الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية
Al-araqah foundation

مجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

العدد الحادي والثلاثون لشهر حزيران ٢٠٢٢م

الترقيم الدولي المعياري الألكتروني
ISSN 2710-026X

AISHRAQAT TANMAWIA

مجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

العدد التاسع والعشرون لشهر كانون الأول ٢٠٢١ م

Journal
Ishraqat Tanmawya

الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية
Al-araqah foundation

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

العـدد الحادي والثلاثون

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

البريد الالكتروني al.tanmeia2016@yahoo.com

رقم الإيداع (٨٩١) في دار الكتب والوثائق الوطنية

لسنة ٢٠١٦م

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ/٢٠١٦م

مكتبة الأمير

للتنضيد الطباعي والتصميم

بغداد ، باب المعظم ، قرب كلية الهندسة

أ.د. هادي كطفان شون
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 والأكاديميين من داخل العراق وخارجه في مختلف الاختصاصات للكتابة ببحوث ذات قيمة علمية لإثراء المجلة بالبحوث الرصينة.

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

ملاحظات عامة

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

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

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

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

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

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

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

٧- لا يجوز للباحث ان يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيئة التحرير الا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير ويتم ذلك قبل اشعاره بقبول بحثه للنشر.

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

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

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

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

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

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

ضوابط النشر في المجلة

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

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

أ. عنوان البحث .

ب. اسم الباحث ودرجته العلمية وشهادته.

ت . عنوان الباحث

ت . بريد الباحث الإلكتروني.

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

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

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

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

.عنوان الكتاب. رقم الطبعة(ط٣). دار النشر. مكان النشر(المدينة). أنظر (نظام 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 العالي والكبير، يسرنا أن نضع بين ايديكم العدد (٣١) من مجلة (إشراقات تنموية) التي تصدر عن مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، ولقد كان المساهمات العلمية المتنوعة والبحثية الرصينة على وفق معايير العالمية للنشر العلمي والجودة الشاملة للباحثين في العلوم الانسانية المختلفة من داخل العراق وخارجه من الجامعات والاتحادات والجمعيات والنقابات والمراكز البحثية والمؤسسات التعليمية والتربوية العراقية والعربية والعالمية والباحثين والنخب الاكاديمية في مؤسسات الدولة المختلفة في الاعداد السابقة لمجلتنا الأثر الكبير والحافز المعنوي أن نكون أشدَّ حرصاً على إصدار عددنا هذا لغرض نشر البحوث العلمية الرصينة على وفق الاتجاهات الحديثة 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 ايضاً متنوعة بتخصصات العلمية المختلفة، ومتميزة برصانتها العلمية على وفق الأسس المنهجية الحديثة والحداثة بالموضوعات .

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

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
١.	الاغتيالات السياسية للمعارضين العراقيين ١٩٧٤- ١٩٧٧ (تصفية رجال الدين وانتفاضة خان النص انموذجاً)	أ.د.عباس حسين الجابري الباحث/ هنادي رحيل سعود جامعة ذي قار / كلية الآداب / قسم التاريخ	١-٢٢
٢.	اسحاق شامير وزيراً للخارجية ١٩٨٠ -١٩٨٢	أ.د. عباس حسين الجابري مها احمد داخل جامعة ذي قار / كلية الآداب / قسم التاريخ	٢٣-٥٤
٣.	التحصيل لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء	ايام عطاالله سعدون أ.د. هادي كطفان الشون جامعة القادسية/كلية التربية	٥٥-٨١
٤.	تقويم الاسئلة في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وفق انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان	أ.د. احسان حميد عبد عادل خيون عبد الرضا جامعة القادسية / كلية التربية	٨٢-١٠٤
٥.	قانون الحماية الاجتماعية رقم (١١) لسنة ٢٠١٤ بين عدل التشريع والتنفيذ	م.م.حسين على جواد أ.د. افتخار زكي عليوي جامعة بغداد/ كلية الآداب / قسم علم الاجتماع	١٠٥-١٣٨
٦.	التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة قسم علوم الحياة	أ. د. احسان حميد عبد الباحث: كمال حسن هاشم العيساوي جامعة القادسية / كلية التربية	١٣٩-١٦٧
٧.	المناخ النفسي والاجتماعي	نور جليل هادي العبيدي	١٦٨-٢٠١

	لدى طلبة الاعدادية	أ.د كاظم جبر الجبوري كلية التربية /جامعة القادسية	
٨.	التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية	أ.د. جبار رشك شناوه علي عباس كاظم جامعة القادسية / كلية التربية	٢٠٢-٢٣٠
٩.	احلام الطفولة وتداعيات الذاكرة في شعر الشباب العراقيين	أ.د. هيام عبد زيد عطية الباحث: زيد هاشم حميد حبيب كلية الآداب جامعة القادسية	٢٣١-٢٦٣
١٠.	ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ	أ.د. جبار رشك شناوه علاء عبدالله كامل جامعة القادسية / كلية التربية	٢٦٤-٢٩٤
١١.	توليف مبادئ نظرية تريز (TRIZ) كاستراتيجية لتدريس الرياضيات وأثرها في كفاءة التعلم لدى طالبات الصف العاشر العلمي	م.م. لانه سعيد حميد جامعة دهوك أ.د. رعد نوري بطرس جامعة دهوك أ.د. ايناس يونس العزو جامعة الموصل	٢٩٥-٣٣٨
١٢.	موقف الحزب الشيوعي العراقي من حرب الخليج الثانية ٢ آب ١٩٩٠- ٢٨ شباط ١٩٩١	أ.د. مهند عبد العزيز عطية الباحث/ جعفر علي عبد جامعة ذي قار / كلية الآداب / قسم التأريخ	٣٣٩-٣٥٤
١٣.	القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي	أ.د. هادي كطفان العبد الله الباحثة : عفاف كامل الشرهانيَ كلية التربية – جامعة القادسية	٣٥٥-٣٧٥

١٤.	الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الاعدادية	نبأ محسن حسين جواد أ.د كاظم جبر الجبوري جامعة القادسية/ كلية التربية	٣٧٦-٤٠٨
١٥.	القرآن الكريم ودوره في تهذيب الأخلاق وتزكية النفس الإنسانية	أ.م.د.باسمة هلال عبود الربيعي الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم علوم القرآن الكريم	٤٠٩-٤٤٩
١٦.	تحليل كتب التاريخ العربي الإسلامي لجمهورية اليمن في ضوء القيّم الأخلاقية	أ.م.د ندى هاشم عبدالله قاسم رزاق جواد جامعة القادسية / كلية التربية	٤٥٠-٥٠٠
١٧.	معوقات تدريس مادة القران الكريم والتربية الإسلامية من وجهة نظر مدرسي المرحلة المتوسطة	أ.م. انتصار زين العابدين شهباز جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية	٥٠١-٥٢٣
١٨.	التوجه نحو الهدف وعلاقته بأساليب التعلم لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية في جامعة الموصل	م.د. رائد ادريس يونس جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الإنسانية	٥٢٤-٥٦٣
١٩.	منحى النظم وطرائق تدريسه	م.د.فينوس ميثم علي أ.م.د.زينة عبد الأمير حسن الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	٥٦٤-٦٠٤
٢٠.	مفهوم الحب بين طلبة الجامعة في ضوء متغيري المرحلة والجنس	أ.م.د. سمير يونس محمود جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الانسانية	٦٠٥-٦٤٨

٢١.	أثر التدريس بالتعلم المستند للدماغ في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ	أ.م.د ندى هاشم عبدالله ميساء جبار بدر حسين جامعة القادسية / كلية التربية	٦٤٩-٦٨٣
٢٢.	الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة	م..د إنصاف كامل منصور الطالقاني وزارة التربية/المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية	٦٨٤-٧٣١
٢٣.	النزعة نحو الكمال وعلاقتها بإدراك الدور لدى طلبة الجامعة	أ.م.د محمد عباس محمد أ.م.د ناطق فحل جزاع أ.م.د سفيان صائب سلمان جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية	٧٣٢-٧٦٤
٢٤.	الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها	م .م.علي راضي سعد م.م.عدي طاهر محمود كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى	٧٦٥-٧٩٣
٢٥.	دعوة إلى تفعيل القيم في المدارس والجامعات	م.م. مؤمن اغلام عبدالغفور مديرية الوقف السني في سامراء	٧٩٤-٨٢٤
٢٦.	دخول المعاهدة حيز التنفيذ في ضوء قانون عقد المعاهدات العراقي رقم ٣٥ لسنة ٢٠١٥	م.م.ثريا هشام فاخر كلية الصفوة الجامعة – كلية القانون – قسم القانون العام	٨٢٥-٨٤٥

٩٠٣-٨٤٦	م.م. زينب حسن لفتة وزارة التربية / المديرية العامة لتربية محافظة بغداد /الرصافة الثالثة	الضغوط النفسية لدى طلبة عوائل النازحين	.٢٧
1-35	Bashair Zahid Abdulhasan Enas Sadiq Hamudi Universidad de Bagdad / Facultad de Lenguas	Aproximación teórica sobre la paremiología religiosa en árabe y español	.٢٨
36-72	Ahmed Abd Abbas Al-Jubouri Faculté des lettres –Université de Babylon	La chosification de personnage romanesque dans "La Jalousie" de Robbe-Grillet	.٢٩
73-99	Mithal Ahmed Abd University of Baghdad College of Languages Department of Spanish Language	La visión melan y los signos de pesimismo en la poesía de Lorca “el romancero gitano como muestra”	.٣٠
100-125	Shahla Mohsin Abdulsahib College of Mass Media, University of Thi Qar, Iraq.	The Role of Animation in Promoting the Skills of the English Language	.٣١

الاغتيالات السياسية للمعارضين العراقيين ١٩٧٤-١٩٧٧

(تصفية رجال الدين وانتفاضة خان النص انموذجاً)

أ.د.عباس حسين الجابري الباحث/ هنادي رحيل سعود

hanadirahilsaudabd@gmail.com

جامعة ذي قار / كلية الآداب / قسم التاريخ

الملخص:

استعرض هذا البحث التصفيات السياسية للمعارضين العراقيين بما فيهم رجال الدين وما هي الاسباب والدواعي التي اودت بحزب البعث الى اتخاذ اجراءات قمعية بحق الحركة الاسلامية في العراق وازدياد مطاردة سلطات البعث لطلبة العلوم الدينية المنتمين لحزب الدعوة الاسلامية والمبادرة باعتقالهم مثل شهداء قبضة الهدى ونصت على ضرورة القضاء على المرجعية الدينية باعتبارها العقبة الكبرى في مسيرة حزب البعث وماهي ردود فعل المرجعية الدينية والشارع العراقي تجاه تلك الاعتقالات ايضا استعرض هذا البحث تصفية انتفاضة خان النص ١٩٧٧ وقرارات منع خروج المسيرات الراجلة الى كربلاء وتحدي واصرار الزائرون على السير نحو كربلاء.

الكلمات المفتاحية: الاعتقال , القمع , المسيرات الراجلة , الاغتيالات السياسية ،خان النص.

The political assassinations of Iraqi opponents 1974-1977

(The liquidation of clerics and the Khan al-Nass uprising as a model)

Hanadi Rahel Saud **Abbas Hussein Aljabri**

hanadirahilsaudabd@gmail.com

Dhi Qar University / College of Arts / Department of History

Abstract

This research reviewed the political liquidations of the Iraqi opponents , including the clergy , and what are the reasons and motives that led the Baath party to take repressive measures against the Islamic movement in Iraq and the increased pursuit by the Baath authorities of religious science students belonging to the Islamic Dawa party and the initiative to arrest them like the martyrs of the grip of guidance , and stipulated the need to eliminate the religious reference as the major obstacle in the march of the Baath party , and what are the reactions of the religious reference and the Iraq street towards these arrests. This research also reviewed the liquidation of the khan al-nass uprising 1977 and the decisions to prevent the exit of foot marches to karbala and the challenge and insistence of visitors to march towards karbala.

Keywords: Arrest - repression - foot marches - political assassinations - betrayal of the text

المقدمة :

شهدت الحركة الاسلامية في العراق في مطلع السبعينات الى حدوث سلسلة من المواجهات فقد فرضت الحكومة العراقية قيودا مشددة على طلبة العلوم الدينية ولاسيما حزب الدعوة الاسلامية واشادت الى ضرورة اعتقالهم والتضييق عليهم كما فرضت الحكومة في عام ١٩٧٧قيودا مشددة ايضا على مواكب العزاء الحسيني والالتفاف حولها للضغط على القائمين بها وتقييد حركتها ومراقبتها وتعرض افراد الحزب ودعاته الى التنكيل والمطاردة والاعتقال والتعذيب والاعدامات والتصفيات الجسدية .

تناول البحث ثلاثة محاور وخاتمة فضلا عن المقدمة تطرق المحور الاول منها الى تصفية رجال الدين عام ١٩٧٤ وكيفية اعتقالهم واعدامهم اما المحور الثاني فقد تركز على ردود فعل علماء الدين في النجف الاشرف والشارع العراقي تجاه تلك الاعتقالات بينما تضمن المحور الثالث تصفية انتفاضة خان النص ١٩٧٧ والاسباب التي ادت الى قيام حزب البعث الى المطاردة والتنكيل بحق زوار العتبات المقدسة .

اعتمد الباحث على مصادر كثيرة ومتنوعة تأتي في مقدمتها الكتب العربية مثل كتاب قبضة الهدى رواد الشهادة الاوائل في العراق الجريح الذي الفه حزب الدعوة الاسلامية ، وكتاب علي المؤمن ، سنوات الجمر ، ايضا الرسائل كان لها دور في دراسة البحث مثل رسالة الباحث كرار عبد الحسين جواد الخفاجي ، الحركات الاسلامية الشيعية في العراق ١٩٥٨-١٩٨٠ ، كما رفدت البحث بالصحف مثل صحيفة الجمهورية وختمناها باستنتاج تضمن اهم النتائج التي توصلنا اليها من خلال هذه الدراسة.

أولا : تصفية رجال الدين :

شهدت الامة الاسلامية في بداية سبعينات القرن العشرين هجمة شرسة من قبل حزب البعث تعددت مصادرها مثل كتاب سنوات الجمر لمؤلفه علي المؤمن وكتاب قبضة الهدى الذي اصدره حزب الدعوة الاسلامية كان هدفها القضاء على هذه الامة الاسلامية ، ولا يخفى على احد الدواعي والاسباب التي جعلت هذه الامة المستضعفة هدفا لمثل هذه المؤامرات والدسائس الاستعمارية اذ اخذت هذه الهجمة تزداد اكثر شراسة وقسوة في بداية السبعينات فاصبح المجاهدون في سبيل الله يتحملون مصاعب جمة وعراقيل متعددة وهم يكابدون العديد من الالام في سبيل بث الوعي الاسلامي في صفوف الامة الاسلامية التي لا تدرك حجم المؤامرات وما يحاك خلف الكواليس في سبيل امتصاص دمها ونهب خيراتها وكانت دماء الشهداء التي هزت عرش الظالم في ذلك الوقت ساهمت وما زالت تساهم مساهمه فعالة في ايقاظ الامة الاسلامية في العراق (الإسلامية / ١٩٨٣ / ٧).

ازدادت مطاردة السلطة لطلبة العلوم الدينية المرتبطين بحزب الدعوة الاسلامية واعتقالهم ففي ١٩ حزيران ١٩٧٤ قام السيد كاظم الحائري بالهرب الى ايران كما تم اعتقال السيد محمد باقر الصدر مع اكثر من سبعين قياديا وكادرا في حزب الدعوة الاسلامية بينهم عدد كبير من علماء الدين واساتذة الحوزة العلمية مثل السيد محمد محمد صادق الصدر والشيخ عبد المجيد الصيمري والسيد عبد الرحيم الشوكي والسيد محمود الهاشمي الشاهرودي والشيخ محمد رضا النعماني (المؤمن / ٢٠٢٠ / ١٥٢).

وفي يوم ١٤ تموز ١٩٧٤ اعتقل الشيخ عارف البصري (الإسلامية / ١٩٨٣ / ١٥-٢٠) احد علماء الدين في الكرادة واحد قادة حزب الدعوة الاسلامية واقتيد من منزله في الكرادة ببغداد الى مديرية الامن العامة في النجف الاشرف وعذبوه كثيرا كما

تم في نفس الفترة اعتقال السيد الشهيد عماد الدين االطباطبائي (الزبيدي / ٢٠١٣ / ٤٣٧) في ساعة متأخرة من الليل وتم اقتياده الى امن النجف اذ لم يكن هذا الاعتقال الاول بالنسبة له حيث تم اعتقاله اكثر من مرة فواجههم بشجاعة باسلة واسلوب ثوري مملوء بكلمات التحدي والصمود فأتهموه بتهم كثيرة وسأله ضابط الامن عن امور نفي الشيخ ان يكون قد نفذها واقسم بالزهراء عليها السلام على ذلك مما اثار غضب ضابط الامن فسب الضابط الزهراء عليها السلام فما كان من الشيخ الا ان هجم على الضابط والصق رأسه على الحائط بقوة وهو يردد بقوة انت تسألني وانا اجيب فلا تتجرأ وتسب سيدة نساء العالمين ومن ثم جاء رجال الامن لينقذوا ضابطهم فضربوه ضربا مبرحا واوجعوه وقاموا برميه من الطابق الثالث الى الارض وقيل انه هو الذي حاول الهروب .

في غضون ذلك قامت السلطات باعتقال السيد عز الدين القبانجي (الإسلامية / ١٩٨٣ / ٦١-٦٩) واودعوه سجن النجف ايضا حيث دوهم بيته في تموز ١٩٧٤ ليلا من قبل مجموعة كبيرة من ازلام النظام وتم تعذيبه اشد التعذيب وقد مثلت هذه الاعتقالات ضربة قاضية للسيد محمد باقر الصدر كون المعتقلين من وكلائه ومن الذين يعتمد عليهم (الإسلامية / ١٩٨٣ / ٦١-٦٩).

وفي اوائل شهر اب ١٩٧٤ قامت السلطات الامنية باعتقال السيد حسين جلوخان (الإنسانية / ٢٠١٧ / ١٦٠) في دائرته وتم اقتياده الى مديرية الامن العامة في كربلاء اذ كان يدخل غرف التعذيب وعلامات الاصرار والتحدي والصمود على وجهه ، اما السيد نوري طعمة (الإسلامية / ١٩٨٣ / ٩٧-١١١) الذي عاش متخفيا عن اعين النظام خلال سنوات عديدة ولم يكتمل على زواجه الشهر حتى قامت السلطات بمراقبته فداهموا منزله ليلا واعتقلوه في اواسط آب ١٩٧٤ واودعوه مع السيد حسين

جلوخان في مديرية امن كربلاء اذ عذبا تعذيبا شديدا وقاسيا ثم تم نقلهم الى مديرية الامن العامة في بغداد وتم تفتيش بيوتهم تفتيشا دقيقا ومصادرة بعض الدراسات والمقالات الاسلامية المهمة واتلف الكثير منها وبعد فترة من التحقيق ارسل بعضهم الى مديرية امن الديوانية ليجددوا التعذيب معهم مرة اخرى تحت اشراف فاضل الزركاني المعروف بوحشيته وقساوته وبذلك تكون قيادة حزب الدعوة الحمسة (قبضة الهدى) في العراق قد دخلت المعتقل بأكملها وذلك اثر انهيار بعض المعتقلين واعترافهم تحت التعذيب (علي المؤمن / ٢٠٢٠ / ١٥٣).

