٩٥٩، ثم وقعت اتفاقية أنقرة للشراكة الاقتصادية مع أوربا عام ١٩٦٣، وهذه خطوات عملية للانضمام إلى الاتحاد الأوربي، حتى تمكنت من الدخول في مرحلة التفاوض عام ١٩٩٩(القدرة، ٢٠١٣، ص٨٧-٨٨)، وبعد وصول حزب العدالة والتنمية إلى السلطة في عام ٢٠٠٢، قدم ورقة إصلاحية إلى المجلس الوطني التركي عام ٢٠٠٣، ضمت إصلاحات كثيرة أبرزها؛ تعديل الدستور ورفع القيود المفروضة على التعليم وحرية الرأي وإلغاء حكم الإعدام وإنهاء حالة الطوارئ في البلاد، وهي مبادرة أرادت الحكومة التركية تقديمها إلى الاتحاد الأوربي على شكل تنازلات إصلاحية إيجابية(مسلط، ٢٠٢٠، ص٨٥٥)، استمرارًا للمفاوضات بين الطرفين، عقدت قمة كوبنهاكن في عام ٢٠٠٢ واستمرت المفاوضات حتى نهاية عام ٢٠٠٤، وخلال هذه المدة أطلقت الحكومة التركية حزمة إصلاحات اقتصادية، إذ خفضت الإنفاق العام بحوالي (٢,٤%) وحذفت مجموعة أصفار من الليرة التركية، وقللت نسبة الاستهلاك وخفضته إلى(٩,٨%) عام ٢٠٠٥ بعد أن كان(٦٨%) من الناتج المحلي عام ٢٠٠١(سعد، ٢٠١٨، ص٨٤-٨٥).

لقد وقفت فرنسا خلال عهد الرئيس ساركوزي بوجه مسألة الانضمام وأصبحت حجر عثرة تعرقل المفاوضات وتمنعها من الوصول إلى مراحل متقدمة، وعلى هذا الأساس دعا الرئيس ساركوزي إلى عدم إشراك الدول المرشحة للانضمام إلى الاتحاد

الأوربي في المؤتمرات والقمم التي يعقدها الاتحاد، وهذه ضربة قاصمة وجهتها الحكومة الفرنسية إلى الجهود التي بذلتها الحكومة التركية والتنازلات التي قدمتها من أجل الحصول على عضوية كاملة في الاتحاد(فيليه، ٢٠٠٧)، وذلك لأن الحكومة الفرنسية تنظر إلى تركيا بقلق وشك وعدم ثقة، حتى إن الرئيس ساركوزي، قال: " لو كانت تركيا بلدًا أوربيًا لكان ذلك معلومًا"، وهناك من يرى أن سبب الخلاف بين البلدين يرجع إلى عام ٢٠٠١ عندما تبنى البرلمان الفرنسي قانونًا تبنى الاعتراف بإبادة الأرمن عام ١٩١٥ على يد الأتراك وطلب من الحكومة التركية الاعتذار عنها(يون، ٢٠٢٠)، هناك أسباب حقيقية كثيرة وراء وقوف فرنسا ضد محاولة تركيا الانضمام إلى الاتحاد الأوربي، أبرزها(سعيد، ٢٠١٨، ص٨٦-٨٧):

١. رفض تركيا المستمر لفتح مجاليها الجوي والبحري أمام قبرص، وعدم اعترافها بعضوية(قبرص)في الاتحاد الأوربي.

٢. النفوذ التركي ومصالحه الاقتصادية في قارة أفريقيا وتمددها على حساب مصالح فرنسا.

٣. مسألة الأكراد والصلاحيات الواسعة التي يتمتع بها الجيش التركي وتدخله في الشؤون السياسية للبلاد.

٤. قوة الاقتصاد التركي ونموه السريع وعدد سكانها الكبير الذي يتجاوز الـ(٨٠) مليون نسمة.

٥. هوية تركيا الإسلامية التي تُعد السبب الرئيس في معارضة فرنسا لعضويتها ، فضلًا عن مسائل دينية أخرى كثيرًا ما أثارت الخلاف بين البلدين وعمقته، وجعلت مسألة العضوية شبه مستحيلة.

ولهذا، فإن الحكومة الفرنسية ترى في حال انضمت تركيا إلى الاتحاد الأوربي ستحل في المرتبة الثانية بعد ألمانيا في البرلمان الأوربي وبنسبة تصويتية تقدر بـ(١١,٢%) من مجموع المقاعد، وبهذا الخصوص قال ساركوزي في الخامس والعشرين من عام ٢٠٠٧(مقلد، ٢٠١٠، ص٣٧٠):

" إن توسيع تركيا سيعزز مخاطر القضاء على الاتحاد الأوربي وهذا لن أقبل به.... ليس لكل الدول الحق بأن تصبح عضوًا في الاتحاد.... لا يوجد مكان لها داخل الاتحاد الأوربي".

رابعًا: العلاقات التركية الفرنسية بعد الأزمة الليبية ٢٠١١

عندما حدثت الأزمة الليبية لم تؤدِ إلى تحسن العلاقة بين البلدين بل زادتها تعقيدًا ومنافسة، لا سيما بعد الحملة الناتو العسكرية التي قادتها الولايات المتحدة وفرنسا بشكل خاص، وهذا الأمر أثار حفيظة الحكومة التركية التي عارضت بشدة قيادة فرنسا للقوات الدولية المشاركة في العملية العسكرية ضد نظام القذافي، وطالبت بأن تترك قيادة الحملة للناتو بدلًا من فرنسا التي كانت طائراتها تقصف المنشآت العسكرية والمدنية الليبية بشكل غريب، لكن بعد أن تولى الناتو قيادة الحملة العسكرية؛ شاركت تركيا بخمس سفن حربية وغواصة من أجل محاولة إبعاد القوات الفرنسية عن الصدارة في ليبيا ما بعد القذافي(أبو يونس، ٢٠١١).

لقد ارتفع صدى الخلاف بين البلدين بعد قيام الجمعية الوطنية الفرنسية بمناقشة قانون يجرم إنكار الإبادة الجماعية التي تعرض لها الأرمن على يد الدولة العثمانية وتسببت بمقتل حوالي(١,٥)مليون شخص أرمني في عامي ١٩١٥ –١٩١٧، إذ نص القانون على سجن كل شخص ينكرها عامًا واحدًا مع فرض غرامة مالية قدرها(٤٥)ألف

يورو، وقد ندد حزب العدالة والتنمية بهذا القانون ووصفه بـ" الخطأ التاريخي غير المقبول والخطير"، ودعا الرئيس التركي آنذاك عبدالله غول(Abdullah Gül)٢٠٠٧-٢٠١٤ الحكومة الفرنسية بالتخلي عن القانون، كما قال أحمد داود أوغلو إن القانون: " هجوم فارغ على حرية التعبير"، وشنت الصحافة التركية هجومًا على الرئيس الفرنسي(ساركوزي) ووصفته بـ" السيد الشرير" الذي يحاول كسب المواطنين الفرنسين من الأصول الأرمنية في الانتخابات الرئاسية، الذين كان عددهم(٤٠٠) ألف شخص؛ على الرغم من أن تركيا تُعد شريكًا اقتصاديًا مهمًا لفرنسا، فقد بلغ حجم التبادل التجاري بين البلدين حوالي(١٢)مليار دولار في عام ٢٠١٠(فخار، ٢٠١١)؛ أما أردوغان فقد اتهم فرنسا في الثاني والعشرين من كانون الأول عام ٢٠١١ بارتكاب إبادة جماعية في الجزائر، وقال: " لم يتم ارتكاب أية إبادة في تاريخنا، نحن لا نقبل ذلك، ارتكبت فرنسا مذبحة بحق ما يقدر بنحو ١٥% من سكان الجزائر عام ١٩٤٥"، كما قامت الحكومة التركية بسحب سفيرها من باريس، ورفضت طلب فرنسا في أن تستعمل الأجواء التركية وقواعدها العسكرية، ومنعت السفن العسكرية الفرنسية من أن ترسو في موانئها، وقال أردوغان: " إن بلاده ستقاطع اجتماع اللجنة الاقتصادية المشتركة الذي سيعقد في باريس في كانون الثاني من عام ٢٠١٢ ، ولن نشارك في أية مشاريع مشتركة مع هذا البلد(فرنسا)في إطار الاتحاد الأوربي" (السليمي، ٢٠١١).

لقد لعبت فرنسا دورًا مهمًا في أحداث الأزمة الليبية منذ اندلاعها في شهر شباط عام ٢٠١١، ويعد الرئيس(ساركوزي)عراب الحملة العسكرية الجوية التي شنتها قوات الناتو ضد نظام القذافي، على الرغم من وجود العلاقة التي كانت تجمعهما(السياسة الفرنسية في ليبيا....، ٢٠١٩)، وعلى هذا الأساس فإن تركيا تحمّل فرنسا مسؤولية تدهور الأوضاع الأمنية في ليبيا، منذ تدخلها مع القوات التابعة للناتو عام ٢٠١١

للإطاحة بالقذافي، كما تتهمها بلعب لعبة خطيرة داخل العملية السياسية(الجديدة)في ليبيا عن طريق دعم القوات التابعة لخليفة حفتر على حساب حكومة الوفاق الوطني التي تحظى بدعم الحكومة التركية(حرزلي، ٢٠٢٠).

خامسًا: الإستراتيجية الفرنسية في ليبيا

مع تزاحم الدول العظمى من أجل الاستحواذ والسيطرة على المناطق الإستراتيجية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا نتيجة ظروف الربيع العربي التي أصابت كثيرًا من دولهما، أصبحت ليبيا من أبرز المناطق الجيوإستراتيجية في سياسة فرنسا الخارجية وهو ما جعل الحكومة الفرنسية تسعى للسيطرة على أكبر كمية ممكنة من ثروات ليبيا الطبيعية، لا سيما النفط، فضلًا عن أن تزاحم الدول وتنافسها للسيطرة على ليبيا دفع فرنسا للتدخل بثقلها العسكري وقيادة الحملة العسكرية للناتو التي أسقطت نظام القذافي، حتى تتمكن من المحافظة على نفوذها في المنطقة وزيادة توسعه، وضمان مصالحها الإستراتيجية في ليبيا في مرحلة ما بعد القذافي(العرقوبي، ٢٠٢٠).

لم تكن الإستراتيجية الفرنسية المعاصرة في ليبيا واضحة المعالم إلا عندما نشرت تقارير في شهر شباط من عام ٢٠٠٧ تتحدث عن فقدان فرنسا لأهميتها(الجيوإستراتيجية)، ثم ظهرت بشكل أكثر وضوحًا بعد تدخلها العسكري في الأزمة الليبية عام ٢٠١١، ويعد تدخلها نقطة تحول مهمة في إستراتيجيتها الخارجية، لقد حاولت الحكومة الفرنسية ومن خلال الأزمة الليبية توسيع نفوذها في شمال أفريقيا، لا سيما ليبيا، لتحقيق مكاسب اقتصادية سواء كانت في قطاعي الطاقة وفتح الأسواق الأفريقية أمام شركاتها من أجل تصدير منتجاتها، وكذلك زيادة عدد قواعدها العسكرية، كانت محاولات فرنسا في تحقيق أهدافها الإستراتيجية مبكرة، بدأتها عندما حاولت ليبيا السيطرة على منطقة(أوزو) الواقعة بين الحدود الليبية والتشادية عام ١٩٧٦ من أجل

اليورانيوم الموجود فيها، لكن دولة تشاد استطاعت السيطرة عليها بمساعدة الحكومة الفرنسية عام ١٩٨٧ (ماذا تريد فرنسا...، ٢٠٢٠).

لقد نشرت مذكرة تعود إلى العام(١٩٧٠) في التاسع من شهر آذار عام ٢٠٠٧، تبين تداعيات عمليات بيع الأسلحة الفرنسية إلى ليبيا ومدى تأثيرها على منطقة الشرق الأوسط، وهو العام ذاته (٢٠٠٧)الذي وقع فيه الرئيسان ساركوزي والقذافي على صفقة لبيع صواريخ مضادة للعربات المجنزرة بحوالي(١٠٠)مليون يورو، لذلك بدأت فرنسا تستورد حوالي(٩٩%)من حاجتها من النفط الليبي، لا سيما وأن شركة النفط الوطنية الفرنسية(توتال) تستحوذ على نصيب الأسد في عمليات التنقيب عن النفط الليبي، إذ تمتلك منها حوالي(٧٥%) في حقل الجرف و(١٦%)في حقل الواحة و(٣٠%) في حقل الشرارة و(٢٤%)في قطاع مرزوق، كما بلغ نصيبها من عملية إعمار ليبيا حوالي(٢٠٠)مليون دولار أمريكي وهناك من يعتقد أنها تصل إلى حوالي(٣٢٠)مليار دولار، وهي تكفي لتعويض نفقاتها العسكرية أثناء عملية إسقاط القذافي ونظامه، التي قدرت حينها بـ(٤٥٠)مليون دولار، وهذا ما صرح به وزير دفاعها آنذاك(جيرار لونجيه): " بأن يكون لفرنسا نصيبٌ وافر في إعادة الإعمار بعد الحرب....وأن تلعب دورًا قياديًا"(سياسية واقتصادية...، ٢٠٢٠).

سعت الحكومة الفرنسية مستغلة أحداث الربيع العربي ٢٠١١ التي أصابت كثيرًا من الدول العربية إلى حماية مصالحها الاقتصادية(الإستراتيجية)في ليبيا، من خلال التحديات الإستراتيجية التي أعاقت دورها في الساحة الدولية، أي إن لها توجهًا يقضي بأن تتدخل سياسيًا وعسكريًا في الشأن الليبي، وهذا ما جاء بعد إجراء مراجعات شاملة لسياستها الخارجية تطلبها فكرها الإستراتيجي المتجدد، الذي سمح لها بأن تظهر القوة الأوربية الأكثر تأثيرًا وقدرةً على التحرك وفق المستجدات الأوربية وحتى الغربية بصورة

عامة، فضلًا عن العمل على بناء شراكات عسكرية وسياسية من أجل حماية مصالحها الإستراتيجية في ليبيا، التي تمكنت من الحفاظ عليها بعد أن اعتمدت القوة العسكرية؛ وبهذا فإن ليبيا وجنوبها الغني بالثروات الطبيعية يمثلان قاعدة رئيسة ومهمة في إستراتيجيتها المعاصرة في أفريقيا ومنطقة الشرق المتوسط (حسين، ٢٠١٩، ص ٧).

كان للتدخل التركي في مسار الأحداث الأزمة الليبية تأثير كبير على مواقف الحكومة الفرنسية ومصالحها الاقتصادية، بعد أن قامت الحكومة التركية بالتدخل سياسيًا وعسكريًا، الأمر الذي أدى إلى توتر علاقات البلدين وتأزمها، وكادت أن تحدث صدامات مسلحة بين القطع البحرية العسكرية التابعة للدولتين التي تجوب البحر الأبيض المتوسط(هنيد، ٢٠٢٠)؛ فقد كان السبب الرئيس في التنافس التركي- الفرنسي هو عملية إعادة إعمار ليبيا، وذلك لأن للحكومة التركية استثمارات في البنى التحتية الليبية مع نظام القذافي بحوالي(٢٤)مليار دولار وحوالي(١٨) مليار دولار على شكل ديون، كما أن التدخل يأتي من رؤية إستراتيجية سار عليها صناع القرار في أنقرة من أجل تثبيت نفوذ تركيا كأحد أبرز الأطراف الدولية المؤثرة في الشرق الأوسط وقارة أفريقيا، إضافة إلى محاولة الحصول على شراكة إستراتيجية مع النظام الليبي الجديد حتى تكون الدولة الليبية بوابة الدول الأفريقية وأسواقها(خريطة الأهداف....، ٢٠٢٠).

سادسًا: تأثير التنافس التركي الفرنسي على ليبيا

بدأ التنافس بين البلدين منذ أن قام الرئيس ساركوزي بزيارة إلى ليبيا في التاسع عشر من شهر أيلول من عام ٢٠١١، من أجل إعلان انتهاء العمليات العسكرية للناتو بعد هزيمة القذافي ونظامه، وذلك لأنه أول رئيس قدم طلبًا للناتو من أجل التدخل العسكري في مجريات أحداث الأزمة الليبية، ثم أعقبها بعد يوم واحد قيام أردوغان بزيارة إلى ليبيا؛ ومن هنا بدأ عمليًا التنافس التركي الفرنسي ينتقل إلى الداخل الليبي،

وكذلك من خلال دعمهما الأطراف الليبية، لا سيما بعد أن أعلن(خليفة حفتر)قائد الجيش الوطني الليبي المدعوم من فرنسا البدء بمعركة(الكرامة)في عام ٢٠١٤ لتحرير أرض ليبيا من سيطرة القوات التابعة لحكومة الوفاق الوطني المدعومة من تركيا، فضلًا محاولة فرنسا البحث عن تحالف دولي يرفض التواجد العسكري التركي في ليبيا، الذي يحاول إعادة السلطة العثمانية على مياه البحر الأبيض المتوسط عن طريق التواجد على الأراضي الليبية(سليمان، ٢٠٢٠).

أما عندما أعلن حفتر عن عملية عسكرية أخرى عرفت باسم(تحرير طرابلس)من سيطرة حكومة الوفاق الوطني الليبية التي يرأسها(فايز السراج)في الثالث من نيسان عام ٢٠١٩، كان لتركيا حضورها بعد أن عقدت في العام ذاته اتفاقًا مع حكومة السراج يشمل ترسيم الحدود البحرية في مياه البحر الأبيض المتوسط والتعاون العسكري والأمني، وهذا ما جعل الحكومة التركية تتدخل عسكريًا في مجريات الأحداث الداخلية في ليبيا، عن طريق الدعم العسكري الذي شمل الخبراء العسكريين والمعلومات الاستخبارية، بالإضافة إلى المشاركة الفعلية في المعارك ومد حكومة الوفاق بالطائرات التركية المسيرة وكثير من المقاتلين السوريين الذين ينتمون إلى فصائل المعارضة السورية التي تدعمها تركيا، ومشاركة كثير من قطع الأسطول البحري التركي الموجود بالقرب من السواحل الليبية(الصوافي، ٢٠٢٠)، فقد كان تدخلها من أجل الحفاظ على الحكومة الشرعية المنتخبة من الشعب الليبي والمعترف بها من قبل الأمم المتحدة وجميع دول العالم، ضد كثير من الفصائل المسلحة التي تحاول فرض إرادات وأجندات دول غربية وإقليمية، ضد استقرار الأوضاع في ليبيا، وتحاول منع الحكومة التركية من مساعدة الحكومة الليبية في تحقيق الاستقرار الاقتصادي والسياسي والأمني والبدء

بمرحلة إعمار البنى التحتية الليبية التي دُمرت خلال أحداث الأزمة ٢٠١١(الأفندي، ٢٠١٩).

إن التنافس التركي الفرنسي كثيرًا ما وصل إلى مرحلة الصدام بعد أن شهدت العلاقات السياسية بينهما توترًا متصاعدًا منذ أن حاولت تركيا الانضمام إلى الاتحاد الأوربي، غير إن الأوضاع الداخلية في ليبيا قد أثارت الاتهامات المتبادلة بين البلدين، لا سيما بعد أن أتهم الرئيس الفرنسي الحالي(إيمانويل ماكرون) في كانون الأول من عام ٢٠١٩ الحكومة التركية بأنها تعمل مع مقاتلين على صلة وثيقة بتنظيم داعش، فيما رد عليه أردوغان ونعته بـ" الميت دماغيًا"، حاولت فرنسا الدخول كطرف أساس في مسار الأحداث الداخلية الليبية من أجل ضمان مصالحها الإستراتيجية، وكذلك العمل على تحييد جميع الأطراف سواء كانت ليبية أو إقليمية أو دولية، لذلك قامت بتسليح القوات التابعة لحفتر، وذلك لأنها أدركت بأنه شريك يمكن الاعتماد عليه في حماية مصالحها في ليبيا خاصة وشمال أفريقيا عامة(قطبي، ٢٠٢١).

وامتد التنافس بين البلدين بعيدًا عن الأراضي الليبية ليصل إلى مياه البحر الأبيض المتوسط، لا سيما بعد اكتشاف الغاز فيه عام ٢٠٠٩، فكان التنافس حول مسائل التنقيب عن الغاز وإنتاجه، وعلى أثر ذلك تألفت تحالفات ضمت كثيرًا من الدول منها(فرنسا واليونان وإسرائيل والولايات المتحدة ومصر)خلال المدة ٢٠١٣-٢٠١٩، من أجل عزل تركيا التي حاولت خلط الأوراق وحاولت رسم مسار سياسي يضمن لها حقها الإستراتيجي في البحر المتوسط بعد أن عقدت اتفاقية ترسيم الحدود مع ليبيا عام ٢٠١٩، وقد شكلت الاتفاقية ضربة سياسية لليونان الحليف الأبرز لفرنسا التي تدخلت من أجل الضغط على الحكومة التركية عن طريق فتح جبهة جديدة، في محاولة إبعاد أنقرة عن الساحة الليبية(دابقي، ٢٠٢٠).

الخاتمة:

كانت مسيرة العلاقات التركية الفرنسية متعثرة وكثيرًا ما أصابتها عوارض الخلافات السياسية الحادة التي وصلت بها إلى حد القطيعة، نتيجة لتمسك الحكومة الفرنسية بقضية إبادة الأرمن، فضلًا عن مسائل دينية أخرى؛ أما في الجانب الاقتصادي فإن علاقات البلدين كانت جيدة، إذ عملت(١٠٠)شركة فرنسية في تركيا ووصلت استثماراتها إلى عشرات المليارات من الدولارات، وبلغ حجم التبادل التجاري بينهما حوالي(١٣,٥)مليار دولار في بداية عام ٢٠١١.

مع اندلاع الأزمة الليبية عام ٢٠١١ وصدور قرار مجلس الأمن الدولي ذي العدد(١٩٧٣)اشتد الخلاف بين فرنسا وتركيا وأصبح الخلاف أكثر عمقًا، وذلك لأنه يتعلق بالقضايا الإستراتيجية ومسألة النفوذ في شمال أفريقيا، وهذا ما جعل الحكومة التركية تقف بوجه النوايا الفرنسية التي كانت السبب الرئيس في عملية إسقاط القذافي ونظامه الذي أصبح خطرًا يهدد المصالح الفرنسية والغربية بصورة عامة، كما كان يرتبط بعلاقات سياسية واقتصادية جيدة مع الحكومة التركية قدرت بمئات المليارات من الدولارات على شكل استثمارات في البنى التحتية الليبية، وهذا ما جعل تركيا تخشى من ضياع البلد الغني بالطاقة وبوابة الأسواق الأفريقية.

لقد أرادت تركيا من تدخلها في الأزمة الليبية الضغط على فرنسا والاتحاد الأوربي من أجل قبول عضويتها، بعد فشل جميع محاولاتها للانضمام إليه بسبب الفيتو الفرنسي الذي عطل جميع المفاوضات، خشية أن تصبح تركيا البلد القوي والعضو في حلف الناتو صاحبة قرار الفصل في القضايا الأوربية وغيرها، كما خشيت حكومة باريس من المد الإسلامي التركي ومنافسته لأوربا أرض المسيحية، انعكس الخلاف أكثر إلى الداخل الليبي وأخذت كل دولة وحلفاؤها تدعم جهة ليبية وتمدها بالمال

والسلاح والغطاء السياسي، وهذا الأمر زاد المشهد الليبي تعقيدًا، بحيث أصبحت الحكومة الليبية تسير خلف التوجهات التركية، بينما برلمانها وجيشها الوطني الذي يرأسه خليفة حفتر يسير خلف التوجهات الفرنسية.

مثل النفط الليبي وعملية إعادة إعمار ليبيا وسواحلها المطلة على البحر الأبيض المتوسط هدفًا ومغنمًا مهمًا للأطراف الدولية المتنافسة من أجل السيطرة عليه، وهو ما عملت عليه تركيا الدولة النامية ذات الاقتصاد الجيد، بعد أن عدلت إستراتيجيتها مع وصول حزب العدالة والتنمية وأصبحت تبحث عن موطأ قدم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وأخذت تزاحم الدول الصناعية الكبرى ذات النفوذ الاستعماري القديم، لا سيما فرنسا التي تعتمد في حاجتها إلى الطاقة بنسبة كبيرة تقدر بحوالي(٩٩%) من النفط الليبي، ولشركتها الوطنية للنفط (توتال)استثمارات متفاوتة بنسب تتراوح بين (١٦ –٧٥)تتعلق بعمليات التنقيب عن النفط وحفر الآبار.

تتنافس الدول الشرقية والغربية من أجل السيطرة على مناطق الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لا سيما العربية منها، وتتدخل في شؤونها الداخلية والخارجية، من أجل مصالحها الخاصة، أمام صمت الدول العربية الأخرى التي فضلت التفرج عن بُعد أو التدخل في الأزمة لتنفيذ أجندة معينة فرضت عليها من دولة كبرى، وهذا ما جعل أحداث الربيع العربي تكون شديدة الأثر على الدول العربية، التي أصيبت به، ومنها ليبيا التي أصبحت شبه دولة؛ فقد دمر جيشها وبنيتها التحتية وأصبحت تعاني الحرب الأهلية والطائفية، فضلًا عن ظهور الجماعات الإرهابية المسلحة عابرة الحدود الدولية، وكذلك الانهيار الاقتصادي والبطالة التي عمت البلد وعمليات الإتجار بالبشر، وهذا كله بسبب عدم وجود رؤية دولية حقيقية تعمل على إصلاح الوضع الداخلي بعد أن دمرت ليبيا بالآلة الحربية الغربية، أمام صمت عجيب من المنظمات الدولية والعربية.

المصادر والمراجع:

أبي يونس، ألكسندر.(٢٠١١). العلاقات الحائرة بين تركيا والاتحاد الأوربي. مجلة الدفاع الوطني. العدد٧٧. تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/٣
https://www.lebarmy.gov.lb/ar/content/%C2%AD%C2%AD%C2%AD%C2%AD

الأفندي، محمد قدو.(٢٠١٩). الأزمة الليبية والعلاقات التركية الليبية. تاريخ الدخول ٢٠٢١ /٤/٢٤ https://www.turkpress.co/node/67167

إلياس، فراس محمد.(٢٠١٦). تحليل السياسة الخارجية التركية وفق منظور المدرسة العثمانية الجديدة. ط١. شركة الأكاديميون للنشر والتوزيع. عمان. ص ص ٣٩-١٦١.

الأمم المتحدة.(١٧ آذار ٢٠١١). مجلس الأمن الدولي: القرار ١٩٧٣. نيويورك. ص٢-٣.

إيشق، مليحة بنلي ألطوان.(٢٠١١). سياسة تركيا الخارجية وانعكاساتها الإقليمية. ط١. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. أبوظبي. ص ٨.

باكير، علي حسين.(٢٠١٢).العلاقات التركية- الفرنسية والاستدعاء السياسي للتاريخ الأرمني. مركز الجزيرة للدراسات. (د. م.). ص ٣.

تركيا في ليبيا بعد عام ٢٠١١.. من الدبلوماسية إلى القضية العسكرية.(٢٠١٩). تاريخ الدخول ٢٠٢١/٣/١٧
https://www.noonpost.com/content/28596

تركيا: " ماكرون يحاول مرة أخرى قلب الحقائق".(٢٠٢٠). تاريخ الدخول ٢٠٢١/٣/١٨ https://www.bbc.com/arabic/middleeast-51304667

حرزلي، أميرة أحمد.(٢٠٢٠). تصاعد الخلافات الفرنسية- التركية في المتوسط: تقاطع المصالح الإستراتيجية وتشابك القضايا الجيوسياسية. تاريخ الدول ٢٠٢١/٤/١٤ https://democraticac.de/?p=67979

حسين، أحمد قاسم.(٢٠١٩). التنافس الفرنسي _ الإيطالي على النفوذ في ليبيا. المركز العربي الديمقراطي. قطر. ص٧.

خريطة الأهداف والمصالح: ماذا تريد فرنسا والأطراف الأخرى من ليبيا؟.(٢٠٢٠). تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/٢٠ https://www.politics-dz.com/خريطة-الأهداف-والمصالح-ماذا-تريد-فرنس

دابقي، إيمان.(٢٠٢٠). فرنسا وتركيا الملفات الشائكة ومستقبل العلاقات. تاريخ الدخول ٢٥/٤/ ٢٠٢١ https://resalapost.com/2020/10/13

دافيدسون، جيسون.(٢٠١٤). فرنسا وبريطانيا والتدخل في ليبيا: تحليل متكامل. ط١. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. أبو ظبي. العدد(١٣٤). ص ٩-٢٠.

الرحاحلة، أحمد سليمان.(٢٠١٤). الدور التركي الجديد في منطقة الشرق الأوسط " الفرص والتحديات".[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الشرق الأوسط. ص٣٧-٣٨.

سعد، رؤى خليل.(٢٠١٨). المفاوضات التركية الأوربية. مجلة حمورابي. العدد(٢٧-٢٨). ص ٨٤-٨٥.

سليمان، منى.(٢٠٢٠). الخلاف الفرنسي التركي المتصاعد حول ليبيا يهدد فاعلية الناتو.. الدوافع والآفاق. تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/٢٣
https://www.zamanarabic.com/2020/07/14

السليمي، منصف.(٢٠١١). أردوغان يصعد لهجته ضد فرنسا ويتهمها بارتكاب "إبادة جماعية" بالجزائر. تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/١٣ https://www.dw.com/ar

السياسة الفرنسية في ليبيا.. دور " متناقض" في مشهد معقد أصلًا.(٢٠١٩). تاريخ الدخول ١٦/ ٤/ ٢٠٢١
https://www.dw.com/ar/%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D9%84%D9%8A%D8%A8%D9%8A%D8%A7-%D8%AF%D9%88%D8%B1-%D9%85%D8%AA%D9%86%D8%A7%D9%82%D8%B6-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D8%B4%D9%87%D8%AF-%D9%85%D8%B9%D9%82%D8%AF-%D8%A3%D8%B5%D9%84%D8%A7%D9%8B/a-48393158

سياسية واقتصادية وعسكرية.. ماهي مصالح فرنسا في ليبيا.(٢٠٢٠). تاريخ الدخول ١٩/٤/ ٢٠٢١ https://www.sasapost.com/the-french-interests-in-libya

الصوافي، محمد خلفان.(٢٠٢٠). الأزمة في ليبيا: خارطة الصراع وتطوراته ومساراته المستقبلية. تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/٢٤
https://trendsresearch.org/ar/insight

العرقوبي، أنيس.(٢٠٢٠). من سوريا إلى ليبيا.. عن الدبلوماسية الفرنسية وبحثها عن تحالفات جديدة. تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/٢٢
https://www.noonpost.com/content/38089

علاء الدين، زردومي.(٢٠١٣). التدخل الأجنبي ودوره في اسقاط نظام القذافي[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خضير بسكرة. ص ٢٩.

عمر، خيري.(٢٠٢٠). تغير التدخل الدولي في ليبيا: الانتقال من التماسك إلى التنافس. وحدة الدراسات التركية العربية.(د. م.). ص١٢-١٣.

فايسباخ، موريال ميرال وواكيم، جمال.(٢٠١٤). السياسة الخارجية التركية تجاه القوى العظمى والبلاد العربية منذ عام ٢٠٠٢. ط١.شركة المطبوعات للتوزيع والنشر. بيروت. ص ١٧٠.

فخار، إبراهيم.(٢٠١١). توتر حاد في العلاقات الفرنسية- التركية على خلفية " إبادة الأرمن". تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/٤
https://www.france24.com/ar/20111221-france-turkey-armenian-genocide-denial-parliament-polemic

فيليه، دويتشه.(٢٠٠٧). باريس ترفض انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوربي وبروكسل تؤيد مواصلة المفاوضات, تاريخ الدخول ٢٠٢١/٣/٢٢
https://www.dw.com/ar

قبلي، آسيا.(٢٠٢٠). التوجه التركي نحو أفريقيا: الدلالات الاقتصادية للدور التركي في الأرض الليبية. مجلة قضايا آسيوية. العدد(٣). ص ١٣٢-١٣٣.

القدرة، محمود خليل يوسف.(٢٠١٣). تطور العلاقات السياسية التركية في ضوء المتغيرات الإقليمية والدولية ٢٠٠٧-٢٠١٢[رسالة ماجستير غير منشورة]جامعة الأزهر بغزة. ص٨٧ -٨٨.

قطبي، مصطفى.(٢٠٢١). كيف وقعت ليبيا رهينة الصراع الفرنسي التركي؟. تاريخ الدخول ٢٤/ ٤/٢٠٢١
https://annabaa.org/arabic/authorsarticles/26300

كامل، مروان عوني و نجم، أحمد مشعان.(٢٠١٧). الإستراتيجية التركية تجاه الشرق الأوسط. مجلة تكريت للعلوم السياسية. العدد(١١). ص٢٤٢-٢٤٦.

كيريشجي، كمال.(٢٠١٤). تركيا والبحر الأبيض المتوسط: ما الذي تغير؟. دار فضاءات للنشر والتوزيع. عمان. ص٢٠٣-٢٠٥.

ماذا تريد فرنسا من ليبيا؟.. السياقات الجيوسياسية لدعم حفتر.(٢٠٢٠). تاريخ الدخول ١٨/٤/ ٢٠٢١ https://www.alestiklal.net/ar/view/4449/dep-news-1586522524

ماركوس، جوثان.(٢٠٢٠). لماذا تخاطر تركيا بتورط أعمق في الصراع في ليبيا؟. تاريخ الدخول ١٨/٣/٢٠٢١
https://www.bbc.com/arabic/middleeast-50989869

مسلط، سعد عبدالعزيز.(٢٠٢٠). ظهور حزب العدالة والتنمية وتشكيل حكومته الأولى ٢٠٠٢- ٢٠١٢.مجلة سر من رأى. ١٦(٦٤). ص ٨٥٥.

مقلد، حسين طلال.(٢٠١٠). تركيا والاتحاد الأوربي بين العضوية والشراكة. مجلة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. ٢٦(١). ص٣٧٠.

من الأكثر تضررًا من المقاطعة.. فرنسا أم العرب والأتراك.(٢٠٢٠). تاريخ الدخول ٨/٣/ ٢٠٢١ https://arabicpost.net/

الموسوي، بتول هليل جبير.(٢٠١٤). العثمانية الجديدة ومواقف تركيا من قضايًا الشرق الأوسط. مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية.(٤٥).ص ٧٨.

الموقف التركي من الثورة الليبية.(٢٠١١). المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. تاريخ الدخول ٢٠٢١/٣/١٧
https://www.dohainstitute.org/ar/PoliticalStudies//Pages/Turkeys_Position_on_the_Libyan_Revolution.aspx

هنيد، محمد.(٢٠٢٠). التخبط الفرنسي في ليبيا، تاريخ الدخول ٢٠٢١/٤/٢٠
https://www.al-watan.com/Writer/id/14880

يون، ديدييه.(٢٠٢٠). بين فرنسا وتركيا التوتر على أشده. تاريخ الدخول ٢٠٢١/٣/٢٥ https://orientxxi.info/magazine/article4116

ERKİN, AYTUNÇ .(2019). NATO Kaddafi'yi neden öldürdü?. From 19/3/2021
https://www.sozcu.com.tr/2019/yazarlar/aytunc-erkin/nato-kaddafiyi-neden-oldurdu-5533332

القصّة القرآنيّة بين ثنائيّة العلم والدين دراسة نظريّة في اتّجاهات الفهم والتعارض

م.م قصيّ حسن حميد
جامعة ذي قار/كلية التربية للبنات / قسم علوم القرآن
qussihusin2020@utq.edu.iq
م.م مشاري علاوي مشكور
كليّة العلوم الإسلامية/ جامعة ذي قار/ قسم علوم القرآن.
moshary798@gmail.com

ملخّص البحث باللغة العربيّة:

بعد أطروحة الدكتوراه لمحمد أحمد خلف الله التي أثارت ضجّةً في الأوساط الأكاديميّة والدينيّة على حدٍّ سواء، ومن تلك اللحظة انطلقت التساؤلات بالتوارد على النصّ القرآنيّ ولغته الخاصّة، فجاءت النظريّات بين من يفصل بين لغة العلم ولغة الدين ويرى أنّ العلم للواقع، والدين للغيبيّات، وبين من يساوي بين اللغتين. فكانت جدليّة العلم والدين هي الجدليّة الأبرز بعد تلك الأطروحة، ولم يُلتفت إلى تباين مجالي العلم والدين، ولم ينتبه المهتمّون بمسألة التمايز البيانيّ بين لغة العلم التي تُعنى بتفسير الظواهر بعد وجودها، وبين لغة القرآن الكريم التي تهتمّ بأصل الوجود والنشأة، كما تهتمّ ببناء الإنسان وتهذيبه وتعليمه، بينما نرى العلم بأنّه يهتمّ بتسهيل الحياة من خارج الإنسان لا داخله.

ومن هنا كانت القصص القرآنيّ الميدان الأبرز، والمادّة الأدسم لموضوع ثنائيّة العلم والدين، بكون بعض المحدثين بعد محمد أحمد خلف الله أشاروا إلى تعارض القصص القرآنيّ مع ثوابت التاريخ، وعلم الحفريّات، وعلم الجغرافيا والفلك، والتي حاول البحث الإجابة عنها.

الكلمات المفتاحية (القصّة القرآنيّة – ثنائيّة العلم والدين – اتّجاهات الفهم والتعارض)

The Qur'anic story between the duality of science and religion, a theoretical study in the directions of understanding and opposition.

M. Qusai Hassan Hamed
Dhi Qar University / College of Education for Girls / Department of Quranic Sciences
qussihusin2020@utq.edu.iq
M.mashari ealawiun mashkur
College of Islamic Sciences/ University of Dhi Qar/ Department of Quranic Sciences.
moshary798@gmail.com

Summary in English

After the doctoral thesis of Muhammad Ahmad Khalaf Allah, which caused an uproar in the academic and religious circles alike, and from that moment, questions began to circulate about the Qur'anic text and its special language. Equal between the two languages. The dialectic of science and religion was the most prominent dialectic after that thesis, and did not pay attention to the discrepancy in the fields of science and religion, and those interested in the issue of graphic differentiation between the language of science, which is concerned with the interpretation of phenomena after their existence, and the language of the Holy Qur'an, which is concerned with the origin of existence and emergence, as it is concerned with building and educating the human being. And his education, while we see science that he is concerned with facilitating life from outside the person, not inside him.

Hence, the Qur'anic stories were the most prominent field, and the thickest material for the duality of science and religion, as some of the modernists after Muhammad Ahmad Khalaf Allah indicated the conflict of Qur'anic stories with the constants of history, paleontology, geography and astronomy, which the research tried to answer**.**

alkalimat almiftahia(alqsst alqrany- thnayyt aleilm waldiyn - atts alfahm waltaearud)

مقدّمة:

نبعت في الآونة الأخيرة جدليّة موضوعها القصّة القرآنيّة، وفحواها يميل إلى القول بأنّ النصّ القرآنيّ يقف عاجزًا أمام معطيات العلم التي يرونها أثبتت بأنّ النصّ الدينيّ أُنتج لفترة محدّدة تاريخيّة لا يتجاوزها، وأنّه فسّر بعض الأمور بحسب ما يفهمه المتلقي في عصر الإنتاج النصيّ ذاك، وأراد النصّ الدينيّ –وبطريقة نفعيّة– تحقيق الإقناع بالدين الجديد من خلال الأفكار السائدة والفهم النمطيّ للمتلقّين الأوائل، دون المساس بهذا الفهم الجمعيّ السائد للجماعة أو محاولة تغييره!!

بالمقابل يرى كثيرٌ من المفسرين بأنّ الدين لا يتقاطع مع العلم، بل هو في طول العلم وعرضه، وأن لا تعارض بينهما؛ لأنّ النصّ القرآنيّ من عند الله، وصالح لكلّ زمان ومكان، فلا يمكن أن يتعارض ما كان مصدرهما واحد، ولكن بقيت التفاسير تدور في فلك المأثور، وامتدّت مساحة المأثور لتشمل أقوال مسلمة أهل الكتاب، والتي تُعرف بالإسرائيليّات، والتي استعانوا بها للكشف عن إجمال النصّ المحكم. ممّا زاد من هجمة أرباب العلم على التفسير ومن ثمّ على النصّ.

إنّ القصّة القرآنيّة نالت النصيب الأوفى والأكبر من تجاذب صراع الدين والعلم، فالصورة البيانيّة للقصّة القرآنيّة وإجمالها ودقّتها حدت ببعض المفسرين إلى الاستعانة بالإسرائيليّات لتكون كاشفًا –مسيئًا– عن إجمال القصص، ورآها الحداثيّون بمنظارين، الأوّل: يراها رموز للعبرة والعظة تأخذ شكلها بحسب البيئة الحاضنة لها بعد أن أخذت شكلها في الأمم الغابرة، والآخر: يراها نصوص تاريخيّة لا تصلح لهذا الزمان، على الإنسان المسلم طيّها ونسيانها، وإنتاج شيء آخر غير القرآن.

يقول عبدالملك بو منجل: ((يُقدّم الدين في الفكر الحديث، وفي بعض النقد العربي الحديث على أنّه رمز الثبات ومرتكز الرؤى الثابتة التي تستعصم بالقديم، وتستعصي على كلّ محاولات المغايرة والتحوّل، ويقدّم العلم على أنّه رمز التغيير)) (ابو منجل, ٢٠١٠م , ج١ص١٢٩.).

فبحسب هذا الفكر الحديث فإن الدين ينبع من مرجعيّة النصّ، بينما العلم ينبع من مرجعيّة العقل. وقد تجاذب الطرفان – المحافظ والحداثي – في مراتب النص أو العقل من حيث تقديم أحدهما على الآخر في باب التعارض أو بدون تعارض. فيذهب التيار المحافظ إلى سموّ مرتبة النصّ؛ لكونه ينبع من ذات عليا إلهية، بينما يميل التيّار الحداثي إلى زعامة العقل وتسلّطه على النصّ. فنتج من هذا الصراع الجدلي أن يسلك كلّ فريقٍ طريقاً يساعده في أطروحته.

وقد جاء البحث على النحو التالي:

تمهيد: تعريفاتٌ منهجيّةٌ لأهمّ مفردات البحث:

الدين في اللغة: جاء بمعانٍ عدّةٍ: العادة، والشأن، أو الجزاء والمكافأة، أو العبودية والطاعة. (ظ. ابن منظور: ١٩٧٠م, مادة [دين].)

فهو كما يقول العلامة المصطفوي: ((هو الخضوع والانقياد قبال برنامج أو مقرّرات معينة. ويقرّب منه الطاعة والتعبّد والمحكومية والمقهورية والتسليم في مقابل أمر أو حكم أو قانون أو جزاء)) (المصطفوي: ١٣٨٥هـ ٣ج , ص٣١٠.). والملاحظ على قول المصطفوي أنّه أخرج التفسير من دائرة الدين؛ لأنّ التفسير كشف المراد بدون خضوع وانقياد وبدون برنامج تعبّدي. لذا يرى البحث أنّ المعنى اللغوي لا يفي بمجمل الدين، بل الدين المقصود في اللغة هو الأحكام الشرعية من عبادات ومعاملات.

أمّا العلم في اللغة: ضدّ الجهل، وهو المعرفة والشعور والإدراك. (ظ. ابن منظور: ١٩٧٠م , مادة [علم])

وفي الاصطلاح: جاء الدين بتعريفات تعكس تخصّص المعرِّف ومجال علمه. بل إن الدكتور جواد علي أقرّ بصعوبة تعريف الدين، فقال: ((لا يوجد موضوع في العالم اختلفت في تحديده الآراء كهذا الموضوع: موضوع ماهيّة الدين وتعريفه، حتّى صار من المستحيل وضعُ إطارٍ يُتّفق عليه لصورةٍ يُجمَع على أنّها تمثّل الدين. والشيء الوحيد الذي يمكن أن يفعله الكاتب، هو أن يكتب رأيه بوضوح فيما يعنيه من (الدين)،

فإذا فعل ذلك صار من المعروف ما قصد صاحبه منه)).(علي: ١٩٩٣م, ص ٥.)
فجاءت تعريفات كثيرة نشأت من اختلاف أنظار الباحثين بالقياس إلى مفهوم الدين.
فعرّفه الشريف الجرجاني(ت٨١٦هـ): ((وضعٌ إلهيٌّ يدعو أصحاب العقول إلى قبول ما هو عند الرسول **(صلى الله عليه وآله وسلّم)**)).(الجرجاني:1983 م , ص٩٢.)
كما عرّفه التهانوي(ت بعد ١١٥٨هـ) بما يقارب تعريف الجرجاني، فقال: ((وضعٌ إلهيٌّ سائقٌ لذوي العقول باختيارهم إيّاه إلى الصلاح في الحال والفلاح في المآل)).(التهانوي: ١٩٩٦م, ج١, ص٨١٤.) وهنا يقصد الدين الإسلامي.

أمّا التعريف الفلسفي كما يذكر جميل صليبا: ((الدين: جملةٌ من الإدراكات والاعتقادات والأفعال الحاصلة للنفس من جرّاء حبّها لله، وعبادتها إيّاه، وطاعتها لأوامره)).(صليبا: ١٩٨٢م, ج١,ص٥٧٣.)
وعرّفه جواد علي حسب منظاره: ((الدين: هو إيمان وعمل: إيمانٌ بوجود قوى هي فوق طاقة البشر لها تأثيرٌ في حياته ومقدّراته، وعملٌ في أداء طقوس معيّنة تعيّن شكلها الأديان للتقرّب إلى الآلهة واسترضائها)). (اعلي: ١٩٩٣م, ص ٦,ص٢٨.)
كما أنّ لعلماء الاجتماع تعريفهم الخاص، فعرّفه الفيلسوف الاجتماعي (دور كايمEmile Durkheim): ((مؤسسة اجتماعية قوامها التفريق بين المقدّس وغير المقدّس، ولها جانبان أحدهما روحي مؤلف من العقائد والمشاعر الوجدانية، والآخر ماديّ مؤلف من الطقوس والعادات)) (صليبا: ١٩٨٢م, ج ١, ص٥٧٣.). ويلاحظ على تعريفه أنّه يضع الدين من نتاج المجتمع وتقاليده وتعليماته، فهو نتاج رجال الدين وليس الله.
والملاحظة العامّة على التعريفات المتنوّعة أعلاه نلحظ أنّ بعضها يحصر الدين بالنقل الذي مصدره الوحي كما في تعريف الجرجاني والتهانوي، بينما جاءت التعريفات الفلسفية غير مميّزة بين الدين الإلهي وغير الإلهي، كما أنّ تعريف علم الاجتماع حوّلت الدين إلى مؤسسة كهنوتية. وقد تناست التعريفات جانب الفطرة، كما أغفلت جانب الفهم واقتصرت على كونه تعليمات صارمة؛ لذا حاول بعض المحدثين إيجاد

تعريفٍ ملائمٍ يأخذ بالاعتبار مجال الفهم، فأنتخب محمد إقبال اللاهوري تعريف (وايتهيد Whitehead) بأنّ الدين: ((نظامٌ أو مجموعة من الحقائق العامّة لها تأثير في تكييف الخلق إذا صدق الاعتقاد بها، وفهمت فهماً واضحاً قويّاً)). (اللاهوري: ٢٠١٠م , ص٥٢.)

وقد أحسّ أبو الأعلى المودودي(ت١٣٩٩هـ) بضعف التعريفات المتعددة للدين، فينصّ أنّه: ((هو نظام الحياة الكامل الشامل لنواحيها من الاعتقادية والفكرية والخلقية والعملية)). (المودودي: ١٩٨١م, ص١٢٩.)

ويعلّق سيّد قطب بعد أن تبنّى تعريف المودودي بقوله: ((ونحن نعرف أنّ هناك جهوداً جبارةً تبذل منذ قرون لحصر الإسلام في دائرة الاعتقاد الوجداني والشعائر التعبدية، وكفّه عن التدخّل في نظام الحياة الواقعية، ومنعه من الهيمنة الكاملة على كلّ نشاط واقعيّ للحياة البشرية.... إنّ كل دين هو منهج للحياة بما أنّه تصوّر اعتقادي. أو بتعبيرٍ أدقّ بما أنّه يشمل التصوّر الاعتقادي وما ينبثق منه من نظام اجتماعي. بل كل منهج يحكم كل نشاط الإنسان في هذه الحياة الدنيا)).(سيد قطب: ١٩٨١م, ص٧-١٣.)

والعلم في الاصطلاح: لم يختلف عن تعريفات الدين من حيث اختلاف التعاطي لهذا المصطلح. فهو عند الحكماء: ((الإدراك مطلقاً. تصوّراً كان أو تصديقاً. يقيناً أو غير يقيني)).(التهانوي: ١٩٩٦م ج٢, ص١٢١٩.) أو أنّه: ((أمرٌ قائمٌ بالنفس يوجبُ لها أمراً به تميّز الشيء عمّا عداه، بحيث لا يحتمل ذلك الشيء نقيض ذلك الأمر)).(التهانوي: ١٩٩٦م, ج٢, ص١٢٢٣.) ويلاحظ على التعريف التكلّف والصيغة المنطقية التي تعني ما يقابل المعرفة بالأشياء، وقد يتداخل هذان التعريفان بمفهوم العقل. وهو التعريف القديم للعلم، والذي لا ينطبق على قولنا: البحث العلمي، فالمقصود هنا بالعلمي: ((العقل المنظّم الواضح الذي لا يُسلِّم بصدقِ حكمٍ إلّا بعد تحقيقه، والتدقيق فيه، وإقامة البرهان عليه)).(صليبا: ١٩٨٢م, ج ٢, ص١٠٢.)

وعلى هذا الأساس فتعريف العلم بالتعريف القديم ليس هو المراد من هذه الثنائية، فالعلم في هذه الثنائية كما يقول عبدالملك بو منجل: ((والعلم الذي جعلوه قبال الدين والمقصود من الاستعمال العربي الحديث هو ما كان مقابلاً لمصطلح(Science) في اللاتينية، وكان لهذا الاستعمال أثرٌ في تحديد علاقته مع الدين)).(أبو منجل: ٢٠١٠م, ١ج, ص١٣١.)

والمقصود بهذا المصطلح اللاتيني هو العلم الوضعي المبني على التجربة والملاحظة.

فبعد أن يُقرّ (لالاندAndré Lalande) في موسوعته الفلسفية بأنّ المعنى القديم للعلم قد تلاشى بسبب تطوّر العلوم، فهو حالياً: ((كل مذهب يشكّل منظومة، أي مجموعة معارف منظّمة بحسب المبادئ.... منظومة ملاحظات تسمح بتصنيف الظواهر وتوقّعها)) (لالاند: ٢٠٠١م, ص١٢٥٢.)

أو أنّ العلم اليوم كما يراه (إميل بوترو Emile Potro): ((مجموعة المعارف الوضعيّة التي حصّلها الإنسان)). (بوترو: ١٩٧٣م , ص ٩.)

وقد انسحب هذا التعريف ليلقي بظلاله على الثقافة العربية، فيعرّفه المعجم الوسيط: ((يطلق العلم حديثاً على العلوم الطبيعية التي تحتاج إلى تجربة ومشاهدة واختبار، سواءٌ كانت أساسية كالكيمياء والطبيعة والفلك والرياضيات والنبات والحيوان والجيولوجيا، أو تطبيقية كالطبّ والهندسة والزراعة والبيطرة وما إليها)). (مجموعة علماء ,٢٠٠٤م, ص٦٢٤.)

وهذا المعنى من العلم الذي يحصره بالعلوم النظرية الأساسية والتطبيقية المختبرية هو الذي أوجد التصادم مع الدين؛ لكون الدين يحوي جانباً غيبياً لا يمكن إثباته بالتجربة والملاحظة. فتشكّلت ثلاث وجهات نظر تفسّر العلاقة بين العلم والدين:

المطلب الأوّل: اتّجاهات التفسير النظريّة لعلاقة العلم بالدين:

أ- الانقطاع التام بين العلم والدين:-

١- التيّار الرافض للعلم:

بظهور الفلسفة اليونانية كوضعٍ طارئٍ على الثقافة العربية والإسلامية، وبكون تلك الفلسفة نتاجٌ غير إسلامي، فهي علمٌ جديد اعتمد مرجعيّة العقل بدل المرجعية السائدة التي قوامها النقل والتقليد. فبظهورها حصل التصادم الأوّل بين تيّار الدين وتيّار الفلسفة، فتهجّم الغزالي(ت٥٠٥هـ) على أرسطو وسقراط وإفلاطون وكل علماء الكلام المسلمين بحجّة الابتداع في الدين، فقال: ((إنّهم يحكمون بظنٍّ وتخمينٍ من غير تحقّقٍ ويقينٍ، ويستدلّون على صدق علومهم الإلهية بظهور العلوم الحسابية والمنطقيّة، ويستدرجون به ضعفاء العقول)). (الغزالي: ١٩٦٦م, ص ٧٦.) فهم بنظره: ((قد رفضوا وظائف الإسلام من العبادات، واستحقروا شعائر الدين من وظائف الصلوات، والتوقي من المحظورات....)). (الغزالي: ١٩٦٦م, ص ٧٧.) فعلم الكلام برأيه ((مقصوده حماية المعتقدات التي نقلها أهل السنّة من السلف الصالح لا غير، وما وراء ذلك طلبٌ لكشف حقائق الأمور من غير طريقها)). (الغزالي: ٢٠٠٥م, ص ٥١.)

وشنّع ابن تيمية(ت٧٢٨هـ) على الفلسفة والمنطق والكلام لأنّهم ((أعظم الناس افتراقاً واختلافاً.... وأهل السنّة والحديث أعظم الناس اتفاقاً وائتلافاً)). (الحراني: ١٩٥١م, ص ٤٣.) ونقل كلام ابن قتيبة(ت٢٧٦هـ): ((إنّ أهل الحديث هم أهل الحقّ والهدى وأنّ غيرهم أولى بالضلال والجهل والحشو والباطل)).(الحراني: ١٩٥١م, ص ٤٥.) ولأنهم أهل بدعة والبدعة في الدين عنده: هي ما لم يشرّعه الله ورسوله، وهو مالم يأمر به أمر إيجاب ولا استحباب. (الحراني, ١٩٥١م, ص ٩١.)

ووسّع ابن العربي(ت٥٤٣هـ) دائرة الرفض للعلم لتشمل التاريخ والآداب، فرفض أقوال المؤرخين والأدباء كابن قتيبة والمبرّد والمسعودي، وقد ساق كلاماً طويلاً في أنّهم أهل بدع، وختم ذلك بقوله: ((إنّما ذكرت لكم هذا لتحترزوا من الخلق، وخاصّةً المفسّرين

والمؤرّخين، وأهل الآداب، فإنّهم أهل جهالةٍ بحرمات الدين، أو على بدعةٍ مصرّين، فلا تبالوا بما رووا، ولا تقبلوا رواية إلّا أهل الحديث...)). (المالكي: د.ت, ص ٢٦٠.)

وشمل الشيخ المفيد(ت٤١٣هـ) حتّى الطبّ ليضعه في دائرة النصّ، ليحوّله من علم تطبيقي إلى علمٍ نصّيّ، فقال: ((الطبُّ صحيحٌ والعلم به ثابتٌ وطريقه الوحي، وإنّما أخذ العلماء به عن الأنبياء **(عليهم السلام)**؛ وذلك أنّه لا طريقَ إلى علم حقيقة الدّاء إلّا السمع، ولا سبيل إلى معرفة الدواء إلّا بالتوقيف)). (المفيد: ١٤١٣هـ, ص ١٢١.)

أمّا الشاطبي(ت٧٩٠هـ) فبعد أن طعن بالعلوم ومنها الفلسفة قال: ((وليس الأمر كما زعموا، فالعقل غير مستقلٍّ ألبتّة، ولا ينبني على غير أصل)).(الشاطبي: د.ت, ج ١ص ٥٩.)

٢- التيّار الرافض للدين:

أمّا في الغرب فنشأ تيّار يعارض الدين بعد ظهور الاكتشافات العلمية، ورأوا أنّ العلم هو الحقيقة، بينما الدين يمثّل الخرافة الميتافيزيقية، يقول (إيان باربورIan Barbour): ((نشأت المواجهة الأولى بين العلم والدين عن النجاحات البارزة للمناهج العلمية. وقد بدا أنّ نتيجة ذلك هي أنّ العلم والمنهج التجريبي يمثّل الأسلوب الوحيد الذي يمكن الوثوق به لاكتشاف الحقيقة. وأخذ العديد من النّاس يعتبرون أنّ العلم هو الوحيد الذي يتميّز بأنّه أمرٌ محسوس وعامٌّ وعقلانيّ يقوم على الأدلة التجريبية المتينة، بينما يعدّ الدين أمراً عاطفياً شخصياً ومحدوداً يقوم على التقاليد والنقول الموثوقة التي تتعارض فيما بينها)). (الرفاعي :٢٠١٦ ص١١٩.) وقد تمسّك الكثير بمحطّتين مهمّتين في تطوّر العلوم وهما: نظرية مركزية الأرض لـ(غاليلو)، ونظرية تطوّر الأنواع التي ابتكرها (دارون) وأمثالهما ممّا حدا بالبعض بإثبات عدم إمكان التعايش بين العلم والدين. (مجموعة من الباحثين: ٢٠٠٨م, ص ١٠.)

والسبب كما يقول (أي.جاي.آيرA.J.Ayer): ((إنّ العبارات التي يمكن أن نعتبرها ذات معنى حقيقي هي تلك التي يمكن إخضاعها لاختبار الصواب والخطأ بواسطة الاختبار التجريبي، ولأنّ الدين والميتافيزيقيا وحتّى الأخلاق تشير إلى وقائع ليست

بتجريبية ولا بالحسّية، فإنّ العبارات التي ترد ضمن هذه المجالات تعتبر أشباه جملٍ خاليةٍ من أيِّ معنىً حرفيّ)). (الرفاعي ٢٠١٦, ص٨٥.)

فنشأ من هذا التضادّ وجود تيارين الأوّل يمثّل الأصولية التي يعبّر عنها جابر عصفور: ((كل فكرٍ يحيل النصوص أو القواعد أو الأفكار أو الآراء البشرية إلى أصول ثابتة، جامدة، متصلّبة، لا تعرف المرونة، ولا تراعي المتغيّرات في الواقع المتحوّل)). (عصفور، جريدة الأهرام، القاهرة، ٢٠٠٤/٢/٢٣م) فمن هذا المعطى نشأ تيّار متشدد يرفض التأويل، ويطبّق المعنى الحرفي للنصّ، ومن مثّل هذا التيار الأصوليّة المتشدّدة والسلفية.

كما قابله تيّار يلتزم العلم فقط كمصدرٍ موثوقٍ للمعرفة، وهو تيّار كما يقول (كارل ساغانCarl Sagan): ((يتمتّع بالاستقلال التام تقريباً عن المعايير الثقافيّة، وأنّه ضدّ الدجلنة الدينية)). (ساغان: ٢٠٠٦م, ص ٢٩٩.)

وقد أفرط هذا الفريق بإطلاقه الإيمان بالعلم حتّى ظهرت منه تيّارات الإلحاد؛ لكون فكرة الإله هي فكرة نابعة من الوحي والخرافة، يقول (ريتشارد دوكنزRichard Dawkins): ((لا أستطيع التصديق بأنّ أيّاً كان يتقبّل بأنّنا نعرف الحقيقة من خلال الوحي)). (ريتشارد دوكنز: ٢٠٠٩م, ص ١٠٢.)

وحكموا بأنّ الإيمان والدين قد انتهى كما يعنون (سام هاريسSam Harris) كتابه بعنوان يدلّ على ذلك وهو (نهاية الإيمان) ووافقه (كريستوفر فرهيتشنز Christopher Hitchens) في كتابه (الله ليس عظيماً). وانسحب هذا التطرّف من الفريقين على الواقع وتعدد ليشمل كلّ المجالات ومنها تفسير النصوص وتشمل القصص القرآني. يقول طه حسين: ((هذه الخصومة بين العلم والدين ستظلُّ قويّةً متصلةً ما قام العلم وما قام الدين؛ لأنّ الخلاف بينهما أساسي جوهري لا سبيل إلى إزالته ولا إلى تخفيفه إلّا إذا استطاع كل واحدٍ منهما أن ينسى صاحبه نسياناً تامّاً ويعرض عنه إعراضاً مطلقاً)).(علي بن سلامة : ١٩٢٣م, ص ٢٠٢.)

ب- عدم إمكان التعارض بين العلم والدين:-

ذهب فريقٌ من العلماء قديماً وحديثاً إلى القول بعدم تعارض العلم والدين، إلّا أنّهم ذهبوا مذاهبَ شتّى كلٌّ حسب فهمه ومحاولته، فمنهم من ذهب إلى كون اللغة في الدين قابلة للتأويل إذا ما تعارض ظاهرياً مع العلم. ومن بواكير هذا الحلّ الإجرائي يطالعنا ابن رشد(ت٥٩٥هـ) في مقولته في عدم التعارض: ((وإذا كانت هذه الشريعة حقّاً وداعيةً إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحقّ، فإنّا معشر المسلمين نعلم على القطع أنّه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع. فإنّ الحقّ لا يضادُّ بالحقّ، بل يوافقه ويشهد له. وإذا كان هذا هكذا، فإن أدّى النظر البرهاني إلى نحوٍ ما من المعرفة بموجودٍ ما، فلا يخلو ذلك الموجود أن يكون قد سُكت عنه في الشرع أو عُرّف به. فإن كان ممّن قد سُكت عنه فلا تعارض هنالك، وهو بمنزلة ما سكت عنه من الأحكام فاستنبطها الفقيه بالقياس الشرعي. وإن كانت الشريعة نطقت به فلا يخلو ظاهر النطق أن يكون موافقاً لما أدّى إليه البرهان فيه أو مخالفاً. فإن كان موافقاً فلا قولَ هنالك. وإن كان مخالفاً، طُلب هنالك تأويله. ومعنى التأويل: هو إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازة من غير أن يخلّ في ذلك بعادة لسان العرب في التجوّز من تسمية الشيء بشبيهه أو بسببه أو لاحقه أو مقارنه أو غير ذلك من الأشياء التي عُدِّدت في تعريف أصناف الكلام المجازي)).(أبو الوليد: ٢٠٠٨م, ص ٣٥.)

وفريقٌ آخر ذهب إلى أنّ العلم والدين يختلفان من حيث مجال تخصصهما الوظيفي في بيان المعرفة، فيرى (كانط Immanuel Kan) أنّ حقل المعرفة العلمية ينحصر في عالم الظاهر التجريبية، وأنّ دائرة الدين تشمل شؤون الأخلاق والحريّة الإنسانية، ووجود الله، والحياة الأخرى، والعلاقة بين الفضيلة والثواب، أي أنّ الدين يقع في مجال العقل العملي، ويتمثّل جوهر الدين في الإحساس بالإلزام الأخلاقي، فليس ثمّة تعارض بين العلم والدين في ضوء هذا التصوّر. (الرفاعي :٢٠١٦ , ص, ١٣٠.)

والملاحظ على نظرة (كانط) هذه أنّها استبعدت التراث الديني القائم على النصّ، كما أنّه جعل الأولوية للأخلاق، وهو في معرض كلامه الآنف يعكس تصوّر المسيحيين للمسيحية، وعدم معرفة بالدين الإسلامي.

كما تأثراً بروح أطروحة (كانط) ذهب تيّارٌ آخر إلى أنّ الدين والعلم لا يختلفان في موضوعهما ومضمونهما فحسب، بل إنّ ذلك يصدق كذلك على مستوى منهجيِ المعرفة فيهما إلى الحدّ الذي تغدو المقارنة بينهما دون جدوى، وأنّ الدفاع عن الدين إزاء العلم لا يتيسّر إلّا بالفصل الكامل بين دائرتيهما ومنهجهما، وقد مثّل هذا التيّار الفيلسوف الوجودي بشقّه المؤمن (كارل بارتCarl Frity Barth). (الرفاعي ٢٠١٦: ص, ١٣١.)

وكذلك يقرّ الوجودي المؤمن (سورين كيركاردSøren Kierkegaard) بأنّ الاختلاف بين العلم والدين ليس على مستوى المنهج والموضوع، بل من حيث التقابل بين العقل الذي يمثّله العلم، والإيمان الذي يمثّله الدين، فهو تقابلٌ بين المعقول واللامعقول، فيرى أنّ الفلسفة غير قادرة على الدخول في دائرة الإيمان أو الدين لكي تحوّله إلى أمور عقليّة منطقيّة قابلة للفهم. (يوسف: ٢٠٠١م, ص, ٥٢.)

كما تابعه (غوستاف لوبونGustave Le Bon) بالفصل بين العقل الواعي الذي يمثّله العلم، والعقل اللاواعي الذي يمثّله الدين، فقال: ((الاعتقاد والمعرفة يؤسسان طريقتي نشاطٍ ذهنيّ متمايزتين بقوّة، ومن منشأينِ مختلفينِ جداً. الأولى حدسٌ لا واعي تولّده بعض الأسباب المستقلّة عن إرادتنا. الثانية تمثّل تحصيلاً واعياً تبنيه طرائقٌ عقليّةٌ مثل التجربة والملاحظة)).(غوستاف لوبون: ٢٠٠٥م, ص ٢٣.)

والملاحظ على صُنّاع هذا الرأي أنّهم غير محيطين بالدين الإسلامي الذي تجاوز البعد الغيبي والطقوسي الذي تمتاز به الديانات السابقة له، كما لم يلاحظ مجال اللغة العربية الواسع في التعبير عن المراد الإلهي سواءٌ كان عن أمرٍ غيبيّ أو حضوريّ أو تاريخيّ كما القصّة القرآنية. كما أنّ هذا التيار لم يتنبّه إلى نقطة التلاقي بين العلم والدين وهي الإنسان الذي تجتمع فيه هذه الثنائية، كما لم تلحظ أنّه في حالة التلاقي هذه لِمَن تكون

الهيمنة؟ فيجيب (أديب صعب): ((أمّا نظرتنا فتنادي بأنّ لكلّ من العلم والدين نطاقه ومنطقه، وأنّ الحياة الإنسانية هي نقطة التلاقي بين الاثنين، وهي التي تقرر شمولية نطاق الدين)). (صعب: ٢٠١٥م , ص ١١٦.)

وشموليّة الدين تعتمد على منطق لغته وخطابه التي يرتكز عليها، وهو ما جعل البعض يذهب إلى القول في أنّ العلم والدين متّفقان غير أنّهما يختلفان في تمايز لغة كلٍّ منهما.

ج- التمايز بين لغة الدين ولغة العلم:-

برز تيّارٌ جديد في الآونة الأخيرة يحاول التمييز بين لغة الدين ولغة العلم، وقد تأثّر هذا التيّار بما أنتجته مباحث الدرس اللساني لتفرز ما يُعرف بمصطلح (الهرمنيوطيقاHermeneuein) والتي تعني في مفهومها التداولي المعاصر بتأويل اللغة الدينية، قبل أن تكون مصطلحاً موازياً لتفسير النصوص، وقد ارتكزت (الهرمنيوطيقا) على فلسفة اللغة في تفسير النصوص الدينية وفق المذهب العقلي من خلال إحلال التفسير المجازي مع عدم مخالفة اللغة والتعسّف فيها.

ويشير (سبينوزا Baruch Spinoza) إلى هذه الفكرة بجلاء إذ يرى التناقض الضمني بين العلم والدين يمكن أن يحلَّ من خلال إمكان التفسير المجازي من دون تعسّفٍ مع اللغة، ومع عمل حساب للسياق دائماً. (اسبينوزا: ٢٠٠٥م, ص ٣٥٨.) فقد رأى الاضطراب في تفسير النصوص الدينية خاصّةً في أسفار الكتاب المقدّس، فيقترح حلّاً من خلال طرحه النقاط التالية:

١- يجب أن تُفهم طبيعة وخصائص اللغة التي دُوِّنت بها أسفار الكتاب المقدّس.

٢- يجب تجميع آيات كلّ سفرٍ وتصنيفها تحت موضوعات أساسيّة عددها محدود(التفسير الموضوعي).

٣- يجب أن يُربط هذا الفحص التاريخيّ كتب الأنبياء بجميع الملابسات الخاصّة التي حفظتها الذاكرة، ويعني سيرة المؤلّف وأخلاقه والغاية والمناسبات حتّى يتمكّن من إيجاد سياقٍ ملائمٍ للمعنى المجازي. (اسبينوزا: ٢٠٠٥م, ص ٢٣٦-٢٣٨.)

فالهدف هو ضرورة تأسيس فهم تاريخي يمكنه أن يُدرك روح العمل ويترجمها إلى ألفاظ يقبلها العقل الحديث المستنير، وتأويل العناصر الأسطورية في الكتاب المقدّس. (مصطفى: ٢٠٠٧م, ص ٧٠.)

فنشأ من هذه الرؤية عند فلاسفة اللغة اصطلاح (الهرمنيوطيقا) الذي تطوّر مع مرور الزمن من شلايرماخر إلى دلتاي وهايدغر نزولاً إلى غادامير، والذي قام بمحاولة لربط (الهرمنيوطيقا) بعلم الجمال، وبفلسفة الفهم التاريخي ويتفاعل جدليّاً مع التراث المنقول خلال النصّ، فالهرمنيوطيقا هي التقاء بالوجود من خلال اللغة وعلاقتها بالفهم والتاريخ والواقع. (مصطفى: ٢٠٠٧م, ص ٧٦-٧٧.)

فتلقّف بعض المفكّرين المسلمين تلك النظرية القائمة على التمايز بين لغة الدين ولغة العلم، فبنوا عليها ما يعرف بهرمنيوطيقا الكتاب والسنّة بعد أن كانت تدور في مجال الكتاب المقدّس. وقد رأوا بأنّه يجب أن تُفهم لغة الدين على أساس الهرمنيوطيقا، فيحذّر محمد مجتهد سبشتري، قائلاً: ((فإذا لم تُفهم لغة الدين على النحو الذي ذكرناه أي كونها لغة تفسيرية وتاريخية ونقدية تنجم عن ذلك مشاكل أساسيّة، منها على سبيل المثال الاصطدام بحقول العلم والفلسفة والسياسة، ويستحيل الدين – على التفسير المغلوط للنصوص الدينية-إلى شيء آخر بعيد عن الدين)).(سبشتري، ١٩٩٨م، ص١٢٤.)

ويطرح محمد مجتهد شبستري مجموعة من الأدوات أو القوانين لتطويع المتن الديني للعلم، فيرى أنّ كيفيّة فهم النصّ الديني تشمل دعوتين، هما:

الدعوى الأولى: طبقاً لمعطيات فلسفة اللغة في القرنين الأخيرين لا يمكن أن ننسب المصحف الشريف بوصفه نصّاً لغوياً عربياً مفهوماً للجميع، وهي دعوى ترتبط بالهرمنيوطيقا الفلسفية.

الدعوى الثانية: الجنس الأدبي لمعظم آيات القرآن عبارة عن الحكاية والرواية، فهي دعوى ترتبط بالفنون الأدبيّة. (سبشتري، ٢٠١٤م، ص٣٢٠-٣٢١.)

وعلى العكس من التيّار السابق برز تيّار إسلامي من داخل نظرية التمايز البياني بين لغة الدين ولغة العلم، ممّا يجعل لغة الدين هي الأصل تبعاً لأصالة المنبع، ومن هؤلاء يبرز الشهيد مرتضى مطهري الذي كانت رؤيته تنظر إلى رمزيّة الآيات القرآنية التي تتحدّث عن الخلق من منظار التمايز البياني، ونلحظ ذلك في قصّة خلق آدم، إذ يقول: ((إنّنا إذا جعلنا القرآن الكريم خصوصاً محور كلامنا فسوف نجد أن يبيِّن قصّة آدم كنموذج، ولا يستفيد من كيفيّة خلقه العجيبة لإثبات العقيدة الإلهية، وإنّما يركّز عليها لبيان المقام المعنوي للإنسان، وبيان مجموعة من المسائل الأخلاقيّة، وعليه فمن الممكن تماماً لإنسان يعتقد بالله والقرآن أن يحتفظ بإيمانه، وفي نفس الوقت يوجّه قصّة آدم بتوجيهٍ معيّنٍ)). (مطهري: ١٩٩٤م,ص ٧١-٧٢.)

وتابعه السيد الطباطبائي في تمايز لغة القرآن فيرى أنّ الآية المتشابهة كالمثل، فهو كالأمور الخارجية، فينصّ: ((المراد بتأويل الآية ليس مفهوماً من المفاهيم تدلّ عليه الآية، سواءٌ كان مخالفاً لظاهرها أو موافقاً، بل هو من قبيل الأمور الخارجية، ولا كلّ أمرٍ خارجيّ حتّى يكون المصداق الخارجي للخبر تأويلاً له، بل أمر خارجي مخصوص نسبته إلى الكلام نسبة الممثَّل إلى المثل(بفتحتين) والباطن إلى الظاهر)). (الطباطبائي: ١٩٩٧م, ج٣,ص٥٤.) كما يشير السيد الطباطبائي إلى أنّ المعارف الإلهية لا يمكن أن تحيط بها الألفاظ، وإن جاءت بقالب لفظيّ فهي من قبيل التقريب لا الحقيقة عينها، فقال مصرّحاً: ((الحقُّ في تفسير التأويل أنّه الحقيقة الواقعية التي تستند إليها البيانات القرآنية من حُكمٍ أو موعظةٍ أو حكمةٍ، وأنّه موجود لجميع الآيات القرآنية: محكمها ومتشابهها، وأنّه ليس من قبيل المفاهيم المدلول عليها بالألفاظ بل هي من الأمور العينيّة المتعالية من أن يحيط بها شبكات الألفاظ، وإنّما قيّدها الله سبحانه بقيد الألفاظ لتقريبها من أذهاننا بعض التقريب، فهي كالأمثال تُضرب ليقرّب بها المقاصد وتوضّح بحسب ما يناسب فهم السامع كما قال تعالى: ﴿ ٱ تم تن تى تي ثر ثز ثم ثن ثى ثي ﴾ [الزخرف: ٢ – ٣] وفي القرآن تصريحاتٌ وتلويحاتٌ بهذا المعنى)).(الطباطبائي: ١٩٩٧م, ج٣,ص٥٤, ج٣, ص٥٧.)

وعلى تأسيس مرتضى مطهري والطباطبائي يرى إبراهيم كلانتري أنّ هذه النظريّة يمكنها حلّ التعارض الظاهري بين آيات القرآن الكريم ومعطيات العلم الحديث في جميع الموارد المزعومة، ويرى أنّ هذه النظرية تتمتّع بمميّزات هي:

١- يمكن لهذا النظرية أن تكون أساساً عامّاً لحل جميع أنواع التعارض المدّعى بين آيات القرآن والنظريات أو الأصول العلميّة المسلّمة في مختلف فروع العلوم التجريبية.

٢- طبقاً لهذه النظرية يقوم القرآن الكريم من خلال لغته الخاصّة ببيان مقاصده وأهدافه المحدّدة ويلتزم الحياد بالنسبة للمعطيات العلمية المتغيّرة على آيات القرآن، وتمنع فرض أيّ رأيٍ شخصيّ أو ذوقيّ عليها.

٣- تحول هذه النظرية دون الردود الانفعالية التي تسيطر على علماء الدين على أثر التطوّرات العلمية في مختلف المجالات. (كلانتري، ٢٠٠٧م، ص١٨٠.)

المطلب الثاني: القصّة القرآنية بين ثنائية العلم والدين:-

تجاذب العلماء قديماً وحديثاً في هذه الثنائية، وكان للتفسير السهم الأوفر من هذا التجاذب أو بالأحرى التنافر، فقد شنّ أصحاب التعارض بين العلم والدين هجوماً على كلّ تفسير يتناول صنوف العلوم العقلية مثل الفلسفة وعلم الكلام والنظريات العلميّة التي تقارب حقيقة ما نحن عليه اليوم من اكتشافات حديثة يثبتها الدليل، وكان لتفسير (مفاتيح الغيب) لفخر الدين الرازي(ت٦٠٦هـ) النصيب الأوفى من هذا الهجوم حتّى يومنا هذا، فقال فيه ابن تيمية: ((ولهذا لمّا صار كثيرٌ من أهل النظر كالرازي وأمثاله ليس عندهم إلّا قول الجهميّة والقدريّة والفلاسفة، تجدهم في تفسير القرآن، وفي سائر كتبهم، يذكرون أقوالاً كثيرةً متعدّدةً كلّها باطلة، لا يذكرون الحقّ مثل تفسيره للهلال، كما قال تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ﴾ [البقرة: ١٨٩] فذكر قول أهل الحساب فيه، وجعله من أقوال الفلاسفة، وذكر قول الجهميّة الذين يقولون: إنّ القادر المختار يُحدث فيه الضوء بلا سببٍ أصلاً ولا لحكمة. وكذلك إذا تكلّم في المطر يذكر قول أولئك الذين يجعلونه حاصلاً عن مجرّد البخار المتصاعد والمنعقد في الجوّ، وقوق من يقول: إنّه أحدثه الفاعل المختار بلا سبب، ويذكر قول من يقول: إنّه نزل

من الأفلاك. وقد يرجّح هذا القول في تفسيره. ويجزم بفساده في موضعٍ آخر. وهذا القول لم يقله أحدٌ من الصحابة، ولا التابعين لهم بإحسان، ولا أئمة المسلمين....)). (بن تيمية: ١٩٨٦م ج٥, ص٤٣٩-٤٤٠.)