قامت سلطات النظام بشن حملة اعتقالات اخرى ضد عناصر حزب الدعوة الاسلامية في شهري اب وايلول ١٩٧٤ اذ اعتقلت كل من قاسم عبود ، محمد جواد يعقوب ، عبد الزهرة عثمان وهم من اعضاء حزب الدعوة الاسلامية في محافظة البصرة كما اعتقلت اكثر من ٢٠٠ اخرين من الدعاة الاسلامين في البصرة وقاموا بنقلهم الى مديرية امن الديوانية ومن ثم تم نقلهم الى سجن الفضيلية في بغداد وهو سجن خصص لوضع اللصوص والقتلة والعابثون وغيرهم (الحسناوي / ٢٠١٧ / ١٦٠) بعد مدة من التعذيب الشديد المتواصل في معتقلات امن النجف وامن الديوانية ومعتقلات الفضلية وابي غريب ومديرية الامن العام في بغداد قررت السلطات احالة الدعاة المعتقلين الى محكمة الثورة التي ترأسها الحاكم جارالله العلاف وعضوية كل من العقيد الحقوقي راغب فخري والعقيد اسامة امين وتم تقديم المعتقلين في ١٣ تشرين الثاني ١٩٧٤ الى محكمة الثورة الصورية التي لم تستمر سوى عشرين دقيقة لأكثر من عشرين متهما اي بمعدل دقيقة واحدة لكل واحد منهم اذ قام رئيس المحكمة جار الله العلاف بمواجهة المعتقلين بتهمهم " انتم معتقلون بالانتماء الى حزب الدعوة الاسلامية ونشر افكار هدامه ضد الثورة والمساهمة في الاخلال بالأمن " فكان رد الشيخ عرف

البصري عليه " انفي ان اكون انا واخوتي مخلين بالأمن ونشر افكار هدامة واوكد اننا مسلمون ودعاة للإسلام الذي هو رسالة رب العالمين لكل جيل والطريق الذي اختاره الله لإسعاد الامة واتحدى ان تكون محاكمتنا علنية لكي يطلع الشعب على الحقيقة كما هي " وبين الشيخ البصري ردة فعله ورأيه تجاه حزب البعث ووصف ذلك الرد موقفا شرعيا اذ قال " لو كان اصبعي هذا بعثيا لقطعته " (المؤمن / ٢٠٢٠ / ١٥٤) وصدرت المحكمة الاحكام الاتية (الركابي / ١٩٧٧ / ٢٨):

١- الاعدام شنقا لكل من الشيخ عارف البصري رئيس لجنة قيادة حزب الدعوة في العراق والسيد عز الدين القبانجي والسيد عماد الدين الطباطبائي وكلاهما من علماء الدين في النجف الاشرف ، والسيد نوري طعمة والسيد حسين جلوخان عضوي قيادة الحزب في العراق وهم الشهداء الخمسة الذين يطلق عليهم الاسلاميين اسم "قبضة الهدى" او الكوكبة الاولى .

٢- السجن المؤبد لستة من بينهم هادي شحتور عضو قيادة حزب الدعوة في العراق ،قاسم عبود ابرز اعضاء قيادة تنظيم البصرة ، الشيخ عبد مجيد الصيمري وهو احد الخطباء العراقيين ومن الكادر المتقدم ، السيد عبد الرحيم الشوكي ممثل المرجع الديني الاعلى في منطقة بغداد الجديدة ومن الكادر المتقدم ، سيد حسين ابراهيم بركة الموسوي ، عبد الحسين مهدي احمد الاكرع، عباس حسن علوان الجبوري ،محمد جواد الاسدي مسؤول التنظيم العسكري في البصرة .

٣- الحكم بالسجن لمدة عشر سنوات لاربعة بينهم السيد حسن الشامي احد ممثلي الامام الصدر ومن الكادر المتقدم ، رحمن حجار زويد الزبيدي رئيس جمعية

الشعراء الشعبيين العراقيين ومن كوادر الحزب ، عبد الهادي عبد الكريم محمد علي الجبوري ،حبيب طاهر حسين الشمري .

٤- الحكم على كل من شوقي صبحي حسن كنعان وطارق محمد علي الديري بالحبس لمدة سنة مع ايقاف التنفيذ لمدة ثلاث سنوات لقاء تعهد بمبلغ مائتي دينار يودع في صندوق المحكمة ، وعند الانتهاء من قراءة نص الاحكام وقف الشيخ البصري وقفة المجاهد البطل المنتصر وهو ينظر الى هيئة المحكمة بعين الاستهزاء والسخرية ثم قال وهو في حالة الابتسامة بسم الله الرحمن الرحيم " الذين قال لهم الناس ان الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم فزادهم ايمانا وقالوا حسبنا الله ونعم الوكيل " كلنا محكومين بالإعدام مع ايقاف التنفيذ الا انها آجال ونظر الى رئيس المحكمة بكل هدوء واتزان قائلا أ بالموت تهددونا !! ان الطغاة ايضا سيموتون وسيجمع الله بيننا وبينكم " (المؤمن / ٢٠٢٠ / ١٥٦).

ثانيا : ردود فعل العلماء تجاه الاعدامات :

وبعد صدور الاحكام حدثت ردود فعل قوية وواسعة هزت الاوساط العلمية والاسلامية في داخل العراق وخارجه وحدثت اتصالات مكثفة ولقاءات بين قيادة الحركة الاسلامية ومراجع الدين وعلماء النجف الاشرف وبغداد والموصل ، فضلا عن اتصالات بعض الشخصيات والاطراف الاسلامية مع عناصر السلطة وذلك لإلغاء الاحكام او التخفيف منها وعند سماع السلطة بتلك الاحتجاجات والضغوط نشرت مؤكدة بان الاحكام شكلية وتأديبية ولم يتم تنفيذها مطلقا حتى عملت على تأخير تصديق احكام الاعدام وتنفيذها اربعة اسابيع وسمحت بزيارة المعتقلين واستخدمت

اسلوب الخداع للتأكد من ردود الفعل في داخل العراق وخارجه ، وفي نفس الوقت الذي قامت به السلطة الى انهاء القصة واحتواء ردود الفعل فأنها قامت للمساومة مع " قبصة الهدى " وذلك لإعلان الولاء للنظام البعثي حتى قبل ساعات من تنفيذ الاعدام ، وارسال مجلس قيادة الثورة العراقي وفدا خاصا الى سجن ابي غريب وذلك لإبلاغ الشيخ عارف البصري رغبة السلطة بإطلاق سراحه وسراح اخوته لقاء جملة من الشروط منها ان يخرج بشخصه امام شاشة التلفاز ويعلن تأييده للحزب والسلطة الحاكمة وان يعتذر عما فعله في الماضي وان يتعاون مع السلطة بسرية تامة مع بقائه في حزب الدعوة الا ان الشيخ عارف رفض ذلك الامر رفضا تاما وقال لمبعوث السلطة " ان حكمتم علي بالإعدام لأني ادعوا الى الاسلام فهو شرف من الله لي وازيدكم وضوحا ان الله لوفقني لحج بيته الحرام عام ١٩٧١ فدعوته وانا متعلق بأستار الكعبة بان يرزقني الشهادة وها انذا احصل على هذا الشرف وعلى يد ارذل خلق الله فلا يمكن التنازل عنها إني ارفض ان ابيع ديني لكم معاذ الله ان ابيع ديني للمجرمين لا اسمح لأحد ان يرفع تاج الشهادة عن رأسي مقابل متاع الدنيا الزائل "

جرى تصديق الاحكام الصادرة من قبل نائب الرئيس صدام حسين في الرابع من كانون الاول ١٩٧٤ وتم تعيين فجر الخامس من كانون الاول ١٩٧٤ موعدا لتنفيذ حكم الاعدام بمن صدر فيهم الحكم (قبضة الهدى) في سجن ابي غريب وتم وضع حبل المشتقة حول عنق الشيخ عارف البصري اذ كان هو اخر من اعدم من الشهداء الخمسة وهو يهتف بصوت عال ويكبر بحياة الحركة الاسلامية والنصر للإسلام ثم دفن الشهداء في منتصف الليل بطريقة سرية دون حضور اي احد واية مراسم اذ اصدرت السلطة اوامرها بمنع البكاء وعدم اقامة مجالس الفاتحة على ارواحهم واستقبال المعزيين او اي شخص من ذويهم وهذا هو اسلوبها بعد اعدام لكل شخص يعارض

السلطة والحكم وخاصة الاسلاميين وقد اثار اعدامهم الم وحرقة في قلب السيد محمد باقر الصدر وجزعه حتى قال " والله لو ان البعثيين خيروني بين اعدام اولادي الخمسة وبين هؤلاء لاخترت اعدام اولادي وضحيت بهم ان الاسلام بحاجة الى هؤلاء لا الى اولادي " (علي المؤمن / ٢٠٢٠ / ١٥٧-١٥٨).

وبعد تلك الاعتقالات والاعدامات عام ١٩٧٤ اعتقدت السلطة بانها قد قضت على الحركة الاسلامية الا انها كانت على خطئ كبير فقد اتسعت دائرة الحركة الاسلامية كما ونوعا مما حمل صدام حسين في شباط ١٩٧٥ على القول " ان هؤلاء اي الاسلاميين مثل النمل من جهة خرج عليك من جهة اخرى فعلينا ان نحرقهم جميعا علينا ان نصب الزيت ونحرق الاخضر واليابس وان لا نتراجع عن ذلك " وان الذريعة التي اتخذها النظام للتخلص من الحركة الاسلامية تتلخص في ان هذه الحركة هي تنظيم ديني رجعي مخرب يعمل لصالح الاجنبي اذ لم تقتصر سلطة البعث على تلك الضربات المحدودة والمحسوبة للحركات الاسلامية بل عملت على المواجهة الشاملة لعموم التيار الاسلامي الشيعي اذ عمدت الى تحجيم نشاطه بشكل عام فقامت في الاول من حزيران ١٩٧٥ باعتقال اكثر من مئة استاذ وطالب من الحوزة العلمية في النجف الاشرف وبعد شهر من الاعتقال تم تسفيرهم الى خارج العراق (الحسناوي / ٢٠١٧ / ١٦٠).

وفي يوم ١٥ تشرين الثاني ١٩٧٥ قام المرجع الديني السيد عبدالله الشيرازي بتهشيم صورة ميشيل عفلق المعلقة في الصحن الحيدري في النجف الاشرف وردا على ذلك فقد قامت السلطة بشن حملة اعتقالات واسعة لأساتذة وطلاب العلوم الدينية في النجف وكربلاء والكاظمية وسامراء استمرت عدة ايام اذ تم اعتقال ١١٥٠ شخصا من

علماء الاساتذة والطلبة وائمة مساجد شملت شخصيات من بلدان مختلفة مثل لبنان وباكستان ويران والهند وافغانستان كما شملت عدد من العراقيين ايضا وتم تسفيرهم الى خارج العراق بعدة مدة قصيرة.

ثالثا : تصفية انتفاضة خان النص ١٩٧٧:

بادرت السلطة في كانون الثاني ١٩٧٦ الى منع العزاء الحسيني والسير على الاقدام الى اربعينية الامام الحسين عليه السلام وعلى الرغم من القرار المتشدد والجائر الذي فرضته السلطة فقد خرج في الخامس عشر من كانون الثاني ١٩٧٦عشرات الالاف من ابناء مدينة النجف الاشرف في مظاهرات صاخبة اغلقت شوارع النجف الواسعة ومن ثم التوجه الى مدينة كربلاء حتى اصطدم السائرون على طريق الحسين بقوات السلطة المهيئة سلفا لهكذا مهمة والمستعدة لقمع اي تحرك شيعي حتى ولو ابادت الجميع وعلى الرغم من القسوة والعنف والاعتقالات التي قامت بها السلطة الا انها لم تستطيع الوقوف بوجه اتباع اهل البيت فانهم استطاعوا من دخول مدينة كربلاء بعد مضي ثلاثة ايام من السير المتقطع على الاقدام وكل هذه الانتفاضات والتحركات الجماهيرية الاسلامية مثلت مقدمة ضرورية لانتفاضة صفر الكبرى التي حدثت في الفترة من ٤-٧ شباط ١٩٧٧ (الخفاجي / ٢٠١٨ / ١٦٨)

جاء قرار منع خروج المسيرات الراجلة الى كربلاء في شباط ١٩٧٧ لإحياء ذكرى اربعينية الامام الحسين عليه السلام اذ كان هذا القرار كالصاعقة التي اضرمت فتيل الانتفاضة بعد ان قوبل برفض وتحدي من قبل الجماهير اذ جاء التحدي العلني لقرار السلطة في اثناء اجتماع محافظ النجف الاشرف جاسم الركابي ببعض وجهاء المدينة ورؤساء المواكب في يوم ٣ شباط ١٩٧٧ ولعل اهم ما دار في الاجتماع هو قيام

المحافظ بإبلاغ الحاضرين قرار السلطة الذي يقضي بمنع خروج المسيرات الراجلة الى كربلاء المقدسة الامر الذي رفضه الحضور بشدة ولم يكتف ابناء مدينة النجف الاشرف برفضهم قرار المنع بل ذهبوا الى ابعد من ذلك بتأكيدهم للمحافظ بأن المسيرة ستخرج على الرغم من قرار المنع وحددوا الساعة الحادية عشر من صباح اليوم التالي للاجتماع موعدا لانطلاق المسيرة جاء ذلك على لسان عباس هادي عجينة الشاعر الحسيني واحد رؤساء المواكب الذي انبرى مخاطبا المحافظ والحاضرين بقوله " كلكم يا اهل النجف تسمعون ما يقوله المحافظ بأنه ممنوع الذهاب الى زيارة الامام الحسين عليه السلام مشيا على الاقدام فأنتم تعرفون ما تفعلونه " غدا الساعة الحادية عشرة الجميع متفقون على الذهاب لزيارة الامام الحسين عليه السلام مشيا على الاقدام واذا عندك شيء الكلام هنا موجه للمحافظ اخبرهم به ويذكر ان اهالي النجف الاشرف قد تناقلوا هذا الكلام وعدوه موقفا بطوليا وشجاعا من عباس عجينة كونه كلمة حق عند سلطان جائر وقد كانوا اهالي النجف مصرين على مسألة خروج المسيرات الراجلة وامعانا منهم في تجاهل قرار المنع تحدث احدهم الى المحافظ قائلا "المسيرة سوف تخرج غدا الجمعة فما هي توجيهاتكم" بينما تساءل آخر مستنكرا منع خروج المواكب الحسينية في الوقت الذي تجيز فيه الحكومة فتح الملاهي الاباحية ومحال بيع الخمور اذ تم مخاطبة المحافظ في الاجتماع المذكور انفا بما نصه " ان المواكب عادة وحب الحسين عادة فلماذا تمنعونها ولا تمنعون الفسق وشرب الخمور " وهكذا تم انهاء الاجتماع دون ان ينجح المحافظ في ثني النجفيين من ممارسة شعائرهم الدينية (الركابي / ١٩٧٧ / ٣٠).

وفي مساء نفس اليوم وزعت منشورات تحث الناس على الجهاد وعدم الاخذ بأوامر السلطة الحاقدة وقد تم توزيع المنشورات على الرغم من الاجراءات الامنية

المشددة التي فرضتها السلطة في مدينة النجف وانطلقت المسيرة في الساعة الحادية عشرة من صباح ٤ شباط ١٩٧٧ ومن مدينة البراق تحديدا ظهرت راية خضراء اللون كبيرة الحجم كتب عليها "يد الله فوق ايديهم" اذ اتجه ما يقارب من ٢٥٠ الف شخص بين رجل وأمراءه وطفل وشاب وشيخ صوب الطريق الرئيسي الذي يربط النجف الاشرف بمدينة كربلاء المقدسة في مسيرات هادرة بالحزن والغضب وهم يهتفون بسقوط حكم البعث ويعاهدون الامام الحسين عليه السلام على التضحية في سبيله حتى الرمق الاخير ومن ثم سيطر المجاهدون على الطريق الرئيسي بين النجف وكربلاء من المقاومة التي ابداها قوات الامن والشرطة بمهاجمة المجاهدون اول الليل الا ان المقاومة صدتها بشكل ادى الى انسحاب قوات الامن اذ تحولت مسيرة العزاء الى مظاهرة تحدي كبرى للسلطة وواصل الزائرون سيرهم نحو كربلاء حتى وصلوا خان النص التي تبعد ١٥ كم عن مدينة النجف الاشرف فحطوا رحالهم فيها لاستراحة زوار العتبات المقدسة وباتوا ليلتهم في خان النص بعد تشدد الاجراءات عن طريق وضع نقاط حراسة ورصد خوفا من غدر ومواجهة قوات الامن التي اخذت تراقب الزوار عن كثب لذا استخدم الزوار مفردات للدلالة على معرفة المندسين بين الزوار من اجهزة السلطة واعتمد رحيم ابو كلل كلمة حيدر سرا لليل فضلا عن قيام مجموعة من الزوار بتجميع الحجارة فوق سطح الخان وذلك لاستخدامها اثناء المداهمة وقد اعطت هذه الاجراءات نتيجة ايجابية (عباس / ١٩٧٧ / ٩٨) .

في صباح ٥ شباط ١٩٧٧ واصل الزائرون نحو كربلاء سيرهم وعند اقترابهم من ناحية الحيدرية حدثت مصادمات بالسلاح الابيض بين الزوار والقوات الحكومية المحلية المسلحة اذ سيطر الزوار على مديرية الشرطة والسجن واطلقوا سراح اخوانهم المعتقلين وفي تلك الاثناء سقط العديد من الجرحى بين الطرفين كما قتل من الزائرين

امراءه وصبي عمره ١٤ سنة اسمه عبد الامير الميالي على يد رجال الامن وعلى الرغم من شراسة وبطش قوات النظام كانت المسيرة تزداد اتساعا وحجما وبدأت شعارات الزوار تأخذ طابعا اخر اتسم بالحقد والغضب ضد سلطات النظام القائم ومن تلك الشعارات " هلله حسين وينه كطعوا العادة علينه –هلله حسين وينة عفلق تآمر علينه " ويستدل من ذلك بأن الجماهير كانت تدرك حقيقة المؤامرات التي كانت تحاك ضدها وضد شعائرها (بطاطو / ٢٠٠٤ / ٤٢).

وبعد كل تلك الاحداث قام الزائرون بلم شملهم مرة اخرى ورفعوا ثوب الطفل الملطخ بالدم وهم يهتفون " شلون ترضى يا علي بالرشاش يرمونه " واهزوجة اخرى " يا صدام شيل ايدك شعب النجف ما يريدك " ايضا "يا جاسم كله للبكر الحسين ما ينسي " وغيرها من الهتافات والاهازيج التي زادت من حماس وعزم الزائرين وجعلهم الاصرار على مواصلة طريقهم نحو كربلاء وعند سماع اهل النجف بتلك الاحداث زاد الامر سوءا وسخطا على الحكومة ادت الى خروج مظاهرات امام مبنى المحافظة هتفت بسقوط النظام مما ادى الى خشية السلطات والسماح لهم بالذهاب الى زيارة الاربعين زحفا على الاقدام وكان هذا الامر هو امتصاص لغضب الجماهير وعدم اظهار المسيرة بمظهر التحدي من خلال كسرها قرار الحكومة لذا حاولت السلطات الاحتفاظ بماء الوجه واعلنت بالسماح للمسيرات الراجلة بالتوجه لزيارة الاربعين ، ومهما يكن من الامر فأن مسيرة الزوار واصلت طريقها باتجاه كربلاء حتى وصلت مساء السادس من شباط ١٩٧٧ الى خان النخيلة وهو من الاماكن المعدة لاستراحة زوار العتبات المقدسة التي تبعد ١٥ كم عن مدينة كربلاء (المؤمن / ٢٠٢٠ / ١٧٩).