كما شنّع الشاطبيّ على القائلين بالتفسير العلمي، فقال: ((إنّ كثيراً من النّاس تجاوزوا في الدعوى على القرآن الحدّ، فأضافوا إليه كل علمٍ يذكر للمتقدّمين والمتأخرين؛ من علوم الطبيعيّات والتعاليم، والمنطق، وعلم الحروف، وجميع ما نظر فيه الناظرون من هذه الفنون وأشباهها، وهذا إذا عرضناه على ما تقدّم لم يصحّ..... القرآن لم يُقصد فيه تقريرٌ لشيءٍ ممّا زعموا، نعم، تضمّن علوماً هي من جنس علوم العرب، أو ما ينبني على معهودها ممّا يتعجّب منه أولو الألباب، ولا تبلغه إدراكات العقول الراجحة دون الاهتداء بأعلامه والاستنارة بنوره، أمّا أنّ فيه ما ليس من ذلك، فلا)). (الشاطبي: ١٩٩٧م, ج٢, ص١٢٧-١٢٨.)

وقد عدّ محمد رشيد رضا بأنّ تفسير الرازي يصرف عن الهداية، فقال: ((وقد زاد الرازي صارفاً آخر عن القرآن ، هو ما يورده في تفسيره من العلوم الرياضيّة والطبيعيّة وغيرها من العلوم الحادثة في الملّة على ما كانت عليه في عهده، كالهيئة الفلكيّة اليونانيّة، وقلّده بعض المعاصرين بإيراد مثل ذلك من علوم هذا العصر وفنونه الكثيرة الواسعة، فهو يذكر فيما يسمّيه تفسير الآية فصولاً طويلةً بمناسبة كلمةٍ مفردةٍ كالسماء والأرض من علوم الفلك والنبات والحيوان، تصدّ قارئها عمّا أنزل الله لأجله القرآن)). (رضا: ١٩٤٧م, ص ٧ المقدّمة.)

١. وفي المقابل كان تيّار (عدم التناقض بين العلم والدين) يعدّ الاكتشافات العلمية من وجوه إعجاز القرآن، وعقد مصطفى صادق الرافعي فصلاً جاء بعنوان(القرآن والعلوم) نصّ فيه: ((وقد استخرج بعض علمائنا من القرآن ما يشير إلى مستحدثات الاختراع، وما يحقّق بعض غوامض العلوم)).(الرافعي: ٢٠٠٥م, ص٩٠.) كما تحمّس طنطاوي جوهري إلى فكرة عدم التعارض بل جعل القرآن أكثره علوم، فقال: ((وفي القرآن من

آيات العلوم ما يربو على سبعمائة وخمسين آية، فأمّا علم الفقه فلا تزيد آياته الصريحة عن مائة وخمسين آية)). (جوهري: ١٣٥٠هـ, ص ٣.)

أمّا أتباع نظرية التمايز بين لغتي العلم والقرآن فقد انطلقوا من أنّ للقرآن ظهر وبطن، وأنّه لا يجوز تحميل النظريّات على القرآن، فيكون القرآن هو محور النظرية لا العكس، يقول السيد الطباطبائي معرّضاً بمن حمّلوا نظريات العلم على القرآن: ((وأنت بالتأمّل في جميع هذه المسالك المنقولة في التفسير تجد أنّ الجميع مشتركة في نقصٍ وبئس النقص، وهو تحميل ما أنتجته الأبحاث العلميّة أو الفلسفيّة من خارجٍ على مداليل الآيات، فتبدّل التفسير تطبيقاً وسُمّي التطبيق تفسيراً، وصارت بذلك حقائقٌ من القرآن مجازات، وتنزيل عدّةٍ من الآيات تأويلات. ولازم ذلك.... أن يكون القرآن الذي يعرّف نفسه بأنّه هدى للعالمين ونورٌ مبينٌ وتبيانٌ لكلّ شيء، مهدياً إليه بغيره، ومستنيراً بغيره، ومبيناً بغيره.... وكيف كان فهذا الاختلاف لم يولّده اختلاف النظر في مفهوم (مفهوم اللفظ المفرد أو الجملة بحسب اللغة والعرف العربي) الكلمات أو الآيات، فإنّما هو كلامٌ عربيٌّ مبينٌ..... وإنّما الاختلاف كلّ الاختلاف في المصداق الذي ينطبق عليه المفاهيم اللفظيّة من مفردها ومركّبها، وفي المدلول التصوّريّ والتصديقيّ)). (الطباطبائي: ١٩٩٧م, ج١,ص١١-١٢.)

والقصّة القرآنية بكونها جزءاً من القرآن الكريم تباين تفسيرها في هذه الثنائية، ففريقٌ عدّها تخالف العلم والمنهج التاريخيّ، وفريقٌ عدّها هي الحقيقة وعداها زيغٌ، والبعض حاول التوفيق بين القولين ليجعل القصّة رموز دينية فحسب، أو هي أساطير الأوّلين.

وللبيان أكثر نستعرض بعض النماذج التطبيقيّة على القصص القرآنيّ وتجاذب التيّارين:

١- مخالفة القصّة القرآنيّة علم التاريخ:

ينظر اتّجاه العلم المحض إلى القصّة القرآنيّة بأنّها منتجًا ثقافيًّا للبيئة الحاضنة لتلك النصوص، وليس بالضرورة أن تتّصف بالصدق، بل يرون أنّ التنقيب التاريخيّ أثبت خطأ بعض الأحداث في القصّة القرآنيّة؛ لأنّ ليس من غرضها تصحيح أخطاء التاريخ، بل العبرة والعظة، والقصّة القرآنيّة منتجٌ أدبيٌّ، وهو كما يقول محمد غنيمي

هلال: ((الصدق –حتى عند الواقعيّين– ليس معناه حكاية الواقع كما هو، أو سرد رواية التاريخ كما حدث؛ إذ الفنّ يستلزم –بطبعه– الاختيار بين الأحداث وترتيبها على نحوٍ خاصٍّ مقنعٍ فنيًّا، بحيث توحي في عالمها المصوَّر في القصّة بالقضايا التي يؤمن بها القاصّ ويدعو إليها)). (هلال : ٢٠٠٩م , ص ٥٠٠–٥٠١.)

والقصّة بنظرهم عبارة عن أساطير، والتي تعني وفق المنظور الأدبيّ: حكاية قديمة لها أصل أُعيد إنتاج أحداثها وشخوصها لتلائم البيئة التي تعيش فيها، فتطالها يد التحوير والتغيير، فهي: : حكايةٌ تقليديّةٌ يُمكن لأحداثها العجيبة أو المختلفة أن تستند إلى قاعدةٍ تاريخيّةٍ واقعيّةٍ، ولكنّ المخيال الشعبيّ يغيّرها. (عياشي: ٢٠١٣م, ص ١٦٨.) وبذلك تتحوّل القصص القرآنيّ إلى رموز، فهي لا تمثّل ((وهمًا، ولا كذبًا، وإنّما هي تجربة وجوديّة، كان يعانيها الإنسان البدائيّ)) (خليل: ١٩٨٦م, ص١١.)، ويمكن للمفسّر تفكيك البنية بحسب فهمه ومدى استفادته من العبرة والعظة، وكما يقول محمد أركون: ((أي الله بحسب المؤمنين، ومحمد بحسب المؤرخ النقديّ)).(هلال: ١٩٩٦م, ص١٠٥.) وليس المقصود من تلك الأساطير الحقيقة التاريخيّة، بل كما يستشهدون بقول الفخر الرازي(ت٦٠٦هـ): ((كلّما سمعوا شيئًا من القصص قالوا: ليس في هذا الكتاب إلّا أساطير الأوّلين، ولم يعرفوا أنّ المقصود منها ليس هو نفس الحكاية بل أمورٌ أخرى مغايرة لها)). (الرازي , ١٩٨١م, ج ١٧, ص٢٥٥.)

ومن الأمثلة التي يسوقونها هو تفسيرهم لقوله تعالى: [يَٰٓأُخۡتَ هَٰرُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ ٱمۡرَأَ سَوۡءٖ وَمَا كَانَتۡ أُمُّكِ بَغِيّٗا ٢٨] [مريم/٢٨]. فيرون أنّ القصص القرآنيّ وقع في خطأ تاريخيّ إذ جعل مريم أختًا لهارون وموسى على ما بينهما من مدّة زمنيّة طويلة، ويرون أنّ القرآن الكريم توهّم أنّ مريم أخت هارون هي نفسها مريم أم عيسى، بعد فارقٍ زمنيٍّ بينهما يُقدّر بنحو ألف وخمسمائة وسبعين سنة. (خلف الله: ١٩٩٩م, ص ٥٧–٥٨.)

بينما الاتّجاه الآخر يرى أنّ هذه الشبهة قديمة تعود إلى زمن النبيّ (صلّى الله عليه وآله) ، فروى ابن حبّان(ت٧٣٩هـ) عن المغيرة بن شعبة، قال: ((بعثني رسول الله

(صلّى الله عليه وآله) إلى نجران، فقال لي أهل نجران: ألستم تقرؤون هذه الآية [يَٰٓأُخۡتَ هَٰرُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ ٱمۡرَأَ سَوۡءٖ وَمَا كَانَتۡ أُمُّكِ بَغِيّٗا ٢٨] وقد عرفتم ما بين موسى وعيسى؟ فلم أدرِ ما أردّ عليهم حتى قدمت المدينة على رسول الله (صلّى الله عليه وآله) فذكرت ذلك له فقال لي: أفلا أخبرتهم أنّهم كانوا يُسمُّون بالأنبياء والصالحين قبلهم)). (البستيّ, ١٩٨٨ ج ١٤,ص١٤٣.) فإذن هو ليس بأخٍ لموسى، بل هو هارون آخر كان معاصرًا لمريم، أو المقصود بأخت هارون: يا شبيهة هارون في العبادة، أي أخوّة الدين والعبادة، وهو ما يرجّحه المفسّرون،(المرتضى:د,ت, ص٣,ص٧٥-٧٦.) بينما الطبريّ يُرجّح أنّها نُسبت إلى رجلٍ من قومها يُقال له: هارون. (الطبريّ: ٢٠٠١م, ج١٥,ص٥٢٥.) بينما القميّ في تفسيره ذهب إلى أنّ هارون رجلٌ فاسقٌ فشبّهوها به. (القميّ: ٢/٥٠.) ورجّح محمود البستانيّ أن النسبة بين مريم وهارون هي نسبةٌ عضويّة نَسَبيّة. (البستاني , ١٤٢٢هـ, ج ٣, ص٨٣.)

كما أنّ لمعطيات نظرية التمايز البيانيّ للغة القرآن الكريم بوصفها لغة لها دلالات متكثّرة مشعّة، فكلمة (أخت، أخ) تأتي بمعنى التشابه في الفعل، وقد ذكر ابن سيده عند شرح البيت:

ألا هَلَكَ ابنُ قُرّانَ الحَميدُ أبو عَمْرو أخو الجُلَّى يزيدُ

أنّه من يفعل الفعل الحسن، ويكتسب الثناء والحمد، فكأنّه أخٌ له. (ابن سيده٢٠٠٠م, ج ٥,ص٣١٥، مادة: أخا.)

كما أنّ للّفظة معنى آخر حسن هو: البقيّة. وقد جاء في الحديث أنّ النبيّ (صلّى الله عليه وآله) قال لعمّه العبّاس: (((أنت أَخِيّة آباء رسول الله (صلّى الله عليه وآله))أراد بالأخِيّة: البقيّة، يقال: له عندي أخيّةٌ أي: ماتّةٌ قويّةٌ، ووسيلةٌ قريبةٌ، كأنّه أراد: أنت الذي يُستند إليه من أصل رسول الله (صلّى الله عليه وآله) ويُتَمَسَّكُ به)).(ابن الأثير: ١/٣٠، مادة: أخو.) ووفق هذا المعطى تكون مريم من نسل هارون وبقيّته وذريّته، وقد جاء في سفر العدد: ((وتُعيِّن هارون وبنيه، فيتولّون كهنوتهم، وأيُّ غريبٍ يقترب يُقتل)) (التوراة، سفر العدد: ١٠:٣، ص٢١٢.)فبذلك تكون كهانة المحراب من نصيب أبناء

هارون، وهذا له ارتباطٌ بقوله تعالى في سورة آل عمران: [إِذۡ قَالَتِ ٱمۡرَأَتُ عِمۡرَٰنَ رَبِّ إِنِّي نَذَرۡتُ لَكَ مَا فِي بَطۡنِي مُحَرَّرٗا فَتَقَبَّلۡ مِنِّيٓۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡعَلِيمُ ٣٥ فَلَمَّا وَضَعَتۡهَا قَالَتۡ رَبِّ إِنِّي وَضَعۡتُهَآ أُنثَىٰ وَٱللَّهُ أَعۡلَمُ بِمَا وَضَعَتۡ وَلَيۡسَ ٱلذَّكَرُ كَٱلۡأُنثَىٰۖ وَإِنِّي سَمَّيۡتُهَا مَرۡيَمَ وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ٣٦ فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٖ وَأَنۢبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنٗا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّاۖ كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيۡهَا زَكَرِيَّا ٱلۡمِحۡرَابَ وَجَدَ عِندَهَا رِزۡقٗاۖ قَالَ يَٰمَرۡيَمُ أَنَّىٰ لَكِ هَٰذَاۖ قَالَتۡ هُوَ مِنۡ عِندِ ٱللَّهِۖ إِنَّ ٱللَّهَ يَرۡزُقُ مَن يَشَآءُ بِغَيۡرِ حِسَابٖ ٣٧] [آل عمران/٣٥-٣٧]، فالكهانة يجب أن تكون في نسل هارون، وقد نذرتها أمّها للمحراب لكونها من بقيّة هارون.

٢- مخالفة القصّة القرآنيّة لعلم الفلك:

في موضوع القصص القرآنيّ يذكر مريدو اتّجاه العلم أنّ القصص وقعت في خطأٍ فلكيٍّ في قوله تعالى: [حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ مَغۡرِبَ ٱلشَّمۡسِ وَجَدَهَا تَغۡرُبُ فِي عَيۡنٍ حَمِئَةٖ وَوَجَدَ عِندَهَا قَوۡمٗاۖ قُلۡنَا يَٰذَا ٱلۡقَرۡنَيۡنِ إِمَّآ أَن تُعَذِّبَ وَإِمَّآ أَن تَتَّخِذَ فِيهِمۡ حُسۡنٗا ٨٦][الكهف/٨٦]، إذ إنّ الشمس لا تغرب في عينٍ حمئةٍ، بل ناتج دوران الأرض حول نفسه. قال محمد أحمد خلف الله: ((بان للعقل الإسلاميّ أنّ مسألة غروب الشمس في عينٍ حمئة لا تستقيم وما يُعرف عن حقائق هذا الكون من أنّ الشمس طالعة أبدًا، وأنّ الأرض تدور حولها، وأنّ الشمس لا يمكن أن تغرب في هذه العين الحمئة بحالٍ من الأحوال، وخُيِّل إلى العقل الإسلاميّ أنّ كلام الله لن يستقيم إلّا على ضربٍ من التأويل... إذ قرّر أنّ القرآن قد صوَّر في هذه القصّة الصورة الذهنية لغروب الشمس لا حقيقة هذا الغروب)). (خلف الله , ١٩٩٩م,ص ٦٤.)

بينما ذهب المفسرون القدامى ذات اليمين وذات الشمال في تفسيرها، فبين ناقل للإسرائيليّات، وبين من يرى أنّ الشمس بانت لذي القرنين وكأنّها تغرب في المحيط، أو في ماء وطينٍ أسود. (الطبري ج ١٥,ص٣٧٥-٣٧٧. ', ابن كثير: ١٣٠٠هـ , ج ٥,ص١٩٢-١٩٣.)

وعلى ضوء معطيات نظريّة التمايز البيانيّ يُمكن القول بأنّ لغة الدين غير لغة العلم، وتتمايز عنها، فالأجدر النظر إلى سعة الألفاظ في اللغة العربيّة، وعدم الجمود على المعنى المتبادر، فالقرآن الكريم استعمل مفردة (غرب) ولم يستعمل مفردة (غاب)، والمغرب أقصى ما تنتهي إليه الشمس، والمغرب ليس بواحد، قال تعالى: [فَلَآ أُقۡسِمُ بِرَبِّ ٱلۡمَشَٰرِقِ وَٱلۡمَغَٰرِبِ إِنَّا لَقَٰدِرُونَ ٤٠] [المعارج/٤٠]. كما أنّ لفظة (مغرب) لها معانٍ متعدّدة، منها: التواري والاختفاء والستر. (ابن منظور: ١٩٧٠م , ج٣٧, ص٣٢٢٦، مادة: غرب.) وبذلك يكون المعنى أنّ الشمس توارت واستترت في العين على نحو التصوير لا الحقيقة الكونيّة، فتصوّر الآية مشاهدة ذي القرنين للشمس لا الحقيقة الكونيّة، بدلالة الفعل (وجدها)، يقول الرافعيّ: ((فلفظة (وجدها) هنا هي سرّ الأعجاز، فإنّ الآية لا تقرّر حقيقة مغرب الشمس حتى يقال: إنّها خالفت العلم، إذ الشمس أكبر من الأرض بمليون مرّة، فلا يُعقل أن اغرب في عين حمئة..إلخ، وإنّما تصف الآية حالةً قائمةً بشخصٍ معيّنٍ، فالإسكندر وجد الشمس كذلك، أي في نظره كما يقول قائل: نظرت في السماء فوجدت الكواكب كلّ نجم كالشرارة، فهذا صحيحٌ في وجدانه هو لا في الحقيقة)).(أبو ريّة:د:ت, ص ٢٩٦.) كما أنّ لفظة (غَرُبَ) تأتي بمعنى: شدّة البياض، والمُغرَبُ: الصبح لبياضه، كما تأتي بمعنى: الشدّة والحدّة. (لسان العرب: ١٩٧٠م, ج ٣٧, ص٣٢٣٠-٣٢٣١، مادة: غرب.) وهذه المعاني تضفي معانيَ جديدة.

٣- مخالفة القصّة القرآنيّة لعلم الجغرافية:

أشكل بعض المهتمّين بالعلوم التجريبيّة على القصص القرآنيّ تكاد تكون شبهات هامشيّة، من قبيل الشبهة التي يطرحها بعض المستشرقين حول الآية في قصّة نبيّ الله يوسف **(عليه السلام)** في قوله تعالى: [ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ عَامٞ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعۡصِرُونَ ٤٩] [يوسف/٤٩]. فيرى (ثيودور نولدكه Theodore Nöldeke) أنّ القرآن أخطأ في جغرافية مصر التي تعتمد على نهر النيل في سقي المزروعات والشرب؛ لجهل النبيّ محمد (صلّى الله عليه وآله) بأيّ شيء خارج الجزيرة

العربيّة، فالآية –برأيه– تشير إلى الاعتماد على المطر، وهو يعدّ بديلًا وثانويًّا قبال فيضان النيل. (بدويّ: د.ت, ص١٩٧.)

بينما ذهب المفسرون إلى فهمٍ سطحيٍّ للآية، فقال ابن كثير(ت٧٧٤هـ) في تفسيرها: ((أي يأتيهم الغيث، وهو المطر، وتُغلّ البلاد، ويعصر الناس ما كانوا يعصرون على عادتهم من زيتٍ ونحوه، وسكّر ونحوه، حتّى قال بعضهم: يدخل فيه حلب اللّبن أيضًا... عن ابن عبّاس [وَفِيهِ يَعۡصِرُونَ] : يحلبون)). (ابن كثير ١٣٠٠هـ ,ج٤,ص: ٣٩٣.)

بينما يُحدّثنا الشيخ محمد هادي معرفة عن أنّ كلمة (يُغاث) تحتمل أن تكون من (الغوث): وهو النصرة، أو من (الغيث) بمعنى المطر، [فَٱسۡتَغَٰثَهُ ٱلَّذِي مِن شِيعَتِهِۦ عَلَى ٱلَّذِي مِنۡ عَدُوِّهِۦ] [القصص/١٥]: أي استنصره، فتكون الآية بمعنى: ينجى الناسُ من الجدب ومحنة القحط، ويكون من قول: أغاثه الله، إذا أنقذه من كربٍ أو غمٍّ. (معرفة , ٢٠٠٩م, ص ٣٦٤.) وقال العلّامة المصطفويّ: ((وهذا العمل يكشف عن سعةٍ في العيش، وبهجةٍ في الحياة الماديّة. والغوث هو الإنقاذ عن شدّةٍ وابتلاءٍ ومضيقةٍ، وبعده تحصل حالة العمل بالعصر واستحصال ما ينتفعون منه ويلتذّون به)). (المصطفوي ١٣٨٥هـ ج٨, ص١٨٠.)

كما أنّ السمين الحلبيّ(ت٧٥٦هـ) ينقل عن ابن الأعرابيّ(ت٣٤٠هـ) معانٍ مفيدةً للفظة (عَصَرَ)، منها: الارتجاع إلى الحالة السابقة. وتأتي بمعنى: الملجأ. (الحلبي, ١٩٩٦م,ج ٣,ص٨٢.) فالألفاظ في اللغة الدينيّة وخصوصًا القرآن الكريم تمتاز بالسعة والنورانيّة المشعّة بخلاف اللغة العلميّة التي تجعل للشيء اسمًا ومصطلحًا واحدًا لا يغادرها.

والخلاصة هي: إنّ للغة القرآن الكريم دلالات مشعّة ما يجعله يلائم كلّ عصر، ويجري مجرى اللّيل والنهار، بينما اللغة العلميّة لها مصطلحات ثابتة وجامدة، ولا يمكن بحالٍ أن تُقاس اللغة العلميّة المحصورة بلغة القرآن الكريم ذات الدلالات الواسعة والمعاني المتعدّدة.

كما أنّ العلم من طبيعته تفسير الظواهر بعد حدوثها، بخلاف الدين الذي يُثبت أصل الأشياء والعلّة الموجدة، والقصد الإلهيّ من ورائها، وهذا تمايز ظاهريّ بين العلم والدين، لكنّه توافق باطنيّ بين العلم والدين وأنّهما لا يتناقضان أو يتباينان، ولكن لكلٍّ منهما لغته الخاصة، ومجاله القصديّ والغائيّ.

الخاتمة:

بعد الخوض في ثنائيّة العلم والدين، وما رافقها من تصادم أو اتفاق، وخاصّة في موضوع القصص القرآنيّ، وأثر هذه الثنائية في العمليّة التفسيريّة لقصص القرآن الكريم التي فيها جنبة علميّة، يمكننا أن نخلص إلى خلاصةٍ نختم بها البحث، وبالنقاط التالية:

١-برزت في الآونة الأخيرة، وبعد الثورة الصناعيّة الكبرى توجّهاتٌ تميل نحو العلم التجريبيّ وما أنتجه قبال النصّ الدينيّ الذي اعتُبر برأيهم بأنّه نصٌّ رجعيٌّ أثبت العلم التجريبيّ والنظريّ خطأ كثير من تفسيره لمظاهر الكون والتاريخ والجغرافية.

٢-يرى المتمسّكون بالعلم بأنّ الدين لا يمكن أن يتّفق مع العلم بحالٍ من الأحوال؛ لكون الدين يميل إلى الغيبيّات والأساطير، وأنّه منتَجٌ للصورة الذهنيّة للبيئة التي ظهر هذا النصّ الدينيّ فيها، فهو –بزعمهم– نصٌّ بشريٌّ تأثّر بذهنيّة أبناء زمانه.

٣-يرى المتمسّكون بالدين بأنّ العلم نوعٌ من أنواع البدع، وهو شيءٌ يخالف الدين، ولا يمكنه التوافق معه، فيجب –بنظرهم– طرح العلم جانبًا، وخاصّة الفلسفة والمنطق، وأنّهما من نتاج اليونان.

٤-حاول بعض المفكرين الأوائل التوفيق بين العلم والدين، وأنّهما يصبّان في نهرٍ واحدٍ، وأنّ ما قدّمته العلوم التجريبيّة مثل علم الفلك وعلم الجغرافية والعلوم الأخرى يفيد في فهمٍ أكثر لآيات القرآن الكريم، وتقرّب معانيه إلى الذهن، وإنّ في القرآن ما يؤيّد تلك العلوم.

٥-برز في الآونة الأخيرة اتّجاهٌ ينادي بعدم تعارض العلم والدين، إلّا أنّ الفرق بينهما يكمن في اللغة المستعملة لكليهما، فلغة العلم خالية من المجاز والاستعارة والتشبيه؛ لأنّها تحتاج إلى تفسير الحقائق العلميّة بصورة مفهومة لكلّ المستويات،

وبعد حصول الظاهرة آنيًّا، بينما لغة العلم تريد تحقيق مقاصد كبرى وأهداف عليا، فتميل للتعبير بانتقاء لفظ يصلح لمجريات الزمان، والبلوغ بالمتلقي إلى التماثل بينه وبين القصّة، كما أنّ لغة الدين تتناول أصل الأشياء والغيبيّات، فتحاول تقريب اللّا مرئيّات من خلال اللغة والتي تحتاج إلى تشبيه واستعارة وكناية وغيرها من الفنون. ممّا يجعل اللّغتين متمايزتين في البيان والتفسير.

٦- حاول بعض المستشرقين وتلاميذهم من المحدثين الطعن في القصص القرآنيّ من جنبة العلم التجريبيّ، والقول بأنّها جاءت بحسب الذهنيّة العربيّة وتصوّراتها عن الكون، مع الجهل بالبقاع الجغرافيّة، والأحداث التاريخيّة التي وقعت خارج الجزيرة العربيّة، وبالنظر لتلك الشبهات فإنّها لم تفرّق بين لغة الدين، ولغة العلم، وما بينهما من تمايزٍ، كما لم تنظر إلى المقاصد التي يسعى لها العلم، والمقاصد التي يريد القصص القرآنيّ ترسيخها والاستفادة منها.

المصادر والمراجع:

١. الآراء والمعتقدات نشوؤها وتطوّرها، غوستاف لوبون، الطبعة الثانية، دار الفرقد، دمشق–سوريا، ٢٠١٦م.

٢. إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (ت٥٠٥هـ)، الطبعة الأولى، دار ابن حزم، بيروت–لبنان، ١٤٢٦هـ–٢٠٠٥م .

٣. الأصولية ومخاطرها في المجتمع، جابر عصفور، جريدة الأهرام، القاهرة، ٢٠٠٤/٢/٢٣م

٤. الاعتصام، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخميّ الشاطبيّ(ت٧٩٠هـ)، ضبطه وقدّم له وخرّج أحاديثه: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة التوحيد، السعوديّة.

٥. إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ١٤٢٥هـ–٢٠٠٥م

٦. تجديد التفكير الديني في الإسلام، محمد إقبال اللاهوريّ، تحقيق: محمد حسن زراقط، تعريب: عبّاس محمود، الطبعة الأولى، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلاميّ، بيروت، ٢٠١٠م.
٧. التحقيق في كلمات القرآن الكريم، حسن المصطفوي، الطبعة الأولى، مركز نشر آثار العلّامة المصطفويّ، طهران–إيران، ١٣٨٥هـ.
٨. تصحيح الاعتقاد بصواب الانتقاد، محمد بن محمد بن النعمان العكبري المعروف بالشيخ المفيد(ت٤١٣هـ)، تحقيق: مهدي نجف، الطبعة الأولى، المؤتمر العالميّ لألفيّة الشيخ المفيد، إيران، ١٤١٣هـ.
٩. التعريفات، علي بن محمد السيد الشريف الجرجانيّ(ت٨١٦هـ)، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر.
١٠. تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشيّ الدمشقيّ (ت٧٧٤هـ)، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، الطبعة الأولى، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض–السعوديّة، ١٤١٨هـ–١٩٩٧م.
١١. التفسير البنائيّ للقرآن الكريم، محمود البستانيّ، الطبعة الأولى، مجمّع البحوث الإسلاميّة، مشهد–إيران، ١٤٢٢هـ.
١٢. جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبريّ)، أبو جعفر محمد بن جرير الطبريّ(ت٣١٠هـ)، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركيّ، الطبعة الأولى، مركز البحوث والدراسات العربيّة والإسلاميّة بدار هجر، القاهرة–مصر، ١٤٢٢هـ–٢٠٠١م .
١٣. تفسير القميّ، أبو الحسن عليّ بن إبراهيم القميّ(ت٣٠٧هـ)، تحقيق: السيد طيّب الموسويّ الجزائريّ، الطبعة الثالثة، مؤسّسة دار الكتاب للطباعة والنشر، قم–إيران، ١٤٠٤هـ.
١٤. تفسير المنار، محمد رشيد رضا، الطبعة الثانية، دار المنار بمصر، ١٣٦٦هـ–١٩٤٧م .

١٥. التفسير والهرمنوتيك، حوار مع مجتهد سبشتري، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، العدد الرابع، سنة ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
١٦. تهافت الفلاسفة، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (ت٥٠٥هـ)، تحقيق: سليمان دنيا، الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٦م.
١٧. الكتاب المقدّس (التوراة)، ترجمة: العالم الجديد مترجم عن الطبعة الإنجليزيّة المنقّحة الصادرة سنة ١٩٨٤م، إصدار شهود يهوه العالمي، اليابان.
١٨. جدل الثابت والمتغير في النقد العربي الحديث، عبدالملك بو منجل، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، إربد–الأردن، ١٤٣١هـ – ٢٠١٠م.
١٩. جدل العلم والدين، أمير عباس علي زماني ضمن موسوعة فلسفة الدين(٣) علم الكلام الجديد مدخل لدراسة اللاهوت الجديد، إعداد: عبدالجبار الرفاعي.
٢٠. الجواهر في تفسير القرآن، طنطاوي جوهري، الطبعة الثانية، مصطفى البابيّ الحلبيّ وأولاده بمصر، ١٣٥٠هـ .
٢١. دراسات نقدية في فلسفة الدين، أديب صعب، الطبعة الأولى، دار النهار للنشر، بيروت، ٢٠١٥م .
٢٢. دفاع عن القرآن ضد منتقديه، عبدالرحمن بدويّ، ترجمة: كمال جاد الله، الدار العالميّة للكتب والنشر، (د.ت)
٢٣. الدوافع نحو الماديّة، مرتضى مطهري، ترجمة: محمد علي تسخيريّ، الطبعة الأولى، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، ١٤١٤هـ–١٩٩٤م .
٢٤. رسالة في اللاهوت والسياسة، اسبينوزا، ترجمة: حسن حنفيّ، الطبعة الأولى، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥م.
٢٥. شبهات وردود حول القرآن الكريم، محمد هادي معرفة، تحقيق: مؤسّسة التمهيد، الطبعة الرابعة، منشورات ذوي القربى، قم المقدسة–إيران، ١٤٣٠هـ–٢٠٠٩م .

٢٦. صحيح ابن حبّان، محمد بن حبّان بن أحمد التميميّ الدارميّ البستيّ(ت٣٥٤هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، الطبعة الأولى، مؤسّسة الرسالة، بيروت–لبنان، ١٤٠٨هـ–١٩٨٨م .
٢٧. عالم تسكنه الشياطين الفكر العلميّ في مواجهة الدجل والخرافة، كارل ساغان، ترجمة: إبراهيم محمد إبراهيم، الطبعة الأولى، مطابع الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٦م.
٢٨. العلم والدين في الفلسفة المعاصرة، إميل بوترو، ترجمة: أحمد فؤاد الأهوانيّ، الهيئة المصرّيّة العامّة للكتاب، مصر، ١٩٧٣م.
٢٩. العلم والدين هل يتوافقان أم يختلفان، ميشيل بيترسون وآخرون ضمن موسوعة فلسفة الدين(٣) علم الكلام الجديد مدخل لدراسة اللاهوت الجديد، إعداد: عبدالجبار الرفاعي.
٣٠. عمدة الحفّاظ في تفسير أشرف الألفاظ، أحمد بن يوسف بن عبدالدائم المعروف بالسمين الحلبيّ (ت٧٥٦هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، الطبعة الأولى، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٤١٧هـ–١٩٩٦م.
٣١. العواصم من القواصم، أبو بكر بن العربيّ المالكيّ (ت٥٤٣هـ)، تحقيق: عمار طالبي، مكتبة دار التراث، مصر، (د.ت).
٣٢. فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتّصال، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد(٥٩٥هـ)، قدّم له وعلّق عليه: ألبير نصري نادر، الطبعة الثانية، دار المشرق (المطبعة الكاثوليكيّة)، بيروت، ١٩٨٦م.
٣٣. الفقه وسؤال التطوير، مجموعة من الباحثين، الطبعة الأولى، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلاميّ، بيروت، ٢٠٠٨م .
٣٤. الفكر الإسلاميّ قراءة علمية، محمد أركون، ترجمة: هاشم صالح، الطبعة الثانية، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، ١٩٩٦م .
٣٥. فلسفة الدين عند كيركيكارد، حسن يوسف، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، ٢٠٠١م .

٣٦. الفنّ القصصيّ في القرآن الكريم، محمد أحمد خلف الله، الطبعة الرابعة، مؤسّسة الانتشار العربيّ، بيروت، ١٩٩٩م .
٣٧. فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا نظريّة التأويل من أفلاطون إلى جادامر، عادل مصطفى، الطبعة الأولى، مرايا للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧م .
٣٨. القرآن والتلقي من الإعجاز والمجاز إلى الأسطورة والخرافة، منذر عياشي، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد–الأردن، ٢٠١٣م .
٣٩. كشّاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد علي التهانوي، تحقيق: علي دحروج، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ١٩٩٦م.
٤٠. كلام الله وكلام البشر، محمد مجتهد سبشتري، مجلة قضايا إسلامية معاصرة(الهرمنيوطيقا والمناهج الحديثة في تفسير النصوص الدينية)، العدد(٥٧–٥٨)،سنة ١٤٣٥هـ – ٢٠١٤م،
٤١. لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم بن علي بن منظور الأنصاريّ الأفريقيّ (ت٧١١هـ)، تحقيق: عبدالله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذليّ، دار المعارف، مصر.
٤٢. المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن عليّ بن إسماعيل بن سيده المرسي المعروف بابن سيده(ت٤٥٨هـ)، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، الطبعة الأولى، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، ١٤٢١هـ–٢٠٠٠م.
٤٣. المستقبل لهذا الدين، سيد قطب، الطبعة الرابعة عشرة، دار الشروق، القاهرة وبيروت، ١٤١٣هـ–١٩٩٣م.
٤٤. المصطلحات الأربعة في القرآن(الإله، الربّ، العبادة، الدين)، أبو الأعلى المودودي، تعريب: محمد كاظم سبّاق، الطبعة الثامنة، دار القلم، الكويت، ١٤٠١هـ–١٩٨١م.
٤٥. مضمون الأسطورة في الفكر العربيّ، خليل أحمد خليل، الطبعة الثالثة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت–لبنان، ١٩٨٦م .

٤٦. المعجم الفلسفي، جميل صليبا، دار الكتاب اللبنانيّ، بيروت–لبنان، ١٩٨٢م.
٤٧. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدوليّة، جمهوريّة مصر العربيّة، ١٤٢٥هـ–٢٠٠٤م .
٤٨. مفاتيح الغيب(التفسير الكبير)، فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين بن علي الرازي (ت٦٠٦هـ)، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٤٠١هـ–١٩٨١م .
٤٩. المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي, الطبعة الثانية، جامعة بغداد، ١٤٣١هـ – ١٩٩٣م.
٥٠. من بعيد، طه حسين، الشركة العربيّة للطباعة والنشر، القاهرة.
٥١. من رسائل الرافعيّ، محمود أبو ريّة، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة–مصر.
٥٢. منهاج السنّة النبوية، أبو العبّاس أحمد بن تيمية الحراني(ت٧٢٨هـ)، تحقيق: محمد رشاد سالم، الطبعة الأولى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض–السعوديّة، ١٤٠٦هـ–١٩٨٦م.
٥٣. الموافقات، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخميّ الشاطبيّ(ت٧٩٠هـ)، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى، دار ابن عفّان للنشر والتوزيع، السعوديّة، ١٤١٧هـ–١٩٩٧م .
٥٤. موسوعة لالاند الفلسفية، أندريه لالاند، تعريب: خليل أحمد خليل، الطبعة الثانية، منشورات عويدات، بيروت–باريس، ٢٠٠١م.
٥٥. الميزان في تفسر القرآن، محمد حسين الطباطبائي، الطبعة الأولى، مؤسّسة الأعلميّ للمطبوعات، بيروت، ١٤١٧هـ–١٩٩٧م .
٥٦. نظريّة التمايز البياني بين لغتي العلم والدين، قراءة تطبيقية في النصّ القرآني، إبراهيم كلانتري، مجلة نصوص معاصرة، العدد(١١)، السنة الثالثة، صيف١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م.

٥٧. نفائس التأويل(تفسير الشريف المرتضى)، علم الهدى عليّ بن الحسين الموسويّ المعروف بالشريف المرتضى(ت٤٣٦هـ)، تحقيق: السيد مجتبى أحمد الموسويّ، شركة الأعلميّ للمطبوعات، بيروت–لبنان.
٥٨. النقد الأدبيّ الحديث، محمد غنيمي هلال، الطبعة الثامنة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة–مصر، ٢٠٠٩م .
٥٩. نقض المنطق، أبو العبّاس أحمد بن تيمية الحراني(ت٧٢٨هـ)، تحقيق: محمد بن عبدالرزّاق حمزة وسليمان بن عبدالرحمن الصنيع، الطبعة الأولى، مطبعة السنّة المحمّديّة، القاهرة، ١٣٧٠هـ–١٩٥١م.
٦٠. النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد الشيبانيّ الجزريّ ابن الأثير(ت٦٠٦هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحيّ، المكتبة العلميّة، بيروت–لبنان، ١٣٩٩هـ–١٩٧٩.
٦١. وهم الإله، ريتشارد دوكنز، ترجمة: بسّام البغداديّ، الطبعة العربيّة الثانية، ٢٠٠٩م .

Conceptos generales de la traducción de los textos políticosy diplomáticos del árabe al español

Hiyam Kadhim Abdulsahib **Prof. Mohamed Hashim Mohesan**
University of Baghdad **University of Baghdad**
College of Languages Department of Spanish Language
Hiyambaghdad22@gmail.com **mohamedhashim731@gmail.com**

Abstract:

This work presents a general view about political and diplomatic texts with their examples, In addition to some political terms that have a vision with sports terminology, we will learn about the characteristics of translators in political and diplomatic texts. In another part, we note that diplomatic terminology and forms of diplomatic protocols translated from Arabic into Spanish. Finally, we present the important aspects of the use of language in political texts.

Key words: Diplomatic text, Political texts, Terms, Diplomatic protocols.

مفاهيم عامة لترجمة النصوص السياسية والدبلوماسية من العربية الى الاسبانية

هيام كاظم عبدالصاحب **أ .م. محمد هاشم محيسن**
جامعة بغداد /كليه اللغات /قسم اللغة الاسبانية

مستخلص:

في هذا البحث تقدم نظرة عامة للنصوص السياسية والدبلوماسية ومصطلحاتها وترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الإسبانية. ونعرض فيه بعض المصطلحات السياسية المستخدمة في مجالات اخرى مثل الميدان الرياضي ويبين بايجاز صفات مترجمي النصوص السياسية والدبلوماسية. ويقدم البحث كذلك بعض الصيغ الدبلوماسية للبروتوكولات الدبلوماسية المترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإسبانية. والجزء الأخير نعرض الجوانب المهمة في استخدام اللغة في النص السياسي والدبلوماسي مع الأمثلة.