ان التطورات والاحداث المتلاحقة وانتشار الانتفاضة وصعوبة ردعها احدثت ارباكا وخللا في سلطات النظام بشكل كبير لدرجة أُعلن النفير العام في جميع منظمات ومقرات حزب البعث واعلنت حالة الطوارئ القصوى للقوات المسلحة فجاءت اوامر القيادة البعثية الى الجيش الشعبي والشرطة والامن والمخابرات بسحق الانتفاضة بطريقة وحشية وبدون رحمة واصدرت اوامرها للجيش بان "هؤلاء المتمردون يتلقون الدعم من جهات اجنبية "وتم محاصرة الزائرين من قبل ارتال من الدبابات والمدرعات وقوات المشاة فضلا عن اشتراك القوة الجوية بطائراتها العمودية والمقاتلة للوقوف بوجه الانتفاضة الا ان الثوار قد صمموا على الوصول الى كربلاء مهما كلفهم الامر لذا تقدمت الجماهير المؤمنة تتقدمهم الراية الخضراء وهم يهتفون " لو قطعوا ارجلنا واليدين نأتيك زحفا سيدي يا حسين " (المؤمن / ٢٠٢٠ / ١٧٠) ، وفي هذه الاثناء واصل الزائرون طريقهم الى كربلاء بعد ان سلكوا طريقا ترابيا موحلا وصلوا الى ضريح ابي الفضل العباس عليه السلام فقام حماة الراية برمي قميص الشيد عبد الامير الميالي ملطخا بالدماء على ضريح ابي الفضل العباس عليه السلام وقد لعب البعثيون لعبة قذرة اذ قاموا بإشاعة فتنة بين الناس بان هناك قنبلة موقوتة وضعت داخل الصحن الحسيني الشريف وضعها احد عملاء سوريا يدعى محمد علي نعناع ويجب اغلاق الصحن وتم غلقه بالفعل من قبل السلطات الامنية وقاموا بالهجوم على الجموع الحسينية وبضربهم وشتمهم والقوا القبض عليهم واحتجزوهم داخل غرف الصحن الشريف وبعد ذلك تم اقتيادهم الى المعتقلات والسجون حتى غصت السجون بهم (الخوئي / ٢٠١٨ / ١٢).

ومن ثم قامت السلطات بملاحقة الزائرين الذين لاذوا بالفرار من ايديهم والقت القبض على قسم منهم بينما فر القسم الاخر وتم نقل الزوار المعتقلين الذين وصل

عددهم الى اكثر من ٣٠ الف معتقل الى سجون النجف الاشرف والكوفة والحلة وكربلاء ومديرية الامن العامة في بغداد وبسبب ضيق السجون بهم تم نقل بعضهم الى معسكرا الجيش ولا سيما سجن رقم واحد الحربي في معسكر الرشيد وقد لاقى الزائرين في تلك السجون اشد انواع العذاب لدرجة استشهد الكثير منهم تحت سياط الجلادين ومورست معهم كل انواع التعذيب الوحشي من قلع لعيون الثوار وهم احياء كما حدث ذلك مع الشهيد السيد عبد الوهاب الطالقاني (رحمه الله) واخرون (عباس / ١٩٧٧ / ١٠٠).

وعند استجواب المعتقلين استفسرت الجهات المستجوبة عن مدى علاقتهم بالأمام الصدر والحركة الاسلامية وبعد تعرض المعتقلون الى شتى انواع التعذيب جرت محاكمتهم في ٢٣ شباط ١٩٧٧ محاكمة صورية تكونت من ثلاثة اعضاء من القيادة القطرية لحزب البعث وهم عزة مصطفى رئيسا وعضوية كل من فليح حسن الجاسم وحسن علي وصدرت الاحكام ضدهم في ٢٥ شباط ١٩٧٧ على منظمي موكب المسيرة ورموزها بالإعدام لثمانية من قادة الانتفاضة ومحركيها والسجن المؤبد لخمسة عشر اخرين كما هو موضح بالجدول الاتي (بطاطو / ٢٠٠٤ / ٤٣)

الاسم	الصادر الحكم عليه
عباس هادي عجينة	الاعدام
صاحب رحيم ابو كلل	الاعدام
يوسف ستار الاسدي	الاعدام
كامل ناجي مالو	الاعدام
محمد سعيد جواد البلاغي	الاعدام

غازي جودي خوير	الاعدام
ناجح محمد كريم	الاعدام
محمد علي نعناع	الاعدام
وديع فاهم وداعه	السجن المؤبد
بلاسم ناجي جواد	السجن المؤبد
جمال احمد سالم	السجن المؤبد
محسن جداوي جاسم	السجن المؤبد
علي نصير جاسم	السجن المؤبد
كامل خضير سياب	السجن المؤبد
باسم عبد الامير حسون	السجن المؤبد
اموري رزاق عبد رحيمي	السجن المؤبد
هادي مرزة زايد	السجن المؤبد
وعد سلطان حاجم ابو كلل	السجن المؤبد
راهي شاكر سماوي	السجن المؤبد
اسعد سلطان حاجم ابو كلل	السجن المؤبد
عباس كاظم جعفر فخر الدين	السجن المؤبد
حسين جبر حمزة	السجن المؤبد
محمد باقر الحكيم	السجن المؤبد

والافراج عن ٨٧ معتقل وتبين لنا ان الاحكام المذكورة اعلاه اعدت في مجلس قيادة الثورة ومن قبل نائب الرئيس وقتذاك صدام حسين بالتحديد وان رئيس المحكمة عزة مصطفى وعضوها فليح حسن الجاسم كانا غير راضيين عن الاحكام ويران بانها جائرة وعلامات عدم الرضا تبدو على وجوههما اثناء اصدار قرار الحكم ، وبعد المحاكمة تم اعتقالهما بدعوة الاعتراض على قرارات المحكمة وبعد مرور شهر على مجريات الاحداث من الاعتقال حتى صدر في ٢٣ اذار ١٩٧٧ من المؤتمر القطري الثامن لحزب البعث وفي جلسة استثنائية قرارا يقضي بفصلهما من مناصبهما الحكومية والحزبية كافة تمهيدا لإعدامهما (عبد الجبار / ٢٠١٠ / ٣٦١).

وبهذا تعد انتفاضة صفر التي حدثت للأيام ٤-٧ شباط ١٩٧٧ من اهم الاحداث التي شهدتها الساحة الاسلامية في العراق اذ اصدرت سلطات النظام في ذلك العام قرارا منعت بموجبه المواكب الحسينية من التوجه من النجف الى كربلاء سيرا على الاقدام وهي عادة متوارثة عند العراقيين لإحياء ذكرى اربعينية الامام الحسين عليه السلام ، وعندما رفض الشعب ذلك القرار الجائر قامت سلطات النظام بشن حملة باستخدام الدروع والمشاة والطائرات السمتية والمقاتلة لتنفيذ قراره وقد انتهت تلك الحملة بإزهاق ارواح وجرح العديد من المواطنين وغالبيتهم من النساء والاطفال وتم جرح العديد منهم واعتقلت احد عشر الفا من مختلف طبقات الشعب العراقي وبالأخص ابناء النجف الاشرف والمناطق المجاورة لها وتم الزج بهم في معسكرات الجيش المحيطة بالعاصمة بغداد اذ خضعوا للتحقيق ومورست ضدهم مختلف انواع التعذيب وبذا كشر النظام البعثي عن انيابه القبحة واعلن صراحة بعمله هذا بأنه ضد كل ما يمت صلة الى اهل بيت النبي .

الخاتمة :

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج تلخص بما يلي :

١- من خلال ما تقدم تبين لنا ان العداء الذي يكنه حزب البعث العربي الاشتراكي للحركة الاسلامية ليس وليد الصدفة وانما كان سابق العهد ويعود الى ما قبل عام ١٩٦٨ ولكنه ازداد شراسة بعد استلام البعثيين السلطة عام ١٩٦٨ لذا فقد نالت الحركة الاسلامية الكثير من ضراوة ذلك العداء .

٢- نستنتج مما ذكر اعلاه ان مراسيم العزاء الحسيني كانت قد ارتبطت منذ البدء بتاريخ المعارضة السياسية في الاسلام وتحولت في كثير من الاحيان الى شكل من اشكال الرفض والاحتجاج ضد الرؤية الايديولوجية التي نمت وتطورت في واقع اجتماعي مرفوض السبب الذي جعل الكثير منهم يضطر الى كبتها وعدم الاعلان عنها بسبب ملاحقة ومنع سلطات البعث والمراقبة المستمرة عليها .

٣- ادرك الحزب البعثي منذ الوهلة الاولى لمسكه زمام الامور ان الحركة الاسلامية تشكل التهديد الاخطر لكيانه وفكره لذا عمد حزب البعث الى سلب استقلال الحركة الاسلامية باتباع اسلوب الارهاب والترويع وتسفير وابعاد طلبتها الى خارج العراق وتصفية عدد كبير من كوادرها

٤- رغم تلك الضغوطات التي مارسها حزب البعث تجاه الحركة الاسلامية الا انها فاجأته بصمودها وبقاء وجودها وقدرتها على استيعاب الضربات وصبرهم على ذلك وبفضل موقف الشعب العراقي الرافض للنظام من جهة والمتمسك بالمرجعية الدينية من جهة اخرى مما كلف السياسية البعثية ثمنا باهضا .

المصادر

١.حزب الدعوة الاسلامية ، قبضة الهدى قصة رواد الشهادة الاوائل في العراق الجريح ، ط١ ، ١٩٨٣ ، ص٧ .

٢.علي المؤمن ، سنوات الجمر مسيرة الحركة الاسلامية في العراق ١٩٥٧-١٩٨٦ ، ط٥ ، مركز دراسات المشرق العربي ، ٢٠٢٠ ، ص١٥٢ .

٣.حسن لطيف الزبيدي ، موسوعة السياسة العراقية ، ط٢ ، العارف للاعمال ، بيروت، ٢٠١٣ ، ص٤٣٧-٤٣٨ .

٤.عبد الهادي الركابي ، وثائق لا تموت صفحات سوداء من تاريخ حزب البعث ، مؤسسة الشهداء ، ص٢٨ .

٥.العراق وقائع واحداث عرض زمني لابرز الوقائع والاحداث في العراق ١٩٦٨-١٩٧٩ ، ج٣ ، بغداد، ص٣٣٤ .

٦.ابراهيم الحيدري ، تراجيديا كربلاء سيسيولوجيا الخطاب الشيعي ، دار الساقي للنشر ، بيروت ، ص٧٩ .

٧.حنا بطاطو ، الحركات السرية الشيعية في العراق ، ترجمة شاكر العزاوي ، منشورات مكتبة عدنان ، بغداد ، ٢٠٠٤ ، ص٤٢-٤٣ .

٨.رضا النعماني ، شهيد الامة وشاهدها ، ج٢ ، مركز الابحاث والدراسات التخصصية للشهيد الصدر ، شرعة–قم ، ٢٠٠١ ، ص٨٦ .

٩.فالح عبد الجبار ، العمامة والافندي سيسيولوجيا خطاب وحركات الاحتجاج الديني ، ط١ ، منشورات الجمل ، بيروت ، ٢٠١٠ ، ص٣٦١ .

١٠. حسون كاظم محسن الربيعي ، عارف البصري واثره الفكري والسياسي حتى عام ١٩٧٤ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠١٤ .

١١. علي صالح عباس الحسناوي ، التطورات السياسية والداخلية في العراق ١٩٧٣–١٩٧٩ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة كربلاء ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، ٢٠١٧ ، ص١٦٠ .

١٢. كرار عبد الحسين جودة الخفاجي ، الحركات الاسلامية الشيعية في العراق ١٩٥٨–١٩٨٠ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ذي قار ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، ٢٠١٨ ، ص١٦٨ .

١٣. رحيم عبد الحسين عباس ، انتفاضة النجف عام ١٩٧٧ دراسة تحليلية ، مجلة العلوم الانسانية ، جامعة كربلاء ، كلية التربية ، ص٩٧ .

١٤. صحيفة الجمهورية ، العدد٢٨٩٠ ، بغداد ، ٢٥ شباط ١٩٧٧ .

١٥. منتظر الطالقاني ، شهداء مسيرة الاربعين الشهيد عباس عجينة بتاريخ ٢/٢٣ /٢٠١٧ على الموقع التالي https: //www.m-mahdi.net .

اسحاق شامير وزيراً للخارجية ١٩٨٠ -١٩٨٢

أ.د. عباس حسين الجابري مها احمد داخل

Zmerda995@gmail.com

جامعة ذي قار / كلية الآداب / قسم التاريخ

الملخص

استعرض هذا البحث دور اسحاق شامير اثناء توليه منصب وزير الخارجية الاسرائيلية والمشاكل التي واجهته كوزير للخارجية منها قانون القدس الذي اعتبره معضله حقيقية لمهمته كوزير للخارجية كونه لقى معارضة شديده وادانه من الدول الغربية, وضرب المفاعل النووي العراقي في ٧ حزيران ١٩٨١, لما كان يشكل من تهديد على امن "اسرائيل" , وفي انتخابات الكنيست العاشرة٠ ٣حزيران ١٩٨١ كانت النتائج متقاربة بين الحزبين العمل والليكود واحتفظ اسحاق شامير بهذا المنصب , اما موقفه من الاجتياح الاسرائيلي للبنان عام ١٩٨٢ فقد ساند الغزو الاسرائيلي لجنوب لبنان ودخولها المخيمات اللبنانية في بيروت الغربية ولم يعترض على ذلك بالإضافة الى مجازر المخيمات الفلسطينية في صبرا شاتيلا .

الكلمات المفتاحية: اسحاق شامير ،يزرنسكي، حزب الليكود

Yitzhak Shamir as Minister of Foreign Affairs 1980-1982

Abbas Hussein AlJabri **Maha Ahmed Dakhil**

Zmerda995@gmail.com

University of Thi-Qar \ College of Arts \ Department of History

Abstract

This research reviewed the role of Yitzhak Shamir during his tenure as the Israeli foreign minister and the problems he faced as foreign minister, including the Jerusalem law, which he considered a real dilemma for his mission as foreign minister, as he met strong opposition and condemnation from Western countries, and struck the Iraqi nuclear reactor on June 7, 1981, because it constituted a threat On the security of Israel, and in the elections for the 10th Knesset on June 3, 1981, the results were close between the two parties, Labor and Likud, and Yitzhak Shamir retained this position. As for his position on the Israeli invasion of Lebanon in 1982, he supported the Israeli invasion of southern Lebanon and its entry into the Lebanese camps in West Beirut, and he did not object to that in addition. To the massacr- yaziriniski - Likud

المقدمة.

بسم الله خير الاسماء , والحمد الله رب الارض والسماء العليم الذي لا ينسى من ذكره, ولا ينقص من شكره , ولا يخيب من دعاه والصلاة والسلام على حبيب اله العالمين محمد صلى الله عليه واله الطيبين الطاهرين.

تناول هذا البحث نشاط اسحاق شامير السياسي اثناء رئاسته للوزارة الخارجية الاسرائيلية عام ١٩٨٠-١٩٨٢, بعد استقالة موشي ديان من منصبه كوزير للخارجية في ٢١ تشرين الاول ١٩٧٩, وواجهت اسحاق شامير مشكلات عديدة منها قانون القدس الذي تضمن عدة بنود منها ان تكون مدينة القدس الكاملة عاصمة "اسرائيل" , كذلك في عهده تم ضرب المفاعل النووي العراقي في ٧ حزيران ١٩٨٢حيث كلف اسحاق شامير بالتحرك الدبلوماسي مع الولايات المتحدة الامريكية , اذا ما تم ادانة "اسرائيل" في مجلس الامن, وفي انتخابات الكنيست العاشرة كانت نتائج الانتخابات متقاربة بين الحزبين العمل الذي حصل على (٤٧) مقعداً , واللكيود على (٤٨) مقعداً , حيث احتفظ اسحاق شامير بمنصب وزير الخارجية , اما موقفه من الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢ فقد عارض الانسحاب الاسرائيلي من جنوب لبنان ولم يعترض على المجازر التي حدثت في مخيمات صبرا و شاتيلا, وبقي وفياً لحلمه الصهيوني وارهابه المبدئي.

واستندت الدراسة على مجموعة متنوعة من المصادر ذات الاهمية التي اسهمت برفدها بالمعلومات القيمة , تأتي في مقدمتها الوثائق المنشورة على موقع وزارة الخارجية الاسرائيلية تحت عنوان

(Mfgov.il //Https:/ Documents MFA /Foreing policy/MFA)

فضلاً عن محاضر مجلس النواب الاسرائيلي.

الى جانب ذلك كان للمذكرات الشخصية اهمية بالغة في الدراسة لأن مؤلفيها شخصيات سياسية اسهموا في صنع الاحداث يأتي في مقدمتها (مذكرات اسحق شامير) ,التي افادت الدراسة كثيراً, فيما شكلت الرسائل والاطاريح غير المنشورة مادة مهمة حيث مثلت ركناً اساسياً اعتمدت عليها الدراسة ابرزها رسالة عبد الحكيم عامر محمود لافي(الدور الامريكي في الحروب العربية الاسرائيلية ١٩٤-١٩٨٢), ورسالة وعد شاهين محمود الجبوري (المواقف العربية والدولية من الاجتياح الاسرائيلي اللبناني عام ١٩٨٢), اضافة الى الكتب العبرية التي غطت الرسالة بكل المعلومات اللازمة ابرزها كتاب (الاحزاب في اسرائيل) لمؤلفه بنيامين نيوبرغر, وكتاب (طريق الرجل السري وارثه) لـ رن لانجمينتال , فيما كان للكتب العربية والمترجمة دور بارز في رفد الرسالة بالمعلومات منها كتاب (في خمسين عاماً اسرائيل المشروع الصهيوني من المجرد الى الملموس) لمؤلفه الياس شوفاني, وكتاب (النظام السياسي الاسرائيلي) لـــ سعيد تيم.

كما كان للمجلات والصحف العبرية والاجنبية والبحوث المنشورة نصيب وافر, لكونها امدت الدراسة بمعلومات مهمة تعذر الحصول عليها من بقية المصادر, منها صحيفة دافار وصحيفة الاتحاد وصحيفة معاريف وغيرها.

اسحاق شاميـــر وزيـــــراً للخارجيـــة ١٩٨٠ -١٩٨٢ .

استقال موشي ديان من الحكومة ومن منصبه كوزير للخارجية في ٢١ تشرين الأول ١٩٧٩، وذلك للخلاف الحاد بينه وبين مناحيم بيغن حول مصير المناطق المحتلة وتطبيق الاتفاق مع المصريين، حيث لم يكن موشي ديان معنيًا بسيادة إسرائيل على المناطق المحتلة، فقام مناحيم بيغن في ١٠ أذار١٩٨٠ بتعيين اسحاق شامير

خلفاً له، وكان اسحاق شامير متردداً بالموافقة على قرار تعينه كوزير للخارجية وذلك لعلمه بالمشكلات المتشعبة التي تواجه إسرائيل وأن دوره سيكون بتنفيذ سياسة الحكومة الإسرائيلية، ففي جلسة الكنيست التي عقدت في اذار ١٩٨٠لأخذ الموافقة على تعينه وزيراً للخارجية حيث قال مناحيم بيغن" مفهوم بالطبع أنه لا توجد لوزير الخارجية سياسة خاصة به، توجد سياسة للحكومة، وهو مسؤول عن تنفيذها، وليس لدي شك في أن هذا ما سيحصل فعلاً"(اسحق شامير / ٢٠١٤ / ١٣٣), فقدم اسحاق شامير استقالته من رئاسة الكنيست وتم تعيين موشي ميرون(Moshe Maron) رئيساً للكنيست في اليوم نفسه خلفاً له (الاتحاد / ١٩٨٠ / ٨٧).