الكلمات المفتاحية: النص الدبلوماسي، النص السياسي، المصطلحات، البروتوكول الدبلوماسي.

Introducción:

El presente trabajo presenta un visión general sobre los textos políticos y diplomáticos ejemplos además sobre estos textos con sus términos extraídos de diversas Páginas Web .Trata también los usos del lenguaje político y diplomáticos en otros ámbitos de la sociedad como el ámbito deportivo. Además de explicar en resumen las cualidades de los traductores de los textos políticos y diplomáticos del árabe al español. El objetivo de esencial de este trabajo es dar panorama teórico y traductologo de los términos en los ámbitos políticos y diplomáticos con una breve explicación.

1.1. Definición del texto político y su concepto

Es un tipo de discurso oral o escrito, principalmente orientado al receptor, se trata cuestiones de importancia para los ciudadanos. Se puede ser corto o extenso. En el texto político se puede ver un lenguaje enmarcado en la cultura que tenga el público receptor, Por eso, es necesario utilizar herramientas sociológicas para redactar precisamente. En el texto político contiene factores pragmáticos, culturales e históricos. Sus contenidos relacionado esencialmente con las actividades políticas. Y a las relaciones políticas, además de los conceptos y las ideas políticas.(Albaladejo, 2000: 1).

Los textos políticos tienen una estructura lingüística fundamentalmente orientada al destinatario e involucran las preocupaciones de los ciudadanos que son miembros de organizaciones institucionales de la sociedad. Los conceptos de persuasión, convicción y su relación con la deliberación y el discurso explicativo son el momento adecuado para explicar el texto político de la redacción de noticias. Los discursos electorales y parlamentarios, aunque pueden contener elementos referenciales conectados con asuntos del pasado, como es el caso de determinadas actuaciones políticas llevadas a cabo con anterioridad por los oradores o por otros, están principalmente orientados al futuro. (Chico Rico, 2010: 1).

Los discursos parlamentarios de carácter conmemorativo y otro tipo de discursos que no hayan sido decididos por la audiencia deben ser excluidos de la deliberación, estos discursos son ejemplares. Por otro lado, no debemos olvidar los discursos parlamentarios involucrados en la decisión de la audiencia sobre el tema de hechos pasados.

Félix Rodríguez (1999:251) india *"las competiciones y rivalidades políticas encuentran un buen punto de analogía especialmente en los deportes violentos, como la lucha libre y el boxeo. Los políticos recurren al lenguaje deportivos en su discurso con el propósito de acomodar sus mensajes y se acercan*

sus tendencias tanto para sus seguidores como para sus rivales". "Recurren al lenguaje deportivo porque se considera como un referente perfecto para utilizar las expresiones además de con formas metáforas, especialmente en los textos futbolísticos, por tanto, se encuentra en las entrevistas de los políticos en los medios de comunicación expresiones y términos deportivo los usan para que lleguen sus mensajes políticos, entre estos términos veamos los siguientes:"

Ejemplos extraídos del artículo "Análisis de los textos deportivos españoles y su traducción al árabe". (Hashem Mohesan, 2020: 346).

Expresiones metafórica político	**Su traducción al árabe según un contexto deportivo**	**Su traducción al árabe según un contexto político**
Fuera de juego	تسلل	خارج الحسابات
Tirar la toalla	يستسلم للخسارة او يترك الفريق	ينهزم
Estar en el banquillo	في مصطبة الاحتياط	في حالة احتياطية
Jugar a tres bandas	يلعب على ثلاث خطوط	يعمل على ثلاثة محاور
Ampliar el campo de juego	توسيع منطقة اللعب	الانفتاح اوتوسيع دائرة الامور السياسية
Sudar la camiseta	بذل مجهودا كبير	جهود حثيثة

Los periodistas están influenciados por el lenguaje político y por tanto reproducen las características del lenguaje. Los políticos usan términos específicos copiados por los medios para

eventualmente hacer que el diccionario forme parte del lenguaje universal. El lenguaje de las noticias, como el lenguaje político, es un lenguaje especial porque tiene características que distinguen al grupo (periodistas) del resto de la comunidad hablante(Morcillo Leo**,** 2015:10**).**

Hatim y Mason (2001:542) describen la traducción como "*un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social*". Afirman que los traductores realizan su trabajo en un sistema social que supera un simple nivel de registro, incluidos varios aspectos.

Cada texto tiene un propósito retórico, y creen que es muy importante analizar la traducción desde un nivel interpersonal y conceptual, en el que realización, el contexto y la relación entre emisor y receptor juegan un papel importante. La cultura o el país / región adopta su propio sistema político, el lenguaje político es difícil de traducir. Según Newmark (1991), el lenguaje político contiene una gran cantidad de conceptos abstractos y, no obstante pueden parecer fáciles de traducir a primera vista, pero pueden producir dificultades.

P.ej:

La palabra ديمقراطية es **democracia** existe el concepto de múltiples idiomas. Sin embargo, la traducción seguida de estas palabras no siempre es la más apropiada, ya que no puede

garantizar que se pueda transmitir el significado pretendido. Estos tipos de conceptos suelen tener diferentes significados en diferentes países porque están fuertemente influenciados por las tradiciones políticas de su país. (Newmark 1991: 147-148; Newmark 1992:142).

Los políticos y diplomacias cometen muchos de los errores, ya sea en discursos o declaraciones, algunos de los cuales se debieron a la falta de experiencia científica en lingüística y terminología, y algunos de ellos fueron el resultado de intercambios mutuos. Algunos de ellos son el resultado del escapismo y el caos, muchos de los cuales son intencionales o no intencionales. (https://pulpit.alwatanvoice.com/).

Un término muy empleado es el de التقدمية "**progresismo**", que todos identificamos actualmente con los partidos de izquierda (y que los líderes de esos grupos se encargan de recalcar periódicamente). ¿Es que los partidos más conservadores no desean el progreso de la sociedad? Creo que no es así, pero cada partido o grupo de partidos se apropia de términos con el objetivo de marcar diferencias y resaltar su orientación. En este caso la idea fuerza es la de que las izquierdas hacen progresar a la sociedad y, por exclusión, se da a entender que otras ideologías no lo hacen. Por otro lado nos aleja de términos como الاشتراكية

"**socialismo**" o اليسار "**izquierda**" que parecen más antiguos y un tanto devaluados después del fracaso de los países socialistas.

(https://www.otraspoliticas.com/politica/lenguaje-politico).

1.2. Géneros del texto político

El texto político nacional e internacional puede tomar diferentes formas, tales como los tratados y los contratos bilaterales, los discursos políticos, debates parlamentarios, los editoriales, las entrevistas, etc. (Schäffner[1], 1997: 119– 121).

Schäffner distingue sumariamente los géneros del texto político como lo siguiente:

1. El discurso y la declaración ocurre por un político ante su auditorio en un lugar auditorio interna: cuando de la clase pasa política, por ejemplo, un parlamento nacional o externa , por ejemplo :en una asamblea electoral**.**
2. A veces las personas que no son políticas como escritores e intelectuales utilizan algunos términos políticos y diplomáticos en sus discursos por sus conocimientos.

[1] Christina Schäeffner: profesora emérita y especialista en los estudios traductológicos y en el análisis del discurso político, nacida el año 1952 en Alemania, trabajó con la calidad de profesora de la didáctica de traducción en la Universidad de Aston en el Reino Unido Británico desde 1992 hasta 2015. (https://www.researchgate.net/profile/Christina-Schaeffner). Consultado el 25/12/2020.

3. Hay unos textos políticos tratan vocabularios sobre la instituciones internacionales, como : tratado, multilaterales, contrario y bilaterales.

1.3. Ejemplos de los textos políticos

Podemos mencionar algunos ejemplos extraídos de sitios de internet y los traducimos al árabe y viceversa determinar los términos políticos

1.3.1. **Textos políticos y su traducción al árabe**

*"El **Presidente de la Republica** es **el jefe del Estado** y el símbolo de su unidad, quien responde **su independencia** y unión, velando por la obediencia a **la Constitución**"*.

رئيس الجمهورية هو رئيس الدولة ورمز وحدتها , يضمن استقلالها واستمراريتها ويحرص على احترام الدستور.

Términos políticos

Términos políticos en español	Su traducción al árabe
El Presidente de la República	رئيس الجمهورية
El jefe del Estado	رئيس الدولة
Su independencia	استقلالها
La Constitución	الدستور

2. "*En el curso de mi vida política he dado suficientes pruebas de que no aspiro al* ***poder****, a cargo, ni empleo de ninguna causa; pero he contraído también graves compromisos para con el país por* ***su libertad e independencia****, para con mis compañeros de armas*".)https://es.thefreedictionary.com/pol%C3).

قدمت خلال حياتي السياسية دليلاً كافياً على أنني لا أطمح إلى السلطة أو تولي المسؤولية أو توظيف أي قضية ؛ لكنني أبرمت أيضًا التزامات جادة تجاه البلاد من أجل حريتها واستقلالها ، مع رفاقي في القتال.

Términos políticos en español	Su traducción al árabe
Poder	السلطة
su libertad	حريتها
Independencia	استقلالها

3. "*Aartículo 50*

El sufragio electoral *es un derecho que le corresponde a todo ciudadano argentino mayor de dieciocho años y a la vez una función política que tiene el deber de desempeñar con arreglo a esta* ***Constitución y a la ley***".

المادة ٥٠

الاقتراع الانتخابي هو حق يتوافق مع جميع المواطنين الأرجنتينيين الذين تزيد أعمارهم عن ثمانية عشر عامًا وفي الوقت نفسة وظيفة سياسية يجب عليهم القيام بها وفقًا لهذا الدستور والقانون.

Términos políticos en español	Su traducción al árabe
El sufragio electoral	الاقتراع الانتخابي
Constitución	الدستور

I.3.2. Textos políticos y su traducción al español

١) "إنشاء حزب سياسي جديد في موريتانيا

ذكرت وكالة الأنباء الموريتانية أنه الإعلان عن تكوين حزب سياسي جديد ليضاف إلى الاحزاب السياسية المعترف بها. والحزب الجديد هو جمع الوحدة والعدالة الوطني من أجل الوحدة والعدالة "

"Creación de un nuevo ***partido político*** *en mauritana*

Informaciones ***la agencia*** *de noticias mauritana que acaba de ser hecho público el nacimiento de un nuevo* ***partido político****, que se suma a los partidos políticos reconocidos. El nuevo partido es*

la Concentración *nacional de* ***la Unidad*** *y de* ***la Justicia***". (Carandell Robusté, 2008: P.17 -18).

Términos políticos árabes	Su traducción al español
وحدة	Unidad
عدالة	Justicia
نشاط	Actividad
احزاب	Partidos
تجمع	Concentración
سياسي	Político
وكالة	Agencia
وطني	Nacional
انباء , معلومات	Informaciones
حزب	Partido

2) اجتماع مجلس المفتشين "

تبلغ المفتشية العامة لحزب الاستقلال الاخوة المفتشين وامناء السر ستنعقد يوم السبت ١٤ شوال ١٤١٢هـ (موافق ل١٨ نيسان) ١٩٩٢ في الساعة التاسعة صباحا بالمركز العام لحزب الاستقلال في مدينة الرباط".

"Reunión del consejo de inspectores

Informa la inspección general del Partido Istiqlal a todos

sus hermanos inspectores y a los secretarios gene- rales del partido que el sábado día 14 de shawwal de 1412 (18 de abril de 1992), a las 9 de la mañana, se celebrará la sesión ordinaria en la Sede Central del Partido Istiqlal en Rabat".

Términos políticos árabes	Su traducción al español
اجتماع	Reunión
مجلس	Consejo
مفتش	Inspector
حزب	Partido
استقلال	Independencia
انعقاد	Celebrar
وافق	Acordar
مركز	Centro
جلسة, دورة	Sesión

I.4. Traducción de los textos políticos y Cualidades del traductor de los textos políticos

Es uno de los tipos de traducción más importantes debido al papel en las relaciones diplomáticas entre regímenes y gobiernos y su papel en las negociaciones entre estados y delegaciones oficiales.

Entre las cualidades que debe tener un buen traductor de los textos políticos distinguen las siguientes cosas: (https://wikiwic.com)

1. El traductor político debe traducir una traducción más precisa y clara para el público.
2. El traductor político necesita una buena cultura política.
3. Debe tener conocimiento de las leyes y normas diplomáticas.
4. Debe dominar los idiomas de origen y destino.

Según Newmark, es el otro conocedor más profundo de la traducción de textos políticos, y el núcleo del lenguaje político es su terminología conceptual abstracta. Términos políticos básicos, como ديمقراطية "**democracia",**الرأسمالية**"capitalismo",**الشيوعية**"comunismo",**الثورة **"revolución",** الاشتراكية **"socialismo", etc.** (opcit. Chico rico: 2015:14).

I.5. Textos diplomáticos

Son textos orales o escritos tratan temas o cuestiones a nivel más alto entre los países o los políticos. El lenguaje diplomático suele estar cargado eufemismos de palabras que no quieren decir lo que parece. En mejor dicho, es ese doble lenguaje que hace que expresiones tales como "Comunidad internacional" adquieran un

sentido específico que nada tiene que ver con los conceptos generales de comunidad. (Tal´t Qdrat, 2013: 59).

Los textos diplomáticos abarcan lo siguiente:

1. Dialogo y negociaciones sobre países.
2. El arte de la negociación para resolver problemas internacionales
3. Firmar acuerdos.

1.5.1. Cualidades del traductor de los textos diplomáticos

Los traductores que trabajan en este ámbito tienen que tener lo siguiente: (opcit., B´dāŝ, 2012, 19).

1. Pueden hacer una traducción más precisa y clara para el público.
2. Tienen una buena cultura política y diplomática
3. El intérprete de los textos diplomáticos tiene un papel en las negociaciones políticas
4. Tienen conocimiento de las leyes y las normas diplomáticas.
5. Dominan los idiomas de origen y destino.
6. Tienen gran confidencialidad.
7. Mantienen los datos de los documentos diplomáticos y políticos, como correspondencias, entre los países, tratados y otros documentos.

8. Tienen unos grandes conocimientos de los términos diplomáticos de ambas lenguas.

I.6. Algunos términos diplomáticos y fórmulas de protocolos diplomáticos

Para dar ejemplos sobre los términos y las formulas relativas a los aspectos diplomáticos recopilamos algunos de estos y los traducimos al árabe. (Glosario de términos diplomáticos).

1.6.1. Términos diplomáticos

1. **Embajador**

Jefe de misión diplomática o embajada. Diplomático de primera clase con misiones.

السفير

رئيس البعثة الدبلوماسية أو السفارة. دبلوماسي من الدرجة الأولى مع بعثات دائمة.

2. **Enviado**

Este término se utiliza para referirse a cualquier diplomático de alto nivel.

ألمبعوث

يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى أي دبلوماسي رفيع المستوى.

3. **Encargado de Negocios**

Ddiplomático de alto nivel entre los representantes diplomáticos, Temporalmente responsable del cambio de embajador o jefe de misión durante su ausencia

قائم بالأعمال

دبلوماسي رفيع المستوى ,يكون مسؤول مؤقتًا عند تغيير السفير أو رئيس البعثة أوأثناء غيابهم.

4. **Negociador**

Es el representante del estado, debidamente acreditado, que toma parte en las discusiones encaminadas a la firma de un convenio.

مفاوض

ممثل الدولة المعتمد حسب الأصول ويشارك في المناقشات في صدد إلى توقيع الاتفاقية

I.6.2. Fórmulas de protocolos diplomáticos

Mencionamos algunas fórmulas de los protocolos diplomáticos (Mónica, 2017: 37).

1) *"Presidente de la República, de la Asamblea, de la Corte Suprema de Justicia y al Vicepresidente de la República. Aprovecho la oportunidad para presentar (reiterar) a Vuestra Excelencia las seguridades de* ***mi más profundo respeto"***.

رئيس الجمهورية والمجلس ومحكمة العدل العليا ونائب رئيس الجمهورية وأغتنم هذه الفرصة لأقدم سيادتكم عميق احترامي

2) Al Ministro de Relaciones Exteriores, Ministros de Estado, Contralor de la República, ex Presidente de la República *"...a Vuestra Excelencia las seguridades de mi más alto aprecio y **distinguida consideración**…"*

إلى وزير الخارجية ، وزراء الدولة ، مراقب المالي للجمهورية ، رئيس الجمهورية الأسبق "...، اقدم أسمى آيات التقدير و الاحترام ...لسعادتكم "

3) Al Presidente de la Asamblea Nacional y al Magistrado Presidente de la Corte Suprema de Justicia, "***Señor Presidente (Excelencia)" Tengo el honor*** *de dirigirme a Vuestra Excelencia para (en ocasión de, con el fin de, con el propósito de…".*

إلى رئيس الجمعية الوطنية ورئيس قضاة محكمة العدل العليا ، "السيد الرئيس (فخامة الرئيس)" يشرفني أن أخاطب سعادتكم (بمناسبة ، من أجل ، لغرض (

4) Al Vicepresidente de la República. إلى نائب رئيس الجمهورية

5) "Señor Vicepresidente (Excelencia): سعادة السيد نائب الرئيس
6) "*Tengo el honor de dirigirme a **Vuestra Excelencia**…"*
يشرفني أن أخاطب سعادتكم
7) "*Señor Ministro, Señor Contralor, Señor ex Presidente: Tengo el honor de dirigirme a **Vuestra Excelencia**…".*

السيد الوزير ، السيد المراقب المالي، السيد الرئيس السابق: يشرفني أن أخاطب سعادتكم

8) Al Viceministro de Relaciones Exteriores y demás Viceministros "*Señor Viceministro: Tengo el honor de dirigirme a* ***Vuestra Excelencia…***"

إلى نائب وزير الخارجية ونواب الوزراء الآخرين "السيد نائب الوزير: يشرفني أن أخاطب سعادتكم

9) "*Señor Vicepresidente, Señor Magistrado, Señor Procurador* ***Tengo el agrado de dirigirme a usted…***"

السيد نائب الرئيس ، السيد القاضي ، السيد المحامي ، يسعدني أن أخاطبكم

10) Arzobispos y Obispos "*Excelencia Reverendísima Tengo el honor de dirigirme a* ***Vuestra Excelencia Reverendísima***…"

رؤساء الأساقفة اصحاب السعادة يشرفني، أن أخاطب سعادتكم الموقرة

I.7. Usos del lenguaje de los textos políticos

Entre los usos del lenguaje de los textos políticos se destacan lo siguiente: (opcit. MORCILLO, LEO, 2015: 10).

1) **Utilizar la segunda persona del plural** para lograr los efectos duales de cohesión partidaria y destinatarios en

proyectos político.

P. ej:

ليس لديك أدنى فرصة للفوز بهذا الحزب.

Vosotros no tenéis la menor oportunidad de lograr este partido.

2) **El uso del nosotros en discursos políticos**

P.ej:" *¡Feliz año, revolucionarios libres! Estoy convencido, gracias de Dios, de la victoria de nuestra revolución*".

كل عام وأنتم ثوار أحرار, أما أنا فأن يقيني بفضل الله لايتزعزع في نصر الله لثورتنا

3) **El empleo de la tercera persona** sirve también a un doble objetivo: para permitirse afirmaciones que, de hacerse en primera, resultarían de una arrogancia excesiva:

P.ej:

رئيس الوزراء يشارك في المؤتمر

El Primer Ministro participa en la conferencia.

4) **Imperativo**: Se puede usarlo en el lenguaje político:

P.ej:

ينبغي جعل الامور بهذه الصيغة كهذا الاجراء تماما

" *las cosas deben hacerse de tal forma, es precisa tal actuación".*

5) **Repetición exacta**: Las palabras repetidas presentan un esquema similar.

P.ej: "*Y es verdad que se ha encarecido el suelo y no es una competencia del gobierno de la nación, no es una competencia del gobierno de la nación, pero se ha hecho un enorme esfuerzo*".

وصحيح أن الأرض أصبحت أكثر تكلفة وهي ليست من اختصاص حكومة الأمة ، فهي ليست من اختصاص حكومة الأمة ، ولكن تم بذل جهد هائل.

Conclusión:

Los textos políticos y diplomáticos contienen términos de características específicas. Los traductores de estos textos tengan que poseer cualidades propias tales como conocer ampliamente los países del mundo y sus regímenes políticos y diplomáticos, por eso los traductores de estos tipos de textos deben tener en cuenta los rasgos textuales y culturales.

A través de nuestro estudio podemos notar que los textos políticos y diplomáticos poseen características según cada país , como la palabra ديمقراطية es el concepto de democracia en varios idiomas. Este tipo de conceptos suelen tener diferentes significados en diferentes países porque están fuertemente influenciados por las tradiciones políticas de cada país. Entre las cualidades que debe tener un buen traductor de los es tener una buena cultura política de ambas lenguas original y meta.

Bibliografía

Fuentes en castellano:

- CARANDELL ROBUSTÉ, Juan (2008). *Árabe de prensa1*, Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- Francisco .C. (2015)." La traducción del texto político: características pragmático- discursivas y estrategias traductológicas", en *Tonos Digital*. 29. P.25.
- HASHIM MOHESAN, Mohamed (2010). *Análisis de los textos deportivos españoles y su traducción al árabe,* en *Artes y Letras* .61 .P.364.
- Mónica (2017). *Manual de protocolo y ceremonial del estado de la republica de panamá*, panamá**.**
- MORCILLO, LEO, Beatriz (2015). *El lenguaje político y su reflejo en la prensa*, Universidad de Sevilla, P.10. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/.(consultado el 19/12/2020).
- Tomás, A (2000)."El texto político de escritura periodística: la configuración retórica de su comunicación", en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 1, PP. 3-12.

Fuentes en árabe

- B'DĀŠ, Amāl (2012). *Muqdama al al -tarjamat alsyasya w al- dablumasya. (Introducción a la traducción política y diplomática*). El Cario, Egipto

Páginas Web

- Glosario de términos diplomáticos. Recuperado por http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/fdcs/resources/PDFContent/431/GLOSARIO%20DIPLOM%C3%81TICO.pdf . (consultado el 4/11/2020).
- https://es.thefreedictionary.com/pol%C3. (consultado el 21/12/2020).

أنماط التفاعل ضمن الاطار التعليمي : المعلم- المتعلم

لمياء علي شناوة
الجامعة المستنصرية / كلية الآداب _ قسم اللغة الفرنسية
Lamia94ali@gmail.com

الخلاصة

يهدف هذا البحث الى تحليل مصطلح التفاعل، والذي يتم من خلاله تبادل الخبرات بجوانبها المعرفية و المهارية، بين أطراف التفاعل.

من جهة أخرى، فإن اللغة لها أنساق متعدّدة، و أنساق تفاعلية والتي تحمل ثقافات وعادات اجتماعية متعارفة. إذاً، فالتفاعل اللغوي هو الركيزة الأساسية في ربط العلاقات الاجتماعية.

حيث يعد التفاعل داخل الصف من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية. وهناك ثلاثة أنماط من التفاعل يمكن أن تحدث في العملية التعليمية، تفاعل بين المعلم والطلبة، وتفاعل بين المعلم والطالب، وتفاعل بين الطلبة أنفسهم في الصف.

الكلمات المفتاحية : التفاعل، المتعلم، المعلم، المنهج، التعليم، التواصل، التلقي.

Interaction patterns within the educational framework: the teacher - the learner

Lamia Ali Shanawa
Al-Mustansiriya University/College of Arts _ French Language Department
Lamia94ali@gmail.com

Summary

This research aims to analyse the term interaction, through which experiences are exchanged in their knowledge and skill aspects, between the parties to the interaction.

On the other hand, language has multiple formats, and interactive formats. Which carries common cultures and social customs. Therefore, linguistic interaction is the mainstay in linking social relations.

The interaction within the classroom is one of the most important factors that increase the effectiveness of the educational process. There are three types of interaction that can occur in the educational process, interaction between the teacher and students, interaction between the teacher and one student, and interaction between the students themselves in the class.

Keywords: interaction, learner, teacher, continuous, learning, communication, reception.

Les modèles d'interaction dans le cadre éducatif : l'enseignant - l'apprenant

Recherche présentée par
Lamia Ali Shnawa
Lamia94ali@gmail.com
Al-Mustansiriya Université

Résumé

Cette recherche vise à analyser le terme d'interaction, à travers lequel les expériences sont échangées dans leurs aspects de connaissances et de compétences, entre les parties à l'interaction.

D'autre part, la langue a plusieurs formats interactifs, qui porte des cultures et des coutumes sociales communes. Par conséquent, l'interaction linguistique est le pilier dans le lien entre les relations sociales.

L'interaction au sein de la classe est l'un des facteurs les plus importants qui augmentent l'efficacité du processus éducatif. Il existe trois types d'interaction qui peuvent se produire dans le processus éducatif, l'interaction entre l'enseignant- l'apprenant, l'apprenant- le continu éducatif et l'apprenant- l'apprenant.

Mots clé : interaction, apprenant, enseignant, continu, apprentissage, communication, réception.

Introduction

L'interaction est un processus par lequel un destinateur ou un émetteur est créé, reçu et communiqué à un destinataire ou à un récepteur. Où l'importance de l'interaction émerge à travers le processus représenté entre l'étudiant et le professeur, ou entre l'étudiant et le sujet, ou entre les étudiants. Car c'est un processus par lequel l'enseignant cherche à augmenter la communication. L'interaction pédagogique est à la base de tout processus pédagogique à travers le transfert d'informations à l'apprenant. La multiplicité des moyens de communication dans diverses circonstances a récemment conduit à un énorme saut dans le domaine de l'éducation formelle.

Notre problématique est représentée par le question suivent : Quels sont les modèles généraux d'interaction éducative ?

Nous expliquerons le terme interaction puis présenterons les types d'interaction. Avec l'introduction de la réception de sa grande importance dans le processus d'interaction. Ensuite, nous expliquerons les trois modes d'interaction représentés : interaction apprenant-enseignant, apprenant-contenu et apprenant-apprenant.

1. L'interaction : production, réception, communication et action

Dans le système de linguistique il y a : langue, langage et parole et bien sûr pour pratiquer ces notions il faut qu'il y ait un milieu où on les pratique, que ce soit à la réalité ou que soit par d'autres moyens. En outre, ce processus a besoin de ce qu'on appelle l'interaction. Cette notion dans la linguistique sert à l'action qui considère la parole adressée à l'autre comme un acte de langage chargé à informer quelqu'un.

Tout d'abord, nous devons définir ce que l'on entend ici par interaction linguistique. Cela nécessite de rappeler les fonctions du langage, dans lesquelles se déroule l'interaction affectante. Alors que les fonctions du langage sont: d'exprimer, de communiquer, de penser, de produire des connaissances et de les présenter au destinataire. Il y a une influence mutuelle, que ce soit une interaction culturelle, qui signifie que les cultures sont affectées les unes par les autres, ou une interaction sociale ou une interaction éducative.

L'interaction linguistique est la participation à l'exécution de l'acte linguistique, c'est-à-dire une fois la communication linguistique terminée. Donc, la communication est une condition nécessaire à l'interaction pour se produire, sans cela on ne peut pas exprimer. *"En formation en ligne, il est essentiel que les deux parties soient parfaitement à l'aise avec l'environnement technologique et les outils de communications qui leur permettent d'interagir"*. (Meilleur, article en ligne, Disponible sur : 12 conseils pour une formation en ligne adaptée aux adultes (linkedin.com) consulté le 11 janvier2021.)

Le terme de l'interaction est l'action mutuelle entre différents agents. Tout simplement, l'interaction est des processus d'action et de réaction. Donc, une interaction verbale est une forme de discours produit collectivement à travers le travail organisé et coordonné de plusieurs personnes. *"Le terme d'« interaction » désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants* ". (Kerbrat- Orecchioni, *1998, p55*)

Les deux types d'acquisition linguistique, écrit et verbal, expose le récepteur ou l'apprenant à soumettre d'acquisition de nouvelles compétences en communication. Et ce contrôle se manifeste également dans la manière de la parole, de la vitesse, du choix du vocabulaire, des structures linguistiques et des matières d'acquérir la langue. *"L'interaction est un phénomène social dans lequel une influence mutuelle se produit entre deux individus, groupes ou corps ou plus, et cette interaction a lieu par contact physique direct et indirect"* (Unesco, *1975, p. 167*)

Il est impossible d'obtenir une production linguistique sans une compréhension de l'exposition et l'interaction. Il faut se rendre compte qu'on ne peut pas comprendre une langue si on n'a pas précédé d'une acquisition des termes d'une langue et d'une interaction. Pourtant, l'interaction est vitale et indispensable dans l'acquisition du langage.

L'interaction est tout ce qui déroule entre le destinateur et le destinataire en matière d'activités, et de formation à partir de l'interaction entre eux. Il est défini comme une tentative de comprendre le revenu linguistique et de s'engager avec lui, pour comprendre et expliquer. Afin d'essayer de le reproduire, et cette interaction a besoin d'un temps approprié pour les processus internes dans la tentative de comprendre.

2. Types d'interaction

L'interaction en termes sociaux : c'est l'interaction qui a lieu entre au moins deux personnes ou un groupe de personnes. Aussi, les activités humaines générales qui se produisent, qu'elles soient verbales ou non verbales, linguistique ou pas *"Les relations d'interdépendance qui existent entre les activités humaines*

générales (ou non verbales) et les activités langagières (ou verbales)" (Bronckart, *2010, p.156*)

L'interaction en terme pédagogique : c'est que le processus éducatif est un processus d'interaction pour tous les matériaux qui y sont inclus. Même, une analyse superficielle de la pratique éducative réelle attire l'attention sur un large éventail d'interactions: étudiant-étudiant, étudiant-groupe, étudiant-enseignant. "*L'interaction au sein du département est un échange entre les membres du groupe ou entre un individu et un groupe dans son ensemble, basée sur une activité mutuelle, l'initiative d'individus, leurs interventions, actions et réactions.*" (Al-Farabi et Abd Al- Latif et autres, *1994, p.168*). C'est un rôle fonctionnel et personnel, en d'autres termes, dans le processus d'interaction, l'enseignant et l'étudiant sont conscients par les fonctions et rôles l'un de l'autre.

L'interaction par la lecture et l'écriture : qui se rapporte à la corrélation fondamentale entre l'activité psychologique d'analyse et l'activité discursive. Il existe une interaction entre un écrivain et un lecteur. Ce type d'interaction concerne un vrai lecteur. C'est un cas d'interaction avec l'écrivain métaphysiquement, où on trouve le destinataire capable de lire les sentiments de l'écrivain, notamment en littérature. "*D'une activité psychologique d'analyse de ces signifie cations externes; - la reconstruction de signifie-cations propres, organisée en figures d'actions variées et qui implique, ce faisant, une maîtrise des différents types de discours, qui a trait à l'interdépendance fondamentale entre activité psychologique d'analyse et activité discursive.*" (Bronckart, *2010, p.160*)

L'interaction verbale : énonciations et expressions verbales à travers les conversations, et que tout produit oral est une marque dont la signification contient des éléments

discutables. Par ailleurs, via le canal audiovisuel (en utilisant les deux sens de l'ouïe et de la vue) "*Forme basique concrète de l'interaction orale, particulièrement illustrée par la conversation; (..)Comme l'a aussi démontré Saussure, la valeur d'un signe est toujours le produit d'une convention, le résultat d'un débat social, et tout signe contient donc en lui-même des éléments de ce avec quoi il est en débat."* (Bronckart, *2010, p.158*)

L'interaction non verbale : représentée par les mouvements, gestes, symbole ou même sons et comportements liés au niveau semi-linguistique, tels que l'intonation, le ton, le rythme et d'autres comportements.

3. La Réception

L'écoute est un processus par lequel la langue parlée est transformée en sens dans l'esprit, et lorsque l'écoute est comprise de cette manière, elle comprend le sentiment, l'interprétation, l'évaluation et la réception. Bien que, le processus de réception passe par des étapes telles que l'écoute, l'interprétation et l'évaluation. Donc, la réception est la dernière étape du processus d'écoute dans laquelle l'auditeur peut combiner ses connaissances et ses sentiments avec la capacité d'évaluer les discussions.

Un bon orateur est un bon auditeur, et quelqu'un qui n'écoute pas ne parle pas bien. De ce point de vue, les Grecs de l'antiquité faisaient la distinction entre entendre et écouter. Le concept de la réception est ce que la personne reçue, c'est le résultat de cette action, le fait de recevoir quelque chose par rapport au destinataire. *"Action de recevoir quelque chose; résultat de cette action. Fait, pour un destinataire, de recevoir quelque chose."* ([1] Disponible sur: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ception/

66963#:~:text=Action%20de%20recevoir%20quelque%20chose,%27accueillir%20%3A%20Une%20r%C3%A9ception%20glaciale. Consulté le 10janvier)

La réception de la langue réside dans un système de signes qui expriment des idées, ou on peut dire que c'est un système de symboles écrits et phonologiques, etc. Ce le plus important de ces systèmes. "*La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes"* (Saussure, *1998, p.33*)

La réception éducative transfère de nouvelles informations, idées et compétences à ceux qui en ont besoin. Cela se fait sous diverses formes, telles que cours, conférences, réunions ou par des moyens de communication de masse. Dans ces cas, l'écoute dépend de comprendre le message qui contient les informations et les faits à communiquer aux auditeurs.

Il y a des obstacles qui peuvent survenir et empêcher le récepteur de bien écouter l'émetteur, on peut les résumer ainsi :

Il y a des obstacles généraux comme l'interférence : c'est la distorsion mécanique telle que le bruit externe. Egalement, une mauvaise audition, aussi l'écoute de plus d'une personne parler à la fois, ou comme un manque d'attention ou de préoccupation pour les problèmes externes. Mais encore, la fugue est un type de confusion mentale qui se produit lorsque l'orateur est occupé. Ou distraite de pensée où la personne confuse et immergée dans son imagination. Ce qui rend difficile de suivre ce qui se passe autour de lui à partir de la conversation. Il y des obstacles auxquels font face les sujets parlants dans le chemin de la compréhension mutuelle comme incompréhension, structures incomplètes que ce soit verbal ou non verbal ou mauvaise grammaire. Divers

panneaux signalent des obstacles en général, tels que des questions de clarification, silence, indices non verbaux. *"Divers marqueurs d'obstacles annoncent généralement la panne, tels des questions de clarification, des silences, des signes non verbaux*." (Bernier, *2007, p.208*)

Il existe des obstacles lexicaux et qui sont une source importante du malentendu et de la rupture de la conversation. En effet, ils sont la manifestation la plus coupant en difficulté de compréhension face aux interactants dans le processus de réception. Ainsi, empêche les interactants de communiquer ou disperser la réception. "*La théorisation des observations réalisées par la recherche en (...) source importante de malentendus et de bris conversationnels, est la manifestation la plus aigüe des difficultés d'intercompréhension que sont susceptibles de rencontrer les interactants plongés dans une telle situation de communication"* (Bernier, *2007, p.210*).

Le contexte de la réception à distance est très différent d'une conversation en face à face. Il y a des obstacles liés aux médias, ce qui signifie qu'il y a des difficultés supplémentaires : manipulation au clavier, le rythme, conversation fluide, la vitesse dictée par les médias : *"Puisque le contexte conversationnel différait sensiblement d'une conversation en présentiel, 1) la manipulation du clavier, 2) au rythme du déroulement conversationnel, 3) au rythme imposé par le média et (4) liés à l'utilisation de la néographie"* (Bernier, *2007, p.213*)

4. Les modèles d'interaction

D'un point de vue ethnographique[1] la parole quotidienne dans sa forme la plus originale, montre que la langue dans ses usages les plus simples est le produit d'un processus d'interactions verbales entre les membres de la société. Parmi les définitions probantes, celle du dictionnaire de didactique du français langue étrangère : "*L'ethnographie de la communication est une discipline sociolinguistique fondée en 1962 par Dell Hymes et John Gumperz, en réaction aux tendances mentalistes de la linguistique générale (la compétence linguistique de Chomsky). Selon l'anthropologue et sociolinguiste Dell Hymes, la parole étant avant tout sociale, son étude nécessite des approches ethnographiques (anthropologique) aussi bien que des approches linguistiques*" (Cuq, *2003, P.28*)

La communication et l'interaction sont deux mots qui représentent deux points de vue ou deux approches pour représenter l'interdépendance[2] de l'humain organisé. En d'autres termes, la production verbale des conversations quotidiennes se construit dans un processus d'interactions entre les acteurs. De plus, le langage n'est pas indépendant du contexte de sa construction, et ne prend son sens que dans le contexte de sa production, tel qu'il est déterminé par la communication, et par laquelle les individus produisent des relations sociales. Dans le processus de communication, la structure est confirmée. Quant au processus d'interaction est le processus est confirmé. La communication est un processus permanent multicanal et de

[1] Branche des sciences humaines qui a pour objet l'étude descriptive de la vie d'un groupe humain déterminé.

[2] Relation de dépendance réciproque (entre deux ou plusieurs choses ou ensembles de choses, de phénomènes ou de personnes)

branche utilisant des méthodes sensorielles, et c'est l'aspect dynamique de l'interaction sociale et culturelle.

Les interactions de la communication connectée par ordinateur ou par les smartphones sont très différentes de celles de communication traditionnelle en classe. De nombreuses études ont examiné le cadre conceptuel poursuivre à l'interaction dans l'apprentissage à distance. Moore a fourni trois types d'interaction qui ont lieu dans l'apprentissage en ligne :*"(apprenant-apprenant), (apprenant-enseignant), (apprenant-contenu). Ces types d'interactions peut se produire de manière synchrone ou asynchrone.*" (Moore, *1989, p.1-6*). D'autre part, Paulsen (1995) a fourni quatre types d'interaction dans un environnement d'apprentissage assisté par ordinateur : " *(tête), (en tête-à-tête), (un-à-plusieurs) et (plusieurs-à-plusieurs.)"* (Paulsen, M. F. (1995) http://www.nettskolen.com/forskning/19/cmcped.html)

L'autorité exercée par le langage réside dans le contexte social dans lequel le locuteur parle, c'est-à-dire l'influence qui s'exerce sur le destinataire à travers ce que le locuteur tire des influences extérieures qui sont représentées dans le statut social. Du point de vue de l'interaction éducative, nous aborderons les branches de cette interaction, qui se divise en trois sections :

4.1. L'apprenant avec le contenu

C'est l'interaction de l'apprenant avec les informations présentées par l'enseignant et cela doit conduire l'apprenant à acquérir des connaissances. Cette interaction dépend des expériences éducatives précédentes des apprenants et de la capacité de l'apprenant à interagir avec le contenu qui lui est fourni. Les facteurs essentiels de ce type est la capacité des étudiants à interagir avec le contenu comprennent un bon style

d'apprentissage, ou de l'identification par les étudiants sur des informations fournies qui sont pertinentes pour le sujet.

L'un des caractéristiques de cours d'enseignement à distance permet aux étudiants de recevoir des informations de la manière choisie. Les informations peuvent être transmises soit par audio, vidéo, internet, ou world. La multiplicité des styles de présentation et des exigences matérielles constituent une diversification pour les étudiants de façon et style d'apprentissage. L'utilisation de diverses style de techniques tout au long du cours libère le formateur de se concentrer sur la façon dont l'information est présentée, et à la façon dont les étudiants interagissent avec le matériel.

L'interaction dans la classe est différente des autres interactions sociales car elle forme un système qui répond aux caractéristiques de la conversation globale, de la nécessité de protéger sa vraisemblance et de la présence d'un support pour rendre cette communication efficace. Les caractéristiques de l'ambiance pédagogique de la classe (relations inégales, l'existence d'une convention orientée vers la finalité éducative et pédagogique). Ils sont tous influents dans une chaîne d'interaction égale entre les apprenants et le matériel pédagogique *"L'interaction de classe a ceci de particulier qu'elle constitue un système répondant à la fois à des caractéristiques conversationnelles universelles (nécessité de la protection de sa crédibilité et existence d'un rituel de communication) et à des caractéristiques propres au monde de la classe (relations asymétriques, existence d'un contrat implicite orienté vers une finalité didactique et pédagogique"* (Nicolas, *2015, p.254*)

L'enseignant et les apprenants s'engagent au travers d'un ensemble de devoirs et d'enseignements échangés entre les deux

parties, dont chacun étudiant des connaissances et des expériences entre ces mécanismes communs. Par exemple, l'enseignant est obligé d'exécuter le matériel pédagogique et de le remettre clairement aux apprenants. D'autre part, les apprenants s'engagent à accomplir leurs tâches et à effectuer une participation interactive.*"[L'enseignant et les apprenants] sont liés par un contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez les autres un certain nombre d'attentes et de représentations."* (Boissat, *1991, p.263*)

4.2. L'apprenant avec l'enseignant

C'est une interaction verticale[3] qui dépend de la volonté de l'apprenant et du l'enseignant à communiquer. Les difficultés avec ce type d'interaction en ligne sont souvent liées au fait que la distance nous place dans de nouveaux rôles inconnus qui nous rendent mal à l'aise pour recevoir des informations. Afin de surmonter cela, des encouragements positifs doivent être entrepris par des activités de renforcement de la confiance dans les cours. L'enseignant se distingue et ajuste les expériences en donnant aux étudiants l'occasion de parler pour eux-mêmes et de consacrer du temps à des conversations informelles, qui crée un sentiment d'appartenance comme dans la classe.

Le partage d'expériences est également une base naturelle pour l'apprentissage en ligne et d'activités ultérieures. L'adoption de règles d'apprentissage efficaces exige que les étudiants jouent un rôle dans la préparation des objectifs d'apprentissage pour toute la classe et dans la discussion de ces objectifs. Les commentaires doivent être immédiats, ciblée et constructive, et

[3] ligne perpendiculaire à la ligne horizontale Un objet tombe toujours en suivant une verticale dans la position verticale une fusée qui décolle à la verticale.

l'enseignant doit soutenir et encourager chaque apprenant par vidéo, téléphone et Internet. Toutes ces mesures sont utiles pour aider les étudiants à s'intégrer avec les enseignants. "*La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (...), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. Compétence et performance relèvent aussi champ de la communication*" (Robert, J.P. *2008, P.38*)

La relation interlocution entre enseignant qui est l'expert et l'apprenant qui est la ressource, c'est un processus explicite d'assimilation de règles et de correction d'erreurs au moyen d'un enseignant. Le but de ces interactions constitue l'apprentissage de l'objet du savoir en question. *"Toute situation d'enseignement / apprentissage est régie par un contrat didactique les interactants acceptent que des actions se déroulent de telle manière qu'il y ait un résultat , le résultat étant une modification du savoir des apprenants."* (Cicurel, *2011, p.23*)

Cicurel (2011, p.20-27) souligne la spécificité des interactions entre les participants dans les contextes apprentissages, c'est-à-dire (le professeur et les apprenants), et à la manière de transmettre le savoir c'est-à-dire (l'apprentissage de la langue), et le lieu de rencontre où se déroulent ces interactions, que ce soit en classe ou en ligne. Ce contexte spécifique influence sans doute sur le déroulement interaction, en imposant un ensemble de comportements :

"*Un cadre spatio-temporel, les interactants, un but fixé, l'objet de discours, un déroulement ritualisé, un canal et les stratégies discursives*." (*Cicurel, 2011, p.20-27*)

Le cadre spatial et temporel déterminé par institution, est fixé par l'académie. Les cours commencent selon un délai précis que les participants sont tenus de respecter. Les cours ont une durée connue à l'avance des participants. L'interaction se fait selon un rythme temporel connu des participants. Cette régularité de temps crée des liens entre les participants et contribue à construire une interaction entre eux.

Les interactants ont des positions interactives prédéfinies, la position cognitive, qui est le lieu de l'interactant expert. L'objectif prédéterminé d'enseigner la langue accélère les processus d'acquisition, lorsqu'un contrat d'éducation est créé en fonction des cadres et des programmes éducatifs afin que ces objectifs soient atteints.

Il est essentiel de prendre en compte le fait que l'apprentissage se fait par la médiation d'activités didactiques qui elles-mêmes créent des sujets objectifs.

Un processus ritualiste en accord avec la représentation sociale et les contraintes institutionnelles du lieu. La leçon se déroule dans un certain ordre, par exemple : annoncer le programme, demander de faire une activité, commenter, résumer ou demander de se souvenir. Tant que, l'organisation de la communication par un système d'alternance de la parole

Le canal est une forme de communication à partir d'une forme de dialogue, où il est possible d'ajouter à des sources écrites.

Les stratégies discursives est un système de codage, que ce soit pour l'enseigner ou pour l'apprendre. On peut observer une activité langagière qui se traduit par des paraphrases, définitions, répétitions et interprétations. On note l'effort constant qui est fait pour promouvoir compréhension mutuelle entre les interactants.

4.3. L'apprenant avec l'apprenant

Les approches d'apprentissage en ligne ont pour objet de décrire la manière dont les interlocuteurs communiquent dans un contexte donné. L'interaction devient didactique lorsqu'elle se concentre sur l'accroissement des connaissances auprès de ses participants et notamment des apprenants. Nous pouvons alors distinguer les modes de communication de ce savoir, les stratégies d'apprentissage, les supports, les tâches didactiques qui contribuent tous à la construction de l'interaction en ligne.

C'est une interaction horizontale (parce que les partis éduqués sont au même niveau d'éducation, indépendamment des légères différences de leurs niveaux) entre les apprenants, où les étudiants s'interagissent, cela augmente leur engagement et améliore leur motivation à apprendre. Parmi les problèmes auxquels cette interaction est confrontée, il y a la possibilité d'un manque de sens du groupe, ou la diversité des étudiants participant à la même classe du monde entier.

Le courriel et Web facilitent la coopération entre les apprenants à travers la page ou le sujet. L'étudiant peut contacter son camarade de classe par le biais de ces outils avec interférence. Les conversations informelles et le partage d'expériences sont importants pour connecter des étudiants d'horizons différents. Des activités telles que l'imitation ou les discussions donnent à différents étudiants une variété d'occasions de se montrer et de renforcer des idées qui démontrent leur réactivité. Les textes réguliers et la vidéo sont d'excellents vecteurs pour fournir une expertise et minimiser le sentiment de différence et de diversité.

Conclusion

A la lumière de ce qui précède, il devient clair pour nous que l'interaction des acteurs construisent mutuellement un événement communicatif. Par l'interaction, chacun apprend et produit des conduites acceptées par la communauté et attribue un sens culturel à ses pratiques langagières. En tant que la classe est l'espace d'apprentissage original, l'apprentissage en ligne est devenu le lieu de constructions de nouvelles connaissances et par le biais d'interactions dont les buts spécifiques visent à transmettre des connaissances.

Ainsi, le rôle des nouvelles technologies est comme toute intervention institutionnelle, non seulement pour donner aux apprenants des connaissances et des compétences mais aussi pour les développer et les aider à prendre conscience de leur rôle dans ce processus.

On peut résumer les schémas d'interaction avec trois types d'apprenants avec le contenu : Qu'entend-on par l'interaction entre l'apprenant et les supports pédagogiques présentés. Cela implique que l'apprenant réfléchisse activement à un contenu particulier afin de comprendre et de se souvenir de l'information. L'apprenant peut être impliqué individuellement ou en groupe. Quant au deuxième type, il s'agit de : l'interaction entre un apprenant et un enseignant, qui comprend diverses formes de communication, qui créent le dialogue et l'échange d'informations entre les élèves et les enseignants pour soutenir la motivation et l'apprentissage.

Le troisième type est : l'interaction entre les apprenants, c'est-à-dire l'échange d'informations et d'idées. Il comprend un échange intellectuel basé sur le contenu du cours.

Bibliographie

1 BERNIER Marie,(2007), *Obstacles à la communication dans une situation de communication exolingue en contexte de clavardage*, Département d'études françaises et de traduction, Université Laurentienne (Sudbury, Ontario).

2 BOISSAT et DANIELLE. (1991). *Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure*, *La question. Dir*. Catherine Kerbrat-Orecchioni. Lyon : PUL.

3 BRONCKQRT J.P. (2010). *Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage : Réflexions et question*s, Caléidoscope, Unissions - doit.

4 CICUREL F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, paris : Didier.

5 Cuq, Jean-Pierre, (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE Internationale.

6 KERBRAT-Orecchioni Catherine, (1998) *La linguistique comme discipline en France*, Armand Colin.

7 NICOLAS Laura. (2015). *La relation entre enseignant-expert et apprenant(s) : quelle issue à la transgression des places dans l'interaction didactique ?* Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, IDAP-DILTEC.

8 ROBERT J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys, 2 ème édition.

9 SAUSSURE Ferdinand, (1998). *Cours de linguistique général*, Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, en collaboration avec Albert Riedlinger, Maison d'édition Polirom.

Livre en anglais :

10 Moore, M. G. (1989). *Three types of interaction American Journal of Distance Education* 3(2).

Livre en arabe :

11 AL-FARABI, ABD AL-LATIF et autres, (1994). *Dictionnaire des sciences de l'éducation, termes pédagogiques et didactiques*, Série des sciences de l'éducation-7-50-, C5, Dar Al-Khattabi, cinquième édition.

12 UNESCO, (1975). *Glossaire des sciences sociales*. Avant-propos : Ibrahim Madkour. Égypte, Le Caire : Autorité.

Sitographie :

1 conseils pour une formation en ligne adaptée aux adultes (linkedin.com)

2 https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9ception/66963#:~:text=Action%20de%20recevoir%20quelque%20chose,%27accueillir%20%3A%20Une%20r%C3%A9ception%20glaciale

3 http://www.nettskolen.com/forskning/19/cmcped.html

Textos literarios sobre la pérdida de Al-Andaluz

Dra. Intidhar Ali Gaber
Universidad de Bagdad
eperaali@yahoo.com

Resumen

Este estudio aborda la presentación de la producción literaria relacionada con el hecho histórico de la caída de Andalucía (poesía, cuento y mito).

El objetivo del estudio es conocer algunos de los hechos históricos y dramáticos que acompañaron la pérdida de Andalucía, como lo que sucedió con Rey Chico Boabdil y su familia, los últimos gobernantes árabes en Andalucía, y el enfrentamiento entre los Reyes Católicos y la familia de los nazaríes y saber cómo los autores describen los hechos históricos y los expresan en sus escritos literarios.

En cuanto al estudio, nos hemos dedicado a estudiar el poema "Suspiro del moro" de Pedro Antonio de Alarcón, José Zorrilla el poema del último Rey Chico Boabdil y dos poemas estróficos en árabe dialectal andalusí, escritos en un volumen misceláneo encontrado en Cútar (Málaga).

Palabras clave: poesía, la pérdida de Andalucía, hechos historicos, el Rey Chico Boabdil.

نصوص أدبية عن فقدان الاندلس

م.د. انتظار علي جبر / جامعة بغداد

eperaali@yahoo.com

الملخص

تتناول هذه الدراسة عرض الإنتاج الأدبي الذي يتعلق في الحدث التاريخي لسقوط الأندلس (شعر وقصة قصيرة وأسطورة).

الهدف من الدراسة هو معرفة بعض الاحد اث التاريخية والدرامية التي رافقت فقدان الاندلس مثل ما حدث لأبي عبد الله وعائلته اخر حكام العرب في الاندلس والمواجهة بين الملوك الكاثوليك والعائلة النصرية ومعرفة كيف يصف المؤلفون الأحداث التاريخية ويعبرون عنها في كتابتهم الادبية .

فيما يتعلق بالدراسة، فقد كرسنا أنفسنا لدراسة قصيدة " حسرة مسلم" لكاتب بيدرو أنطونيو دي ألاركون، وخوسيه زوريلا، وقصيدة راي شيكو بوابديل الأخيرة، وقصيدتين باللهجة الأندلسية العربية، مكتوبة بمجلد ساحل العاج.

الكلمات المفتاحية: الشعر، ضياع الأندلس، أحداث تاريخية، الملك الصغير ابو عبد الله.

INTRODUCCIÓN

Esta manera de reflexionar el pasado de la existencia islámica y la cultura árabe en España, sobre la historia de Granada, que arroja luz sobre ciertos episodios relacionados con los reinos andaluces y el mundo árabe desde el nacimiento del islam hasta la caída de Granada es un mundo de victorias y gloria, un espacio para la cultura y la superioridad intelectual, empieza a decaer, a perder su puesto y su presencia a partir de triunfos de los reyes católicos cuñado el hombre árabe Boabdil perdió esta realidad de la presencia de los árabes, de manera natural Boabdil a su pasado no podía recuperar el esplendor perdido, al menos la presencia en una tierra granadina; con más razón lo era el peor y doloroso en el sentimiento de los árabes, Granada fue el paraíso hasta que “ la cristiandad” brillaba con su plaza. La mañana estaba hermosa fulgente llena de anuncios de la primavera que iba a empezar, esto por lo que respeta al cielo; que en la tierra es decir en aquella magnífica vega que pocos momentos después recorríamos, todavía era invierno si bien un invierno granadino. Desde aquel mismo sitio y tal vez a aquella misma hora, la de devoraban con la vista de los reyes católicos la mañana de 2 de enero de 1492 señala de que Boabdil se había entregado ya de la alhambra.

Desde este hecho histórico surge una creación literaria, nos cuenta las escenas drámaticas de Boabdil, el último y desdichado rey de Granada y la perdida de las provincias de Andaluz como la historia, leyenda y la poesía.

1. Aproximación al hecho histórico” la pérdida de Al- Andaluz”

La provincia de Al-andalus situa en Europa occidental en Península Ibérica., fue conquistada por los musulmanes, vivieron en ella ocho siglos, durante esta época los musulmanes construyeron la gloria, gran civilización y abrieron el camino hacia el renacimiento europeo, pero por la causa de los conflictos y la vida de lujo Andaluz fue la última joya que perdieron los musulmanes en 1492 durante el Reino del rey nazarí el sultán Abu Abd Allah.

El sultán Abu Abd Allah, conocido por los cristianos como Boabdil, "el Desdichado". Fue llamado por los castellanos y aragoneses "el Chico" no por su tamaño sino por su menor edad comparado con su padre y tío quitó el trono a su padre, Muley Hacén y durante un tiempo estuvo en disputa por éste tanto con él, como con su tío, el Zagal y como Muhamd XII en la lista de reyes nazaríes, fue el último dirigente musulmán que gobernó un estado de la Península Ibérica. Nació aproximadamente en 1452 en la fortaleza de la Alhambra. Pertenecía a la

dinastía Nazarí que se había hecho con el Reino de Granada en 1238 una vez desaparecida la influencia almohade en la última etapa de los Reinos de Taifas.

En 1482 se sublevó contra su padre en Guadix, destronándolo y posicionándose el como principal dirigente. Todo ello lo consiguió con la ayuda de la familia de los Abencerrajes.

No obstante al año siguiente cae prisionero de los Reyes Católicos, en el ataque a Lucena.

Ante esta situación Muley Hacén, se aprovecho de ello, aliándose con los soberanos cristianos.

Para fomentar la discordia entre los musulmanes, Fernando e Isabel, libraron a Boabdil, a cambio de su vasallaje. Muestra de ello, fue tras la guerra de entre 1483 y 1487, momento en el que Boabdil reclamo la ayuda cristiana.

No obstante la muerte de su padre y la derrota de su tío, le permitió hacerse señor de Granada.

Pero pronto, acabaría este mundo de Boabdil, ya que los Reyes Católicos, aprovechando la inestabilidad musulmana, prepararon una gran empresa con el fin de conquistar Málaga y Marbella, Almería y Guadiz y Baza. Por ultimo, se dirigieron hacia Granada, bloqueando la vía de comunicación del propio rey chico. El cual, ante esta situación se vio obligado a firmar las Capitulaciones de Santa Fe, entregando así a los reyes cristianos el 2 de Enero de 1492, las llaves de la ciudad (Bonritme, 30 julio de 2011).

2. Leyenda del Suspiro del Moro y poesía

Hay algunas escena dramáticas y trágicas que llamaron atención de muchos escritores y se convirtieron en una fuente de inspiración literaria y patrocinadores de esta escena.

El episodio más dramatico y trágico en la historia de Al- Andaluz el suspiro del moro (Al-Zafra Arabia) se dice “Suspiro del Moro” da nombre a un lugar en los alrededores de Granada y a una emotiva escena que vemos en el último capítulo de ‘Isabel’, la cual ha sido inmortalizada a lo largo de los siglos en producciones literarias, pictóricas o en la leyenda popular.

¿Cuál es el origen de esta leyenda? ¿Cómo se transmitió a lo largo de los siglos?

Cuenta la leyenda que cuando Boabdil entregó las llaves de la ciudad de Granada a Don Gutiérrez de Cárdenas en representación de los Reyes Católicos en 1492 Boabdil rompió a llorar desconsoladamente. Su madre únicamente pudo responderle:

"No llores como mujer lo que no has sabido defender como hombre"

Otro tópico sobre Boadil es su debilidad y falta de determinación. Pues nada de eso: fue valeroso y batallador, lo que queda demostrado en la batalla de Loja, en la que llegó a participar peleando cuerpo a cuerpo contra tropas castellanas. También se forjó una fama de astuto "intrigante" tras lograr arrebatar el trono de Granada a su padre y defender su posición frente a su tío, conocido como "El Zagal".

Otras de las leyendas que hemos encontrado, versa de su sobrenombre. A Boabdil se le llego a conocer con el sobrenombre del desdichado. Poca gente sabe esto, pero Boabdil fue apresado por los Reyes Católicos durante la batalla de Martín González. El artero rey de Granada sacó provecho de la situación negociando con los castellanos la cesión de los territorios del reino ¡que pertenecían al Zagal! Boabdil se aseguraba así su liberación y la supresión de su principal rival en la posesión del trono. Pero no contaba con que los Reyes Católicos también se aprovecharan de la maniobra para ir más allá de lo acordado, conquistando Granada entera.

Otro mito a derribar es el de su destierro: tras la toma de Granada en 1492 los Reyes Católicos no echaron a Boabdil de España, sino que le ofrecieron el señorío de las Alpujarras (territorios entre Granada y Almería). Pero se cuenta que hubo una reconsideración seguramente fomentada por Fernando el Católico (recordemos que Maquiavelo le tomaría como ejemplo de gobernante eficaz), que siempre pensó que la presencia de Boabdil en la península fomentaría revueltas musulmanas. Así se decidió enviarle a Fez, donde pasaría el resto de sus días. Por cierto, el ya depuesto monarca también sacaría provecho de la situación vendiendo sus privilegios y tierras a los Reyes Católicos (Enforx Boabdil, 2019).

Una primera versión ya se conocía en vida de Boabdil, por lo que no se podría descartar que sea en parte verdad. Nos la cuenta el cronista Hernando del Pulgar, quien narra la historia de este modo:

Falso mito o verdad a medias, la leyenda de "**El suspiro del moro**", sigue cautivándonos a pesar del paso de los siglos por ser una de las más emotivas que hayan dado juntas la Historia y la Literatura.

Aún hoy la frase de Aixa resuena como refrán en aquellas situaciones que lamentamos y que se tornan imposibles en la vida diaria[1].

[1] Texto de Mabel Villagra, Asesora histórica arabista de 'Isabel'.Recuperado de https://www.Granada- orelmundo.com/ el-suspiro-del-moro/.

En este apartado vamos a mostrar algunos fragmentos poéticos para los poetas españoles quienes escribieron sobre la escena drámatica de las lágrimas de Boadil:

3. José Zorrilla Al último rey moro de Granada. Boabdil el Chico

El poema titulado “Al último rey moro de Granada. Boabdil el Chico” de José Zorrilla

Unos hombres de Oriente la robaron
Para asentar en ella su morada;
Los hombres a quien de ella despojaron,
Lloraron siete siglos su Granada.

Y era un tiempo de guerras y de amores,
En que el compás de berberisca zambra
Y el son de los clarines y atambores,
Estremecían a la par la Alhambra.

Y era un rey exquisito en sus placeres,
Y un pueblo en su molicie adormecido,
Que gozaba en su paz nuestras mujeres,
Esclavizando al padre y al marido.

Y era también el término llegado
Del brío y del poder de aquella gente,
Y al postrimero Rey había tocado
El sitial de las razas del Oriente.
¡Ay, Boabdil! Levántate y despierta,
Apresta tu bridón y tu cuchilla,
Porque mañana llamará a tu puerta
Con la voz de un ejército, Castilla.

Y con el llanto a los ojos,
En desmayado tropel,
Su pueblo, puesto de hinojos,
Llora los yertos despojos
De los que lidian por él.

Guerrero, ¡ay de los valientes!
¿Qué vale que en tu despecho
A tus soldados alientes
Y quieras dar a tus gentes
Todo el valor de tu pecho,

Si en tanto, a pasos gigantes
Van arrastrando a su fin
Sus muy poderosos antes
Alcázares elegantes,
La Alhambra y el Albaicín?

llora, Rey, llora sin duelo;
Desespérate, Boabdil,
Y ven, en tu desconsuelo,
A expirar bajo este cielo
Que flota sobre el Genil.

Que a elegir entre acabar
Y sufrir la ajena ley,
¡Vive Dios, que era acertar,
Como hombre a la lid bajar,

¡Ay triste Boabdil!
Tu muerto por siempre
Falaz porvenir,
De blanca esperanza
Tu sueño febril,
Que fue, como el humo,
Al viento a morir.
¡Tú sí que gozaras
Con calma pueril,
Aunque todo un pueblo
Volviera tras ti!
¡Mas ya sólo resta
Llorarlo y sufrir,

Que así estaba escrito,
Y cúmplese así!
Huye, Boabdil, aunque llores
El rigor de tu fortuna;
Basta la luz de la luna
Para quejarse y huir;
Traspón la tierra y los mares,
No tu desdicha te asombre,
Que nunca le falta al hombre
Madre tierra en que morir.
Para morir como Rey! (José Zorrilla, *Poesías*,Tomo Tercero,1838)[2]

El poema trata de uno de tantos poemas y relatos que durante estos años aparecerán en la prensa romántica con el último rey nazarí como protagonista. En este fragmento en concreto se exaltan las bellezas y bondades de la ciudad de Granada y su Alhambra, que el rey musulmán acaba de perder para no recuperar jamás (Alenza, Leonardo,٢٠١٦: p.18) .

El poema tiene el tono lírico en la que dedicó «Al último rey de Granada, Boabdil el Chico», composición que le valió uno de sus más brillantes triunfos cuando fue leída por el poeta en una reunión del Liceo de Madrid, a continuación de una sátira de Doz contra los abusos románticos. Con su gracia, que era proverbial, Zorrilla advirtió que su poema respondía al nuevo estilo, y obtuvo un éxito rotundo. Cuando «Boabdil» apareció impreso unos meses después, Gil y Carrasco le dedicó una interesante crítica, subrayando ciertas características que, efectivamente, son inherentes al romanticismo.

El poema comienza enumerando en fluidos endecasílabos las bellezas y encantos de la región, sin olvidar su significación histórica, sus tesoros artísticos, su grato clima ni la riqueza y variedad de su flora. Falta, en cambio, una visión concreta y específica de la ciudad, donde el poeta no había estado todavía, pero hay que reconocer con Fernández Almagro que, aun después de visitar Granada, no llegó a superar la preconcebida imagen que se refleja en «Boabdil». Este crítico ha observado también que Zorrilla caracteriza Granada

[2] José Zorrilla, *Poesías*,Tomo Tercero— 1838. Recuperado https://es.wikisource.org/wiki/Poes%C3%ADas_de_don_Jos%C3%A9_Zorrilla

con los mismos elementos -fuentes, arrayanes, laureles, claveles, morales, ámbares, oros, rubíes- que Pedro de Espinosa y Bernardo de Valbuena.. Aunque la influencia primordial en esta primera parte de la leyenda es, sin duda alguna, la de los poetas españoles del Siglo de Oro, se logra el indispensable barniz oriental mediante la mención de nombres geográficos evocativos, recurso muy común en las orientales de Víctor Hugo y en las propias de Zorrilla.

Partiendo de la clásica serenidad de esta descripción, el tono emotivo del poema se va elevando. Zorrilla adopta la fraseología ingenua del narrador de cuentos para enfocar la atención sobre el momento histórico de la rendición de Granada: «Y era un tiempo de guerras y de amores...», «Y era un rey exquisito en sus placeres...», «Y era también el término llegado del brío y del poder de aquella gente...». A continuación el poeta se dirige al rey moro con vibrante acento, que nos transporta a un clima épico[6].

¡Ay, Boabdil! Levántate y despierta,
Apresta tu bridón y tu cuchilla,
Porque mañana llamará a tu puerta
Con la voz de un ejército, Castilla.

4. El poema del suspiro del moro de Pedro de Alarcón

Una característica importante y que en numerosos ocasiones con gran acierto ha señalado; Pedro Antonio Alarcón aparece con gran frecuencia es su poesía Suspiro de Moro sobre el motivo árabe. La fuerza del símbolo están poderosa; que ciega la mirada de lector y les impide una realidad de la caída de Granada y la salida del Rey Moro Boabdil de lo que tienen antes los ojos.

Boabdil: era un hombre triste pesimista coño le descebé Alarcón del modo siguiente

“Aquel cortejo, triste y misterioso
De noche á Santafé dejado había,

Y cruzado la vega silencioso...”

Era el moro más caballero y altivo en su relación y por otra parte el autor le describía como orgulloso porque compactó el llanto en sus ojos además en momento de pasar los recuerdos afirma sin poder separar la vista .se menciona estrofa 21. 22.

"El moro más altivo y arrogante Pero en su seno, comprimido el llanto, Fijos los ojos, cual queriendo en ellos Dejar grabados y por siempre vivos De aquel paisaje los matices bellos; Vio pasar los instantes fugitivos[7],,

En esta parte, Boabdil estaba, solo con su tristeza y era sombrío a causa de su maldición. El autor en la parte final, aproxima más sobre este personaje que era la esencia enojado de Muley e Aixa. El hijo por la madre aleccionado contra su padre ladrón del solio y residíos de la promesa, era la persona malogrado por que perdió el mágico casar de Alhambra pues era miserable insatisfecho y ha dejado una huella negra, por eso, no merece la llaves de Alhambra y era por siempre miraba a su Granada estos tres fragmentos apoyan lo que acabamos a decir[8]:

¿Quién era el triste que tan solo estaba?
¿Qué maldición cayó sobre aquel hombre?
¿Cuál era su infortunio? ¿Cuál su nombre?
¡Era Boabdil!..,; Boabdil, el fruto airado
De Muley desdeñoso y de Aixa fiera;
El hijo por la madre aleccionado
Contra su padre ladrón del solio
,," Era Boabdil, cuya ominosa estrella
Costo á sus padres sempiterno lloro,
Rompió el encanto de la Alhambra bella
¡Y el fin atrajo del imperio moro!...
¡Mísero Rey, tras cuya infausta huella!
Era Boabdil, que con indigna mano
Dado las llaves de la Alhambra había
¡Era Boabdil, que la postrer mirada!
Dirigía por siempre á su Granada.

Por otra parte su madre AIXA lo desprecia y le consideraba como débil y cobarde porque era incapaz de portarse como hombre valiente y también por su querida dice adiós en lagrimas deshecho, estrofa 40.41, dijo al débil Boabdil de esta manera[9]:

¡Llora como mujer, desventurado, la pérdida del reino que
has debido cual hombre defender...!

5. Las lamentaciones por la perdida de las ciudades musulmanas

A patir de la caída de Toledo en manos de Alfonso VI (1085) y escasos años después la de Valencia ante el Cid (1091), la pérdida progresiva de ciudades andalusíes –hasta la de la capital del reino nazarí– fue motivo de inspiración para los escritores árabes, que compusieron centenares de elegías, algunas de las cuales han llegado hasta nosotros, conservadas en compilaciones o divanes poéticos y también embutidas en maqāmas y risālas en prosa rimada[10.]

A esa temática de lamentos se contraponen los escritos de júbilo y de alegría por la recuperación –a veces efímera– para el islam de ciudades, castillos y alcazabas o por las victorias en batallas y pequeñas escaramuzas.

Todo ello sin tener en cuenta las alabanzas que se hicieron a príncipes y generales norteafricanos, solicitando su ayuda o celebrando el envío de tropas a al-Andaluz o su llegada a este lado del Estrecho.

Ambos temas de elegías y elogios han dado lugar a una producción tan amplia que no puedo detenerme ahora a exponerla detalladamente ni remitir a la inmensa bibliografía que existe[11] . Con todo, mencionaré como ejemplo los muchos versos que se escribieron a partir del siglo XIII, cuando por causa de la conquista cristiana se perdieron buen número de las más importantes ciudades andalusíes, pues sus representaciones poéticas constituyen modelos que con el tiempo resultaron inigualables e imposibles de superar. Cabe recordar la producción en prosa y en verso de los levantinos Ibn al-Abbār (m. 1260) y su compañero Ibn ‘Amīra (m. 1259) o la casida nūniyya sobre la pérdida de las ciudades de al-Andalus compuesta por Abū-l-Baqā’ al-Rundī (m. 1286)[12]. Para época más tardía puedo citar un ejemplo contrapuesto, es decir, un poema en el que se muestra alegría y vanagloria por la victoria: la casida que redactó el sultán nazarí Yūsuf III, en 1414, al recuperar de manos meriníes la fortaleza de Gibraltar; casi un canto de cisne andalusí de este género[13].

Frente a las lamentaciones por la pérdida de al-Andalus o de sus ciudades por parte de los escritores árabes, la poesía castellana tiene también unos poemas que tratan el mismo tema a su manera: los llamados «romances fronterizos». Según Deyermond, «el suceso más temprano que se toca en éstos es el sitio de Baeza (1368), pero en general nos llevan al siglo XV»[14]. Los de esa centuria (la de mayores éxitos cristianos en batalla), como los bien conocidos La pérdida de Alhama o Abenámar, se han venido considerando de inspiración árabe o, peor aún, escritos por un «moro castellanohablante», siguiendo en esto la senda de la maurofilia literaria del siglo XIX y primera mitad del XX[15] . La mayor parte de las composiciones que tratan de las luchas

entre musulmanes y cristianos en lugares fronterizos se escribieron en árabe clásico. Hay que advertir que el género elegíaco por la pérdida de ciudades, tratado en la poesía dialectal granadina a la que alude Fórneas, apenas tiene existencia, si no es la archiconocida y varias veces editada «elegía de Boabdil», que sólo nos ha llegado transcrita en caracteres latinos[16].

Ante un panorama tan escaso, me ha parecido de interés dar a conocer en este trabajo dos poemillas sobre el tema del lamento y en forma estrófica, que vienen a sumarse a lo poco conservado. escritos en un volumen misceláneo encontrado en Cútar (Málaga) su autor anonimo.

Poema A

¡Dios! ¿Cómo nos sobrevino esta desgracia
Todos los reyes nos entregaron: a nosotros,
Quien nunca lloró, plañe por nosotros;
¡Hermano! Preciso es derramar llanto
Quien confía en el Poderoso,
Nuestro suceso, extraño al historiador,
¡Dios! Esta llama abrasa mi corazón
Has visto que el Vigilante propone y aconseja,
Se espera el arrepentimiento a Dios
Quien confía en el Poderoso,
¡Señor de las alturas! Tú que eres poderoso,
nos condena a las guerras.
que nos trae el Perdonador de los pecados.
¡por Dios! por Él pronto vencerá.
alivia pronto lo que nos ha ocurrido.

Tuya es la sumisión. Tú estás presente.
Me contento con el decreto y el destino.
¿Qué respuesta tiene el que está vencido?
Quien confía en el Poderoso,
¡malhaya! sin llegarnos noticia?
nuestros viejos y nuestros niños pequeños.
por lo que ocurrió, lloran las piedras.
por la violencia que hemos sufrido.
¡por Dios! por Él pronto vencerá.
se pondrá en las líneas de los libros.
¡Cuántas veces se negó a arrepentirse quien podía!

Quien confía en Tí lleno está de lo que necesita.
Quien es vencido no tiene respuesta.
Le ha costado tener paciencia.
¡por Dios! por Él pronto vencerá

Poema B

La pasión me alcanzó; sentencia obliga.
A la sentencia del destino me ves resignado
¡Paloma! ¡Cuenta estas rarezas
Como viste el llanto correr a raudales
¡Lleva el saludo a los amados
¡Pobre el extranjero! ¡Dios le auxilie!
A la sentencia del destino me ves resignado
Nunca sucedió en todo el mundo
Ni en libro se historió su fundamento:
El destino sentenció como Dios quiso.
Esto sentenciaron Sus decretos.
A la sentencia del destino me ves resignado
¡Se paciente! ¡No desesperes ante el aprieto!
Los tiempos juegan con cada uno
Todo tiempo tiene principio y final.

Todo el que busca la victoria, al final,
A la sentencia del destino me ves resignado
Digo: mi prueba me da argumentos.
esperando la hora del alivio.
en Occidente a quien es querido,
por los muchos deseos y el ardor!
de sus compatriotas expatriados!
Todo lo que se propone hacer es discutido.
esperando la hora del alivio.
lo que pasó en al-Andalus,
sumisión de estos corazones y estas almas.
Se nos dieron a beber ¡malhaya! estos vasos.
Nos alcanzó el infortunio de la dificultad.
esperando la hora del alivio.
¡Tu mente te anima vanamente!
pero el mundo ¿qué dura para uno?
Por vencer perecen los valientes.
al ascender llega al último grado.
esperando la hora del alivio.

6. Época del los poema de Cútar

La copia de ambos poemas zéjeles se puede establecer entre 1485 y 1495. Se trata de un tiempo que coincide con la ofensiva y asalto cristianos contra el reino nazarí, iniciados en 1482 con la toma de Alhambra y que concluyen con la caída de la capital del reino en enero de 1492. También se desprende del análisis de contenidos que ambos poemas podrían referirse a hechos acaecidos en el trienio 1485-1487.

El sentimiento de revancha que impregna los poemillas nos situa en el período granadino en el que ésta aún era posible. Ambos recuerdan versos que

compusieron los poetas Abū-l-Husayn Ibn Furkūn (m. h. 1417) 47 y ‘Abd al-Karīm al-Qaysī de Baza (m. 1489) 48, más apreciados por los datos de carácter político que por su bondad literaria. En su lamento por la toma de Gibraltar, en 1462, el poeta de Baza al-Qaysī usa expresiones que son parecidas a las que utilizan nuestros poemillas:

> La alegría y el bienestar nos son prohibidas mientras que en el corazón, por los sufrimientos, está la más grande de las heridas.
> ¡Ojalá quien decretó la toma la haga retornar! y haga desaparecer lo que se ha sufrido por la intensidad de la herida [17].

Más desgarrados y desesperados son sus versos por la caída de su ciudad natal, hecho acontecido en 1489:

> Por una gran desgracia fuimos sorprendidos y un grave suceso ocurrió en estas
> tierras
> […] No quedó allí, en este lugar, ningún ser humano al que no vieras que el
> exilio le sobreviniera.

Los versos de Cútar carecen, sin embargo, del tono de derrota y desánimo de escritos posteriores a la caída de Granada. Así se aprecia en el poema de al-Daqqūn [18] y resulta evidente en el conocido poema que se envió al sultán otomano desde Granada (al parecer en 1501 y con motivo de la primera revuelta de las Alpujarras) pidiendo su mediación para expatriarse de la Península:

> haz que nos dejen emigrar de su tierra al Norte de África, la tierra de nuestros
> seres queridos, con nuestras pertenencias pues preferimos emigrar a
> quedar en la descreencia, con poder, pero sin religión [19].

7. Analisis de temático de los poemas de Cútar

En el poema (A) estamos ante una elegía, ante un lamento o riṯā’; ya en la primera estrofa se expresa la queja por una desgracia que ha llegado a los creyentes por sorpresa. Lo confirma la expresión presente en su estribillo «¡Hermano! Preciso es derramar llanto», tan frecuente en casidas de carácter

funerario. El leit-motiv que repite «quien confía en el Poderoso, por Él pronto vencerá» revela que el poeta es un musulmán que se halla en un ambiente de poder político islámico. Confía en que se alcanzará el éxito, tal vez la pronta recuperación de tierras, villas, fortalezas o ciudades perdidas ante el enemigo cristiano, aunque estas palabras no se mencionen. Es fácil sospechar que esa repentina desgracia haga alusión a la toma de un territorio o población. Como después sentencia que «todos los reyes nos entregaron», hay que convenir que estamos en un período concreto del proceso de desintegración del reino nazarí.

La petición a Dios –que en palabras del autor «nos condena a las guerras»– de que conceda el pronto alivio de «lo que nos ha ocurrido» es prueba suficiente de que en el pensamiento del poeta existe aún la posibilidad de revertir el resultado de la guerra. El tono es, sobre todo, manifiestamente religioso y, como suele ser habitual en este tipo de acontecimientos, es en los ambientes piadosos donde se culpa de los reveses políticos o de las amarguras de la vida a la falta de fe de los hombres y a las acciones reprobables de gobernantes y súbditos. Por lo tanto, el argumento que se esgrime es que si el arrepentimiento es sincero y los malos comportamientos se corrigen, la divinidad puede intervenir en beneficio de la comunidad y si lo estima oportuno– ayudará a sus buenas gentes a recuperar lo perdido.

Desde la primera estrofa del zéjel (B) sabemos que el autor está, junto con otros «compatriotas expatriados», lejos de su casa y seres queridos que se hallan en «Occidente». Como en la estrofa 2 cita de manera expresa el territorio andalusí («nunca sucedió en todo el mundo lo que pasó en al-Andalus»), podemos aceptar que el poemilla hace referencia al reino nazarí y puede entenderse que el compositor estaba alejado de él en el momento de su inspiración, aunque no necesariamente fuera de la Península.

Su queja «¡Pobre el extranjero!» puede hacer referencia tanto a su expatriación como a su calidad de musulmán cautivo en tierra de cristianos [20]. Por eso inserta un léxico habitual en poemas que manifiestan los sentimientos de los exiliados de la patria, comenzando por el estribillo, que repite «a la sentencia del destino me ves resignado, esperando la hora del alivio», es decir salir del cautiverio y volver a casa.