استهل اسحاق شامير مهامه في ٩ أيار ١٩٨٠ بالسفر إلى أوروبا، للقاء سفراء "إسرائيل" المعتمدين هناك، ودارت نقاشات بينه وبين السفراء حول حجم الخلافات المصرية – الإسرائيلية ,بخصوص المستوطنات والدولة الفلسطينية وحاول إسحاق شامير عدم التحدث حول اتفاقية كامب ديفيد وطالب أن تمنح إسرائيل الوقت الكافي من أجل التعامل مع تلك المشكلة، وقد أضاف ايضاً أن إسرائيل تعي تماما أهدافها وأضاف لا يمكننا أن نقدم أكثر مما قدمناه، لقد وصلنا إلى الخط الأحمر، فالتقدم إلى ما بعد ذلك سيهدد وجودنا، فأن ما يطالب به المصريون هو حدود ١٩٦٧ والدولة الفلسطينية، وهذا لا يمكن أن نقبله, فطلب اسحاق شامير من السفراء إصلاح صورة إسرائيل في أوروبا والتي أعتقد بأنها إسرائيل اهتزت بسبب التصويت في المجلس الأوروبي حول دعمه للتسوية الشاملة في الشرق الأوسط(معاريف / ١٩٨٠ / ٩٩٨٩).

واجهت اسحاق شامير كوزير للخارجية مشكلات عده ومنها قانون القدس(غزة / ٢٠١٠ / ٩٣٢), فقد اعتبره معضلة حقيقية لمهمته كوزير للخارجية كونه لقى معارضة شديدة وإدانة من الدول الغربية، فقد أصدرت المفوضية الأوروبية التي تضم كل من

(فرنسا وبريطانيا وألمانيا الغربية وإيطاليا وهولندا والدنمرك وإيرلندا ولوكسمبورغ وبلجيكا) ,بياناً واضحاً حول "النزاع العربي الإسرائيلي" فأصبح يعرف ببيان البندقية، نسبة إلى مدينة البندقية الايطالية التي صدر منها البيان في ١٣ حزيران ١٩٨٠ , وقد تضمن البيان عدة مبادئ منها حل عادل للقضية الفلسطينية، ووضع المبادئ لإطلاق عملية سلام في الشرق الأوسط وعلى رأسها الاعتراف بحق الشعب الفلسطيني في تقرير المصير وبالتالي في إقامة دولة مستقلة ذات سيادة، وبدور منظمة التحرير الفلسطينية كممثل للشعب الفلسطيني، وبحق إسرائيل في العيش بأمان، كما أكد البيان على مخالفة الاستيطان الإسرائيلي للقانون الدولي، باعتباره عقبة خطيرة في طريق السلام، كما اعتبر الإجراءات الإسرائيلية في القدس أحادية وغير قانونية، ودعت المفوضية الأوربية إسرائيل إلى إنهاء احتلالها للأراضي التي احتلتها عام ١٩٦٧(اريحا / ٢٠١٢ / ١٢٢), كما أصدر مجلس الأمن أيضاً قراره رقـم (٤٧٨) في ٢٠ أب ١٩٨٠ ,لام فيه "اسرائيل" أشد اللوم على سن القانون وأكد أن ذلك يشكل انتهاكاً للقانون الدولي, ولا يمنع استمرار سريان اتفاقية جنيف الرابعة على القدس ودعا المجلس الدول التي لها سفارات في مدينة القدس إلى سحبها(حلبي / ١٩٩٧ / ٩٧).

القى اسحاق شامير بلائحة اللوم على وزير الخارجية الاسرائيلي السابق موشي ديان, وقال إن ضعف عمل الخارجية في السابق وعدم مقدرتها على شرح وجهة النظر الإسرائيلية وعدم الايعاز للسفراء في الدول الأوروبية بالاجتماع مع وزراء خارجية تلك الدول بشكل دوري و التأكيد لهم أن "إسرائيل" دولة تدافع عن نفسها من المخاطر المحيطة بها(مسغاف / ٢٠١٧ / ٥٤), أما بالنسبة لقرار الدول الأوربية قال اسحاق شامير أن منظمة التحرير الفلسطينية التي طلب الأوروبيين اشراكها في أية مفاوضات قد كررت مراراً مطالبها بالقضاء على "إسرائيل"(شامير / ١٩٩٦ / ١٣٤), وبين

اسحاق شامير أن القرار الذي اتخذته الدول التسعة الأوروبية والأمم المتحدة ليس إلا رضوخ للابتزاز العربي، كما انتقد بعض الدول ومنهم ألمانيا الغربية بالرغم من اقامة علاقات دبلوماسية معها منذ خمسة وعشرون عاماً, إلا أنها مازالت ترتبط بالفكر النازي وكراهية اليهود كما أن المستشار الألماني هيلموت شميدت (Helmut Schmidt) (London \2016\25-35), أعلن مراراً في ١٩٨٠أن حكومة بون تشعر بالالتزام الأخلاقي تجاه الفلسطينيين، أما فرنسا فهي شريك مع الارهاب العربي من خلال مساعدة العراقيين على إنشاء مفاعل نووي يهدد المصالح الغربية في المنطقة(شامير / ١٩٩٦ / ١٣٤-١١٣٥).

كما دفعت تلك الإجراءات الرئيس أنور السادات إلى تعليق المفاوضات، وقد ذكر سعد مرتضى(مرتضى / ٢٠٠٨ / ٩), أول سفير مصري في "إسرائيل" في لقاء جمعه مع وزير الخارجية الاسرائيلي اسحاق شامير في ١٢ايلول ١٩٨٠, أن مصر ترفض شرعية هذا القانون رفضاً تاماً وحينما سأله السفير المصري عن موقفه من نوايا إسرائيل نحو الضفة الغربية وقطاع غزة أكد اسحاق شامير له بلهجة قاطعة, أن "إسرائيل" لن تضم الضفة الغربية أو قطاع غزة إليها تحت أي ظرف، وقال السفير المصري معقباً على كلام اسحاق شامير "أن حكومة الليكود كانت تعتبر الأراضي العربية المحتلة في الضفة والقطاع جزءاً من إسرائيل وبالتالي فهي ليست في حاجة لإصدار قانون بضمها"(مرتضى / ٢٠٠٨ / ١١٠).

في٧ حزيران عام ١٩٨١ أعطي مناحيم بيغن أوامره بضرب المفاعل النووي العراقي(جامعة بابل / ٢٠١٣ / ٣٨٦-٣٩٤), لما يشكله من تهديد على أمن "إسرائيل" وكلف وزير الخارجية اسحاق شامير بالتحرك الدبلوماسي مع الولايات المتحدة الأمريكية إذا ما تم إدانة "إسرائيل" في مجلس الأمن(مسغاف / ٢٠١٧ / ٨٦), وفي ١٩ حزيران

١٩٨١ أي بعد نحو أسبوعين من الغارة التي قتِل خلالها تقني فرنسي, تبنى مجلس الأمن الدولي بالإجماع قراره رقم(٤٨٧) الذي تضمن إدانة قوية للهجوم العسكري الذي شنته "إسرائيل" ونص على أن من حق العراق في المطالبة بالتعويض عن الأضرار البشرية والمادية التي أصابت مفاعله وأكد أنه كان مخصصا للأغراض السلمية فقط، لذلك توجه اسحق شامير إلى نيويورك في ٢٥ حزيران ١٩٨١, والتقى مع وزير الخارجية الأمريكي ألكسندر هيغ (Alexander Haig)(Peter B Levy \ 1996 \ 183) وأكد اسحاق شامير خلال الاجتماع بينهما أن العراقيين كانوا يحاولون الحصول على السلاح النووي وأن العراق تكذب بادعائها أن المفاعل النووي كان مخصص لأغراض سلمية، وقد وعد الوزير الأمريكي بإحباط أي قرار من شأنه أن يفرض عقوبات على "إسرائيل" من خلال نقض الفيتو، وأن قرار مجلس الأمن كان قرار إدانة فقط(شامير / ١٩٩٦ / ١٤٤) (مسغاف / ٢٠١٧ / ٩٠).

كما كانت المفاوضات المصرية الاسرائيلية قد وصلت إلى طريق مسدود نتيجة التعنت الاسرائيلي بتنفيذ الاتفاقيات الموقعة مع الجانب المصري لذلك حث الرئيس الأمريكي رونالد ريغان Ronald Reagan(Ronald Reagan \ 1999 \ 12-20), الحكومة الاسرائيلية على عدم التشدد لذلك طلب رئيس الوزراء الإسرائيلي مناحيم بيغن لقاء الرئيس أنور السادات لبحث الخلافات بين الطرفين في بنود الاتفاقية حول المناطق المحتلة، وفعلاً عقد اللقاء في ٤ حزيران ١٩٨١، واصطحب مناحيم بيغين الرئيس المصري انور السادات في جولة بأجواء سيناء بطائرة مروحية، في حين عقد الوفد الذى كان برفقة السادات، اجتماعا مغلقا مع الوفد المصاحب لمناحيم بيغن في فندق مارينا، برئاسة كمال حسن علي وزير خارجية مصر، وإسحاق شامير وزير خارجية إسرائيل، وأكد سعد مرتضى أن انور السادات لم يكن سعيدا بنتيجة المحادثات

مع مناحيم بيغن، وكان وجهه عابساً على مائدة الغذاء وأثناء إلقاء كلمته ردا على مناحيم بيغن(مرتضى / ٢٠٠٨ / ١١٣).

وقد اجريت مفاوضات بين وزير الخارجية الاسرائيلي اسحاق شامير وكمال حسن علي وزير الخارجية المصري الذي دعاه اسحاق شامير في ١٢ حزيران ١٩٨١,وفي العام نفسه تمت المفاوضات بين الاثنين برعاية أمريكية حول تشكيل قوة حفظ السلام الدولية متعددة الجنسيات في سيناء خلال الفترة الانتقالية, إلى أن يتم التنفيذ الكامل للمعاهدة واتمام الانسحاب النهائي من سيناء ,وفعلا تم الوصول إلى الاتفاق وتم تشكيل القوة من المراقبين الموجودين اصلا في سيناء دون اشتراك كل من الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي(علي / ١٩٩٤ / ٤٥٩).

انتخابات الكنيست العاشرة (٣٠ من حزيران ١٩٨١).

جرت انتخابات الكنيست العاشرة في ٣٠ حزيران ١٩٨١، قبل موعدها بخمسة شهور؛ بسبب الخلافات داخل الحكومة على القضايا الاقتصادية، واستقالة وزير المالية يجئال هوروفيتس (منصور / ٢٠٠٩ / ٥٠٧), والانسحاب من سيناء(ايلان / ٢٠٠٦ / ٦) وكانت نتائج انتخابات الكنيست متقاربة بين الحزبين الكبيرين العمل الذي حصل على (٤٧)مقعداً, والليكود على (٤٨) مقعداً(شوفاني / ٢٠٠٢ / ١١٩), لذلك برزت عقبة أمام مناحيم بيغن لتشكيل الحكومة بسبب الخلاف بين الاحزاب الصغيرة ومحاولتهم الابتزاز لدعم تشكيل الحكومة, وعليه اتجه مناحيم بيغن إلى الأحزاب الدينية لتشكيل الحكومة وقد احتفظ اسحاق شامير بوزارة الخارجية ,كما تولى ارييل شارون منصب وزير الدفاع وقد افتتح الرئيس الاسرائيلي جلسات الكنيست وتم الموافقة على

التشكيل الحكومي بقيادة مناحيم بيغن وقد تولى شمعون بيرس عن حزب العمل المعارضة في الكنيست(منصور / ٢٠٠٩ / ١٦٤).

طرحت مبادرة للسلام بين العرب وإسرائيل في ٧ اب ١٩٨١,من قبل الأمير فهد بن عبد العزيز(عثمان / ٢٠١٥ / ٢٧٢) , ولي عهد المملكة العربية السعودية, تضمنت انسحاب إسرائيل من جميع الأراضي العربية التي احتلّتها عام ١٩٦٧ بما فيها القدس العربية، وإزالة المستعمرات التي أقامتها "إسرائيل" في الأراضي العربية بعد عام ١٩٦٧، وضمان حرية العبادة، وممارسة الشعائر الدينية لجميع الأديان في الأماكن المقدسة، وأكدت على حقّ الشعب الفلسطيني في العودة، وتعويض من لا يرغب في العودة، وخضوع الضفّة الغربية وقطاع غزة لمرحلة انتقالية تحت إشراف الأمم المتحدة، ولمدة لا تزيد عن بضعة أشهر، وقيام الدولة الفلسطينية المستقلّة، بعاصمتها القدس، والتأكيد على حقّ دول المنطقة بالعيش بسلام، وأن تقوم الأمم المتحدة، أو بعض الدول الأعضاء فيها، بضمان تنفيذ تلك المبادئ(بيروت / ١٩٨١ / ٩١٣-٩٩١).

عارضت "إسرائيل" تلك المبادرة بشكل قاطع على لسان وزير خارجيتها اسحاق شامير, اذ وصف إشراك منظمة إرهابية متمثلة بمنظمة التحرير الفلسطينية لن يكون وأن الحل الأفضل للمناطق الفلسطينية هو اشراك السكان المحليين بإدارة شؤونهم بأنفسهم وأن إسرائيل لن تساعد في اقامة دولة ثانية حول نهر الأردن وأن الحل الوحيد للفلسطينيين لإقامة دولتهم في الأردن، كما توجه اسحاق شامير بالكلام إلى الدول العربية بتطلع الحكومة الاسرائيلية على إقامة سلام مع جيرانها العرب وأن يتوجه الجميع إلى إقامة مؤتمر دولي للسلام على غرار السلام مع مصر, ولكن دون وجود لمنظمة التحرير الفلسطينية التي هدفها تدمير إسرائيل, كما ورد على لسان قادتها(نيوبرغر / ١٩٩٧ / ١٤١).

وتوجه اسحاق شامير إلى الولايات المتحدة الأمريكية في ١٥ تموز ١٩٨١ والتقى بوزير الخارجية للولايات المتحدة الامريكية السكندر هيج ,وبحث معه المفاوضات التي تجريها واشنطن مع السعودية لعقد صفقة أسلحة متطورة معها، والتي انتهت بموافقة الرئيس رونالد ريغان على إمداد السعودية بصفقة أسلحة ضخمة شملت طائرات الإنذار المبكر (OX) ,وطائرات للتموين بالوقود في الجو والطائرات المقاتلة المتقدمة (F15), إضافة إلى دبابات وذخائر وأسلحة أخرى(لافي / ٢٠١١ / ١٨٧), حيث شعر بالقلق في بيع هذه المعدات العسكرية الامريكية الى الدول العربية لأنها من الممكن ان تلحق ضرراً "بإسرائيل" بل يعرضها للخطر, وتم الاتفاق في الاجتماع على توجيه الدعوة رسمياً إلى رئيس الوزراء الاسرائيلي مناحيم بيغن إلى زيارة الولايات المتحدة ولقاء رونالد ريغان، لبحث سبل تدعيم إسرائيل عسكرياً، وفعلاً تم توجيه الدعوة إلى مناحيم بيغن الذي توجه إلى واشنطن برفقة وزير خارجيته إسحاق شامير، ووزير دفاعه أرييل شارون , في الأول من أيلول ١٩٨١ إلى واشنطن وحال وصوله عقد مباحثات مع رونالد ريغان بحضور وزيري الخارجية والدفاع الامريكيين, وانتهت المباحثات بتوقيع اتفاق للتعاون الاستراتيجي بينهما، تضمن إمداد "إسرائيل" بكميات كبيرة من الأسلحة والذخائر، تحت غطاء تعزيز قوتها لمواجهة أي تهديد عسكري سوفييتي للمنطقة، وقد وصف مناحيم بيغن الاتفاق بالاستراتيجي "لإسرائيل" قائلاً "لقد حققنا منجزات كثيرة في واشنطن وسنغادر الولايات المتحدة ونحن على علم بأن التعاون بين البلدين في المجالات الأمنية والاستراتيجية سيكون تعاوناً فعلياً"(قهوجي / ١٩٨٦ / ٤١٥-٤١٦).

وذكر اسحاق شامير في ٢٤ايلول ١٩٨١ أنه لم يكن من قبيل الصدفة أن توقع الولايات المتحدة الأمريكية على اتفاقية التعاون المشترك فرونالد ريغان كان يرى أن أمن إسرائيل وتفوقها العسكري يجب أن يستمر, الامر الذي حدا بنا الى زيادة

المساعدات المخصصة للأغراض العسكرية وتقديم المساعدات المالية , باعتبارها منحة وليست قروضاً كما كان متبعاً في السابق، فقد ارتفعت المساعدات المالية من مليار ونصف المليار إلى ثلاثة مليارات من الدولار الأمريكي سنويا(شامير / ١٩٩٦ / ١٣٨).

أما الحكومة الاسرائيلية فقد ذكرت في الشهر نفسه عل لسان مناحيم بيغن أن اتفاقية التحالف الاستراتيجية مع الولايات المتحدة سوف تعم الفائدة على الطرفين لأن تلك الاتفاقية عملت على ربط الاقتصاد الاسرائيلي أكثر فأكثر بالاقتصاد الأمريكي وهو ما ساعد على إقامة السوق الحرة, لتوحيد السوق بين الطرفين وانتهاج أسلوب الدولرة لمواجهة التدهور في قيمة العملة الاسرائيلية (الشيكل)(قهوجي / ١٩٨٦ / ٢٦١).

أما على الجانب المصري وبعد مقتل انور السادات فقد شككت إسرائيل بنوايا مصر خوفاً من نقضها معاهدة السلام بين البلدين, وهو ما عبر عنه اسحاق شامير وزير الخارجية في لقاءه مع الصحفيين الاسرائيليين في ٧ تشرين الاول ١٩٨١,حول الموقف من عملية السلام بين البلدين، وقد نقل اسحاق شامير مخاوفه إلى مناحيم بيغن الذي طلب من الولايات المتحدة ضمانات حقيقية باستمرار عمليه السلام, وفي ٢٨ كانون الثاني ١٩٨٢ جاء إلى مصر السكندر هيج وزير الخارجية الأمريكي قادماً من إسرائيل, ليطلب على لسان قادتها تعهداً كتابياً من مصر باستمرار المعاهدة ونفاذ مفعولها فما كان من الرئيس المصري حسني مبارك(عبد الرزاق / ٢٠١٩ / ٣٠٤), إلا أن رفض ذلك الأمر, وكتابة تعهد وأعتبر أن المعاهدة بين بلدين وليست بين شخص انور السادات ومناحيم بيغن، مما حدا بالأخير أن ارسل اسحاق شامير إلى القاهرة في الفترة من ٢٢ إلى ٢٥ شباط ١٩٨٢ لاستطلاع الآراء من الجانب المصري وايضاح

موقفهم من عملية السلام ,وحاول أيضاً نفس محاولة الوزير الأمريكي الكسندر هيج إلا أنه لم يستطع إقناع الرئيس حسني مبارك بالتوقيع على هذه الورقة، التي يؤكد فيها التزامات مصر تجاه المعاهدة، كما حاول اسحاق شامير دعوة مبارك إلى زيارة إسرائيل وزيارة مدينة القدس ,والتباحث مع مناحيم بيغن حول باقي البنود المتعلقة بالانسحاب من سيناء؛ لكن الرئيس المصري رفض بشدة زيارة إسرائيل لإصرار المسؤولين الاسرائيليين على أن تكون الزيارة لمدينة القدس وعلى الرغم من محاولات اسحاق شامير المتكررة مع حسني مبارك على إلقاء كلمة في الكنيست مثلما فعل انور السادات سابقاً, إلا أنه أوضح لإسحاق شامير أن زيارة انور السادات كانت لهدف محدد هو إلقاء خطاب في الكنيست الاسرائيلي في مقره بالقدس، ولم يكررها انور السادات بعد ذلك, واوضح مبارك له أن زيارات انور السادات لإسرائيل بعد ذلك كانت في بير السبع ومدينة حيفا، وبعد أن عاد اسحاق شامير إلى إسرائيل, أعلن في٢٦شباط ١٩٨٢ أن من غير زيارة مبارك لمدينة القدس فلا معني من الزيارة، أما في مصر فقد هاتف الرئيس حسني مبارك الرئيس رونالد ريغان موكداً له, بأن اتفاقية كامب ديفيد ومعاهدة السلام المصرية الاسرائيلية اتفاقيات سارية المفعول ومصدق عليها من مجلس الشعب المصري ومن الكنيست وتحمل توقيع الولايات المتحدة وهي تمثل التزاماً(علي / ١٩٩٤ / ٤٦٠).