Para el autor es necesario someterse a la voluntad de Dios, ya que «el destino sentencia como Dios quiere» por eso «nos alcanzó el infortunio de la dificultad»; y además, es la divinidad la que permite exilios como el suyo: «esto sentenciaron Sus decretos». Es más, parece pertenecer a un entorno sufí, tan característico de los últimos tiempos granadinos, como desvelan sus referencias

a lo efímero de la vida y el mundo terrenal, la ascensión al último grado donde se espera alcanzar la última victoria y otros aspectos religiosos que el poema recoge a pesar de su extrema brevedad[21].

CONCLUSIÓN

Los hechos históricos de la pérdida de Al- andaluz contribuyeron a formar una producción literaria en el lengua árabe y castellano como la leyenda y poesía (lamento, elegía y zéjel) también generan otro tipo de poesía se llama Romances fronterizos.

Generalmente, los poemas que trataron los autores muestran imágines diferentes: Pedro Alarcón y José Zorilla describen el Reino nazarí de Granada ha derrotado y el paraíso perdido por que fue sometido por reyes católicos, sin embargo Alarcón describía por siempre boabdil como hombre orgulloso que de sus ojos desbordarse el llanto y los poemas de Cútar reflejan el aspecto religioso, tono derrota y muestran el sentimiento de los exiliados de la patria, resignación a la voluntad de Dios y la esperanza en realizar la victoria y recuperar lo que perdido.

BIBLIOGRAFÍA

- Argote de Molina, G., *Discurso sobre la poesía castellana*, Sevilla, 1575.
- Alenza, L., *Pieza trimistre* , publicaciones del Ministerio, Madrid, 2016. Recuperado de https://publicacionesoficiales.boe.es/.
- Alarcón, P. , *El suspiro del moro*, canto épico premiado con la medalla de oro, editorial ilustrado, 2014.
- Bonritme (30 julio de 2011), *Granada y su conquista*. Recuperado de https://blogs.ua.es/Conquista de lreinodegranada/
- Carrasco Urgoiti, M. (1954). *El moro de Granada en la literatura: del siglo XV al XIX*, Nueva York : Columbia University,.
- Castillo, C. (1993). “La conquista de Gibraltar”, en el Diwan ‘Abed al-Karim al- Qaysi. *Miscelánea de Estudios Árabes*, , pp. 79-80.
- Carrasco Urgoiti, M. (1954). *El moro de Granada en la literatura: del siglo XV al XIX*, Nueva York : Columbia University.
- Castillo, C. (1993). “La conquista de Gibraltar”, en el Diwan ‘Abed al-Karim al- Qaysi. *Miscelánea de Estudios Árabes*, pp. 79-80.
- - Deyermond, A. (1980). *Historia y crítica de la literatura española*,1. Edad Media, en Rico, F. (ed.), Barcelona: Editorial Crítica,.

_____ (1991). *Historia y crítica de la literatura española* 1/1 Edad Media. Primer suplemento, en Rico, F. (ed.), Barcelona: Editorial Crítica,.

- Enforx Boabdil, *El último rey de GranadaIdeal* . Education Group S.L, 2019.Recuperado de https://www.enforex.com/espanol/cultura/boabdil.html.
- Fórneas Besteiro, J. M. (1997).“Romances fronterizos y poesía árabe. Nuevas reflexiones sobre viejas hipótesis: avance”, en Castillo Castillo, C. (ed.), *Estudios Nazaríes, Granada*, Universidad, pp. 193-223.
- Vázquez Ruiz, J. (1950). “La elegía de Boabdil (Contribución al estudio del árabe granadino)”, Granada: Boletín de la Universidad de Granada,(22) pp. 277-291.

- _____ (1979-1980), “De nuevo sobre la elegía de Boabdil”, *Revista del Instituto*

  Egipcio de Estudios Islámicos, (20) pp. 65-68.

- Zorrilla, J.(1838). *Poesías*,Tomo Tercero —. Recuperado https://es.wikisource-.org/wiki/ Poes%C3%ADas_de_don_Jos%C3%A9_Zorrilla
- Leonardo Alenza, L.(2016).*Pieza trimistre*, p.18.Recuperado de Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
- https://www.Granada orelmundo.com/ el-suspiro-del-moro/.

دراسة اجتماعية – براغماتية للقسم و"العهد او اليمين" في مسرحية عطيل لشكسبير

م.د.ثامر فيصل أسكندر
الجامعة العراقية /كلية الآداب / قسم الترجمة
drtfiskandar@gmail.com

الملخص

"لا تقسم أبدًا حتى لو كنت صالحًا" هي عبارة متأصلة تعكس الخصائص النفسية والاجتماعية والهيكلية للقسم، حلف اليمين وأداء القسم في حياة الفرد. تحاول هذه الورقة تقديم مقدمة لفعل الكلام لأداء اليمين. البراغماتية هي نظام جديد إلى حد ما تتقاطع طبيعة الطلب مع طبيعة اختلاف العلم من مجتمع الى اخر، مثل علم الصوتيات، وعلم أصل الكلمة التطبيقي، وامتحان الحديث الأساسي، وعلم الدلالة، وعلم اللغة الاجتماعي، والعلوم الإنسانية، وأبحاث الدماغ، والعلوم الإنسانية. البراغماتية ليس لديها إجراءاتها، ومع ذلك، فهي تعتمد على النظام المستخدم في علم الاجتماع الآخر. نظرًا لأن مجال البراغماتية واسع النطاق ويغطي مجموعة متنوعة من الخيوط، بدءًا من التحقيق في معنى الجملة السياقية إلى التحقيق في الأهمية بالطريقة التي يتم بها جمع المعلومات وفحصها، يعتمد على وجهة النظر الرصينة التي يتلقاها المتخصص، تمامًا مثل على موضوع الدراسة. ركزت هذه الورقة على الاعتبارات الاجتماعية كنهج للتعامل مع الموضوع المختار؛ أن تكون محددًا، في التحقيق في المعايير الأساسية لأهمية المتحدث والمستمع كما ينعكس في الاعتراف (المناسب) بأفعال الخطاب، وترابط المناقشة، ومظاهر الود والتنوع الاجتماعي. إنه يفترض أن اليمين واليمين هما أفعال تتأثر اجتماعيًا ولذا يجب دراستها اجتماعيًا – براغماتيًا. يهدف إلى إظهار البصيرة الاجتماعية البراغماتية لاستخدام اليمين واليمين من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة. الأسئلة هي كما يلي ؛ وهل للقسم أهمية في "عطيل"؟ هل يختلف القسم واليمين من شخص لآخر؟ وهل مكانة الفرد تؤثر في أداء اليمين واليمين؟ هل الجنس يؤثر على استعمال اليمين؟ تقتصر الورقة على "عطيل" لشكسبير كنص له انعكاسات عديدة على استخدام اليمين واليمين. وينتهي باستنتاج يلخص نتائج المناقشة.

الكلمات المفتاحية: اجتماعي –براغماتي، القسم، الحلف باليمين، شكسبير، عطيل، دراسة وتحليل

A Socio-pragmatic study of the swear and the oath in Shakespeare's "Othello"

Dr. THAMIR F. ISKANDAR
Al-Irakia University Department of Translation
College of Art
07500774294
drtfiskandar@gmail.com

Abstract

"Never swear even if you are righteous" is an inherent statement that reflects the psychological, sociological, as well as structural characteristics of swearing and oath making in the individual's life. This paper tries to present an introduction to the speech act of swearing and oath making. Pragmatics is a moderately new order whose nature of request crosses with that of various other sociologies, like phonetics, applied etymology, basic talk examination, semantics, sociolinguistics, human science, brain research and humanities. Pragmatics does not have its procedure; however, it draws upon the system utilized in other sociologies. As the field of pragmatics is expansive and covers an assortment of strands, from the investigation of contextualized sentence meaning to the investigation of significance in the manner by which information is gathered and examined relies upon the sober-minded viewpoint received by the specialist, just as on the object of study. This paper has zeroed in on socio-pragmatics as its approach to handling the selected subject; to be specific, on the investigation of the basic standards of speaker and listener significance as reflected in the (fitting) acknowledgement of discourse acts, the association of discussion, affableness appearances and socio-pragmatic variety. It hypothesizes that swearing, oaths are deeds that are socially influenced, and so that they should, socio- pragmatically studied. It aims to show the socio-pragmatics insight of the use of swearing and oaths by answering the raised questions. The questions are as follows; Do swearing and oaths have significance in "Othello"? Do Swearing and oaths differ from one person to another? Does the position of the individual influence the swearing and the oaths of the person? Does sex affect the use of swearing and oaths? The paper is limited to Shakespeare's "Othello" as a text that has

many reflections for the use of swears and oaths. It ends with a conclusion that sums up the results of the discussion.

Etude socio-pragmatique du jure et du serment dans «Othello» de Shakespeare

Dr. THAMIR F. ISKANDAR
Université Al-Irakia Faculté des Lettres Département de la Traduction
07500774294
drtfiskandar@gmail.com

Résumé

« Ne jurez jamais même si vous êtes juste » est une déclaration inhérente qui reflète les caractéristiques psychologiques, sociologiques et structurelles de la prestation de serment et de serment dans la vie de l'individu. Cet article tente de présenter une introduction à l'acte de parole consistant à jurer et à prêter serment. La pragmatique est un ordre modérément nouveau dont la nature de la demande croise celle de diverses autres sociologies, comme la phonétique, l'étymologie appliquée, l'examen de base du discours, la sémantique, la sociolinguistique, les sciences humaines, la recherche sur le cerveau et les sciences humaines. La pragmatique n'a pas sa procédure, cependant, elle s'appuie sur le système utilisé dans d'autres sociologies. Comme le domaine de la pragmatique est vaste et couvre un assortiment de volets, de l'investigation du sens contextualisé des phrases à l'investigation de la signification de la manière dont l'information est recueillie et examinée repose sur le point de vue sobre reçu par le spécialiste, tout comme sur l'objet d'étude. Cette recherche s'est concentrée sur la socio-pragmatique comme approche pour traiter le sujet sélectionné; pour être plus précis, sur l'investigation des normes de base de l'importance du locuteur et de l'auditeur comme reflété dans la reconnaissance (correcte) des actes de discours, l'association de la discussion, des apparences d'affabilité et de la variété socio-pragmatique. Il émet l'hypothèse que la prestation de serment et les serments sont des actes qui sont influencés socialement et qu'ils devraient

donc être étudiés de manière socio-pragmatique. Il vise à montrer l'intuition socio-pragmatique de l'usage de la prestation de serment et de serment en répondant aux questions posées. Les questions sont les suivantes ; Les jurons et les serments ont-ils une signification dans « Othello » ? Les jures et les serments diffèrent-ils d'une personne à l'autre ? La position de l'individu influence-t-elle la prestation de serment et les serments de la personne ? Le sexe a-t-il un effet, influence et impact sur l'utilisation des jures et des serments ? Le travail de cette étude se limite à « Othello » de Shakespeare en tant que texte qui contient de nombreuses réflexions pour l'utilisation de jurons et de serments. Il se termine par une conclusion qui résume les résultats de la discussion.

Mots-clés : Socio-Pragmatique, Jure, serment, Shakespeare, Othello

1- Introduction

Il était une fois, ma grand-mère nous avait dit de ne jamais jurer à personne ou quoi que ce soit, même si nous disions la vérité. C'était un grand et précieux conseil. La vie prouve que cette affirmation est juste. Presque tous les textes littéraires valident cette affirmation. Tous les écrivains essaient de présenter leurs expériences tout au long de leurs écrits. Cela est dû à l'arrière-plan de l'orateur, dans ce cas (le jureur) et l'auditeur. Dans la plupart des cas, la personne qui demande à quelqu'un de prêter serment ne veut pas prouver qu'il est sincère. Il essaie habituellement de prouver sa culpabilité. Cela se reflète dans les textes littéraires. Le théâtre, en ce sens, est l'un des types de communication et de reportage. Il présente cet art au public à des fins. Il peut être destiné à des fins de divertissement, comme des croquis, ou à des fins d'éducation et de sensibilisation, comme des fins historiques, religieuses, éducatives, théâtrales ou autres. Dans

tout le théâtre, de nombreux événements véhiculaient le discours d'acte de faire des serments et des jures.

Ce que le mot "théâtral" signifie, est une présentation de la vie humaine, c.-à-d. dans le théâtre, les gens trouvent ce qui se passe dans leur vie quotidienne sur la scène pour refléter leur souffrance, leurs besoins, ainsi que leurs espoirs. Le théâtre a été utilisé dans les temps anciens pour divertir les gens et aggraver leurs sentiments et leurs pensées envers quelque chose ou contre elle. Le théâtre représente une relation commune et interconnectée entre l'individu et la société d'une part, et entre la réalité individuelle et objective d'autre part, ou comme cet individu conçoit l'essence d'une chose. Ainsi, le théâtre est l'art qui supprime les frontières et les séparations entre les êtres humains et leur permet par la communication, la friction et la participation active de transmettre les expériences et leur justesse. De même, cet art accord également à une personne le contentement dans la survie, l'existence et le développement. Tous ces caractères participent à mettre en valeur le théâtre, permet la splendeur du développement, supprime les frontières et brise les frontières entre les êtres humains. Le choix de l'analyse socio-pragmatique dans ce genre littéraire nous permet de rassembler dans un lieu et un moment précis une pensée commune sur une question spécifique.

Le théâtre est donc le miroir de la société et de la nation et de son essence de beauté. Mais si on passe à la définition de la pièce, on constatera qu'elle signifie « *la représentation scénique d'une action ou d'une histoire* » ou « une composition dramatique, un drame « l'art ou la technique de la conversion de texte » (https://www.merriam-webster.com/dictionary/play).

Un discours théâtral est chargé d'intenses connotations qui s'ouvrent à des espaces au-delà des limites du récit ; la pièce

s'efforce de transférer le texte théâtral de l'imagination à l'existence, i. e. la transformation du texte écrit en une représentation théâtrale pleine de vitalité et d'activité.

Le théâtre est la forme la plus importante de patrimoine pour la réalisation de divers objectifs : Social, politique, artistique, religieuse, morale et éducative, et ce théâtre est une image miniature du monde et de la vie.

C'est l'image à travers laquelle l'écrivain a cherché à établir la relation entre son texte et le public ou entre lui et le lecteur, c.-à-d. que le dramaturge cherche à établir une relation entre lui et le public ou le lecteur lorsqu'il rend possible le discours entre lui et le public. Ainsi, la relation entre lui et le public se forme directement, à travers des personnages et des acteurs qui mènent le discours directement sur la semi-scène ou une relation indirecte à travers la lecture du public pour un texte théâtral à moins qu'il ne soit montré sur la scène du théâtre.

Le terme "pièce" est utilisé, en général, pour les œuvres de théâtre écrites dans un pays. Il donne l'exemple avec le théâtre anglais ou français. 'Le travail théâtral est ce qui a été écrit pour être montré sur une scène de théâtre pour la sensibilisation, le divertissement, ou la transmission d'une expérience ainsi qu'un texte écrit écrit pour la lecture. Le Free Dictionnaire le définit comme « *une œuvre littéraire écrite pour être jouée sur scène ; un drame* » (https://www.thefreedictionary.com/Theatre+play). Le théâtre est la combinaison de ces éléments, l'action qui est l'essence de la représentation, des mots et des phrases qui composent le corps, les lignes, le style et la couleur de la pièce qui composent les scènes théâtrales et le rythme, qui est l'essence de la danse. Ainsi, la pièce sera l'art de celui-ci. Arts d'exprimer une image de la vie, i.e. un reflet qui reflète les épisodes de la vie.

Le dramaturge entend tout au long de sa pièce représenter la réalité, ainsi, les expressions de la vie sont utilisées dans l'écriture du texte pour refléter ce qui se passe dans la vie ordinaire de l'individu. Les serments et les serments font partie des expressions de la vie quotidienne que n'importe quel individu utilise souvent.

2- Préliminaire et Revue historique

En se référant spécifiquement à l'analyse du discours, Yule (1985) a fait des recherches sur le langage. Il s'étend sur l'interprétation de la cohésion du discours, des événements du discours et de l'analyse conversationnelle, entre autres. Yule définit la cohésion comme les liens et les connexions qui existent au sein des textes. Il décrit, en ce sens, la parole comme divers types de conversations impliquant le tour de rôle comme stratégie de participation et des haies qui sont définies comme « des mots ou des phrases utilisés pour indiquer que les gens ne sont pas sûrs que ce qu'ils disent est suffisamment correct ou complet. » (Noël / 1985 / 130).

Son travail est lié à la présente étude en ce qu'il note les rôles du (des) locuteur(s), auditeur(s) et leur(s) relation(s) avec certains facteurs qui affectent la façon dont la langue est utilisée. L'ouvrage sert de tremplin à la présente étude. Oyeleye (1997) étudie la littérature en tant que discours social. La littérature, selon lui, est « un discours social qui est à des degrés divers défini et contrôlé par les institutions sociales au sein desquelles il s'inscrit » (p. 52-62).

Le travail d'Oyeleye se rapporte de différentes manières à la présente étude en ce qu'un aspect de l'analyse du discours est appliqué à la compréhension d'une œuvre littéraire. Le cadre

théorique est tout aussi approprié et similaire à la présente étude, car le document actuel consiste à appliquer des aspects du modèle VARIES au texte d'« Othello ». Cependant, l'étude d'Oyeleye est différente de la présente étude en ce que le genre de la pièce littéraire (qu'il examine est une publicité) est en contraste avec le genre dramatique qui constitue le corpus dans la présente étude.

Bloomer, Griffiths et Merrison (2007) étudient le discours en tant que littérature parlée. Ils classent « discours » comme un mot ambigu. Ainsi, selon eux, le mot « discours » peut être utilisé pour désigner tout étirement continu de l'utilisation d'une langue plus grande qu'une phrase. Il peut également être (et est souvent) utilisé concernant la langue écrite. Ils examinent également le concept du texte, à qui et à quoi les textes sont destinés et comment analyser un texte. Le travail sert de tremplin dans la présente étude qui s'appuie sur l'analyse dramatique de texte.

3- Faire le serment

Prêter serment, c'est renvoyer l'affaire au ciel ou à l'autorité divine, et c'est ce qui fait que le serment a une dimension autoritaire, de cette dimension, il tire son pouvoir et son influence parmi les gens ou dans la société. Dans l'Islam, plus que dans toute autre religion, la gratification des serments est prise énormément au sérieux. Le Saint Coran mentionne que :

> « Allah ne vous tient pas responsable de la simple prononciation de serments ; Il vous tient responsable de vos intentions réelles. Si vous violez un serment, vous expierez en nourrissant dix pauvres de la

> même nourriture que vous offrez à votre propre famille ou en les vêtant, ou en libérant un esclave. Si vous ne pouvez pas vous le permettre, alors vous jeûnerez trois jours. C'est l'expiation pour avoir violé les serments que vous avez juré de tenir. Vous remplirez vos serments. Allah vous explique ainsi Ses révélations, afin que vous puissiez être reconnaissants. » — (Coran / Chapitre 5 : Verset 89)

Il est fréquent d'avoir des jures et des serments dans un discours actif dans la vie quotidienne. Par conséquent, cette terminologie " serment et jure " est présente dans les œuvres littéraires de diverses sortes parce que la littérature est le reflet de la vie. Les jures et les serments apparaissent fréquemment dans divers genres, qu'il s'agisse de romans, de poésie, de théâtre ou même de nouvelles. La question est de savoir ce que est un jure et ce qu est un faire serment ?

Dans son dictionnaire, Mariam Webster définit le serment comme: « un serment solennel généralement formel appelant Dieu ou un dieu à témoigner de la vérité de ce qu'on dit ou à témoigner qu'on a sincèrement l'intention de faire ce qu'on dit », ou « une attestation solennelle de la vérité ou l'inviolabilité de ses paroles », ou « quelque chose (comme une promesse) corroboré par un serment ». (https://www.merriam-webster.com/dictionary/oath)

Dans (https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/oath) un serment est défini comme « une promesse formelle, en particulier une promesse d'être loyal envers une personne ou un pays », ou «

un serment est un acte offensant ou emphatique. Mot ou expression que vous utilisez lorsque vous êtes en colère ou choqué. Faire un serment signifie faire une garantie sérieuse devant une position institutionnelle ou d'une manière qui évoque un être céleste. C'est autre chose que de donner une garantie à vous-même ou à quelqu'un d'autre. On compte sur une personne pour accepter tout engagement qu'elle prend concernant sa conduite future.

(https://www.google.com/search?q=oath-making&oq=oath making&aqs=chrome..69i57j0i13l5j0i13i30l4.10811j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

En ce qui concerne l'expression « serment » elle-même, on peut emprunter une définition incarnée dans la définition palmaire de Richard Janko, selon laquelle « faire vœu, c'est essentiellement invoquer des pouvoirs plus proéminents que soi-même pour maintenir la réalité d'un énoncé, d'une déclaration, en se faisant injurier, ou en mettant une injure sur soi - même si elle est fausse ». Un serment, à ce stade, est une expression par laquelle le locuteur - le jureur - fait les trois choses qui l'accompagnent en même temps.

1- Le jureur fait une présentation. Il s'agir peut-être d'une assertion sur le présent ou sur le passé, il fait une présentation. Ce pourrait être une affirmation sur le présent ou puis à nouveau passé, dans ce cas, le vœu est affirmation ; il pourrait très bien être un effort pour l'avenir, où le cas le vœu est promissoire, à ordre.
2- Le jureur détermine, sans équivoque ou implicitement, une force ou des pouvoirs surhumains en tant qu'observateurs de l'affirmation et des souscripteurs garants de sa réalité. En anglais, on dit que le jurant ou le jureur est dit jurer « par » (dans certains cas, avec désinvoltement, « à ») cette force ou ces pouvoirs ; en

grec, le pouvoir du souscripteur était régulièrement l'objet immédiat de la parole d'action de jurer – à la rigueur, on ne faisait ou disait pas en grec « dépendre de Zeus », pour le modèle ; plutôt, un " a juré Zeus ".

3- Le jurant invoque une injure contingente sur lui, elle-même, pour produire des résultats si la déclaration est fausse ou si la garantie est ignorée ou méconnue ; c'est-à-dire qu'il implore qu'autour de là, il peut éprouver les effets néfastes du pouvoir de souscripteur. Qu'il puisse subir les effets néfastes du pouvoir de l'assureur.

Cette composante n'a pas besoin d'être expressément énoncé, explicitée ; il est souvent laissé à percevoir à partir des expressions du serment proprement dit effectif, en particulier le mot d'action performative « Aucun doute là-dessus » (en grec omnium, plus tard omnuō) ; cependant, elle peut généralement être rendue, exprimé lorsqu'il est nécessaire d'obtenir une confirmation peu commune ou inhabituelle. Quoi qu'il en soit, s'il est sans équivoque, il s'agit du point culminant clé d'un engagement qui caractérise un serment : un serment est une affirmation dont la crédibilité est soutenue par une auto-malédiction contingente.

4- Jurer " le Jure"

Mariam Webster définit le mot "jure" comme : « mettre la main sur la Bible et faire une promesse formelle, de dire la vérité ». C'est bien sûr, à la cour comme un phénomène général, mais cela aurait pu se produire dans la vie communautaire. (https://www.merriam-

webster.com/dictionary/swear%20on%20the%20Bible .) Il est également défini comme

1- utiliser un langage terrible ou obscène : injure.
2- de dire quelque chose ou de garantir avec sincérité ou d'avoir juré de dire la vérité : j'engage, je fais le vœu de dire la vérité
3- faire vœu à ; L'observateur a prêté serment un jure.
4- à lier par un gage ; Il les a jurés au mystère.

(https://www.google.com/search?q=difenition+of+swearing&oq=difenition+of+swearing&aqs=chrome..69i57j0i13l3j0i22i30l6.8356j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Le dictionnaire KJV définit le mot jure, ou jurer dans de nombreuses déclarations comme les suivantes :

1. « Pour prononcer une déclaration solennelle, avec un appel à Dieu pour la vérité de ce qui est affirmé.

« Vous ne jurerez pas faussement par mon nom. » Lév.19.

"Mais je vous le dis, ne jurez pas du tout." Matt.5.

2. "Promettre sous serment."

"Jacob a dit, jure-moi aujourd'hui, et il lui a juré." Genèse.25.

3. « Pour témoigner sous serment ; pour jurer la vérité d'une déclaration. Il a juré que le prisonnier n'était pas présent à l'émeute.

4. « Être profane ; pratiquer le blasphème, la profonation. (https://av1611.com/kjbp/kjv-dictionary/swear.html)

La pierre (précieuse / 1995 / 10) qualifie la capacité des mots de jure comme des « articulations passionnées », ajoute-t-il que « les mots utilisés pour jurer et les vulgarités sont probablement les signes les plus courants à utiliser pour communiquer nos sentiments ». (Wierzbicka 1987 : 252-253) ce qui qualifie l'expression de jurer dans la mesure où les actes de discours agit de manière suivante :

(a) Je réfléchis à X.

(b) J'imagine qu'en prononçant ces mots, je pourrais provoquer ou causer quelque chose de terrible.

(c) J'ai besoin de dire quelques mots car les gens pensent qu'il ne faut pas le dire.

(d) J'imagine qu'en disant ou prononçant ces mots, je pourrais me sentir beaucoup mieux.

(e) Je dis cela parce que je dois montrer ce que je ressens.

La définition ci-dessus montre que dans la plupart des cas, jurer dans la plupart des cas est un acte délibérément « mauvais » conçu pour exprimer des émotions puissantes en utilisant un langage « fort ». Il reconnaît explicitement l'importance de l'attitude du locuteur , de l'orateur et le fait que des mots particuliers seront utilisés dans un tel contexte (Wierzbicka / 1987 / 252-253).

Jurer et le jure peuvent également être définis comme « l'utilisation d'un langage tabou pour exprimer l'état émotionnel du locuteur et communiquer cette information aux auditeurs » (Jay 2000). Dans la disparité avec la plupart

des autres types de discours, jurer "le jure" est principalement destiné à transférer une connotation ou expressive connotative. Les significations des mots sont principalement interprétées connotative. Jurer est assumé avec désinvolture, couvrant son objectif parlé ou prononcé profond et multiforme. Jay (1992, 2000). Jay et Janschewitz (2006) dans leurs études ont confirmé que « jurer en public n'est pas un acte rare, et la plupart des jurons sont conversationnels ; ils ne sont pas très émotifs, conflictuels, grossiers ou agressifs ». (Wierzbicka / 1987 / 301-310)

5- La relation jurer et prêter serment

Certaines personnes, à cet égard, sont habituées à jurer. Pour les hommes, il est immoral de jurer. C'est honteux et détestable. Mais, pour les femmes ou le genre féminin en général, jurer est plus offensant et honteux.

Les vœux ou les serments ont pour la plupart fait allusion à une divinité énorme dans le cercle social auquel on se réfère. Les perspectives très propres du récitant sur l'éternité des points de vue considérés comme sacro-saints dans un texte prédit d'un serment pourraient être prises en compte. Il n'y aura probablement pas de déclarations individuelles électives sans avis de l'opinion autorisée sacrée à laquelle il est fait référence, comme des insistances, à faire. Cela peut signifier une impasse pour ceux qui hésitent à éclairer l'opinion faisant autorité qu'ils considèrent comme fausse et les individus qui diminuent refusent à faire allusion à des questions saintes concernant le sujet en question et la question à l'étude.

Le mode de réalisation d'un vœu céleste et les serments sont évoquait du mandat céleste être un preneur ferme de la fiabilité et de la respectabilité du preneur de promesse en la matière en question. Par suggestion, cela provoque la consternation divine si le preneur de gage échoue dans ses obligations assermentées. Elle suggère par conséquent une considération plus importante qu'attendu dans la démonstration de la présentation de son obligation, par exemple, dans la déclaration aux réalités actuelles de l'affaire devant un tribunal.

Un individu faisant un vœu ou un serment le démontre de diverses manières. Le plus régulier est l'express "Sans aucun doute", cependant, toute proclamation ou garantie qui incorpore "avec" comme mon observateur" ou "ainsi aidez-moi ", avec le fait d'être une personne ou une chose que le preneur de vœux tient consacrée, est un gage. De nombreux individus font un vœu ou un serment en saisissant ou en plaçant sur leur tête un livre d'écrits sacrés ou un article sanctifié, démontrant ensuite le saint observateur par leur activité : un tel serment est appelé corporel. Quoi qu'il en soit, la raison centrale d'une telle démonstration est la fonction ou le sérieux, et la démonstration n'engage pas en elle-même une promesse.

(Swan / 2005 / 575) classe les jurons en anglais en trois groupes principaux :

une. Plusieurs mots liés à la religion chrétienne, par exemple les noms (Christ, Dieu) sont considérés comme saints par certaines personnes. Ces personnes préfèrent utiliser de tels mots uniquement dans des contextes informels et respectueux, et elles peuvent être bouleversées ou choquées par leur utilisation négligente.

b. Certains mots liés à l'activité sexuelle et aux parties du corps associées (par exemple baise, couilles) sont considérés comme choquants par de nombreuses personnes.

c. Certains mots font référence à l'élimination des déchets corporels (ce que l'on fait dans les toilettes) et aux parties du corps associées (par exemple, pisse, merde).

La prestation de serment est liée au processus mental qui se déroule dans l'esprit. C'est la connexion entre les gestes du corps et l'esprit et les pensées qui crée une sorte d'engagement de l'individu envers le juron qu'il a fait.

En parlant mentalement, jurer pourrait être utile comme méthode pour diminuer l'indignation réprimée, et des études ont montré que les personnes qui jurent régulièrement subissent moins de stress que les personnes qui ne le font pas. Les facteurs mentaux les plus directement liés aux jurons sont l'attribut, l'indignation, le mépris, la rigueur, la tension sexuelle et la force verbale (Martin et Anderson / 1997 / 271) ; (MaCaulay / 1996 / 89).

(Montague / 2001 / 67) analyse les jurons, en corrélation avec la société, comme un évent pour ressentir les pleurs d'un petit enfant et propose que les pleurs se transforment en jurons comme le jeune a besoin du langage. En ce sens, il (sur la même page) le place de manière accompagnante :

> « Il n'y a aucune incertitude sur le fait que jurer a une capacité physiologique distincte, car après le soulagement des larmes et des hurlements chez les jeunes, le système sensoriel demande une articulation qui

> n'influence pas davantage la faiblesse et la faiblesse, en tant qu'énergisant anxieux dans un d'urgence, jurer est sans égal. La capacité de réagir dans l'insatisfaction est désormais présente chez le bébé, cependant, elle n'est pas naturelle. Jurer est un type de conduite humaine instruite dans les sociétés et dans des conditions dans lesquelles il est habilité. Il établit une structure de conduite socialement moulée, qui répond à deux besoins : d'un côté, il autorise la communication d'énergie d'abondance ou d'insatisfaction dans une structure verbale, et puis, de nouveau, il rétablit la force passionnée » (Montague / 2001 / 71).

En ce sens, le jure "jurer" et faire le serment sont socialement structurées et donc interprétées socio-pragmatiquement. Tout dans la société peut influencer lecomportement de prêter serment et de jurer.

Shakespeare met clairement l'accent sur les jures et les serments à travers ses personnages dans "Othello". Une étude socio-pragmatique de « Othello » montre comment Shakespeare incarne l'behavio u ral et les aspects culturels de la société Early Modern England dans ses mots et symboles (Rüsch 174). Shakespeare met principalement en évidence les nombreuses parties négatives de l'humanité à travers des serments, mais principalement sur les mensonges et la tromperie. Au début de l'Angleterre moderne, lorsque Shakespeare a écrit « Othello »,

l'accent était mis sur l'importance des serments et également sur les répercussions du mensonge (Allsopp 106).

6- Méthodologie, Hypothèses, et les questions d'étude

Les jures et les serments sont des actes qui sont influencés socialement et doivent donc être étudiés socio-pragmatiquement. Cette étude émet l'hypothèse que les jures et les serments ont un certain rôle dans le drame shakespearien en général et dans « Othello » en particulier. Il essaie également de répondre à des questions particulières en abordant le sujet des jures et des serments pour valider l'hypothèse mentionnée. Il vise à montrer l'aperçu socio-pragmatique de l'utilisation des jures et des serments en suivant l'approche pragmatique dans la discussion en répondant aux questions soulevées. Nombreux sont les questions sont en ce qui concerne l'aspect socio-pragmatique à propos des jures, de prendre ou faire un serment, la prise de serment. Concernant « Othello », cette étude tente de répondre aux questions suivantes :-

1- Les jures et les serments ont-ils une signification dans « Othello » ?
2- Le jure et la prise de serments sont-ils diffèrent d'une personne à l'autre ?
3- Est-ce que l'état social, la classe de l'individu influencent-ils dans le processus, le la prononciation, l'emploi du serment et le jure d'une personne ?
4- Le sexe (le genre, the gender) a- t-il un impact, un effet sur l'utilisation des jures et des serments ?
5- peut-on dire que les jures et les serments assurent-ils la fidélité et signifient-ils l'innocence du jurant ou non ?

L'article suit l'approche socio-pragmatique pour discuter et répondre aux questions soulevées. La pragmatique est un ordre modérément nouveau dont la nature de la demande croise celle de diverses autres sociologies, comme la phonétique (étymologie appliquée, examen de conversation (de base), sémantique, sociolinguistique), les sciences humaines, la recherche sur le cerveau et les sciences humaines. La pragmatique n'a pas de procédure propre mais s'inspire du système utilisé dans d'autres sociologies, en phonétique, en sciences humaines et en sciences sociales, par exemple.

Comme le domaine de la pragmatique est vaste et couvre un assortiment de volets, de l'investigation du sens (contextualisé) des phrases à l'investigation de la signification en coopération, la manière dont les informations sont recueillies et examinées repose sur le point de vue sobre reçu par le spécialiste, tout comme sur l'objet d'étude. Ce livre s'est concentré sur la socio-pragmatique ; pour être précis, sur l'investigation des normes de base de la signification du locuteur et de l'auditeur comme reflété dans la reconnaissance appropriée des actes de discours, l'association de la discussion, des apparences d'affabilité et de la variété socio-pragmatique. (Retier, 2005)

En ce sens, c'est l'approche socio-pragmatique qui correspond à ce type d'étude car elle permet de comprendre les motivations derrière certains comportements des personnages d'« Othello » en plus de comprendre leurs réactions face aux jurons d'autres personnages. C'est l'approche qui met l'accent sur l' étiquette liée à la compréhension par la société de la prestation de serment et de la prestation de serment.

7- Modèle VARIÉ

Les cadres théoriques de cet article sont le modèle VARIES (Adeyanju 2002 ; Nilsen et Nilsen 2006). Le modèle VARIES est très connu dans les études linguistiques. C'est une abréviation pour le mélange de mots - clés qui sont essentiels à l'analyse de déclarations sélectionnées concernant la prononciation de serment et la et jurer "les jures" sur la base de facteurs sociologiques. À cet égard, la lettre "V" capture les jargons liés au travail, alors que la "A" représente la langue liée à l'âge. Tandis que la lettre "R" représente la langue qui est liée à une certaine région "au régional et/ou à la religion". A ce stade la "I" représente la familiarité. Par la lettre "E", on se réfère aux jargons scolastiques ou la position de la personne dans la société, et la "S" représente le langage lié au sexe, au genre "masculin, féminin". Ce cadre théorique se classifie dans la catégorie de l'analyse du discours représentant un modèle de cette étude. On dispose le fait que l'idée consiste à la répartition des rôles qui est décidé par des facteurs sociologiques. Ils sont contre une rieuse tels que la religion, l'âge, formel ou informel, éducatif accomplissement ou de la position, et le sexe du dialogue contributeurs. L'idée est valable pour le principal texte qui est le drame shakespearien, « Othello » complète avec les Varie moyens.

8- Discussion

Le dramaturge William Shakespeare est sans doute considéré comme le plus excellent écrivain et dramaturge de l'histoire de la langue anglaise. Il a rédigé plus de 154 sonnets et de nombreux autres poèmes essentiels, qui à ce jour sont considérés comme certaines des pièces de littérature anglaise les plus éblouissantes écrites (Bvington). Son influence sur le monde

anglophone est évidente à partir de nombreuses citations et reconnaissances de pièces de Shakespeare. En particulier, "Othello" est une narration d'amour, de conflit et de jalousie remplie de nombreux exemples d'énoncés vulgaires. Le scénario et le sujet de la pièce sont l'adoption de « Un Capitano Moro » de Giraldi Cinthio. Cependant, c'est l'habileté unique de Shakespeare dans la créativité poétique qui en a fait une sensation (Chauhan 249).

« Othello », raconté-je un rêve, Othello général maure noir, et son mariage compliqué à Desdémone. Il détaille comment le manque de confiance d'Othello dans la loyauté de sa femme et la croyance aveugle dans les paroles trompeuses d'Iago conduisent à sa disparition. La pièce comporte cinq actes, chacun avec plusieurs scènes illustrant les épreuves et les conflits du mariage d'Othello et Desdémone, remplis de nombreux cas de vœux rompus, de serments et de jurons motivés par la jalousie et la vengeance de Lago.

Dans le monde de Shakespeare, l'intégrité de l'individu était un symbole cardinal d'Honour. Au début de l'ère moderne, dans laquelle Shakespeare a écrit la plupart de ses œuvres, les gens ont souvent prêté serment à des êtres spirituels, des objets, des idées et d'autres personnes de professer leur intégrité (Stoll 390). Le plus souvent, jurer est généralement associé à une « malédiction », qui était excessivement utilisée dans les années 1600. Cependant, les serments et les jurons sont aussi des confirmations de vœux de fidélité et, plus communément, des gages d'amour ou des affirmations de la véracité d'un commentaire.

Bien que parfois difficiles à comprendre, jurer et prêter serment est le noyau absolu de la pièce de William

Shakespeare, « Othello ». Dans la pièce, la présentation du serment prend deux aspects ;

1- celui qui implique la verbalisation de mots grossiers et
2- l'autre qui implique de prêter serment aux autres et aux autres êtres suprêmes (Abdullah 9).

À l'heure actuelle, il n'est pas surprenant d'assister à des serments dans de nombreuses représentations poétiques sur scène et émissions de télévision pour souligner efficacement un point ou représenter un personnage particulier. Toutes ces réalisations peuvent être attribuées à l'œuvre exceptionnelle de Shakespeare grâce à son utilisation prudente et inventive des jurons dans ses sentiments.

« Ce document de recherche exposera sur les différentes instances de jures et serments présents dans la pièce d' « Othello » en utilisant une approche socio-pragmatique. On analysera le style de narration de Shakespeare et identifiera l'utilisation individuelle par les personnages de « Othello ». Le document a identifié les serments qui font la prononciation de serments et les jures qui ont été inclus dans « Othello » de Shakespeare. De nombreux serments prononcés dans les œuvres de Shakespeare sont de nature consciente, ce qui signifie qu'ils sont des blasphèmes familiers et occasionnels présents dans de nombreuses conversations leur donnant des traits interpersonnels (Tutino 782). Dans sa pièce « Othello », Shakespeare identifie certains serments à ses personnages et les conséquences qui conduisent à prêter ces serments. De plus, la perception duplex de «jurer» comme utilisant un langage grossier et prêtant serment est fortement évidente dans « Othello », en particulier dans les

interactions entre les personnages d'Othello et de Desdemona en tant que mari et femme.

La pièce a beaucoup d'exemples de serments et de jures sales professés par ses personnages dans différents cas (Nachit 102). D'un point de vue socio-pragmatique, beaucoup de mots et de phrases utilisés par Shakespeare dans « Othello » n'ont pas de composition précise. Pourtant, ils fournissent des significations et des compréhensions plus profondes de certaines situations.

a- Education liée jargons ou la position de la personne dans la société Facteur

Une position détient dans la société détermine aussi le faire serment et le jurant que l'on prend. En général, il convient moins à un chef de jurer qu'à un soldat. On s'attend à ce qu'un leadeur utilise plus de limitation et de prudence. Le leadeur, à cet égard, est dans une position de pouvoir valorisé. L'exactitude est également déterminée par le fond. Bien qu'il soit moins approprié pour un chef de jurer que pour un soldat, il est plus approprié pour un chef de jurer sur le champ de bataille que de jurer n'importe où ailleurs sur le domaine.

De même, il est tout à fait inapproprié pour un soldat de jurer sous la tente d'un chef alors que cela convient parfaitement sur un champ de bataille. Remarquablement, en toutes circonstances, le vrai mot offensant utilisé touche de manière significative à la justesse, tous les mots offensants ne sont pas équivalents.

Les enjeux peuvent être compris dans « Othello » à travers le cas du Montana qui avait à un moment occupé le poste de gouverneur de Chypre (Gonzalez 37).

L'autorité liée à la pos ition fait un serment et serment qui est associé au pouvoir. C'est une sorte de serment qui reflète l'autorité. Par exemple, Montana prête serment « un petit ; pas passé une pinte, car je suis un soldat » qui visait à montrer que la position dans la société contribuerait au processus de prise de décision (Shakespeare, 1871, acte II, scène I) .

La prononciation ou Le serment -Faire est associé au fait d' être un soldat où Montana jure qu'il ne donnerait pas beaucoup de vin disponible à Cassio. Le serment semble être influencé par le fait que Montana était un soldat et avait donc du pouvoir dans la société. Ceci, bien sûr, a un ajout é valeur au serment qu'il a fait. Le soldat avait la réputation d'être courageux pour que le serment qu'il prononce soit lié au courage, et ainsi, soit accompli. La prestation de serment, ici, n'est pas associée à la fidélité, mais plutôt à l'accomplissement.

b. l'emploi reliant le Facteur jargons

La langue des serments et des jures est déterminée par le travail que la personne fait. Le travail d'un individu montre également le type de serment que l'on prête. Les gens dans les occupations militaires dans la société tels que le Montana ont tendance à prendre des serments qui menacent alors que ceux de la petite voiture e er dans la société ont tendance à faire prêter serment de politesse qui visent à montrer leur engagement à servir leurs maîtres (McMillan: 419).

Par exemple, Emilia prête un serment, « Par le ciel, je ne fais pas, je ne fais pas, messieurs » qui vise à montrer qu'elle ne mentait pas sur les informations qu'elle disait (Shakespea re, 1871, acte iv, scène ii, 99).

Elle utilise le serment pour dire à Iago, son mari, qu'elle disait des informations vraies. La nature de tels serments est polie et ne semble en aucun cas menacer l'individu à qui il est adressé. L'humilité et le respect sont identifiés sur un serment qui est adressé au mari de la socio-pragmatique qui montre qu'un mari est supérieur à la femme.

c. Âge – Facteur de jargon lié

Le résultat ci-dessus n'est pas seulement applicable au texte de « Othello » à l'époque élisabéthaine, mais il est toujours appliqué jusqu'à nos jours et suit ce que Jay (1992 et 2000) et Jay et Janschewitz (2006) avaient trouvé. Ils montrent, dans leurs études, que les femmes jurent nettement moins que les hommes. De plus, ils pratiquent moins régulièrement un langage invasif. Lorsqu'ils s'entraînent à jurer, ils choisissent des mots moins violents et agressifs. Ces résultats sont constants depuis 1970. Ils étaient là à l'âge d' Elizab ethan et continuent de se faire de nos jours.

d. Le jargon lié à la religion en tant que facteur socio-pragmatique

La socio-pragmatique liée à la religion fait partie des éléments que l'on peut identifier à partir des serments et des jurons qui ont été faits dans « Othello » de Shakespeare. Par exemple, « comme je suis chrétien » et « comme je serai sauvé » font partie des mots utilisés par Desdémone pour prêter serment (Shakespeare, 1871, acte iv, scène ii, 77).

Les mots sont liés à la religion chrétienne pour montrer, d'un côté, à quel point la religion était importante à cette époque, et d'un autre côté, comment Desdémone est une femme fidèle à sa religion. Desdémone était une chrétienne engagée et donc la plupart des activités et des actions qu'elle prendrait seraient guidées par la religion. Déclarer qu'elle était sauvée démontrait qu'elle était prête à accomplir ce qu'elle avait juré et prêté serment. La plupart de ses serments visaient à dire à Othello qu'elle ne le trahirait pas avec amour. Elle a promis d'être guidée par la religion chrétienne afin qu'elle puisse remplir ses serments. En ce sens, la religion est étroitement liée au fait de jurer et de prêter serment. Avoir ou ne pas avoir d'engagement envers la religion est une question à cet égard.

L'usage de la religion est également évident dans les serments et les gros jurons reconnus par les personnages de la pièce dans diverses circonstances (Nachit 102). D'un point de vue socio-pragmatique, de nombreux mots et expressions utilisés par Shakespeare dans "Othello" ont impliqué Dieu. Par exemple, dans la pièce, Shakespeare utilise le mot « For God "eng", pour l'amour de Dieu "fr" », qu'il raccourcit en raison d'un usage fréquent, pour désigner la présence de Dieu. Un autre serment abrégé similaire qu'il utilise est « By Lady », qui au total est « By Our Lady ». Ces deux serments sont adressés à un être suprême, Dieu, et sont largement utilisés dans la pièce (Shakespeare, 1871, acte iii, scène iii, 32).

Dans d'autres cas, Shakespeare utilise des serments pour réfléchir sur un personnage particulier (Nachit 102). Par exemple, elle déclare : "Le ciel le sait vraiment" lors d'une dispute avec Othello dans le but d'attester de son innocence et de sa loyauté envers lui et leur mariage. De plus, Iago déclare: « Témoin, vous

les lumières qui brûlent toujours au-dessus », dans lequel il jure d'aider Othello à punir sa femme et Cassio pour leur infidélité (Shakespeare, 1871, acte iii, scène iii, 57).

e. La familiarité ou la culture comme facteur socio-pragmatique

Shakespeare a également utilisé la culture comme élément socio-pragmatique pour définir les serments et les jurons liés aux personnages impliqués. Une étude socio-pragmatique de « Othello » montre comment Shakespeare incarne le comportement et les aspects culturels de la société Early Modern England dans ses mots et symboles (Rüsch 174). Shakespeare met principalement en évidence les nombreuses parties négatives de l'humanité à travers des serments, mais principalement sur les mensonges et la tromperie. Au début de l'Angleterre moderne, lorsque Shakespeare écrivit « Othello » , l'accent était mis sur l'importance des serments et également sur les répercussions du mensonge (Allsopp 106).

La grande utilisation des serments dans « Othello » est l'une des meilleures mises en œuvre de Shakespeare parmi toutes ses œuvres littéraires. Il décrit avec précision comment la conviction d'Othello de l'infidélité de Desdémone avec Cassio conduit à la fin de leur mariage et à leur mort éventuelle. Il a, ainsi, utilisé Iago pour démontrer la violation des serments qu'il ne jure que sa loyauté envers Othello, mais finit par le trahir.

Français	Anglais
« ô femme parjurée ! tu me lapides le cœur, Et me fait appeler ce que j'ai l'intention de faire Un meurtre, que j'ai pensé un sacrifice : (Shakespeare, v,.ii. 93)	“O perjured woman! thou dost stone my heart, And makest me call what I intend to do A murder, which I thought a sacrifice: (Shakespeare, v,.ii. 93)

Othello tend ces lignes à Desdémone. Sa décision de déclaration ici signale en effet son obligation envers la loi. Considérant Desdemona comme une "femme parjurée", il suggère qu'en niant les allégations contre elle, elle a menti après avoir prêté serment, pour dire la vérité. La prétendue fausse déclaration de Desdemona a des ramifications désespérées pour la compréhension d'Othello de sa disparition. Bien qu'il la considère comme étant aussi importante sur le plan juridique et de cette manière "une pénitence", dans le cas où elle parle de la réalité, cela ferait de lui un tueur. La vulnérabilité qu'elle provoque lui en transforme son cœur en pierre.

f. Le jargon lié au sexe comme facteur socio-pragmatique

"Othello" est comme n'importe quelle autre pièce de Shakespeare, montre que le sexe a un grand rôle dans la détermination des événements. Une différence entre les sexes dans les évaluations du caractère offensant de la prestation de serment et des jurons est claire dans cette pièce. Les femmes font de leur mieux pour ne pas prêter serment et ne pas jurer. Alors que les

hommes sont prêts à jurer et à demander aux autres de prêter serment. En conséquence, les femmes, dans "Othello" ont fourni des scores d'offensive avancés que les hommes.

Les hommes étaient ceux qui ont le dernier mot. Ils étaient juges dans toutes les situations. Ils n'avaient pas besoin d'éléments de preuve pour porter un jugement. Les femmes n'avaient pas le droit de se défendre :

> « Par conséquent, soyez doublement damné : jure que tu es honnête. » (Shakespeare, 1871, Loi : iv. Scène : ii.76).

Ici, Othello s'apprête à massacrer Desdémone. Il accepte que son esprit soit maudit à la lumière de son infidélité et plus elle combat son innocence, plus il devient fou. La déclaration montre le lien horrible dans lequel Desdemona est prise : ses efforts pour parler de la réalité et révéler à sa meilleure moitié qu'elle est modeste le rendent juste plus fou contre elle puisqu'il accepte qu'elle mente. Cette scène montre comment Shakespeare peut dépeindre le comportement masculin d'Othello. Son comportement reflète la vision patriarcale envers les femmes à l'époque élisabéthaine. En conséquence, prêter serment et jurer ne signifie pas que le jurant est innocent.

9- Résultats

Dans le mode de vie de Shakespeare, l'affirmation – l'honnêteté – était un signe d'honneur. En déclarant l'honnêteté de leurs affirmations, les individus dans les occasions modernes tôt ont régulièrement juré des vœux par (ou à) sanctifiés ou des gens étrangers, des protestations, et même des pensées. Par coïncidence, c'est ainsi que de tels termes sont devenus des « jures ». Parfois, Shakespeare se coordonne prudemment avec

des engagements explicites envers les personnages et les conditions dans lesquelles ils sont assermentés. Quelques serments et jures ont été abrégés – à la fois par une utilisation uniforme et pour atténuer leur effet. Il mérite d'être compris de leur pleine importance et cela vient en accord avec ce qui est mentionné dans ce qui suit :

a- ‘ Sblood (le sang de) = Par le sang du Christ (versé pour le salut de l'humanité)

b- Zounds = Par les blessures de Dieu (souffert pour les péchés de l'humanité)

c- ‘ Fore God = (pour l'amour de Dieu), Devant le visage de Dieu

d- Diablo " le diable" = Par le diable

e- By'r Lady "pour / par notre dame "Marie" " = By Our Lady (la Bienheureuse Vierge Marie, mère de Jésus)

f- par la pitié de votre Dieu= la pitié de Dieu (la miséricorde divine étant la seule raison pour laquelle quelqu'un est sauvé)

D'autres exemples peuvent inclure : ô ciel; par cette lumière céleste, Vouch avec moi, ciel bleu; volonté de Dieu; Par le ciel; O grâce; Foi; I'faith (dans la foi); Mort et damnation; Bonne foi;

(http://flatwatershakespeare.blogspot.com/2011/09/sblood-zounds-oaths-in-othello.html

Dans des circonstances particulières, les serments plus généraux contribuent à une meilleure compréhension du charisme et s'attachent fortement à d'autres déclarations et circonstances :

« Maintenant, par ce ciel de marbre, / dans le respect dû à un vœu sacré [...] » Othello jure vengeance. Il voit le ciel et la justice divine comme froid, dur et blanc. Iago, d'autre part, jure de

soutenir Othello dans la réalisation de la punition sur Cassio et Desdemona. Il décrit les cieux comme étant matériels et non spirituels. « Témoin, tu brûles toujours des lumières au-dessus de toi, / Tu es des éléments qui nous coupent autour de nous… »

Un autre exemple est : « Comme je suis chrétien » ; « comme je serai sauvé » – Desdémone jure par ses confidences pour la vie éternelle en faisant vœu sur sa culpabilité et sa fidélité à son mari, Othello. De façon plus concise, Montano exprime sa confiance qu'un soldat factuel est une personne de noblesse, « un petit soldat, pas plus d'une pinte, comme je suis un soldat ». Il jure qu'il n'a pas donné à Cassio une grande quantité de vin. Cela met en place sa persistance que Iago bruit les événements de la nuit véridiquement : «Si... Tu donnes plus ou moins que la vérité, / Tu n'es pas un soldat. » On nous donne encore un peu de sarcasme dramatique déchirant, l'association d'Iago avec la vérité.

À cet égard, le chercheur constate qu'il y a de nombreuses utilisations pour de nombreuses déclarations qui montrent des serments et des jurons qui peuvent indiquer beaucoup de sens et ils sont aussi clarifiés dans le tableau suivant qui est divisé en quatre divisions pour montrer si la déclaration est un serment ou un serment et pour montrer le sens que l'expression signifie :

Prononciation	Serment	Jures	Signification
« un tout petit, pas plus d'une pinte, car je suis un soldat. »		« un tout petit, pas plus d'une pinte, car je suis un soldat. »	Affirmer la vérité
: «Comme je suis chrétien»;		: «Comme je suis chrétien»;	Déclaration de croyance religieuse
« Maintenant, par ce ciel de marbre, / dans le respect dû à un vœu sacré [...] »		« Maintenant, par ce ciel de marbre, / dans le respect dû à un vœu sacré [...] »	
« O femme parjurée »	« ô femme parjurée »		Justice
« Si [...] tu donnes plus ou moins que la vérité, tu n'es pas un soldat. »	« Si [...] tu donnes plus ou moins que la vérité, tu n'es pas un soldat. »		Engagement envers l'honneur militaire
« Soyez donc doublement damnés : jurez que vous êtes honnêtes. »		« Soyez donc doublement damnés : jurez que vous êtes honnêtes. »	Décision
Pour l'amour de Dieu, par le visage le Dieu	Pour l'amour de Dieu, par le visage le Dieu	« un tout petit, pas plus d'une pinte, car je suis un soldat. »	Croyance

10- Conclusion

En conclusion, Shakespeare a l'un des plus compétents usages du serment de prestation de serment et de, et dans ce jeu, « Othello », il les utilise de manière appropriée pour mettre en évidence les caractéristiques socio- des personnes différentes dans la société. La discussion, en suivant les socio-pragmatique approche, et VARIE model répond aux questions soulevées et assure que la prise de serment et en jurant sont fortement influencés par de nombreux facteurs.

Le document précise que jurer, ainsi que prêter serment, est d'une grande importance pour créer la réactivité du public avec Desdémone contre Othello. Cela donnerait à l'antagoniste, Iago, une cause d'échec si Othello l'avait suivi et avait cru au serment de sa femme. Cependant, c'est le contraire qui s'est produit. Le protagoniste a commis une faute qui mérite la fin tragique lorsqu'il n'a pas cru l'héroïne, Desdemona. Ici, le serment joue un rôle illustre dans l'éclaircissement de la situation cruciale de l'épouse mal jugée.

Les résultats de cette étude démontrent que les personnages de « Othello » sont sensibles à des faits sous - jacents changeants socio-pragmatiques qui apparaissent dans le modèle VARIES et qui sont liés à des jurons tels que le travail, l'âge, la religion, la familiarité et la culture, l'éducation ou la position, et sexe. Cette délicatesse à l'impolitesse et à la probabilité fournit une base pour les décisions concernant l'exactitude.

Le papier clarifie o n d' une part, que le travail d'une personne a une valeur importante en ce qui concerne jurant et la prise de serment. D'autre part, l'âge, qu'il s'agisse de l'âge d'une

personne ou de l'époque à laquelle elle vit, représente un facteur très précieux dans l'utilisation de la prestation de serment et de serment.

Parlant Socio-pragmatiquement, le document identifie que la connaissance et la culture sont importants dans le processus de jurer et de serment et ainsi que la prise de serment. Tout est lié à la culture à laquelle appartient la personne. De plus, il montre en papier que la religion est d'une grande importance à la validation et à l'aide de w épiaison et la prise de serment. Il est utilisé pour montrer la mesure dans laquelle une personne est commis à sa \ sa religion et donc, à sa \ sa parole et serment, ainsi que prestation de serment. Il montre également que les personnages utilisent des mots et des termes religieux dans leurs serments et leurs jurons. Cela implique que les personnes religieuses perçoivent leurs serments et jurent.

En plus de cela, il identifie que le sexe a un rôle dans la prestation de serment et de serment. Les hommes et les femmes diffèrent dans le traitement des jurons et des serments. Les hommes sont choquants de jurer. Cependant, les femmes sont plus honteuses de prêter serment et de jurer. L'étude prédit qu'il existe une différence entre les sexes dans les évaluations de l'offensive. Cela est soutenu tout au long de la discussion. En conséquence, les femmes, dans "Othello" ont fourni des scores d'offensive avancés que les hommes. Ce résultat est fiable à l'époque élisabéthaine et encore applicable aujourd'hui comme l'avaient montré de nombreuses études précédemment citées, à savoir que les femmes pratiquent moins régulièrement le langage invasif. Lorsqu'ils s'entraînent à jurer, ils choisissent des mots moins violents et agressifs.

Ouvrages cités

Abdallah, Abdoul Karim. *Othello de Shakespeare du point de vue de l'Islam* . Toronto : Fondation Terebessy, 2018 .

Adeyanju, O. Sociolinguistics: An Introductory Insight in Language, Meaning and Society.Ilorin: Haytee Press and Publishing Co. Nig. Ltd 2002.

Allsopp, Niall. *Andrew Hadfield, Lying in Early Modern English Culture : Du serment de suprématie au serment d'allégeance* . Oxford University Press, 2019 .

Bloomer et al. Présentation de la langue utilisée. Routledge, Oxon. 2007.

Gonzalez, Alexander G. "L'infection et la propagation du mal : quelques modèles majeurs d'imagerie et de langage dans" Othello "." *Revue de l'Atlantique Sud* , vol. 50 , non. 4, 1985, p . 35-49.

Jay, Timothy B. . Malédiction en Amérique. Philadelphie : John Benjamins. 1992. Pp 487-90

…….. . Pourquoi nous maudissons. Philadelphie : John Benjamins. 2000. Pp 40-48

……. et Kristin Janschewitz. Jurer avec des amis et des ennemis dans des endroits hauts et bas. Communication invitée à Linguistic Impoliteness and Rudeness: Confrontation and Conflict in Discourse Conference. Université de Huddersfield, Royaume-Uni. 2006. Pp 301-310

« Définition du dictionnaire KJV : jurehttps » Dictionnaire KJV. Com ://av1611.com/kjbp/kjv-dictionary/swear.html. Consulté le 20 mai. 2021.

Martin, M. et Anderson, C. "agressif Communication Traits: Comment similaires les jeunes adultes et leurs parents dans argumentativeness, assertivité et verbale AGGRE de la siveness" .Western Journal of Communication. 1997. 61 : 299 314. [8507(198209)58%3A3%3C574%3APSAEI%3E2.0.CO%3B2-Y -]

McMillan, Scott. "Le mystère des premiers textes d'Othello." *Othello: New Critical Essays* , 201 3, pp. 401-424.

Ma c Aulay, R . ..L'art social : le langage et ses usages. Oxford : Oxford University Press. 1996.

Montagu, A. L'anatomie du serment. Pennsylvanie: University of Pennsylvania P resse. 2001.

Nachit, Mohssine. "Othello de Shakespeare et les défis du multiculturalisme." *Arab World English Journal (AWEJ), Numéro spécial sur la littérature* , vol. 4, 2016, p. 97-107.

Nilsen, AP& Nilsen, DLF « À quel point l'humour ethnique est-il ethnique. » Canadian Ethnic-Studies/Etudes Ethniques au Canada. 2006.

« Serment » « Dictionnaire de Mariam Webster. Com" dans : https://www.merriam-webster.com/dictionary/oath . Consulté le 23 mai. 2021.

« Prestation de serment » dans https://www.google.com/search?q=oath-making&oq=oath-making&aqs=chrome..69i57j0i13l5j0i13i30l4.10811j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 .

Consulté le 22 mai. 2021.

« Oath » dans (Collin Dictionary.com) (https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/oath . Consulté le 3 mai 2021.

Oyeleye, L. . La publicité comme forme de communication : un examen de publicités sélectionnées. 1997.

"Coran 5:89 traductions en anglais" dans (http://www.2pm.co/demo/2500/5/89/). Consulté le 19 mai. 2021.

Rei ter RM, Placencia ME Méthodes de recherche en sociopragmatique. Dans : Pragmatique espagnole. Palgrave Macmillan, Londres. 2005. https://doi.org/10.1057/9780230505018_6

Rüsch, Maren. "Socio-pragmatique." Une analyse conversationnelle d'Acholi. *Brill* , 20 20, p. 174-254.

Shakespeare, Guillaume. *Othello* . De Gruyter, 1871.

Swan.M.Utilisation pratique de l'anglais. Oxford : Oxford University Press. 2005.

« Jurez sur la Bible. Dictionnaire Merriam-Webster.com, Merriam-Webster, https://www.merriam-webster.com/dictionary/swear%20on%20the%20Bible . Consulté le 28 mai. 2021.

« Jure et serment » dans https://www.google.com/search?q=difenition+of+swearing&oq=difenition+of+swearing&aqs=chrome..69i57j0i13l3j0i22i30l6.8356j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-) consulté le 21 mai. 2021

Tutino, Stefania. " Andrew Hadfield . Mentir dans la culture anglaise de l'époque moderne. Du serment de suprématie au serment d'allégeance." 2018, p. 781-783.

Yule, G.. L'étude du langage. Cambridge University Press, Inde. 3e édition. 1985.

Generación del 1898 Miguel de Unamuno como ejemplo

Traductor . Rana Fakhri Jasim

Universidad de Baghdad/Facultad de lenguas

Fakhrirana1@gmail.com

Resumen:

La literatura española se ha envestido una capa propia durante el final del siglo 19 y el comienzo del siglo 20 , con los intentos literatos cumbres y encima de ellos están los símbolos de una generación 1898 y llevaban visiones e ideas , reflejó la vitalidad intelectual efectivo a nivel europeo, los sucesos tanto políticos como sociales ha tenido un papel muy revelante en muchos cambios de la intelectualidad española, muy sentida y vista en las creaciones literarias: poesía, novela y drama .Dado que la contemporaniedad filosófica ha influido mucho en la modalidad de la exposiciones ideológicas del generación 1898.

Miguel de Unamuno es uno de los máximos representantes de la generación del 1898 en Bilbao, que representa el grito español contemporáneo, llevando unos conceptos muy socialespara tratar una crisis trágica de difícil explicación en aquel entonces. La obra de Unamuno es muy amplia y compleja, abarca desde comentarios sobre cuestones de actualidad hasta ensayos de carácter filosófico. Sin embargo, toda ella responde a una preocupación fundamental: el ser y el destino del hombre, esto es, el proplema de su inmortalidad, ello se traduce en una permanente contradicción entre el sentimiento que necesita de la idea de Dios y de la razón que tienda a alejarlo de una dimensión trascendente.

Palabras clave: Miguel de Unamuno, generación de 1898, Literatura española, Novela.

جيل ١٨٩٨ ميغيل دي أونامونو إنموذجا

المترجم . رنا فخري جاسم

جامعة بغداد/ كلية اللغات

Fakhrirana1@gmail.com

الملخص:

أكتسى الادب الاسباني حلة خاصة خلال نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وذلك بفضل محاولات عمالقة الادب وعلى رأسهم رموز جيل ١٨٩٨، وماحملوه من رؤى وأفكار كانت قد عكست الحيوية الفكرية الفعالة على الصعيد الاوربي، لقد كان للاحداث السياسية والاجتماعية على حد سواء دورا كبيرا في التغيرات الفكرية التي حدثت في الدوائر الاسبانية المثقفة ، وهذا ماكان ملموسا ومنظورا بشكل واضح في الأنشاءات الادبية : شعرا ورواية ومسرحا. مما افصح عن تأثير كبير للفلسفة المعاصرة في نوعية العرض الفكري لجيل ١٨٩٨.

وميغيل دي أونامونو هو أحد أعلى ممثلي جيل ال١٨٩٨ في بلباو، والذي جسد الصرخة الاسبانية المعاصرة، حاملا مفاهيم إجتماعية خالصة لمعالجة الازمات المحزنة ذات الايضاحات الصعبة في ذلك الوقت . عمل اونامونو واسع ومعقد للغاية، وهي تتراوح من التعليقات حول القضايا الحالية الى المقالات ذات الطبيعة الفلسفية. ومع ذلك كان ذلك يستجيب لأهتمام أساسي : كينونة الانسان ومصيره، أي مشكلة خلوده، وهذا يترجم الى تناقض دائم بين المشاعر التي تحتاج الى فكرة الله والعقل الذي يميل إلى إبعادها عن البعد المتعالي.

الكلمات المفتاحية: ميغيل دي اونامونو، جيل ال ١٨٩٨، الادب الاسباني، رواية.

Abstract:

Spanish literature acquired a special look during the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, thanks to the attempts of the giants of literature, led by the symbols of a generation 1898, and the visions and ideas they

carried, which reflected the effective intellectual vitality at the European level, both political and social events had a major role in the intellectual changes that took place in cultured Spanish circles, this was clearly tangible and visible in literary constructions: potry, novel and theater. Which revealed a great influence of contemporary philosophy on the quality of the intellectual presentation of a generation 1898. Miguel de Unamuno is one of the highest representation of a generation 1898 in Bilbao, which personifies the contemporary Spanish cry, carrying purely social concepts to address the sad crises with difficult clarifications at that time. Onamuno work is vast and extremely complex, thay range from commentaries on current issues to articles of a philosophical nature, yet he was responding to a basic concern: the human being and his fate is any problem of his immoratality, this translate into a permanent contradiction between feelings that need the idea of God and the mind that tends to keep it away from the transcendent dimension.

Key Word: Miguel de Unamuno, generation 1898, Spanish literature, A Novel.

Introducción

En la vida de Don Miguel de Unamuno hay dos ciudades y dos paisajes distintos. Nacido en Bilbao, Unamuno se sentía (vasco por los dieciséis costados), y su temperamento voluntarioso y combativo se lo debe a su tierra natal. Hay un episodio significativo de sus años niños: el sitio de bilbao y el bombardeo de la villa por los carlistas en 1873. En 1891 ganó la cátedra de griego de la Universidad de Salamanca; desde entonces Unamuno se irá identificando con su paisaje y se convertirá en un vasco

castellanizado . En esta ciudad inició su producción literaria. Desde su refugio salamantino se convertió en el guía de los hombres de su generación. En 1901 fue nombrado rector de la Universidad y , a partir de entonces, con 36 años, Unamuno entró en su etapa de madurez. Por motivos políticos- en tiempos de la dictadura de Primo de Rivera- fue desterrado a Fuerteventura; de allí huyó a Francia de donde volvió en 1930. Su destierro había durado seis años. Restituido a su cargo universitario, murió en 1936 en Salamanca, la ciudad tantas veces por él cantada. Por fin, espero que dé todo lo que merece este tema y también espero que esta investigación sea un recurso beneficio para los estudiantes iraquíes que aprenden el Español.

Primer capítulo

El concepto de generación literaria del 1898

Para los historiadores , una generación es el conjunto de los hombres que tienen aproximadamente la misma edad y que , por lo tanto , comparten problemas e inquietudes , y se ven obligados a reaccionar ante los mismos acontecimientos. Por eso , el concepto de (generación literaria) ha de ser- en todo caso- más complejo. No basta con que unos escritores sean coetáneos para que formen un grupo coherente en ideas y estética . Son necesarios otros requisitos. Un crítico alemán, Julius Petersen, establecío, entre otros, los siguientes:

1- Formación intelectual semejante.

2- Algún tipo de contacto entre ellos.

3- Un (acontecimiento generalcional) que aúne sus voluntades.

4- Rasgos comunes en el estilo , por los que se oponen ala estética de la generación anterior.

¿ Acuántos escritores de principios de siglo pueden aplicarse estos requisitos? Como hemos visto el Desastre del 98 fue un tremendo acontecimiento para muchos: ese sería , pues, el (acontecimiento generalcional). De ahí que Azorín – tras algunos precedents- acuñara definitivamente , en unos artículos de 1913 , el marchamo generación del 1898 . Pero incluía en ella a escritores tan dispares como Unamuno y Rubén Darío, Baroja y Valle –Inclán, Maeztu y Benavente. Resulta rigurosamente imposible aplicarles a todos ellos, en bloque , los requisitos enumerados.

Tales condiciones se cumplen , en cambio en un grupo inicial, el llamado (grupo de los Tres), al que podremos sumar otros escritores , con las matizaciones oportunas. (Tusón, 1987, pág. 331).

La generación del 98 se llamó **regeneracionista** abogaron por la necesidad regenerar el país mediante la aplicación de un vasto programa de reformas .Entre las reformas que los regeneracionistas propusieron destacan la racionalización en el uso y la distribución de la tierra, la modernización de la administración pública y la mejora de la enseñanza. (Sancho, Mateu, & San Vicente, 1996, pág. 176).

Génesis y evolución de la Generación del 98

En los últimos años del siglo 19 surgió un grupo de jóvenes escritores con preocupaciones políticas, herederos directos del regeneracionismo . Estos autores comenzaron publicando diversos artículos periodísticos y después emprendieron el camino del ensayo y de la novela.

Según Azorín, este grupo de autores constituyó la llamada **generación del 98**. Los rasgos comunes que identificarían a todos los componentes de la Generación son la ideología progresista que revelan sus primeras obras y la preocupación por el estado de crisis social y política de la España de la época.

Es difícil delimitar la nómina de escitores que pertenecen a la Generación del 98, entre otras razones porque los autores del 98 no tuvieron conciencia de pertenecer a ninguna generación. Generalmente, se suele aceptar que la Generación del 98 estuvo formada por Azorín, Pío Baroja y Ramiro de Maeztu. A ellos se les suele añadir Unamuno, como precursor y maestro, y Antonio Machado, como epígono o miembro tardío de la Generación (Sancho, Mateu, & San Vicente, 1996, pág. 176).

El 1898 realidad de un acontecimiento histórico – cultural

Hay un acontecimiento histórico sobre el que gravita la realidad de lo que se ha llamado Generación del 98, o lo que más propiamente deberíamos denominar movimiento noventayochista, que entronca con el movimiento modernista, pero que tiene unas peculiaridades, que en España , sobre todo, adquieron un empuje y difusión enormemente significativo . Por otra parte ,el 98 es un acontecimiento histórico(una desgraciada Guerra) que en sí no es tan significativo como lo que subyace en él: el propósito regeneracionista que con anterioridad venía gestándose en la sociedad y en la cultura españolas . Nada tiene de extraño que ese regeneracionismo principalmente ideológico, económico y político, conectase de alguna manera con los propósitos reformadores de la estética nueva ,que llamamos modernista. El incentivo ideológico del 98 se halla previamente en Joaquín Costa

, Macías Picavea , Lucas Mallada y otros, con múltiples antecedentes que llegan incluso hasta el siglo barroco .La guerra no fue sino el detonante más llamativo de lo que era un hecho en la realidad española : el espíritu de regeneración y revisión de los valores nacionales por parte de un amplio sector de la vida intelectual , cultural y política de España.

La guerra de 1898 tuvo dos escenarios: las Anillas (Cuba y Puerto Rico) y las islas Filipinas. La excesiva confianza en la victoria y la falta de planificación adecuada fueron los dos errores más considerables y graves de la actitud española en la guerra. La guerra del 98 no originó en sí misma ningún movimiento literario. La guerra del 98 no produjo el movimiento noventayochista , sino que en todo caso sirvío de denonate de una situación que mucho antes venía anunciándose en una gran cantidad de autores.

Otra de las manifestaciones que hacen coincidir el texto noventayochista con las ideas modernistas , herencia asu vez de los ideales parnasianos , es el declarado antirromanticismo.

El 98 fue el desencadenante de una toma de conciencia y una actitud por un grupo de escitoresque orientarían parte de una literatura de principios de siglo hacia una vertiente de patriotismo reflexivo y regenerador. Lo que también es cierto es que no fue sólo una actitud de literarios, sino de hombres de la ciencia y la cultura de la época (Fernandéz, 1984, pág. 30'37).

Características de la Generación del 98

Desde que Azorín inventara la Generación del 98, algunos críticos han venido señalando algunos rasgos que podrían

individualizar a los autores del 98 frente a otros escritores coetáneos . Entre estos rasgos destacan los siguientes:

1- **La actitud de preocupación ante la situación de España .** Esta actitud contrasta con la evasión del Modernismo hacia lo estético y aproxima a los noventayochistas a la postura crítica de larra . Mientras que los modernistas pretendieron una renovación estética, los autores del 98 persiguieron conmover la conciencia nacional.

2- **El idealism de las soluciones que aportan para regenerar el país.** Este idealismo contrasta con la postura pragmática de los regeneracionistas . Así, mientras los regeneracionistas intentaron llevar a la práctica sus ideas, algunos críticos han destacado la abulia de los autores del 98 y su incapacidad para pasar a la acción e intentar aplicar las reformas propuestas.

3- **La búsqueda de lo auténticamente español a través del paisaje, de la historia y de la literatura.** En opinión de los escritores noventayochistas, castilla constituye la esencia del alma española. Por eso buscan las claves de lo auténticamente español en el paisaje de Castilla, en la Edad Media castellana y en la literatura castellana medieval.

Este conjunto de rasgos se reflejó tanto en la actitud vital de cada autor como en los temas de sus obras (Sancho, Mateu, & San Vicente, 1996, pág. 177).

La lengua literaria de la Generación del 98

Los autores que componen la Generación del 98 no muestran un estilo uniforme. El individualismo del que hicieron gala hizo que cada escitor se esforzara por encontrar un estilo propio, personal,

diferenciador. Ahora bien, pese a la variedad de estilos, todos coincidieron en lo siguiente:

1- **El rechazo del barroquismo y del retoricismo decimonónico**. (Huid del preciosismo – decía Antonio Machado-, que es el mayor enemigo de la originalidad. Pensad que escribís en una lengua madura, repleta de folclore, de sabor popular, y que ése fue el vaso santo de donde sacó Cervantes la creación literaria más original de todos los tiempos).

2- **La precisión y la claridad.** Azorín decía: (Escribimos mejor cuanto más sencillamente escribimos, pero somos muy contados los que nos avenimos a ser naturales y claros).

3- **La recuperación de localismos y arcaísmos.** Así, por ejemplo, Unamuno incorporó a sus obras palabras procedentes del léxico rural de Salamanca y otras veces de raíz popular , como entresijo, redaños, meollo, y Azorín revivió palabras que yacían en obras literarias antiguas: rejuela (brasero para calentarse los pies), represa, tundidor (persona que tunde o golpea la lana para hacer colchones) (Sancho, Mateu, & San Vicente, 1996, pág. 177).

La novela en la generación del 1898

Para los miembros de la generación del 1898, el género narrativo se convierte en el instrumento idóneo para llevar a cabo la tarea de regeneración del país . Por ello, sus novelas- entre las que se encuentran títulos que se han convertido en clásicos de las letras españolas- exploran la realidad nacional, buscan la raíz histórica y social de sus males presentes o se acercan a tipos representativos del carácter hispano. Estos son los autores más representativos : Miguel de Unamuno, Pío Baroja, Azorin, Ramón del Valle - Inclán (Cabrales & Hernández, 2011, pág. 94).

Segundo capítulo

Su vida

Miguel de Unamuno (1864- 1936) (Alonso, 1990, pág. 238). Es uno de los máximos representantes de la generación del1898 (Merino, 1985, pág. 607). Nació en Bilbao. Estudió Filosofía y Letras en Madrid.Tras varios fracasos, ganó la cátedra de Griego en la Universidad de Salamanca, de la que fue nombrado rector en 1901. En ella había de permanecer toda su vida, salvo de 1924 a 1930 en que estuvo desterrado (Fuerteventura y Francia) a consecuencia de su oposición a la Dictadura de Primo de Rivera. Fue diputado durante la Repúplica. Murió repentinamente en Salamanca. Encierran estos datos una vida de intensa actividad intelectual y de incesante lucha. Lucha, ante todo, consigo mismo, debatiéndose entre ideas contradictorias y sin encontrar nunca la paz (la paz es mentira, solía decir) . Lucha también con los demás, contra la trivialidad de su tiempo, en un tremendo esfuerzo por sacudir las conciencias y sacarlas de cualquier rutina (Tusón, 1987, pág. 336).

Su Personalidad

E l maestro de la nueva generación, Miguel de Unamuno, es una personalidad enormemente compleja. Su alma se debate entre la lucha, la negación y de duda, y su obra es un claro y vívido de estos problemas . Unamuno cultivó todos los géneros , pero su temática fue siempre la misma, o mejor dicho en todos los temas resuena el mismo acento de su personalidad atormentada: España, el problema del más allá, la muerte, el ansia de inmortalidad (Reyes & Piñero, 1980, pág. 281).

Su Estilo

Su lengua es también la de un luchador: vehemente, incitante. No busca la elegancia, sino la expresividad, la exactitud plástica, la intensidad afectiva. El mismo dijo que buscaba una lengua seca, precisa, rápida…, caliente.

Su lucha con la expresión y con las ideas se manifiesta en paradojas y antítesis, o en sus esfuerzos por revitalizar el sentido o las ersonancias de ciertas palabras . Es también máximo exponente de aquel gusto por las palabras terruñeras que hemos señalado (Lázaro & Tusón, 1994, pág. 259).

Los Géneros de literatura y el pensamiento de Unamuno.

• El teatro

Siendo la obra de don Miguel de una gran y sencilla unidad, posee calidades correspondientes a las diversas formas literarias y de ensayo ideológico: teatro, lírica, novela, de un lado; de otro, crítica , comentarios de paisajes, glosa de obra literaria, pensamiento. Las grandes ideas unamunescas, los problemas de la viday la muerte, del nacery el (desnacer) , de la inmortalidad, de Dios, del yo, de la historia, de la fama, aparecen en los géneros diversos, en su centro, en su entraña.

El teatro es tal vez el género menos importante de Unamuno, y con todo merece un especial interés. Fedra (1910) es la tragedia desnuda, la visión moderna, y de nuevo sentida por un alma llena de los conflictos del amor y del odio, en el orden paternofilial; drama a la vez de pasión incestuosa, de lucha, de venganza y de perdón . Unamuno, el helenista, no ha tomado del tema esencial

de Eurípides más que el fondo eterno y humano, amoldándoloa la sociedad coetánea.No ha seguido la línea de Séneca y Racine, lo ha visto en función propia, en función del (sentimiento trágico de la vida), con la mayor sobriedad escénica, con un esqueleto ideal de tragedia, fuera de la circunstancia y de la moda.