فتوجه وزير الخارجية المصري إلى اسرائيل في ٢اذار١٩٨٢, واجتمع مع مناحيم بيغن في نفس اليوم بمكتبه بمدينة القدس بحضور اسحاق شامير ,ومجموعة كبيرة من المساعدين والمسؤولين بوزارة الخارجية الاسرائيلية، وقد تحدث مناحيم بيغن خلال اللقاء كيف بذلت اسرائيل أقصى الجهد لتوقيع المعاهدة مع مصر والانسحاب من سيناء, بالرغم من الانقسام الحاصل في المجتمع الاسرائيلي، وقد حاول مناحيم بيغن التهرب

من موعد الانسحاب لأسباب تتعلق بخوفه من عدم احترام للمعاهدة بعد الانسحاب(علي / ١٩٩٤ / ٤٦٠), وكما عبر اسحاق شامير خلال اللقاء عن مخاوفه من الانسحاب إلى الحدود الدولية لاعتبارات الأمنية لكن الوزير المصري وجه انتقادات لهم معتبراً أن تأخير الانسحاب سوف يفتح جميع الاحتمالات ,ومن ضمنها إلغاء المعاهدة المصرية الاسرائيلية، وفي المساء اجتمع اسحاق شامير برفقه اريئيل شارون مع وزير الخارجية المصرية وحاولا أن يؤجلا الانسحاب لبضعة أشهر, وذلك للانقسام الحاصل داخل الكنيست الاسرائيلي(شامير / ١٩٩٦ / ١٣٦) فما كان من الوزير المصري إلا أن قال إذا كان هناك انقسام بينكم حول السلام فلا معنى لوجودي هنا، بالرغم من محاولات اسحاق شامير تهدئة الموقف وأن الانسحاب سوف يتم في ميعاده(علي / ١٩٩٤ / ٤٨٥-٤٨٦).

وفي السنة الثانية لتولي اسحاق شامير وزارة الخارجية واجه تحديات عديدة منها اصدار الامم المتحدة قرارها رقم(٩١١) في ٥ شباط عام ١٩٨٢,الذي عد إسرائيل دولة غير مؤيدة للسلام ،اذ أدان اسحاق شامير ذلك القرار ,وفي ١٠ شباط ١٩٨٢ تم عرض الأمر على الكنيست لمناقشة القرار واستمرت المناقشة ليومين تمخض عنها قراراً برلمانيًا, وقد نص على ان الكنيست يرفض ويدين القرار الخبيث لأغلبية الجمعية العامة للأمم المتحدة, وأن القرار محرم من أي أساس أخلاقي وليس له أية صحة على الإطلاق، ويعرب الكنيست عن تقديره للدول الحرة والديمقراطية التي عارضت هذا القرار(خضير / ٢٠٢١ / ٧).

موقف اسحاق شامير من الاجتياح الاسرائيلي للبنان ١٩٨٢.

القى وزير خارجية الولايات المتحدة الأمريكية الكسندر هيج في ١٠ أيار ١٩٨٢, خطاباً أمام مجلس العلاقات الدولية الأمريكية الذي كان هدفه تحليل سياسة الولايات المتحدة الخارجية في شيكاغو، قال فيه "إن تدهور الأوضاع في لبنان خلال العام الماضي تطلب جهوداً غير عادية لتجنب الحرب, لقد منع المبعوث الأمريكي الخاص فيليب حبيب المواجهة العسكرية في لبنان، لكن لا يمكن للعالم أن يقف ساكتاً ليشاهد هذه الدولة تنحدر نحو هاوية العنف والفوضى اكثر واكثر، لقد حان الوقت للقيام بعمل منسق لدعم سيادة لبنان على أراضيه داخل حدوده المعترف بها دولياً ودعم حكومة مركزية قوية", هذا التصريح اعتبرته "إسرائيل" بمثابة ضوء أخضر لشن حربه على لبنان، فأثناء الاجتماع الذي عقده رئيس الوزراء الإسرائيلي مناحيم بيغن مع وزير الخارجية الأمريكية الكسندر هيج بتاريخ ١ نيسان ١٩٨٢ في "إسرائيل" بحضور وزير الخارجية الاسرائيلي اسحاق شامير، حيث بلغ مناحيم بيغن الكسندر هيج أثناء الاجتماع عن عزم إسرائيل القيام بغارات على جنوب لبنان(لافي / ٢٠١١ / ١٨٦-١٨٧).

وقد استغلت "اسرائيل" حادثة محاولة اغتيال السفير الإسرائيلي في لندن(المرشدي / ٢٠١٢ / ٢١٢), "شلومو أرغوف"(7 \ 2007 \ Wilkinson), بتاريخ ٣ حزيران ١٩٨٢, من قبل جماعة أبي نضال" صبري ألبنا الذي ينتمي إلى مجموعة منشقة عن منظمة التحرير الفلسطينية(338 \ 1984 \ Hurst), فقامت طائراتها بالهجوم على مواقع منظمة التحرير في بيروت، وفي ٦ حزيران بدأت عملية الاجتياح الأراضي اللبنانية، وكان قرار الحرب على لبنان قد اتخذته الحكومة الاسرائيلية في نفس يوم الاجتياح ,بحضور كل من مناحيم بيغن واسحاق شامير ويوسف بورغ وزير الداخلية

,وقادة من حزب العمل شمعون بيرس واسحق رابين وحاييم بارليف ومردخاي ,وجميعهم جنرالات ورؤساء اركان سابقين في الجيش الاسرائيلي(Ibid \ 400).

وفي ٢٠ تموز ١٩٨٢ قدم المبعوث الأمريكي فيليب حبيب في لبنان اتفاقاً نص على مغادرة الفدائيين الفلسطينيين بيروت ,بعد أن تتعهد الحكومة اللبنانية والأمريكية بالمحافظة على سلامة المدنيين الفلسطينيين, وسلامة أعضاء منظمة التحرير الفلسطينية الذين يغادرون لبنان، وافقت المنظمة على ذلك العرض بعد صمود ٨٨ يوماً أمام جحافل الآلات الإسرائيلية المعززة بأحدث الأسلحة، وقد توزعت القوات الفلسطينية في عدة بلدان عربية(مكتب رئيس الوزراء / ١٩٨٢).

فحاولت "اسرائيل" استثمار خروج المقاتلين الفلسطينيين من لبنان بعقد اتفاق سلام مع الرئيس اللبناني بشير الجميل فتم عقد لقاء بينه وبين مناحيم بيغن في كارلتون نهاريا شمال تل أبيب بحضور اسحاق شامير وارييل شارون , وقد عبر مناحيم بيغن عن سعادته بحضور بشير الجميل إلى "إسرائيل" متمني أن يكون بالشجاعة التي تمكنه من توقيع اتفاق مع "إسرائيل"(الجبوري / ٢٠٠٣ / ١٢٦-١٤٤), لكن في ١٤ أيلول ١٩٨٢ تم اغتيال بشير الجميل وتم توجيه الاتهامات إلى الفلسطينيين ومسؤوليتهم عن الحادثة, لذلك تم الاتفاق بين الاسرائيليين وقوات الكتائب اللبنانية التي كان يتزعمها بشير الجميل على دخول قوات الكتائب إلى المخيمات الفلسطينية ,بحماية الجيش الاسرائيلي ليقترف أفظع الجرائم والمذابح البشعة في مخيمي صبرا وشاتيلا(قاسم / ٢٠٠٩ / ١٨٦) ,وقد احتجت الولايات المتحدة على المذبحة وارسلت مندوبها موريس درايبر للاجتماع مع القادة الاسرائيليين، وتم عقد اجتماع في ٢٠ايلول ١٩٨٢بين اريئيل شارون واسحاق شامير والمبعوث الأمريكي درايبر، الذي طالب بسحب القوات

الإسرائيلية من بيروت، ومع الضغط الأمريكي والاوروبي تم اصدار الاوامر بعدم التعرض للمدنيين نهائياً.

الخاتمة ..

توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة الى نتائج وحقائق عدة:

١- خلال وجوده في وزارة الخارجية الاسرائيلية استطاع اسحاق شامير التغلب على جميع العقبات التي واجهت "إسرائيل", سواء قانون ضم مدينة القدس أو ضرب المفاعل العراقي، ويعود ذلك إلى شخصيته المحنكة السياسية.

٢- كان الاجتياح الاسرائيلي على لبنان عام ١٩٨٢ مصيرية في حياة اسحاق شامير السياسية, فهي التي صعدت به إلى قمة الحكم في "إسرائيل" بعد استقالة مناحيم بيغن عام ١٩٨٣،فقد ساند الغزو الاسرائيلي لجنوب لبنان, واستطاع أن يسير على خطى بيغن بعد التفاوض مع الفلسطينيين أو الاعتراف بمنظمة التحرير الفلسطينية.

٣- اتضح مما سبق أن اسحاق شامير كانت مهمته صعبة جداً خصوصاً تطور الأحداث التي تخللت ولايته لكنه استطاع أن ينجح بنسبة كبيرة في الأمور التي وكل بها من تعزيز علاقة "إسرائيل" الخارجية مع الولايات المتحدة الأمريكية وتطور علاقته مع المصريين, بالرغم من رفضه اتفاقية السلام التي وقعت معهم في السابق إلا أنه كان يفصل مشاعره عن منصبه, فكان همه الاول والاخير "اسرائيل" فوق أي اعتبار وامن بوحدة "اسرائيل" واحقية شعبه في السكن في أي متر من فلسطين, وبذل الكثير من اجل ذلك لا سيما في المفاوضات والاجتماعات العربية والدولية التي عقدت من اجل ذلك.

الهوامش:

(١) مذكرات اسحق شامير , شخصيات صهيونية , القسم الثاني , دار الجليل للنشر , عمان ,٢٠١٤، ص١٣٣.

(٢) صحيفة الاتحاد العدد ٨٧ ، ١١ أذار ١٩٨٠.

(٣) صحيفة معاريف العدد٩٩٨٩، ٢٥ أب ١٩٨٠.

(٤) في ٣٠ تموز ١٩٨٠، أصدر الكنيست قانون القدس بمباركة أعضاء الحكومة الإسرائيلية برئاسة مناحيم بيغن، وقد تضمن القانون البنود التالية: (أن تكون مدينة القدس الكاملة والموحدة هي "عاصمة إسرائيل"، واعتبار القدس هي مقر رئيس الدولة، والكنيست والحكومة والمحكمة العليا، وأن الأماكن المقدسة ستصان من التدنيس، وأي إساءة أخرى، ومنح القدس أفضلية في نشاطات سلطات الدولة. ينظر: صبري جريس، القوانين الاسرائيلية لضم مدينة القدس، مجلة شؤون فلسطينية، العدد ١٠٦، مركز الأبحاث بمنظمة التحرير الفلسطينية ، بيروت , أيلول ١٩٨٠، ص١٣؛ رياض العيلة و أيمن شاهين، الأبعاد السياسية والأمنية للاستيطان الإسرائيلي في القدس، مجلة جامعة الأزهر للعلوم الإنسانية العدد١، غزة ،٢٠١٠، ص٩٣٢.

(٥) نبيل قسيس، قراءة أولية في التغيرات طويلة الأمد في المواقف الدولية ازاء القضية الفلسطينية، المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية مسارات، أريحا فلسطين، ٢٠١٢، ص١٢٢.

(٦) أسامة حلبي، مسألة القدس في ضوء الاتفاقات الفلسطينية الاسرائيلية، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد٨، العدد٣١، بيروت، أب ١٩٩٧ ,ص٩٧.

(٧) حايم مسغاف، خارج الصندوق الأسود، مؤسسة نتانيل سامريك، تل أبيب، ٢٠١٧ ص٥٤.

חיים משגב, מחוץ לקופסה השחורה, קרן נתנאל סמריק, תל אביב, ٢٠١٧، דף ٥٤.

(٨) اسحاق شامير , سيرة شخصية , مطبعة يديعوت احرنوت, د.م, ١٩٩٦، ص١٣٤.

(٩) هلموت شميت: سياسي ورجل ألماني غربي، ولد في هامبورغ لأب كان يعمل أستاذاً للغة الألمانية وقواعدها خدم في الجيش الألماني أثناء الحرب العالمية الثانية على الجبهة الشرقية، ثم شارك في هجوم الأردين، بعد الحرب العالمية الثانية انتسب إلى الحزب الاشتراكي الديمقراطي الألماني، وتولى مناصب ادارية في هامبورغ عام ١٩٤٦ ثم أصبح عضواً في مجلس النواب عام ١٩٥٣، وزعيماً للكتلة البرلمانية لحزبه عام ١٩٦٧ ثم نائباً لرئيس الحزب عام ١٩٦٧ ووزيراً للدفاع للاعوام١٩٦٩-١٩٧٢، ثم وزيراً للمالية ١٩٧٢—١٩٧٤، ثم أصبح مستشاراً لألمانية الاتحادية منذ عام ١٩٧٤.ينظر :

Kristina Spohr, The Global Chancellor : Helmut Schmidt and the Reshaping of

the International Order, Oxford University Press, London, ٢٠١٦,p. ٣٥-٢٥

(١٠)مذكرات اسحق شامير، المصدر السابق، ص١٣٤-١٣٥.

(١١) سعد مرتضى: دبلوماسي مصري عين عام ١٩٥٦ سكرتيراً للسفارة المصرية في بلجراد، ثم قائماً بأعمال السفارة المصرية في بروخارست عام ١٩٦١، ومع عودة

العلاقات المصرية السعودية عام ١٩٦٥ عين سعد مرتضي سفيراً في المملكة السعودية، وعقب حصول دولة الامارات المتحدة على استقلالها عين عام ١٩٧١ سفيراً في الامارات، كان من الدبلوماسيين المؤيدين للتحركات المصرية في اتفاقية كامب ديفيد، عين أول سفير في إسرائيل عام ١٩٨٠. للمزيد يراجع : سعد مرتضى، مهمتي في اسرائيل، مذكرات أول سفير مصري في تل أبيب، دار الشروق، ٢٠٠٨، ص٩.

(١٢) سعد مرتضى، المصدر السابق، ص١١٠.

(١٣) كانت البداية الفعلية للمشروع النووي العراقي مع الاعلان عن برنامج الذرة من أجل السلام الذي اطلقه رئيس الولايات المتحدة الامريكية داويت ايزنهاور عام ١٩٥٣وهدف البرنامج الأمريكي حينها الى نشر معلومات حول الاستخدامات السلمية للطاقة الذرية، وقد استلم العراق اولى التقارير والدراسات البحثية الامريكية عن الطاقة الذرية في فترة حكم الملك فيصل الثاني عام ١٩٥٤، الذي عهد إلي تأسيس لجنة الطاقة الذرية العراقية وكان من برامج لجنة الطاقة الذرية العراقية تدريب الكوادر العراقية واكسابهم الخبرات النظرية والعلمية للامساك بناصية التكنولوجيا النووية، كان أول توجه حقيق لامتلاك مفاعل نووي حينما توجه نائب الرئيس العراقي صدام حسين الى فرنسا في زيارة غير رسيمة ١٦حزيران ١٩٧٢ لإجراء مباحثات مع المسؤولين الفرنسين حول اقناعهم ببناء مفاعل نووي في العراق، كما عمد صدام حسين إلى اعادة تشكيل منظمة الطاقة الذرية العراقية في ١٩٧٣ليكون هو رئيسها. للمزيد من التفصيلات عن البرنامج النووي العراقي يراجع :حيدر عبد الجليل عبد الحسين الحربية، الدور الفرنسي في تطوير برنامج العراق النووي ١٩٦٧-١٩٨١، مجلة كلية التربية الأساسية, جامعة بابل, العدد١٣، أيلول ٢٠١٣، ص٣٨٦-٣٩٤.

(١٤) حايم مسغاف، خارج الصندوق الأسود، مؤسسة نتانيل سامريك، تل أبيب، ٢٠١٧، ص٨٦.

(١٥) I.M.F.A.D. 26. Statement by the Government of Israel on the Bombing of the Iraqi Nuclear Facility near Baghdad, 8 June 1981, VOL.7:1981-1982.

(١٦) الكسندر هيج: ولد عام ١٩٢٤ سياسي وعسكري أمريكي سابق، كان معاوناً عسكرياً لهنري كسنجر الذي كان مستشاراً للأمن القومي في عهد ريتشارد نيكسون. شغل منصب القائد العام لقوات حلف الناتو بالفترة من ١٩٧٤ إلى ١٩٧٩. شغل منصب وزير الخارجية في الفترة ما بين عامي ١٩٨١- ١٩٨٢ في عهد الرئيس رونالد ريغان. توفي عام ٢٠١٠. ينظر:

Peter B Levy, Encyclopedia of The Reagan-Bush years Reen Wood Publishing, New York, 1996,p.183.

(١٧) اسحق شامير، المصدر السابق، ص١٤٤؛ حايم مسغاف، المصدر السابق، ص٩٠.

(١٨) رونالد ريغان :ولد عام ١٩١١، وتربى في عائلة فقيرة في مدينة صغيرة في شمال إلينوي، وقد تخرج من كلية يوريكا في عام ١٩٣٢ وعمل مذيعا رياضيا في عدد من المحطات الإذاعية الإقليمية. انتقل بعدها إلى هوليوود في عام ١٩٣٧، وأصبح ممثلا ولعب دور البطولة في عدد من الإعمال الفنية, انتخب حاكما على ولاية كاليفورنيا في عام ١٩٦٦, وتولى الرئاسة في عام ١٩٨١ وبقى حتى عام ١٩٨٨، ينظر:

Ronald Reagan, An American Life, Publisher: Simon & Schuster, Us, 1999, p.12-20.

(١٩) سعد مرتضى، المصدر السابق، ص١١٣.

(٢٠) كمال حسن علي، مشاوير العمر أسرار وخفايا ٧٠ عاماً من عمر مصرفي الحرب والمخابرات والسياسة، دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٤، ص٤٥٩.

(٢١) يجئال هوروفيتس (١٩١٨-١٩٩٤): ولد في فلسطين المحتلة، انضم بعد قيام الكيان الصهيوني إلى حزب الماباي، ثم انشق عنه، وانضم إلى حزب رافي عام ١٩٦٥، ساهم في قائمة الليكود عام ١٩٧٣ ، ودخل بواسطتها إلى الكنيست التاسعة، عُين عام ١٩٧٧ وزيراً للتجارة والصناعة والسياحة، إلا أنه استقال عام ١٩٧٨ من حكومة بيغن، إثر التصويت على اتفاقيات كامب ديفيد، ولكنه عاد عام ١٩٧٩ ، وزيراَ للمالية، ثم استقال من منصبه؛ بسبب التدهور الاقتصادي، والتضخم المالي وغلاء الأسعار. ينظر : جوني منصور , معجم الاعلام والمصطلحات الصهيونية والاسرائيلية , المركز الفلسطيني للدراسات الاسرائيلية , فلسطين , ٢٠٠٩، ص٥٠٧ .