En torno a su última crisis religiosa, redactaba lo que llamaría (Gloria o paz, o algo parecido) según escribía en 1898 a Ganivet, poco antes de su muerte, el drama del (hombre que quiere creer y no puede). Parece corresponder a esta obra, La esfinge, estrenada en 1909, en la que se percibe el influjo del Brand de Ibsen. Un problema semejante, aunque en forma distinta, aparece en La venda, que se compuso en 1899. Realmente, el conflicto íntimo de Unamuno era esencialmente dramámatico, pero no supo llevarlo a la escena con el valor efectivo y literario que su profundidad exigía, por lo que podemos rastearlo mejor en sus novelas , sus ensayos y sus cartas.

Nosotros preferiríamos entre todo su teatro a sombras de sueños, drama a la vez de la esencial agonía del pensador, y de un sentido concretamente insular, canario. Más interesante como ideología que como acción es El hermano de Juan, o el mundo es teatro , obra que subtitula (vieja comedia nueva) y cuyo prólogo está fechado en 1934. El viejo mito de Don Juan se interpreta como genial tercería para los amores de los démas, en paradoja típica del noventayochista. El retorcido ingenio y la emoción honda compiten en esta obra que sólo interesa en función de su autor (Prat, 1963, págs. 462-464).

• **La poesía de ideas de Unamuno .**

Uno de los valores más esenciales de Unamuno es el poeta. Se engañaría el que quisiese aplicar a su obra un criterio predominantemente musical, rubeniano. Unamuno es el poeta de más opuesta calidad a la lírica de riqueza exterior. Probablemente una de las pocas limitaciones de la amplia personalidad unamunesca está del lado de lo musical externo. De otra parte una dureza formal caracteriza a los poetas del Norte – penemos por ejemplo en Basterra- . Pero otra poesía diversa y separada de la (melodía verbal) , más con una intensa vibración subjetiva, pura, honda, comunica a toda la obra del pensador un valor del yo lírico pocas veces igualado. Unamuno es uno de nuestros más grandes poetas, y hasta en la obra en prosa late la profunda, inquieta, subjetividad.

Es curioso ver cómo en Unamuno poeta hay un progreso constante en la forma a pesar de no revestir la musicalidad de un virtuoso técnico. Desde Teresa, y sobre todo desde El Cristo de Velázquez, dentro de una sencilla expresión, una armonía de contenido y palabra se da más perfectamente que en la primera serie de poesías. No es sólo el artista el que ha evolucionado. Todo el pensamiento humano de Unamuno se ha hecho más constructivo, más hondo. No es sólo el ensayista polémico, que en el título Contra esto y aquello da una clara manifestación de actitud. Unamuno sale de la negación y crítica del 98 a una afirmación cada vez más honda, de sí mismo, de lis valores perennes de raza, de las verdades eternas, de las inquietudes inagotables, de lo humano esencial. En el poema Aldebarán , del libro Rimas dentro , el empleo de las formas interrogativas se aviene, profundamente, a la inquisición por el azorante poeta de

los problemas de Dios y del mundo, de la personalidad y de la muerte, en hondos remansos de bellez (Prat, 1963, págs. 464-469).

Novelas

Unamuno escribe en general relatos cortos en los que plantea sus problemas vitales.

Para centrarse aún más en el drama de la existencia humana, Unamuno evita situar la acción en un lugar y en un tiempo concretos, prescinde de las descripciones y rehúye el análisis psicológico de los personajes . Por eso dice que sus novelas no son realmente novelas, sino (nivolas).

Entre sus novelas más importantes cabe destacar Paz en la guerra, Amor y pedagogía, Niebla y San Manuel Bueno, mártir (Sancho, Mateu, & San Vicente, 1996, pág. 186).

Los Ensayos

Dos son los grandes polos de su pensamiento: el problema de España y el sentido de la vida humana.

Recordemos, con todo, su evolución. Una crisis juvenil le hizo perder la fe. Se vuelve entonces sobre los problemas concretos de España, son sus años de militancia socialista. A los treinta y tres años, una nueva crisis le hará volver los ojos a los problemas espirituales, aunque sin abandonar nunca sus personales meditaciones sobre España.

La **preocupación por España** le llevó a continuas andanzas por sus tierras y a un incesante buceo en su historia. Su amor por ella le arranca su conocido grito: ¡ Me duele España¡ y son copiosísimos sus **ensayos** sobre este campo, como los recogidos

en sus libros , en torno al casticismo(1895) , por tierras de Portugal y España (1911) , andanzas y visiones españoles(1912), etc. Entre sus obras sobre nuestra historia y nuestra cultura, tiene sin gular fama su Vida de Don Quijote y Sancho (1905), personal y apasionnada interpretación del magno libro como expresión de la esancia española y permanente modelo de idealismo.

Las meditaciones sobre **el sentido de la vida humana** dan a Unamuno un puesto eminente en la filosofía española. Su pensamiento está dentro de un vitalismo precursor del existencialismo moderno. Para Unamuno, en efecto, el gran tema de la filosofía es (el hombre de carne y hueso) con sus anhelos y sus angustias. Y, con ello, el problema de Dios y de la inmortalidad, la gran cuestión que – para él- daría sentido a la existencia. Unamuno se debatió sin cesar entre su razón, que le llevaba al escepticismo, y su corazón, que necesitaba desesperadamente a Dios.

Sus dos grandes libros sobre estas temas son Del sentimiento trágico de la vida(1913) y la agonía del cristianismo(1925). En el segundo, la palabra(agonía) se emplea en su sentido etimológico de lucha: Mi agonía, mi lucha por el Cristianismo, la agonía del Cristianismo en mí… (Lázaro & Tusón, 1994, pág. 259)

tercer capítulo

Ideas y opiniones críticas sobre Unamuno

1- José F. Montesinos

Fue Unamuno más actor que autor de sus libros, dicho sea sin la menor intención irónica. Le fue deparado, para gloria suya, el raro destino de vivir dramáticamente, en medio de todos, sus pensamientos y sus sentimientos- aquellos pensamientos sentidos y sentimientos pensados de que habla cierto poema conmovedor y lamentable, uno de los peores suyos y de los más reveladores. Actor literario ha sido Unamuno hasta la muerte.

La juventud española ha de volver a enfrentarse con la ingente obra de Unamuno, tan atractiva y irritante, lectura tónica en estos tiempos de guerra, lectura necesaria cuando llegue la paz.

Los escritores más interesantes de Unamuno en torno a los problemas de nuestra España y las posibilidades de una transformación de la vida nacional aparecen en curiosa actitud dialéctica frente al tradicionalismo español (Barbudo, 1980, págs. 23- 33).

2- José Ferrater Mora

¿Qué se puede decir todavía sobre Unamuno? ¿No se ha dicho ya todo lo imaginanle, y hasta no poco de lo no imaginable? Se ha hurgado en su vida y en sus papeles- que eran una parte tan entrañable de su vida- , se han desenterrado textos- aunque no todos-, se ha escrutado su novela, su teatro su poesía , se ha expuesto, explicado, justificado, criticado, ensalzado, denostado su filosofía, su teología, su antropología, y hasta su estética y su

teoría del conocimiento; se ha llevado a cabo la exégesis de sus ideas políticas- o de su ausencia de ellas.

En varios sentidos la filosofía unamuniana de la personalidad se halla ligada a otros filosofías y, ni que decir tiene, a otras personalidades; bien lo sabía Unamuno al decir que había(sido) San Agustín y Pascal y Kierkegaard- y, podríamos agregar, Platón y Kant y Hegel, pues todos estos filósofos y, en verdad, todos los filósofos fueron hombres cuya filosofía era, quisiéranlo o no o supiéranlo o no,de índole(personal) (Barbudo, 1980, págs. 45-48).

3- José Luis L. Aranguren

Un escritor merece ser llamado verdaderamente clásico- más allá de todo (clasicismo) ,(barroquismo) o (romanticismo) que quepa atribuirle- cuando tiene palabras importantes que decir a hombres de muy distintas épocas, sumidos en circunstancias diversas, apoyados en diferentes y aun contrarias de la vida. Así ha sido y continuará siendo Miguel de Unamuno: hombre capaz de hablarnos a cada uno de los hombres; y , repito, incluso a hombres contrapuestos- por la época o la situación- entre sí.

Repárese en que esta capacidad de tener una palabra para todos, no tiene nada que ver con la voluntad de escribir, no para su limitado tiempo, sino para la eternidad. Sartre ha declarado que escribe para su época y que, abrazado a ella, con ella morirán él y sus palabras. Y, sin embargo, ¿ quién sabe? ¿ Acaso enterrarse hondamente en el tiempo propio no será la mejor manera de resucitar al perdurable? Tampoco Unamuno quiso, de ninguna manera, ser un clásico. Y, sin embargo, ahí está, enhiesto, ante nosotros (Barbudo, 1980, pág. 59).

4- Antonio Machado

En nuestro mundo intelectual nadie mueve tanta guerra como el sabio Unamuno. El espíritu batallador, expansivo reside en este donquijotesco varón.No dudo un momento de la inmensa cultura de Unamuno; mas¿cómo he de medirla yo, ignorante de mí? Llámole sabio, como el vulgo se lo llamo, dando por hecho que Unamuno sabe infinidad de cosas que yo ignore. Lo que conscientemente admiro en Unamuno es su heroica y constante actividad espiritual. Y tal vez sea esto mismo lo que el pueblo, con profundo instinto. Llama sabiduría. Reparad en que Salomón- único sabio verdaderamente popular- fue, aunque amargo y negativo, un poeta que hizo , ante todo, obra de vivo sentimiento.

Es Unamuno admirablemente sincero en sus escritos y oraciones; pruébalo el que se atreva a exteriorizar estos momentos de profunda depresión de espíritu en que el hombre autoinspectivo llega casi a negarse a sí mismo. Pero las notas en él dominantes son: el impulso acometedor, la ambición de gloria, y la afirmación constante y decidida de su personalidad. El es también un caballero andante, bueno el fin, para amar y comprender a Don Quijote. Sabe de quijoterías. En la ambiente de triste paz en que vivimos sólo Unamuno y unos cuantos guerrean – que no hemos de llamar guerra a disputas de comadres y pedreas de golfos (Barbudo, 1980, pág. 91).

5- Antonio Sánchez- Barbudo

En 1897 pasó Unamuno por cierta crisis que tuvo importancia grande en la formación de su pensamiento. Alusiones a ella no faltaban en su cartas; pero es posible, que aun reunidos éstas, no proporcionen una idea clara de lo ocurrido sino al que tenga

noticia previa de los hechos. Esa noticia se encuentra en un artículo que casi nadie, por lo visto, ha leído. Sólo así se explica que no se ocupan de tal crisis los mejores críticos de Unamuno, ni siquiera el P.González Caminero, que ha hecho uun amplio análisis de la (trayectoria de su ideología y de su crisis religiosa).

El artículo de Pedro Corominas es una revelación basada en confidencias epistolares que hizo a su autor el propio Unamuno cuarenta años antes. Quizá lo que en él se afirmaba no fue creído, pero ahora se verá que es bien cierto, al menos lo esencial. Lo comprueban, además de otros escritores, las cartas de Unamuno de los años 1897 a 1900 de que nos vamos a ocupar (Barbudo, 1980, pág. 95).

6- Adolfo P. Carpio

Unamuno parte, como es sabio, del hombre, y en la memorable página con que se abre del sentimiento trágico de la vida nos aclara de qué hombre se trata: Ni lo humano ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el adjetivo sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre . El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere- sobre todo muere-, el que come, y bebe, y juega, y duerme, y piensa, y quiere; el hombre que se va (ve) y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano. Frente a éste se halla el (hombre general), un hombre que no es de aquí o de allí, ni de esta época o de la otra; que no tiene ni sexo ni patria, un idea, en fin. Es decir, un no hombre.

El tema que le preocupa es, pues, el del hombre individual, concreto; no la (naturaleza humana); y en este sentido se encuentra Unamuno en el campo de problemas de lo que luego se llamaría (filosofía de la existencia). Porque de lo que se trata es

justamente del hombre concreto con toda su riqueza de caracteres y posibilidades, del (existente) a la manera de Kierkegaard también puede señalarse lo que en todo esto hay de influencia romántica (Barbudo, 1980, págs. 123-124).

Conclusiones

A través de este breve trabajo de investigación hemos llegado a algunas conclusiones:

1- Generación del 1898 un grupo formado por un número de escritores españoles, nacidos aproximadamente entre 1860 y 1875.

2- El primero que acuña generación del 98 es Azorín, en unos artículos puplicados en 1913 en el periódico ABC.

3- La visión de Unamuno fue renovar los conceptos y su deseo de comprender el nuevo mundo que está configurado por las variables como vínculo entre las nuevas ideas y el desarrollo material y entre el ser humano y sus creencias e identidad.

4- Los trabajos de Unamuno reflejan directamente sus esperanzas y aspiraciones, sus propios sentimientos y sufrimientos, que se pueden decir para encarnar su biografía.

5- El autor muestra al anhelo por Dios y la búsqueda del hombre por su ser, amenudo busca mostrar que la solución del problema de la alienación humana y la falta de existencia radica en la relación con la Iglesia, especialmente el catolicismo, que refleja una imagen de la contradicción entre el individuo y la sociedad.

6- Unamuno representa uno de los Iconos de la Iglesia Católica, a pesar de todo lo que escribió con su pluma de palabras sobre el pensamiento y la filosofía que no excedían las líneas de curiosidad para identificarlos.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, L. y. (1990). *Literatura Activa- 2* (Vol. 1 edición). Barcelona: vicens- vives.

Barbudo, A. S. (1980). *Miguel de Unamuno.* Madrid: Taurus.

Cabrales, J. M., & Hernández, G. (2011). *literatura espanola y latinoamericana* (Vol. 1 edición). madrid: ele.

Fernandéz, E. R. (1984). *el modernismo y la generación del 98* (Vol. 1 edción). madrid: playor.

manuel cabrales josé ،و Guillermo Hernández. (٢٠١١) *literatura espanola latinoamericana 2* (edición١). madrid: ele.

Lázaro, F., & Tusón, V. (1994). *Literatura Española* (Vol. 1 edición). Madrid: Anaya.

Merino, E. F. (1985). *Diccionario de Literatura Universal* (Vol. 1 edición). Madrid: Anaya.

Prat, Á. V. (1963). *historia de la literatura española* (Vol. 7 edición). barcelona: gustavo gili.

Reyes, R., & Piñero, p. (1980). *Lengua y Literatura española* (Vol. 1 edición). Madrid: Bruño.

Sancho, J. M., Mateu, M. T., & San Vicente, E. F. (1996). *literatura española* (Vol. 1 edición). madrid: santillana.

Tusón, F. L. (1987). *literatura española2* (Vol. 1 edición). madrid: anaya.

The cultural interaction in the manuals of French as a foreign language

University AL-Mustansiriyah collage of arts French department
Searcher: Dina Abdul Kareem Ibrahim Ali
dinakarimm@gmail.com

Abstract

Cultural reflection is the mirror to improve international relations as well as to develop social culture. Our research seeks the meaning of intercultural interaction through the authentic manuals of French Langue Etrange in Iraqi universities. The receiver/transmitter obtains through these manuals a detailed view of the French world such as mores and traditions and the way of life in French.

The content of authentic FLE manuals is a reflection of French culture and civilization; through them, the student gets knowledge of the history of France. The authentic FLE manuals that we used in this research show us the progress of France from the old centuries till today.

We find in *Le Nouveau Sans Frontières* a glance of the events from the beginning of the centuries before the Christian Jesus, and the contemporary life of the French families as a mirror of the French culture in detail is the first thing arrives at the head by the title of *La France en Direct*, also, in *G. Mauger* we observe the cultural variation reflected by the individuals traveling to another place where the culture is very different from that of his country. The person will know other cultures so he is capable to announce his own culture. This shows us the interculturality is the essential point in the content of authentic FLE manuals in our universities which allow the student a chance to discover and know another culture which is different.

Keyword: Cultural interaction, education, authentic manual, social context, sender/ receiver

تحليل التعددية الثقافية في مناهج تعليم اللغة الفرنسية

الباحثة دينا عبد الكريم ابراهيم علي
الجامعة المستنصرية /كلية الآداب / قسم اللغة الفرنسية
dinakarimm@gmail.com

الخلاصة

الانعكاس الثقافي هو مرآة لتطور العلاقات الدولية و بالتالي الارتقاء بالثقافة المجتمعية. يتناول بحثنا التداخل الثقافي الناتج من خلال المناهج الانعكاسية للمجتمع الفرنسي و المتبعة في الجامعات العراقية لتعليم اللغة الفرنسية. حيث يجد المتلقي و الملقي نظرة تفصيلية للواقع الفرنسي بما في ذلك عادات و تقاليد الشعب الفرنسي.

ان محتوى هذه المناهج هو مرآة للحضارة و الثقافة الفرنسيتين فمن خلالها يتعرف الطالب على تاريخ التكوين الحضاري لفرنسا, وان مناهجنا امتبعة في هذا البحث تتناول تدريجياً التطور الحاصل على مدار القرون وصولاً الى يومنا هذا حيث نجد في ال Le Nouveau Sans Frontières منطلقا للاحداث من القرون ماقبل الميلاد من جهة و من جهة اخرى مواكبة الحياة المعاصرة للعوائل الفرنسية ثم يأتي منهج اللغة الفرنسة الآخر La France en Direct فمن خلال هذا العنوان يتراود الى الأذهان أن هذا الكتاب ماهو الا مرآة للثقافة الفرنسية بكامل تفرعاتهاوصولاً الى G. Mauger ليحدثنا عن التنوع الثقافي الذي يعكسه الفرد من تنقلاته الى بلاد أخرى تختلف كلياً عن ثقافة موطنه الأم وهنا تتضح لنا الارادة الفردية من أجل التنوع الثقافي وعكس ثقافته الفردية.

وبهذا نجد ان التعددية الثقافية قد وجدت مجراها في مناهج اللغة الفرنسية المتبعة اليوم لدى جامعاتنا و التي تتيح للطالب التعرف الى ثقافة اخرى تختلف جذريا عن ثقافته وبهذا تتسع دائرة الأفق لنصل في التالي الى التعددية الثقافية.

الكلمات الأفتتاحية: التعددية الثقافية, التعليم, المنهج المعتمد, السياق الاجتماعي, المرسل و المستلم

Résumé

La réflexion culturale est le miroir pour améliorer les relations internationales ainsi pour développer la culture sociale. Notre travail cherche le sens de l'interaction interculturelle par les manuels de FLE authentiques dans les universités irakiennes. Le récepteur/émetteur obtiens par ces manuels une vue détaillée du monde français comme les mœurs et les traditions française et la mode de vie des français.

Le contenu des manuels de FLE authentiques est une réflexion de la culture et la civilisation françaises; par elles, l'étudiant obtient une connaissance de l'histoire de France. Les manuels de FLE authentiques qu'on a utilisé dans cette recherche nous présentent le progrès de France depuis les siècles jusqu'aujourd'hui.

Mots clé: L'interculturalité, enseignement, le manuel authentique, le contexte social, émetteur/ récepteur

La république de l'Irak

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Al-Mustansiriya

Faculté des Lettres

Département de Français

L'interprétation interculturel dans les manuels de FLE authentiques

Recherche présentée par

Dina Abdul Karim Ibrahim

Sous la direction de

Prof. Assa. Dr. Khaled S. Hussein

2021

L'interprétation interculturelle dans les manuels de FLE authentiques

«Le réel dialogue entre les cultures apparait lorsque le système de valeurs n'est plus fondé sur une norme culturelle mais sur une compréhension de valeurs universelle; ces valeurs dépassent toutes spécifié culturelles.»

(Alex Mero, écrivain belge)

Résumé

La réflexion culturale est le miroir pour améliorer les relations internationales ainsi pour développer la culture sociale. Notre travail cherche le sens de l'interaction interculturelle par les manuels de FLE authentiques dans les universités irakiennes. Le récepteur/émetteur obtiens par ces manuels une vue détaillée du monde français comme les mœurs et les traditions française et la mode de vie des français.

Le contenu des manuels de FLE authentiques est une réflexion de la culture et la civilisation françaises; par elles, l'étudiant obtient une connaissance de l'histoire de France. Les manuels de FLE authentiques qu'on a utilisé dans cette recherche nous présentent le progrès de France depuis les siècles jusqu'aujourd'hui.

Nous trouvons dans *Le Nouveau Sans Frontières* un coup d'œil des événements dès le début des siècles avant Jésus Chrétien d'une part, et de l'autre la vie contemporaine des familles françaises un miroir de la culture française en détail est la première chose arrive à la tête en

entendant le titre de *La France en Direct*, arrivant au *G. Mauger* nous observons la variation culturale reflétée par les individus voyagé au un autre place où la culture est bien différente de celle de son pays. Ici la volonté individuelle de connaitre les autres cultures est claire aussi pour annoncer sa culture propre. Cela nous montre l'interculturalité est le point essentiel dans le contenu des manuels de FLE authentiques dans notre universités qui permettent à l'étudiant une chance pour découvrir et connaitre une autre culture qui est différente de son espace. Cette permission effleurir l'interaction interculturelle.

Introduction

Le manuel authentique est une diffusion de l'esprit française. Il est un moyen pour s'ouvrir au monde étranger et obtenir une connaissance du style français: *«Ces apprenants (parfois issu de couples mixtes) sont en quête d'une intégration culturelle personnelle ou du simple plaisir d'apprendre, voire du plaisir d'approfondissement de leur apprentissage. Ils souhaitent acquérir des savoir-être, s'ouvrir à d'autres cultures différentes (analogie, généralisation, comparaison), des capacités à identifier des situations de valorisation et/ou de dévalorisation nationales dans divers contextes, des capacités à tenir le rôle d'intermédiaire culturel.»* (Françoise NOEL-JOTHY-Béatrix SAMPSONIS, 2006, p: 29.). Les apprenants de FLE portent un couple de culture; celle de leurs sociétés et un savoir de la culture de la langue qu'ils étudient.

Nous préparons cette recherche pour approfondir dans l'interculturalité qui est reflétée dans les manuels de FLE authentiques en Irak. Alors notre corpus est un groupe de manuels étudiés aujourd'hui dans les universités irakiennes. Ce sont: *Le Nouveau Sans Frontières, G.Mauger, Alors?* et *La France en direct.*

Ce travail est basé donc sur les problèmes qui sont arrivés par le mélange cultural dans les sociétés selon leurs contextes. Alors, qu'est-ce que signifie la pluriculturalité qui est produit selon l'espace interculturel dans ces manuels? Dans quelle manière le rôle grammatical réalise le bon usage de FLE? Et quel est l'effet de **la macromotricité** et de **la micromotricité** dans la société? Les réponses sur ces problématiques sont divisées en trois sous-titres, données par les théories qu'on avait

trouvés dans ce travail en prenant les méthodes de linguistes comme Boyer, Besse, Porquier et d'autres théoriciens avec des sites d'Internet.

Mots clés: pluriculturalité, macromotricité, micromotricité, représentation, atomique… etc.

1. Les titres des manuels de FLE authentiques

1.1 Le contenu authentique

Le contenu des manuels de FLE est précis de France. Il est d'origine de contexte français. L'authenticité diminue la mesure de variation pragmatique sur l'interculturalité. Les étudiants seront inspirés à la culture étrangère en temps où ils doivent développer la communication discursive multiculturel orale/écrite dans ces manuels de FLE où ils trouvent un univers écarté, loin de leurs contexte (mœurs et coutumes).

1.2 Le sens des titres des manuels de FLE

a. ***Le nouveau sans frontières*:** Le titre nous donne une idée que le contenu est un miroir de tous ce qui arrive à la tête sans arrêt, il dépasse les frontières de pensées; afin l'étudiant aura l'œil ouverte vers la France avec tous ses détails.
b. ***La France en direct*:** Revêtit la sphère de France directement, la mode de la vie des gens. Nous trouvons dans cette série de livres un fil de conceptions complètes et variées aussitôt avec la forme physique des gens français et comment traitent-ils.
c. ***G. Mauger* (cours de Langue et de Civilisation Françaises):** Par la première page de ce manuel nous remarquons qu'il vise à enseigner la langue française qui est basé encore sur la civilisation et la culture françaises profusément. Il porte le nom de son auteur.

1.3 La pluricultualité selon l'authenticité

Ces manuels sont ouverts vers la pluriculturalité, pour savoir un acquis étranger. Ainsi pour accumuler la perception d'une langue par les œuvres littéraires mais c'est une culture différente de celle irakienne. Ici, les pensées de l'étudiant sont produites selon la société irakienne. La réception de la culture française par l'authenticité est un bon moyen pour concourir cette culture.

L'interculturalité est alors l'une des conditions pour arriver à une compréhension générale de la phrase d'une part. D'autre part, un traducteur trouve certaines difficulté quand il donne le sens d'une phrase s'il n'a pas la capacité de comprendre exactement la signification totale de son sujet traduit, c'est l'une des causes qui oblige le professeur à utiliser la langue maternelle pour expliquer ce qui semble bizarre de la culture des étudiants notamment en première ou deuxième années de licence. Les étudiants dans ces classes sont à la 1ère étape de l'interculturel *«La représentation sémantique d'une phrase doit donc être conçue comme un ensemble d'informations enregistrées sous forme abstraite»* (Caron, 2001, p.150). De ce fait, la fonction de la représentation dans les manuels est sémantique car le destinateur et l'émetteur sont de même nature sociale et le sens des mots est clair même s'il y a un jeu de sens dans la/es proposition(s) de la phrase, en tenant le type de la représentation ici est propositionnel «*L'intérêt de la représentation propositionnelle du sens – outre sa plausibilité psychologique - est de se prêter également à la description d'unités plus larges que la phrase : l'organisation hiérarchique des propositions peut s'élargir au niveau du texte*» (Caron, 2001, pp: 150-151).

2 La forme grammaticale dans la réception/perception de FLE

La langue utilisée dans les manuels de FLE enseignés dans nos universités est une langue standard et courante en même temps; dans l'utilisation des temps verbaux où des modes formels avec des exemples donnés sont un miroir de la culture et de la civilisation françaises. Dans *Le nouveau sans frontières 1*, la description de Paris, ses monuments comme l'Opéra, les discothèques, les logements, ainsi les piscines et la nature des relations entre les personnages dans les dialogues. Ils sont un exemple évident.

Les termes grammaticaux dans un manuel de FLE sont utilisés en différentes manières dont la traduction est variée selon l'idée de la phrase complète: *«Beaucoup de termes utilisés sont en effet directement issue de la langue courante, alors que des termes grammaticaux existent concurremment. Il s'agit d'une simple traduction quand sans doute le terme technique est jugé plus trop abscons.»* (CUQ, 1996, p: 74).

Les leçons de *Mauger* I sont représentées par la vie de la famille canadienne, Vincent, cette famille est voyagée en France, donc elle est un exemple d'un émetteur/ récepteur qui va refléter sa culture et réagit dansun pays étranger est régit selon sa culture française. C'est un pays plurilingue où le français et l'anglais sont les deux langues officielles donc voyageur étranger ne trouve aucun difficulté soit par la langue ou bien par la culture: *«Depuis la loi sur les langues officielles du Canada, mise en place le 7 juillet 1969, le pays reconnaît officiellement deux dialectes : le français et l'anglais.[.....] La concentration francophone se trouve essentiellement dans la province de Québec. Alors que le reste du pays est à dominante anglophone. Il ne faut donc pas vous attendre à pouvoir parler français dans l'ensemble du pays.[.....] De plus en plus, leurs habitants apprennent et maîtrisent le français. Ainsi entre 1961 et 2001, on estime la progression de la langue dans la province du Nouveau-Brunswick à 12,4 %.»* (Voir: langue officielle de Canada sur: https://canada.marcovasco.fr/guide-canada/quelle-langue-parle-t-au-canada.html, consulté le 30 aout 2020, à 03:17.

[1] La langue naturelle a sa forme spéciale comme des grammaires de prononciation, de temps verbaux, de synonyme, d'antonyme… etc. situé sur: https://langue-francaise.tv(monde.com/decouvrir/dictionnaire?mot=langue%20naturelle, consulté le 08 aout 20, à 12:52).

2.1 Les deixis dans les manuels de FLE

Repérons dans l'authenticité *les deixis*, un terme utilisé pour signifier les termes d'une langue, donc le français comme *langue naturelle*» (La langue naturelle a sa forme spéciale comme des grammaires de prononciation, de temps verbaux, de synonyme, d'antonyme… etc. situé sur: https://langue-francaise.tv(monde.com/decouvrir/dictionnaire?mot=langue%20naturelle, consulté le 08 aout 20, à 12:52.), étant un dialecte attaqué par le latin, pour les Français, portent ces termes qui sont les deixis, ces derniers sont compris pour les français eux-mêmes mais pour nous; nous avons besoin de les exprimer soit par des synonymes soit par donner les définitions pour ces termes: *«Le phénomène de la deixis est caractéristique des langues naturelle. Celles-ci comportent toutes un ensemble de termes*

dont la valeur ne peut être spécifiée que par référence à la situation particulière où ils sont énoncés. [....] et totalement absent des langues formels. Elle a néanmoins donné lieu à peu de recherches psycholinguistiques.» (Caron, 2001, pp:162-163)

*Les mots suivis sont un exemple pour des deixis dans les manuels de FLE:

- Un maire- Un PDG. (Président-Directeur Général)- Un parc de loisirs (est un jardin pour passer le temps, un pique-niquer)- Une infirmière (qui prends soin des malades)- Un centre culturel: une place qu'on apprend les leçons culturelles par différents moyens comme la langue étrangère ou les classes de l'étiquette. …etc. (*Le nouveau sans frontières* 1)
- Bien-Pensant: (*France en direct* 3) «qui pense comme tout le monde» - Belle-mère (en entendant ce terme la première signification qui arrive à la tête c'est une femme très belle! Mais le sens c'est la mère d'une femme ou d'un mari)- Peau-Rouge (les personnes qui ont une peau rouge d'origine indo-américaine)…etc. (J., G. CAPELLE, G. QUENELLE, F. GRAND-CLÉMENT, 1977pp: 330-354)
- L'apéritif: (*Alors?* A2) une invitation entre les amis chez l'un d'entre eux pour boire des boissons le soir. En effet, c'est une habitude française pour amasser les relations sociales et garnir la communication entre les gens.

Le professeur est capable à communiquer avec ses étudiants en premier niveau. Semblablement *Le Nouveau Sans Frontières 1* représente l'initiale base d'apprendre la langue: *«On comprend mieux également en quoi un enseignement fonctionnel du FLE vise avant tout à faire acquérir une certaine compétence de communication, limitée à la prise en compte des besoins langagiers du public visé»* (BOYER, 1991, p. 67)

Cela réalise la meilleure communication dans les établissements de l'enseignement soit orale ou écrit. Il y a encore le *français fonctionnel*, qui est utilisé dans les domaines scientifiques, c'est un *«enseignement se fixant des* ***objectifs langagiers précis*** *et donnant les moyens de les atteindre»* (D, Lehmann, 1980, p. 128).

2.2. La réception/perception dans les manuels de FLE

2.2.1 La réflexion perceptive culturelle

La réception situationnelle, défendre par les images aliénées dans l'authenticité, est très pratiquante, puisque la réflexion des idées du processus d'enseignement/apprentissage de FLE est exprimée indirectement dans la classe. Le contexte donc porte une influence très suffisante par cette méthode: *«Le message visuel ne donc pas à attirer l'attention sur des éléments linguistiques, mais sur les gestes et les éléments qui permettent d'appréhender globalement la situation,»* (Porquier et R. Vives, 1974, p.115.)

3. Les méthodes autorisées dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

Nous voyons que les professeurs dans les classes de FLE simplifient le sens des contenus qui arrive d'origine français raison pour que les étudiants reçoivent les sujets d'une manière plus complète. Parler en français pendant des manuels authentiques est l'un des nécessités pour réussir l'enseignement/apprentissage, dans ce cas, la réception des informations est donnée en deux manières:

a. Les sujets grammaticaux dans **l'écrit**,
b. Faciliter la prononciation par **l'oralité,**

En conséquence la méthode la plus pratiquée dans l'enseignement/apprentissage de FLE c'est la **MVT** (Méthode Verbo Tonale) (La méthode verbo-tonale est une méthode qui, par l'intermédiaire de jeux, de comptines, d'activités rythmiques, s'appuient sur les mouvements du corps pour produire des sons. La motricité globale est donc travaillée pour développer la motricité fine sur: https://lemondedecamille.com/communication-alternative-et-strategies-educatives/methode-verbo-tonale, consulté le 08/08/20, à 04:14.) pour produire des différents sons en français et pour aider les apprenants dans la prononciation. Cela explique comment la capacité de *macromotricité* de juger les activités de *micromotoricité«Les sons de la parole naissent du silence et y retournent, ils découpent le silence et l'articulent[...]"La montée du sons, l'extérioration du son ne peut se produire sans l'accord*

du corps tout entier, de l'être tout entier " ou graves et les sons aigus atteignent le corps de façon différente» (H. Trocmé, L'éducation de la perception sensori-motrice, un prérequis de l'apprentissage de la langue la première est produite par l'ensemble des réactions corporelles pour annoncer un mouvement de sons à cause d'une situation sentimentale ou de muscles, la deuxième est les petites activités pour annoncer les *sons* des mots prononcés avec les mouvements corporels «*le verbo-tonale, lui-même, demandait et demande toujours de nombreuses heures de formation pour s'en servir à bon escient, tel qu'il a été conçu, et l'influence de la macromotricité sur la micromotricité est une théorie qui demande encore à être développée et à être intégrée pédagogiquement.*» (Boyer, Butzach, Pendanx, 1991, p. 103.). Aussi bien les interjections (Maurice Grevisse, *Le bon usage*, 1980, p.1270).

3.1 La culture et la civilisation françaises dans les manuels authentiques

Les symboles reflétant la civilisation française dans le français sans frontière est un bon miroir et bon moyen d'apprendre la langue c'est la culture française. Les symboles sont le meilleur moyen pour la langue, la civilisation et culture : *«On ne peut en effet pas croire que l'usage exclusif du français dans l'enseignement, même imposé par la pratique du «symbole», ait pu déterminer à lui seul de façon mécanique l'abandon brutal da la langue bretonne par ses usagers.»* (B.GARDIN, J.-B. MARCELLESI, G.R.E.C.O. ROUEN, *Sociolinguistique approches théories pratiques*, PUF p.154.). L'effet de la culture sociale entre l'étudiant et le professeur peut faciliter la communication et le réception des informations et devient plus claire pour un francophonie car la construction des idées dans la communication en français facilite le choix des mots mais ici le rôle de la linguistique appliquée est très importante parce que la phrase prononcée ou écrite doit être grammaticale; c'est le rôle de la grammaire comme la conjugaison des verbes ou l'accord «*cette seule intention constitue l'objet du message linguistique, et que ce message linguistique soit explicitement porteur de cette intention*» (P. Charaudeau, 1982. p. 7), alors pour bien transmettre un message il faut respecter la capacité de compréhension entre le

récepteur et l'émetteur. La réflexion socioculturelle, par les images données dans ces manuels, est une bonne stratégie dans l'enseignement/apprentissage car la réception est directement.

Dessins+ un mot (expression

déployant le contenu des dessins) **Réception**

Traduction+ une explication orale → les signes oraux

Conclusion

Le processus d'enseignement/apprentissage de FLE est un grand projet de réaliser l'interculturalité dans les sociétés française et irakienne. L'apprenant et l'enseignant s'ouvrent l'œil vers le mode de la vie en France en détails par les habits, les mœurs et les costumes par la civilisation et la culture françaises.

De plus, l'utilisation de la forme grammaticale dans les manuels de FLE authentiques est la clé de la réception/perception de l'idée donnée par le contenu de FLE. Un étudiant aura la connaissance sur la culture française. D'une part, pour éviter le choc en voyageant en France soit pour terminer les études, soit pour le tourisme. D'autre part les professeures dans nos universités suivent une stratégie privée dans la classe de FLE pour éviter la différence sociale reflétée par l'interculturalité selon le contexte français.

De ce fait, la macromotricité et la micromotoricité sont bien observés par les professeurs pour relier la réception des étudiants. Autrement dit, le résultat de l'activité dans la classe est le produit de la perception de FLE. Cela accomplit le mélange entre la capacité de parler français dans la classe et les mouvements corporels de produire la prononciation de sons.

Afin, l'interaction interculturelle est un but de la pluralité de contexte représenté par le contenu de FLE. Les représentations sociolinguistiques sont la base d'apprendre/enseigner le français. Elles reflètent le monde français par la connaissance de cette langue qui est l'identité de France.

Bibliographie:

- BOYER, H. (1991) Michèle BUTZBACH, Michèle PENDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.
- CARON, J. (2008), *précis de psycholinguistique*, Paris, PUF, pp: 150-151
- CHARADEAU, P. (1982), *Éléments de sémiolinguistique, d'une théorie du langage à une analyse du discours"*, Connexion 38, p. 7.
- CAPELLE, J. G. G. QUENELLE, F. GRAND-CLÉMENT, (1977), *La France EN DIRECT 3*, Hachette, Paris
- DOMINIQUE, GIRARDET, VERDELHAN, (2005), *LE nouveau sans frontières1*, CLE International,
- GARDIN, B., J.-B. MARCELLESI, G.R.E.C.O. ROUEN, *Sociolinguistique approches théories pratiques*, P.U.F. p.154.
- Grevisse, M. (1980), *Le bon usage*, Duculot, p.1270
- CUQ. J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE Internatonal, S.E.J.E.R. Paris, 139.
- NOEL-JOTHY-Béatrix, F. SAMPSONIS, ((2006), *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Hachette, Français langue étrangère, p: 29.
- LEHMAN, D., (1980): *Français fonctionnel, enseignement se fonctionnel du français*, Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E., Paris, CLE International. p. 128.
- PORQUIER et R. Vives, (1974): "Sur quatre méthodes audio-visuelles, essai d'analyse critique.", *Langue française*, n° 24, p.115.
- TROCMÉ, H, L'éducation de la perception sensori-motrice, un prérequis de l'apprentissage de la langue, Bulletin des IUT.

Sitographie:

- langue officielle de Canada sur: https://canada.marcovasco.fr/guide-canada/quelle-langue-parle-t-au-canada.html, consulté le 30 aout 2020, à 03:17.
- La langue naturelle a sa forme spéciale comme des grammaires de prononciation, de temps verbaux, de synonyme, d'antonyme… etc. situé sur: https://languefrancaise.tv(monde.com/decouvrir/dictionnaire?mot=langue%20naturelle, consulté le 08 aout 20, à 12:52.
- La méthode verbo-tonale est une méthode qui, par l'intermédiaire de jeux, de comptines, d'activités rythmiques, s'appuient sur les mouvements du corps pour produire des sons. La motricité globale est donc travaillée pour développer la motricité fine sur: https://lemondedecamille.com/communication-alternative-et-strategies-educatives/methode-verbo-tonale, consulté le 08/08/20, à 04:14.