(٢٢) عبد الفتاح ماضي, الدين والسياسة في اسرائيل, مكتبة مدبولي ,القاهرة ,١٩٩٩.، ص٣٦٣؛ أليكد ابشتاين، تأثير الصراع العربي الإسرائيلي على الهوية السياسية ليهود الاتحاد السوفياتي، معهد ايلان، تل ابيب، ٢٠٠٦ ,ص٦ .

אלכס אפשטיין, השפעת הסכסוך הערבי-ישראלי על הזהות הפוליטית של יהודי ברית המועצות, מכון אילן, תל אביב, ٢٠٠٦, דף٦.

(٢٣) الياس شوفاني , في خمسين عاماً اسرائيل المشروع الصهيوني من المجرد الى الملموس , ج٣ ,دار جفرا للدراسات والنشر , دمشق, ٢٠٠٢, ص١١٩.

(٢٤) جوني منصور، المصدر السابق, ص١٦٤.

(٢٥) الأمير فهد بن عبد العزيز: ولد عام ١٩٢١ تولى وزارة التعليم العالي عام ١٩٥٨، برز في عهد الملك فيصل عام ١٩٦٢ عندما وكلت اليه وزارة الداخلية واستمر في منصبه حتى اغتيال الملك فيصل، وإلى جانب منصب وزير الداخلية شغل عام ١٩٦٧ منصب رئيس مجلس الوزراء وبصفته هذه كان في موقع يمكنه من الاشراف على كل أنشطة البلاد الاساسية من الأمن والنفط والتربية، عين ولياً للعهد مع تبوء الأمير خالد عرش السعودية، ثم أصبح ملكاً عام ١٩٨٢ خلفاً للملك خالد توفي عام ٢٠٠٥. ينظر: خليل حمود عثمان، التعليم العالي ومؤسساته في المملكة العربية السعودية ١٩٥٧-١٩٧٥، مجلة الآداب، العدد ١١١, جامعة بغداد، ٢٠١٥, ص٢٧٢.

(٢٦) يوميات ووثائق الوحدة العربية ١٩٨١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨١، ص ٩١٣-٩٩١.

(٢٧) نيامين نيوبرغر، الأحزاب في إسرائيل، الجامعة المفتوحة تل أبيب، ١٩٩٧، ص١٤١.

בנימין נויברגר, צדדים בישראל, האוניברסיטה הפתוחה בתל אביב, ١٩٩٧, דף١٤١.

(٢٨) عبد الحكيم عامر محمود لافي، الدور الأمريكي في الحروب العربية الإسرائيلية ١٩٤٨ – ١٩٨٢، رسالة ماجستير، كلية الآداب، قسم التاريخ، الجامعة الإسلامية، غزة ، ٢٠١١، ص١٨٧.

(٢٩) I.M.F.A.D.4 Foreign Ministry Statement On Us Arms Sales To Saudi Arabia- 6 March 1981, Vol7 :1981-1982.

(٣٠) حبيب قهوجي، الأحزاب الاسرائيلية والحركات السياسية في الكيان الصهيوني، مؤسسة الأرض للدارسات الفلسطينية، دمشق، ١٩٨٦، ص٤١٥-٤١٦.

(٣١)مذكرات اسحق شامير، المصدر السابق، ص١٣٨.

(٣٢) حبيب قهوجي، المصدر السابق، ص٢٦١.

(٣٣) حسني مبارك: ولد عام ١٩٢٨ في بلدة كفر المصليحة في محافظة المنوفية، وتخرج في الكلية الحربية المصرية عام ١٩٤٩، وفي كلية الطيران عام ١٩٥٠، وفي عام ١٩٧٢ أصبح قائداً للقوات الجوية، وكان له دوراً كبيراً في الانتصار في حرب أكتوبر ١٩٧٣، وبقى في منصبه حتى تم تعيينه نائباً لرئيس الجمهورية في عام ١٩٧٥، وفي تشرين الأول عام ١٩٨١ تولى الجمهورية خلفاً للرئيس الراحل أنور السادات. ينظر: أحمد ماجد عبد الرزاق وانهار عبد الكريم جليل، عودة مصر إلى الجامعة العربية ١٩٨٩ وتداعيتها ، مجلة ديالي للبحوث الانسانية العدد ٧٩، جامعة ديالى، ٢٠١٩، ص٣٠٤.

(٣٤) كمال حسن علي، المصدر السابق، ص٤٦٠.

(٣٥) كمال حسن علي, المصدر السابق, ص٤٦٠.

(٣٦) مذكرات اسحق شامير، المصدر السابق، ص١٣٦.

(٣٧) كمال حسن علي، المصدر السابق، ص٤٨٥-٤٨٦.

(٣٨) فاروق صالح العمر و رباح مرزه خضير، دور البرلمان الإسرائيلي الكنيست في توجهات إسرائيل الخارجية تجاه دول الطوق العربي ١٩٧٧-١٩٨٤، مجلة العلوم الانسانية كلية الآداب ,جامعة البصرة، المجلد ٣٨، العدد٢، حزيران ٢٠٢١،ص٧.

(٣٩) عبد الحكيم عامر محمود لافي، المصدر السابق، ص ١٨٦ - ١٨٧.

(٤٠) في مساء يوم الخميس ٣ حزيران١٩٨٢، بينما كان السفير الإسرائيلي في المملكة المتحدة شلومو أرغوف يغادر فندق Dorchester في لندن، متوجهاً إلى سيارته في شارع بارك لين، كان ثلاثة إشخاص فلسطينيين في انتظاره ، فأطلق أحدهم النار عليه نحو رأسه من مسافة قريبة، لم يمت في الحادثة، ولكنها تسببت في إصابته بالشلل بقية حياته حتى وفاته عام ٢٠٠٢. ينظر : قاسم جباري لطيف مزاحم المرشدي ,الدور السوري في الحرب الأهلية اللبنانية ١٩٧٥ – ١٩٨٢،رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار ٢٠١٢، ص٢١٢.

(٤١) شلومو أرغوف(١٩٢٩-٢٠٠٣): ولد في مدينة القدس عام ١٩٢٩، وهو دبلوماسي صهيوني التحق بالجيش الصهيوني في بدايات تأسيسه عام ١٩٤٨، درس العلاقات الخارجية وتخرج عام ١٩٦٢، بدأ مسيرته الدبلوماسية كملحق للسفارات الصهيونية في العديد من الدول، أصبح سفيراً في المكسيك من عام ١٩٧١ إلى ١٩٧٤،ثم سفيراً في هولندا عام ١٩٧٧، وسفيراً لبريطانيا عام ١٩٧٩، تعرض لمحاولة اغتيال تسببت له في شلل. للمزيد من التفاصيل ينظر:

Paul Wilkinson, International Relations, Sterling Publishing, new York. 2007. P.7.

(41) I.M.F. A.D,١ ,Summary of Events, ٤and ٥June ١٩٨٢, VOL8,١٩٨٢-١٩٨٤.

(42) David Hurst, The Gun and the Olive Branch: The Roots of Violence in the Middle East, Faber and Faber, second edit, London, 1984.P388.

(43) Ibid, P.400.

(٤٤) وثيقة صادرة عن مكتب رئيس الوزراء بتاريخ ٢ أيلول ١٩٨٢.

מסמך שהוצא על ידי משרד ראש הממשלה מיום 2.9.82

(٤٥) نفذت هذه المذبحة في ١٦ ايلول ١٩٨٢, بعد خروج المقاومين الفلسطينيين واستمرت المذبحة ثلاثة ايام على يد المجموعات الارهابية اللبنانية بحماية وتأمين الجيش الاسرائيلي بقيادة اريئيل شارون ورئيس اركان الجيش رفائيل ايتان ,وكانت اعمال الذبح والقتل تتم بالفلسطينيين داخل هذه المخيمات ,باستخدام السكاكين والخناجر , ولم تفرق المليشيات اليهودية بين الفلسطينيين واللبنانيين المتواجدين هناك, واستمرت هذه المجزرة حتى الساعة السابعة والنصف من صباح يوم ١٩ايلول, وتراوح عدد الشهداء ما بين ٣٥٠٠ و٥٠٠٠ الالف من الفلسطينيين واللبنانيين. ينظر: وعد شاهر محمود الجبوري , المواقف العربية والدولية من الاجتياح الاسرائيلي اللبناني عام ١٩٨٢, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب , جامعة الموصل , ٢٠١٧,ص٧٤؛ بيان الحوت , صبرا وشاتيلا ايلول ١٩٨٢ , مؤسسة الدراسات الفلسطينية , بيروت, ٢٠٠٣, ص١٢٦-١٤٤؛

I.M.F.A.D,79. Cabinet communique On The massacre At The Sabra And Shatilla camps, 19 September 1982, VOL,8:1982-1984.

(٤٦) عبد الستار قاسم وأخرون، دراسات فلسطينية، جامعة النجاح الوطنية, نابلس، ٢٠٠٩، ص١٨٦.

المصادر:

اولاً: الوثائق المنشورة.

أ. الوثائق العربية.

١. يوميات ووثائق الوحدة العربية ١٩٨١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

ب. الوثائق العبرية.

١. وثيقة صادرة عن مكتب رئيس الوزراء بتاريخ ٢ أيلول ١٩٨٢.

ت. وثائق وزارة الخارجية الاسرائيلية.

1. I.M.F. A.D, 1,Summary of Events, 4 and 5 June 1982, VOL8,1984-1982.
2. I.M.F.A.D,79. Cabinet communique On The massacre At The Sabra And Shatilla camps, 19 September 1982, VOL,8:1982-1984.
3. I.M.F.A.D. 26. Statement by the Government of Israel on the Bombing of the Iraqi Nuclear Facility near Baghdad, 8 June 1981, VOL.7:1981-1982.

4. I.M.F.A.D.4 Foreign Ministry Statement On Us Arms Sales To Saudi Arabia- 6 March 1981, Vol7 :1981-1982.

ثانياً: المذكرات الشخصية.

١. سعد مرتضى، مهمتي في اسرائيل، مذكرات أول سفير مصري في تل أبيب، دار الشروق، ٢٠٠٨.
٢. مذكرات اسحق شامير , شخصيات صهيونية , القسم الثاني , دار الجليل للنشر , عمان ,٢٠١٤.

ثالثاً: الرسائل والاطاريح الجامعية.

١. عبد الحكيم عامر محمود لافي، الدور الأمريكي في الحروب العربية الإسرائيلية ١٩٤٨ – ١٩٨٢، رسالة ماجستير، كلية الآداب، قسم التاريخ، الجامعة الإسلامية، غزة ، ٢٠١١
٢. قاسم جباري لطيف مزاحم المرشدي ,الدور السوري في الحرب الأهلية اللبنانية ١٩٧٥ – ١٩٨٢،رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار , ٢٠١٢.
٣. وعد شاهر محمود الجبوري , المواقف العربية والدولية من الاجتياح الاسرائيلي اللبناني عام ١٩٨٢, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب , جامعة الموصل , ٢٠١٧.

رابعاً: الكتب العربية والمعربة.

١. بيان الحوت , صبرا وشاتيلا ايلول ١٩٨٢ , مؤسسة الدراسات الفلسطينية , بيروت, ٢٠٠٣.
٢. حبيب قهوجي، الأحزاب الاسرائيلية والحركات السياسية في الكيان الصهيوني، مؤسسة الأرض للدارسات الفلسطينية، دمشق، ١٩٨٦.
٣. عبد الستار قاسم وأخرون، دراسات فلسطينية، جامعة النجاح الوطنية نابلس، ٢٠٠٩
٤. عبد الفتاح ماضي, الدين والسياسة في اسرائيل, مكتبة مدبولي ,القاهرة ,١٩٩٩.
٥. كمال حسن علي، مشاوير العمر أسرار وخفايا ٧٠ عاماً من عمر مصرفي الحرب والمخابرات والسياسة، دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٤.
٦. نبيل قسيس، قراءة أولية في التغيرات طويلة الأمد في المواقف الدولية ازاء القضية الفلسطينية، المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية مسارات، أريحا فلسطين، ٢٠١٢.
٧. الياس شوفاني , في خمسين عاماً اسرائيل المشروع الصهيوني من المجرد الى الملموس , ج٣ ,دار جفرا للدراسات والنشر , دمشق, ٢٠٠٢.

خامساً: الكتب الاجنبية.

1. David Hurst, The Gun and the Olive Branch: The Roots of Violence in the Middle East, Faber and Faber, second edit, London, 1984.

2. Kristina Spohr, The Global Chancellor : Helmut Schmidt and the Reshaping of
3. Paul Wilkinson, International Relations, Sterling Publishing, new York. 2007.
4. Peter B Levy, Encyclopedia of The Reagan-Bush years Reen Wood Publishing, New York, 1996.
5. Ronald Reagan, An American Life, Publisher: Simon & Schuster, Us, 1999.

the International Order, Oxford University Press, London, ٢٠١٦.

سادساً : الكتب العبرية.

١. حايم مسغاف، خارج الصندوق الأسود، مؤسسة نتانيل سامريك، تل أبيب، ٢٠١٧ ص٥٤.

חיים משגב, מחוץ לקופסה השחורה, קרן נתנאל סמריק, תל אביב, ٢٠١٧، דף ٥٤.

٢. اسحاق شامير , سيرة شخصية , مطبعة يديعوت احرنوت, د.م, ١٩٩٦

٣. حايم مسغاف، خارج الصندوق الأسود، مؤسسة نتانيل سامريك، تل أبيب، ٢٠١٧.

٤. أليكد ابشتاين، تأثير الصراع العربي الإسرائيلي على الهوية السياسية ليهود الاتحاد السوفياتي، معهد ايلان، تل ابيب، ٢٠٠٦.

אלכס אפשטיין, השפעת הסכסוך הערבי–ישראלי על הזהות הפוליטית של יהודי ברית המועצות, מכון אילן, תל אביב, 2006, דף6.

٥. نيامين نيوبرغر، الأحزاب في إسرائيل، الجامعة المفتوحة تل أبيب، ١٩٩٧، ص١٤١.

בנימין נויברגר, צדדים בישראל, האוניברסיטה הפתוחה בתל אביב, ١٩٩٧, דף١٤١.

سابعاً: الموسوعات العربية.

١. جوني منصور، معجم الاعلام والمصطلحات الصهيونية والاسرائيلية, المركز الفلسطيني للدراسات الاسرائيلية, فلسطين, ٢٠٠٩.

ثامناً: البحوث والدراسات المنشورة.

١. صبري جريس، القوانين الاسرائيلية لضم مدينة القدس، مجلة شؤون فلسطينية، العدد ١٠٦، مركز الأبحاث بمنظمة التحرير الفلسطينية ، بيروت أيلول ١٩٨٠.

٢. ؛ رياض العيلة و أيمن شاهين، الأبعاد السياسية والأمنية للاستيطان الإسرائيلي في القدس، مجلة جامعة الأزهر للعلوم الإنسانية العدد١، غزة ،٢٠١٠.

٣. أسامة حلبي، مسألة القدس في ضوء الاتفاقات الفلسطينية الاسرائيلية، مجلة الدراسات الفلسطينية، المجلد٨، العدد٣١، بيروت، أب ١٩٩٧.

٤. حيدر عبد الجليل عبد الحسين الحربية، الدور الفرنسي في تطوير برنامج العراق النووي ١٩٦٧-١٩٨١، مجلة كلية التربية الأساسية, جامعة بابل, العدد١٣، أيلول ٢٠١٣.

٥. خليل حمود عثمان، التعليم العالي ومؤسساته في المملكة العربية السعودية ١٩٥٧-١٩٧٥، مجلة الآداب، العدد ١١١, جامعة بغداد، ٢٠١٥.

٦. أحمد ماجد عبد الرزاق وانهار عبد الكريم جليل، عودة مصر إلى الجامعة العربية ١٩٨٩ وتداعيتها ، مجلة ديالي للبحوث الانسانية العدد ٧٩، جامعة ديالى، ٢٠١٩.

٧. فاروق صالح العمر و رباح مرزه خضير، دور البرلمان الإسرائيلي الكنيست في توجهات إسرائيل الخارجية تجاه دول الطوق العربي ١٩٧٧-١٩٨٤، مجلة العلوم الانسانية كلية الآداب ,جامعة البصرة، المجلد ٣٨، العدد٢، حزيران ٢٠٢١.

تاسعاً: الصحف

اسم الصحيفة	مكان الصدور	السنة
الاتحاد	اسرائيل	١٩٨٠
معاريف	اسرائيل	١٩٨٠

التحصيل لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء

ايام عطالله سعدون
جامعةالقادسية/ كلية لتربية
ayamataa92@gmail.com

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

الملخص

هدف البحث الى التعرف على:

١- التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء.

٢-الفروق في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء وفق متغير الجنس.

وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي وتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الثالث متوسط في المدارس الحكومية النهارية المتوسطة والثانوية ضمن مديرية تربية الشامية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١, وبلغ حجم عينة البحث (٣٠٠) طالب وطالبة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث .

واعد الباحثان ادة لتحقيق هدف البحث , والاداة هي الاختبار التحصيلي الذي يتألف من (٤٥)فقره منها (٤٠) فقرة للاختبار من نوع متعدد و(٥) فقرات اسئلة مقالية , وتم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى, واستخراج معامل الصعوبة ومعامل التمييز , وفعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار , وحساب ثباته على اساس معادلة (كيورد_ريتشاردسون ٢٠)

وقد طبقت اداة البحث في الكورس الاول للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١, واجرى التحليل الاحصائي للبيانات ومعالجتها بااستخدام الحزمة الاحصائية SPSS وبرنامج Excel, توصلت النتائج الى مايلي :

١-يتمتع طلبة الصف الثالث المتوسط بتحصيل دراسي جيد

٢- توجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلاله (٠,٠٥) في الاختبار التحصيلي تبعا لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور.

وقد اوصى الباحثان بمشاركة المتعلمين في المواقف التعليمية من خلال المشاركة في الانشطة,والتعاون في التفكير والمثابرة للوصول الى حل المشكلات..

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي, طلبة الصف الثالث متوسط

Achievement of third-grade students in physics

Ayam Attallah Saddoun

University of Al-Qadisiyah
College Educational

ayamataa92@gmail.com

Prof . Dr .Hadi Katfan Al-Shoun

University of Al-Qadisiyah
College Educational

hadi.alshuon@qu.edu.iq

Research Synopsis : The current research aims to find out:

1- the academic achievement of the third grade students is average in physics.

2- The average of differences in the academic achievement of third-grade students in physics according to the gender variables.

The researcher relied on the correlative descriptive approach and identifies the current research with students from the third grade in the middle and secondary government day schools within the zone of AlShamia General Directorate of Education for the academic year 2020-2021, and the size of the research sample was (300) male and female students, and they were assigned to be chosen and deliberately selected from the research community.

The researcher prepared tool to achieve the objectives of the research, The device is the achievement test, which consists of (45) items, including (40) items for the multiple-type test and (5) essay questions items, and the apparent validity and content validity were verified, the difficulty coefficient and discrimination coefficient were extracted, the effectiveness of the wrong

alternatives to the test items, and the calculation of its stability is based on the equation of (Kyord_Richard Son).

The two search tools were applied in the first course of the academic year 2020-2021, and statistical analysis and processing of the data was carried out using the SPSS statistical package and the Excel program. The results reached the following:

1- Third-grade intermediate students have good academic achievement

2- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) in the achievement test according to the gender variable, and they were in favor of males.

The researcher recommended: Involvement of learners in educational situations through participation in

Activities, cooperation in thinking and perseverance to reach the solution of different problems

Keywords: achievement, third grade students of science

اولا: مشكلة البحث:

إنّ انخفاض مستوى تحصيل المتعلمين بشكل عام في المواد يرجع الى ضعف اساليب ادخال المعلومات وترميزها وفك شفرتها ,ان هذا السياق يتبعه عقل الفرد في اثناء قيامة بإظهار المعلومات واختزانها واعادتها من الذاكرة , وقد يرجع ذلك ايضا الى عدم استخدامهم نماذج او استراتيجيات تساعدهم على حل المشكلات العلمية بشكل او بأخر .

ومن خلال خبرة الباحثان في تدريس مادة الفيزياء لمدة سبع سنوات وجدت ان معظم المدرسين في مؤسساتنا التربوية يعتمدون على الطريقة الالقائية لتدريس الفيزياء مما يؤدي بالطلبة الى عدم فهم الحقائق والقوانين العلمية لذلك يضطرون الى حفظها في

ذاكرتهم بشكل نظري فقط وبالتالي يؤدي الى نسيانها بوقت قصير وهذا يؤدي الى انخفاض المستوى الدراسي لدى الطلبة .

كما ان العادات الدراسية السيئة التي توجد في المواقف التعليمية قد تحمل معها اثار سلبية للمتعلم, لذلك على القائمين على العملية التربوية الاهتمام بالعادات الدراسية العقلية عند الطلبة منذ الحظة الاولى وتجنب العادات العقلية الغير جيدة والغير مقبولة التي بدورها تقود الى استجابة غير مرغوبة .

قام الباحثان باجراء استبيان استطلاعي لمجموعة من مدرسي الفيزياء ومدرساتها البالغ عددهم (١٠) في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية الديوانية /الشامية, وتحدد هذا الاستبيان حول اهمية التحصيل الدراسي حيث تضمنت الاستبانة الاستطلاعية اسئلة حول متغير البحث وهي :

١-ماهي اسباب ضعف التحصيل في مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الثالث متوسط برأيك؟

٢-هل تعتمد استراتيجيات حديثة في تدريس الفيزياء ؟

وأسفرت نتائج الاستبانة الاستطلاعية إلى الآتي:

_(٧٠%) من المدرسين والمدرسات يؤكدون ان تدني مستوى الطلبة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية يرجع الى استخدام الطرق التقليدية في التدريس اضافة الى اعداد الطلبة الكبيرة في الصف الواحد .

_(٨٥%) من المدرسين والمدرسات يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس وذلك بسبب عدم معرفتهم باستراتيجيات التدريس الحديثة .

صاغت الباحثة المشكلة بالسؤال الآتي :

(ما تحصيل مادة الفيزياء لدى طلبة الصف الثالث متوسط)

ثانيا: أهمية البحث:

تعد المؤسسات التربوية الحاضنة الرئيسية لتطبيق ماترم الية من برامج واستراتيجيات تخدم العملية التربوية في الدرجة الاولى وتحقق اهدفها لبناء متعلمين يمتلكون القدرة على الاكتشاف والابتكار والتفاعل مع البيئية ,بما يتلائم مع حركة التطور العلمية السريعة وخصوصا الرقمية كما ونوعا .

ويرى (عبد السلام,٢٠٠٦) ان الهدف من تدريس الفيزياء كمادة من مواد العلوم هو اكساب الطلبة المفاهيم الاساسية وتزويدهم بالمعلومات التي تساعدهم على فهم الظواهر الطبيعية من خلال القوانين والعلاقات العلمية المتصلة بهذه الظواهر والتي تساعد في تنمية المهارات العقلية وتطوير اساليب التفكير لديهم. (عبد السلام ,٢٠٠٦: ١٦) (Al Shon & Madhi, 2016)

واهتم المختصون في مجال التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي , لأهميته الكبيرة في حياة الطالب الدراسية , وهو ناتج عن سير العملية التعليمية ومايحدث في المؤسسات التربوية من عمليات تعليم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف مختلفة تدل على النشاط العقلي المعرفي, والتحصيل هو ان يحقق المتعلم اعلى مستوى من العلم والمعرفة في كل مراحل حياته المتسلسلة من مرحلة الطفولة الى المراحل المتقدمة من عمره , ويستمر في اكتساب العلم والمعرفة بالانتقال من المرحلة الحاضرة الى المرحلة التي تليها فالتحصيل هو الذي يرتبط بدراسة او تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة , لذا فأن الدرجة التي يحققها المتعلم في الاختبار الذي يقدم الية ويكلف به بحسب التخطيط والتصميم المسبق من أدارة المؤسسة التعليمية.(ابو جادوا ,٢٠٠٩: ٤٢٥).

وفي ضوء ذلك تتجلى أهمية البحث عبر أهمية :

١. اهمية تدريس الفيزياء لأنها تعتبر احد فروع العلوم الاساسية التي لها صلة كبيرة بالعلوم الاخرى في حياة الطلبة والمجتمع كافة .

٢. تعد مرحلة الثالث متوسط من اهم المراحل المتوسطه لانها مرحلة انتقالية من المتوسطة

إلى الاعدادية واسهامها في بناء شخصية الطلبة .

٣. بناء اختبار تحصيلي يمكن ان يستفيد منه مدرسي الفيزياء .

ثالثا : أهداف البحث:

يهدف البحث للتعرف على :

١-التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء.

٢-الفروق في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء وفق متغير الجنس

رابعا : حدود البحث:

اولا_ الحدود البشرية: طلبة الصف الثالث متوسط في مدارس الشامية التابعة للمديرية العامة لتربية الديوانية, للعام الدراسي (٢٠٢٠ -٢٠٢١).

ثانيا_ الحدود المكانية: المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية في قضاء الشامية في محافظة القادسية .

ثالثا_ الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠٢٠ -٢٠٢١) .

رابعا_ الحدود المعرفية :الفصول الاولى من كتاب الفيزياء للصف الثالث متوسط, الفصول هي (الفصل الاول-الفصل الثاني-الفصل الثالث-الفصل الرابع-الفصل الخامس) الطبعة العاشرة (٢٠١٩)م .

خامسا : تحديد المصطلحات:

التحصيل :Instance : عرفه كل من :

-ويرى (النجار وشحاتة ٢٠٠٣) بأن التحصيل مجموعة من المعارف والمهارات والمعلومات التي يحصل عليها المتعلم معبرا عنه بدرجات الامتحان المعد له كما يمكن من خلاله قياس مستوى المتعلمين. (النجار وشحاته , ٢٠٠٣ :٨٩)

وعرفة (السدحان ,٢٠٠٤) : هو مقدار ما تعلمه المتعلم في المدرسة او الجامعة يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها في امتحان نهاية العام الدراسي , يعكس مستويات تحصيلية متفاوتة. (السدحان ,٢٠٠٤ :٣٢) (الشون & تركي, ٢٠١٦)

التعريف الإجرائي:التحصيل الدراسي هو محصلة ما تعلمته عينة البحث من معلومات فيزياوية من مواضيع الفصول (الفصل الاول والفصل الثاني والفصل الثالث الفصل الرابع والفصل الخامس) والتي تمثل الدرجة التي حصلوا عليه الطلبة من خلال الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض .

اطار نظري

مفهوم التحصيل:

يستعمل للاشارة الى مستوى النجاح الذي يحرزه الطلبة في مجال دراسي عام او مادة دراسية خاصة, ويمثل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية او مستقبلية, ويعد التحصيل هو الحصيلة النهائي للتعلم, ويتأثر التحصيل والاداء بعوامل عديدة, كما يكون لها تعلم وسيط ما بين التعلم واستخداماته ونواتجهِ, ويستعمل المعلمون مفهوم التحصيل للاشارة الى قدرة الطلبة على تحقيق الاهداف التعليمية للمادة الدراسية التي المراد معرفة نواتج تعلمها, وعلى

الرغم من انه يعد استعمالا محدود للمفهوم , اذا انه يمكن ان ينطبق على السلوك الانساني الفاعل بمجالاته المختلفة

(زاير وسما , ٢٠١٥ : ١٥٠) .

العوامل الموثره في التحصيل :

قسم (نصر الله , ٢٠١٠) العوامل المؤثره في تحصيل الطلبة الى ثلاثة اقسام رئيسيه هما:

١- العوامل التربوية: وهي العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية, ويمكن تلخيصها بما يأتي:

أ-عوامل تتعلق بالمادة الدراسية ب- عوامل تتعلق بالمعلم ج- عوامل تتعلق بالمدرسة

٢- العوامل الشخصية :نقصد بها العوامل الذاتية المتعلقة بشخصية الطلبة كقدرته العقلية وصحة الجسمية وحالته النفسية والانفعالية:

أ-العوامل الجسمية ب-العوامل العقلية ج-العوامل النفسية

٣- العوامل الاسرية والاجتماعية : وتشمل مستوى التعليم للوالدين , والحالة الاقتصادية للاسرة ونوع العلاقات الاسرية. (الدويك , ٢٠٠٨ :٧٩-٨٠).

خصائص التحصيل الدراسي :

يتضمن التحصيل الدراسي خصائص عديدة من اهمها مايأتي :

١-يركز على المعارف والحقائق والمعلومات والخبرات الموجودة في المواد الدراسية .

٢- التحصيل الدراسي يتميز بأنه يضم الدرجة التي تعبر عن ما يمتلكه الطلبة من معلومات والمعارف المتعلقة بمادة معينة .

٣-يتوقف مستوى التحصيل الدراسي على المعارف والمعلومات التي يتلقاها الطلبة داخل غرفة الصف , وليس على ما يتمتع به من قدرات خاصة .

٤-يتم قياس التحصيل الدراسي للطلبة عن طريق الاختبارات التي تجري عليه.

٥- التحصيل الدراسي يحتاج الى عمل جماعي للقيام به متمثل بالتربية المدرس والمدرسة .

(مزيود ,٢٠٠٩ : ١٨٤) .

قياس التحصيل الدراسي:

تلجأ المدارس الى العديد من الطرق لقياس التحصيل الدراسي للطلاب وتتمثل تلك الطرق في الاختبارات التقليدية التي ترمي اساسا الى قياس نتائج التعلم كلها كالقدرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات وحل المشكلات , وتطبع اثار التعلم في اسلوب تفكير الطالب واتجاهاتة وطريقتة في معالجة الامور وقدرتة على النقد البناء وانفاق ما اكتسبة من مهارات وخبرات مفيدة (خليفة ,١٩٩٥ :١٤٣).

ومن اهم الطرق التي تستخدام في قياس التحصيل الدراسي هي :

١-الاختبارات التقليدية : وتشمل

أ-الدرجات اليومية ب-الاختبارات الشفوية ج-الاعمال المنزلية د-اختبار المقال والتقارير والمناقشة (الصالحي,١٩٩٣: ٣٧٠).

٢-الاختبارات المقننة : وتشمل

أ-اختبار الصواب والخطأ ب- اختبار ملء الفراغات ج-اختبار الترتيب د-اختبار المطابقة والمقال (الجسماني , ١٩٩٤ :٤٠٣-٤٠٨-٤٠٧).

-انواع التحصيل

١- التحصيل الجيد : ويكون فيه اداء الطلبة مرتفعاً عن معدل زملائهم في نفس المرحلة ونفس المستوى, ويتحقق باستخدام جميع ولإمكانات القدرات التي تكفل للطلبة الحصول على مستوى اعلى للأداء التحصيلي المرتقب منهم .

٢- التحصيل المتوسط : تكون الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في هذا النوع تمثل نصف الامكانات التي يمتلكها الطلبة ويكون ادائهم متوسطا ودرجة احتفاظهم بالمعلومات متوسط.

٣- التحصيل المنخفض : حيث يكون اداء الطلبة اقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية الطلبة فنسبة استغلالهم لما تقدم من المقرر الدراسي وكذلك نسبة استفادتهم تكون منخفضةً وضعيفة جداً.

(يوسف ,٢٠٠٨: ٤٣) (Alzamili & Mohammed, 2020) .

-حدد علماء النفس والتربية شروطاً ومبادئ للتعلم تساعد على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة ومن ابرز هذه المبادئ هي:

(التكرار – الدافعية -توزيع التمرين -الطريقة الكلية -الجزاء -الدافع -معرفة النتائج – الارشاد والتوجية-التعلم الجيد-الواقعية) (مزيود , ٢٠٠٩ : ١٨٤).

تأثير بيئة المدرسة على التحصيل الدراسي:

تسعى المدرسة دائما لتحقيق اهداف الطلبة وحل مشاكلهم وبناء مفهومهم عن الذات والبحث عن استقلاليتهم , يسهم النجاح الاكاديمي في المدرسة في نمو جميع الطلبة .

(شحاته, ٢٠٠٧ : ٢٠٤)

ويرى جابر عبد الحميد جابر : ان فهم المناخ الاجتماعي للمدرسة يؤثر ايجابا في تنمية التحصيل وان كلما زاد تأثير الدرجات المدرسية في ابراز وتحديد المكانه

الاجتماعية للطلبة زاد تأثير المناخ الاجتماعي للتحصيل وان تعزيز تعليم الذات واستراتيجيات تعزيزها وفهم المعلمون برامج تدريب العزو لها تأثير كبير في تغير انماط العزو غير المرغوب فيه , وان المستويات العالية من التحصيل ترتبط بالمستويات العليا من الدافعية . (جابر , ٢٠١٠ :٣١٧)

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي في دراستها الحالية , وذلك لملائمته لأهدافه وطبيعته , ويعد هذا المنهج من اكثر مناهج البحث استعمالا وانتشارا , ويزودنا المنهج الوصفي بمعلومات عن حقيقية عن المنهج الحالي للظواهر المختلفة التي نستخدمها والتي يتأثر بها الافراد في عملهم , وتعتبر هذه المعلومات ذات قيمة علمية تؤشر اهمية الممارسات القائمة من عدمها , او تهدي الى سبل تغيرها نحو ماينبغي ان تكون عليه , ويعد هذا جوهر البحث الوصفي بوصفة هدفا تطبيقيا, وهذه المعلومات تضيف الى خبراتنا من المعارف التي تساعد على فهم الظواهر وتفسيرها وايضا التنبؤ بدوثها مستقبلا, ويستعمل هذا المنهج في المجال التربوي لان العديد من المواقف التربوية لايمكن دراستها الا بالمنهج الوصفي .

(عودة وفتحي , ١٩٨٧ :١٠٠) (Al-Khattat, Al-Muhja, & Mohammed, 2019)

ثانياً: مجتمع البحث:

هوالمجموعة الكلية من العناصر التي يقوم الباحث بتعميم النتائج عليها التي لها علاقة بالمشكلة المدروسة(عودة وفتحي ,١٩٩٢ :١٥٩) ويتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة مدارس الشامية في مدينة الديوانية ذكوراً واناثاً وللمرحلة المتوسطة للعام

الدراسي (٢٠٢٠ –٢٠٢١) يشتمل مجتمع البحث على (١٩٨٦) طالب وطالبة موزعين على(١٤) مدرسة في ثانويات ومتوسطات في مديرية تربية الشامية.

ثالثا : عينة البحث :

هي مجموعة تمثل جزءاً من عناصر مجتمع البحث احسن تمثيل ويكون الباحث قادراً على تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة , لذا فأن امكانية تعميم النتائج تعتمد على درجة تمثيل العينة بالمجتمع

(عودة وفتحي , ١٩٩٢ :١٦٠)

وقد اختار الباحثان عينة البحث من (متوسطة السلام للبنين ,ثانوية الكواكب للبنات, ثانوية فاطمة الزهراء للمتميزات) بصورة عشوائية من طلبة الصف الثالث متوسط التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية/الشامية للعام الدراسي (٢٠٢٠–٢٠٢١) وبلغ المجموع الكلي للطلبة ٣٠٠ طالب وطالبة ,والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

عينة البحث حسب مديرية تربية الشامية حسب الجنس للصف الثالث متوسط

مديرية الشامية	اسم المدرسة	ذكور	اناث	المجموع
	م . السلام	١٥٠	_	١٥٠
	ث . الكواكب	–	١٢٣	١٢٣
	ث.فاطمة الزهراء للمتميزات	–	٢٧	٢٧
	المجموع الكلي	١٥٠	١٥٠	٣٠٠

رابعاً: أداة البحث:

اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا معتمدا على الاغراض السلوكية ومستوياتها ومحتوى المادة الدراسية وفق الخطوات التالية.

١. تحديد الهدف الرئيس من الاختبار : يهدف الاختبار التحصيلي قياس تحصيل طلبة الصف الثالث متوسط في الفصول الخمسة(الاول , الثاني , الثالث , الرابع , الخامس)من كتاب الفيزياء المقرر تدريسة للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

_ صياغة الاهداف السلوكية: تم تحديد الأغراص السلوكية الخاصة بالاختبار التحصيلي البالغ عددها (١٥٠) غرضا سلوكيا موزعة على الفصول المقررة وحسب جدول المواصفات الممثلة لمستويات بلوم الستة (تذكر , فهم , تطبيق , تركيب , تحليل , تقويم).

٢. اعداد (الخارطة الاختبارية) جدول المواصفات: من المعروف ان الاختبارات التحصيلة تحتاج الى مهارة في اجراء واعداد لما يترتب على نتائجها من قرارات واصدار احكام تتمثل بالطلبة ومن هذا المنطلق مايسمى بجدول الموصفات , الذي يساعد المدرس في بناء الاختبار,وايضا يساعد في تحديد الاهمية النسبية للموضوعات , وكذلك الاوزان النسبية للأغراض السلوكية ومستوياتها, كما يساعد المدرس في تحديد عدد الفقرات الخاصة بكل مستوى من مستويات الاغراض السلوكية في المجال المعرفي. (ابو فودة ونجاتي, ٢٠١٢ :٥٨)

٣. صياغة فقرات الاختبار:قام الباحثان بصياغة فقرات الاختبار التحصيلي بصيغتها الاولية في ضوء ماتضمنه جدول المواصفات , حيث احتوى هذا الاختبار على سؤالين:السؤال الاول موضوعي(الاختيار من متعدد) الذي يتكون من (٤٠) فقرة ,وتحتوي كل فقرة على مقدمة هو عبارة عن سؤال وعدد من الحلول المقترحة تحمل

من بينها واحدة صحيحة وبقية الحلول خاطئة تسمى بالبدائل,والسؤال الثاني مقالي يتكون من خمس اسئلة فقط, وتوزع السؤالين على مستويات بلوم المعرفية (التذكر , الفهم , التطبيق , التحليل , التركيب و التقويم) (الشون & العمراني, ٢٠١٥), وعلى الفصول الخمسة المحددة من كتاب مادة الفيزياء, يتميز الاختبار الموضوعي بشمولية للمنهج الدراسي وكذلك يتميز بالجودة في قياس الموضوع الذي يريد قياسة , ويتميز الاختبار المقالي بأنهُ يعطي الحرية المطلقة للطلبة في الاجابة , وكذلك يستخدم هذا النوع من الاختبارات من اجل عملية تقويم اهداف لاتستطيع الاختبارات الموضوعية القدرة على تقويمها . وقد عرضت الباحثة الاختبار في صيغتة الاولية على مجموعة من المختصين في مجال التربية وطرائق تدريسها, مرفقة معه مفاتيح الاجابة .

٤. تعليمات الاجابة: تمت صياغة التعليمات والتوجيهات الخاصة في كيفية الاجابة على الاختبار والمتمثلة بالاختبار الموضوعي باختيار بديل صحيح واحد للفقرة والاجابة على جميع الفقرات, ويجاب على الاختبار المقالي بأًجوبة قصيره ,المدة الزمنية للاجابة , كتابة الاسم الثلاثي والصف والشعبة في المكان المخصص .

٥. تعليمات تصحيح الاختبار:بعد ان صيغت فقرات الاختبار ووضع الاختباربصيغتهاالنهائية المتكون من (٤٠) فقرة من الاختبار الموضوعي وخمس اسئلة للاختبار المقالي كما في الملحق(٥) ثم وضع معيارا لتصحيح الاجابات (درجتين لكل فقرة اختبارية من الاختبار من متعدد صحيحية) و (صفر للاجابة الخاطئة والفقرة المتروكة التي لم يجب عليها الطلبة)، اما الاختبار المقالي (لكل سؤال اربع درجات) و (صفر ايضا للاجابة الخاطئة او السؤال المتروك الذي لم

يجيب عليه الطلبة) وبالتالي فالدرجة النهائية العليا للاختبار التحصيلي هي (١٠٠) والدرجة الدنيا هي (صفر).

صدق الاختبار:

من شروط بناء الاختبار وصلاحيته للتطبيق في البحوث التربوية يجب أن يكون صادقاً ،وصدق المقياس أن يقيس ما أعد لقياسهِ.(عطية،٢٠٠٩: ٢٠٩)، إذ تم التأكد من صدق المقياس كالاتي:

أ-الصدق الظاهري:

وللتأكد من صدق المحتوى تم ذلك من خلال أعداد الخارطة الاختبارية ، لكي يتم تمثيل الفقرات الاختبارية للمحتوى العلمي. بعد ذلك قامت الباحثة بعرض الفقرات مع الخارطة الاختبارية والاهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق التدريس ، بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها واعتمد الباحث على النسبة المئوية (٠,٨٠%) فما فوق معياراً للحكم على قبول الفقرة ضمن المقياس، وفي ضوء ذلك لم تحذف أيّةُ فقرة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

التطبيق الاستطلاعي الاول :

لبيان وضوح فقرات وتحديد الزمن المستغرق للاجابة عن جميع الفقرات الاختبار ,قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث متوسط في متوسطة السلام وثانوية الكواكب , يوم الثلاثاء ٢٠٢١/١/١٨ بعد الاتفاق مع ادارة المدرسة ومدرسة مادة الاختبار والغرض من التطبيق الاستطلاعي الاول للاختبار هو التأكد من وضوح تعليمات الاختبار , وايضا التأكد من وضوح الفقرات وعدم وجود غموض فيها , وتقدير المدة الزمنية للاختباروذلك

من خلال احتساب المدة الزمنية لانتهاء كل طالب, ومن ثم ايجاد المتوسط الذي بلغ (٤٥)دقيقة , وزمن قراءة التعليمات (٥) دقائق ,

التطبيق الاستطلاعي الثاني :

لحساب الخصائص السايكومترية قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيلي , وتم تطبيق الاختبار مرة اخرى على عينة تتكون من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث متوسط في مدارس الشامية هي (متوسطة البتول للبنات البالغ عددهن ١٩٢ طالبة) و(متوسطة الفتوى المباركه للبنين البالغ عددهم ١٠٨) في يوم الاربعاء الموافق ١/١٩ /٢٠٢١وقد تم ابلاغ المدرسة بموعد اجراء الاختبار, وقامت الباحثة باالاشراف على اجراء الاختبار وتوضيح تعليمات الاجابة عن فقراتهِ.

١. الإجراءات الإحصائية لتحليل فقرات اختبار التحصيل (التحليل الاحصائي للفقرات):

يعدُ التحليل الإحصائي للاختبار بمثابة التعرف على الإختبار باستخدام معاملات الإحصاء اي أجراء بعض العمليات الإحصائية على الفقرات التي تتمثل بَصعوبة وتمييز كل فقرة ومموهات الفقرات للحكم على صلاحية الفقرات ومدى توافقها مع الإختبار. (الهويدي ,٢٠٠٤: ١٨١)

وأجرى الباحثان التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التحصيل من نتائج عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٠٠) طالباً وطالبة. وبعد تصحيح إجابات الطلبة, رتبت درجاتهم تنازلياً ثم أُخِذ ٢٧% من الإجابات العليا و ٢٧% من الإجابات الدنيا بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية إذ بلغ عدد طلبة المجموعتين في عينة التحليل الاحصائي (١٦٢) طالباً وطالبة، بواقع (٨١) فرداً في

كل من المجموعتين العليا والدنيا. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ. مستوى صعوبة الفقرات:

يُقصد بمعامل الصعوبة"هو نسبة الطلبة الذين لم يجيبوا عن الفقرة الى العدد الكلي للطلاب المشاركين في الاختبار". (سليمان و رجاء, ٢٠١٠: ٣١٣)

حسب الباحثان معامل صعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار التحصيل بمعادلة صعوبة الفقرات للاسئلة الموضوعية والمقالية اذ وجدها انحصرت بين(٠,٣١) و(٠,٥٨)، اذ أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين(٠,٢٠-٠,٨٠)(الفقي،٢٠١٤: ١٩٨) وهذا يعني إن فقرات الاختبار تعد مقبولة جميعها وصالحة للتطبيق

ب ـ القوى التمييزية للفقرات :

تعني القوة التمييزية للفقرات مقدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا,أي مقدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلبة الذين يمتلكون السمةأو يعرفون الإجابة وبين الذين لا يمتلكون السمة المقاسة أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار. (الدليمي وعدنان ,٢٠٠٥: ٦٦)

- وقام الباحثان بحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة التمييز للفقرات الموضوعية والفقرات المقاليةفوجدت ان قيمتها تتراوح بين(٠,٣١-، ٠,٦٩-) ، وبذلك تعد فقرات الاختبار جيدة ومعامل تميزها مقبول ، اذ ان المتخصصين يعدون الفقرة المقبولة اذا كان معامل التمييز (٠,٢٠) فأكثر, لذا تعتبر فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية لذا لم تحذف أياً منها. (الكبيسي , ٢٠١٠ :٢٨٩)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار التحصيل:

اهم المؤشرات التي تبين صدق البناء هي علاقة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية على الاختبار . (الروسان , ١٩٩٩ , ٣٣)

إذ قام الباحثان بحساب العلاقة الارتباطية بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار لـ (٣٠٠) طالباً وطالبة وباستعمال معاملي الارتباط (بوينت بايسيريال) الارتباط الثنائي الاصيل Point–Biserial Correlation Coefficient Formula لحساب الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ، والدرجة الثنائية (المتقطعة) للفقرات الموضوعية ، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ، والدرجة المستمرة (المتصلة) للفقرات المقالية ، وبالاعتماد على درجات إفراد العينة والبالغة (٣٠٠) استمارة اتضح أن معاملات الارتباط كلها دال إحصائيا عند موازنتها بالقيمة الحرجة والبالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨).

الجدول(٢)

معاملات الارتباط(بوينت بايسيريال) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار التحصيل للفقرات الموضوعية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٤٢١	١١	٠,٤٧٦	٢١	٠,٤٧٢	٣١	٠,٣٧٧
٢	٠,٤٤٤	١٢	٠,٤٢٣	٢٢	٠,٤١٢	٣٢	٠,٣٦٥
٣	٠,٤٨٧	١٣	٠,٣٨٧	٢٣	٠,٤٢٣	٣٣	٠,٥١٢
٤	٠,٤٤٣	١٤	٠,٤٣٥	٢٤	٠,٣٠٩	٣٤	٠,٤٤٦

٥	٠,٣٢٨	١٥	٠,٤٥٣	٢٥	٠,٣٤٦	٣٥	٠,٤٨٧
٦	٠,٤٥٢	١٦	٠,٤١١	٢٦	٠,٤٩٨	٣٦	٠,٤٣٤
٧	٠,٣٩٤	١٧	٠,٣٨٩	٢٧	٠,٤٦٦	٣٧	٠,٤٠١
٨	٠,٥٦٤	١٨	٠,٤٣٥	٢٨	٠,٤٩٠	٣٨	٠,٣٨٧
٩	٤٢٣	١٩	٠,٢٨٤	٢٩	٠,٣٩٠	٣٩	٠,٣٥٧
١٠	٠,٣٢٤	٢٠	٠,٣٣٢	٣٠	٠,٣١٢	٤٠	٠,٤٦٥

الجدول(٣)

معاملات الارتباط(بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار التحصيل للفقرات المقالية

ت	معامل الارتباط
٤١	٠,٤٦٥
٤٢	٠,٣٦٧
٤٣	٠,٣٥٤
٤٤	٠,٤١٢
٤٥	٠,٤٧٦

الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل

لايعد الاختبار اداة صالحة للقياس الا اذاتوفرت شروط معينة في الاختبار.وتعد هذه الشروط بمثابة اهداف يأمل مصمم الاختبار تحقيقها لحظة تصميمه للاختبار.

أ-الصدق الظاهري:

عرفه (الضامن ،٢٠٠٧) بأنه "الدرجة التي يقيس بها الاختبار المحتوى المراد قياسه" (الضامن،٢٠٠٧ :١١٣) ، وللتأكد من صدق المحتوى تم ذلك من خلال أعداد الخارطة الاختبارية . وقد تحقق الباحثان من الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي.

ب-صدق البناء (Construct Validity):

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)

لقد تحقق هذا النوع من الصدق كالآتي:

أ- من خلال إيجاد القوة التمييزية ومعامل الصعوبة والسهولة وفعالية الدائل الخاطئة لفقرات الاختبار بواسطة أسلوب المجموعتين العليا والدنيا حيث تبين ان جميع فقرات الاختبار ضمن المدى المقبول للصعوبة والتمييز .

ب-كما تحقق هذا الصدق من خلال إيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار بأستعمال معاملي الارتباط(بوينت بايسيريال) و (بيرسون) .

ثبات الاختبار test Reliability.

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).

- وصف الاختبار بصيغته النهائية:

يتألف اختبار التحصيل في البحث الحالي بصورته النهائية من (٤٥) فقرة منها (٤٠) فقرة موضوعية تعطى الدرجة (٢) للاجابة الصحيحة عن الفقرة و (صفر) للاجابة الخاطئة) ، و (٥) فقرات مقاليةاعلى درجة للفقرة (٤) واقل درجة (صفر) حسب نوعية الاجابة) ويتم حساب درجة كلية للاختبار من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل فقرة من فقرات الاختبار ، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (١٠٠) درجة التي تمثل أعلى الدرجات ، وأقل درجة يحصل عليها هي (صفر) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للاختبار ، وبذلك فإن المتوسط النظري للاختبار يكون (٥٠) درجة .

عرض النتائج وتفسيراتها

الهدف الاول: التعرف على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث المتكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على الاختبار التحصيلي قد بلغ (٧٣,٦١٧) درجة وبانحراف معياري قدره (١٢,١٧٢) درجة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (٥٠) درجة ، استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان

الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٣,٦٠٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦)، وبدرجة حرية (٢٩٩) وهذا يعني ان عينة البحث لديهم تحصيل جيد في مادة الفيزياء والجدول (٥) يوضح ذلك.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائيةلاختبار التحصيل

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الاختبار التحصيلي	٣٠٠	٧٣,٦١٧	١٢,١٧٢	٥٠	٣٣,٦٠٧	١,٩٦	دالة

ويفسر الباحثان ذلك من خلال نتائج البحث الخاصة بالهدف الاول تبين ان تحصيل طلبة عينة البحث لديهم تحصيل جيد , ويعزو الباحثان هذا نتيجة تقليص المواد الدراسية وكذلك الامتحانات الالكترونية التي تجري حاليا , والتي ساهمت في زيادة تحصيل الطلبة.

الهدف الثاني:التعرف على دلالة الفروق في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الفيزياء وفق متغير الجنس (ذكور – اناث)

لغرض التحقق من هذا الهدف قام الباحثان بأخذ استجابات عينة البحث البالغة (٣٠٠) طالباً وطالبة على الاختبار التحصيلي, وبعد معالجة البيانات إحصائيا , استخرج الباحثان متوسطات درجات افراد العينة على الاختبار تبعا للجنس(ذكور واناث), وتبين ان متوسط درجات الذكور (٧٥,٨٦٧) بانحراف معياري قدره (١٢,٢٨٤) , ومتوسط درجات الاناث (٧١,٣٦٧) بانحراف معياري قدره (١١,٦٧٠) , ولمعرفة الفروق بين

الذكور والاناث استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, وكانت النتائج كما موضحة في الجدول٦

(جدول ٦)

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	١٥٠	٧٥,٨٦٧	١٢,٢٨٤	٣,٢٥٣	١,٩٦	دالة
	اناث	١٥٠	٧١,٣٦٧	١١,٦٧٠			

يتبين من الجدول اعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في التحصيل في مادة الفيزياء ولصالح الذكور كون القيمة التائية المحسوبة (٣,٢٥٣) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) .

وفسر الباحثان ذلك من خلال نتائج الخاصة بالهدف الثاني تبين للباحثة ان درجات الذكور في التحصيل الدرسي كانت افضل من درجات الاناث , ويعزو الباحثان هذا الى ان محتوى مادة الفيزياء تتميز بالتعقيد والصعوبة وتحتاج الى تفكير ,لذلك تكون القدرات العقلية لدى الذكور اكثر من الاناث.

وتشير النتائج الى ان الفرد الذي يتميز باتزان انفعالي من خلال معرفة انفعالاته وادارتها وتنظيمها.

المصادر والمراجع

١. ابو جادو ,صالح محمد علي ونوفل , محمد بكر (٢٠٠٩) , علم النفس التربوي, دار المسيرة للطباعة ولنشر والتوزيع , ط١, عمان . .

٢. ابو فودة , باسل خميس ونجاتي , احمد بني يونس (٢٠١٢) : الاختبارات التحصيلية , ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع , الاردن .

٣. جابر عبد الحميد واخرون (٢٠١٠) : علم النفس التربوي , دار النهضة العربية ,٣٢ش عبد الخالق ثروت , القاهرة .

٤. الجسماني,عبدالعالي (١٩٩٤) :علم النفس وتطبيقاتها الاجتماعية والتربوية ،ط١ ، بيروت، الدار العربية للعلوم.

٥. خليفة , بركات (١٩٩٥) :الاختبارات والمقاييس الطلبة،ج٢،ط٢،مصر، دارمصرللطباعة.

٦. الدليمي, إحسان عليوي وعدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥): القياس والتقويم في العملية التعليمية, كلية التربية/ ابن الهيثم, جامعة بغداد.

٧. الدويك , نجاح (٢٠٠٨) : اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية علم النفس, الجامعة الاسلامية .

٨. ربيع،هادي مشعان وبشير اسماعيل محمد(٢٠٠٨):دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين،ط١،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ليبيا.

٩. الروسان , فاروق (١٩٩٩) : أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة , دار الفكر للطباعة والنشرو التوزيع , عمان .

١٠. زاير , سعد علي , سما تركي علي (٢٠١٥) :اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية , ط١ ,دار المنهجية , عمان – الاردن .

١١. السدحان, عبدالله(٢٠٠٤): الترويح والتحصيل الدراسي ودراسة ميدانية على طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض,مكتب التربية العربي لدول الخليج, الرياض.

١٢. سليمان, امين علي محمد و رجاء محمود ابو علام (٢٠١٠) : القياس والتقويم في العلوم الانسانية اسسه وادوات وتطبيقاته, الطبعة الاولى, دار الكتاب الحديث, القاهرة, مصر.

١٣. شحاتة حسن (٢٠٠٧): تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي , الدار المصرية اللبنانية, ١٦ عبد الخالق ثروت , القاهرة .

١٤. الضامن ، منذر (٢٠٠٧) ،اساسيات البحث العلمي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر ، عمان، الاردن.

١٥. عبد السلام, مصطفى(٢٠٠٦): تدريس العلوم ومتطلبات العصر, ط١, دار الفكر, القاهرة .

١٦. عبدالعزيز صالحي (١٩٩٣) :التربية الجديدة، ط٧، مصر دار المعرفة

١٧. عطية ، محسن علي (٢٠٠٩): المناهج الحديثة وطرائق التدريس ،ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

١٨. علام, صلاح الدين(٢٠٠٠):القياس والتقويم التربوي والنفسي–اساسياتة وتطبيقاتة وتوجهات المعاصرة, القاهرة ,دار الفكر العربي.

١٩. عودة , احمد سليمان, فتحي حسن ملكاوي (١٩٨٧): اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية عناصره ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته , مكتبة المنار للنشر, عمان .

٢٠. _____, احمد سلمان , فتحي حسن ملكاوي (١٩٩٢): اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية , مكتبة المنار , الزرقاء , الاردن .

٢١. عودة، احمد سليمان وخليل احمد الخليلي (١٩٩٨) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، الطبعة الأولى، دار الفكر, عمان, الاردن.

٢٢. الفقي , عبد الاله ابراهيم (٢٠١٤) :الاحصاء التطبيقي بااستخدامSpss,ط١, دار الثقافة , عمان , الاردن .

٢٣. الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠): *القياس النفسي* بين التنظير والتطبيق ، مطبعة مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد.

٢٤. مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٢) : القياس والتقويم للطالب الجامعي ، ط١، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر ، بغداد .

٢٥. مزيود احمد (٢٠٠٩) : أثر التعليم التحصيلي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات , رسالة غير منشورة , جامعة بوزريعة , الجزائر .

٢٦. النجار, زينب وحسن شحاتة (٢٠٠٣):معجم المصطلحات التربوية والنفسية, القاهرة ,الدار المصرية اللبنانية.

٢٧. نصر الله , عمر عبد الحليم (٢٠١٠) : تدني مستوى التحصيل والاتجاة المدرسي , ط٢ , دار وائل للنشر والتوزيع , عمان – الاردن .

٢٨. الهويدي ، زيد (٢٠٠٤) : أساسيات القياس والتقويم التربوي ، دار الكتاب الجامعي للنشر ، العين ، الأمارات العربية المتحدة .

٢٩. يوسف , امال (٢٠٠٨) : استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم واثرها على التحصيل الدراسي , رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة بوزريعة , الجزائر .

30. 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 .)
31. Al Shon, H. K., & Madhi, M .L. (2016). Effectiveness of Electronic mind mapping by using smart board in constructive perception with intermediate second year students of Physics .
32. Alzamili, R. A. J., & Mohammed, F. H. (2020). Ethical Leadership and its Relationship to the Occupational Competency of University Staff. *psihologija, 52*(6 .)
33. الشون, أ. م. د. ه. ك., & العمراني, أ. م. د. ع. ا. ج. (٢٠١٥). التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والإعدادية في مادة الفيزياء. *Journal of Al-qadisiya in arts and educational sciences, 15*(1 .)
34. الشون, أ. م. د. ه. ك., & تركي, ع. ع. (٢٠١٦). ... فاعلية خرائط التفكير القائمة على الدمج في اكتساب مهارات التفكير العليا لدى طلبة كلية التربية. *Journal of Al-qadisiya in arts and educational sciences, 16*(3 .)

تقويم الاسئلة في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وفق انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان

أ.د. احسان حميد عبد
جامعة القادسية / كلية التربية
sycho.post30@qu.edu.iq

عادل خيون عبد الرضا
جامعة القادسية / كلية التربية

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى تقويم الاسئلة في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وفق انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة تكونت من ثلاث كتب وهي كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وقام الباحث ببناء معيار انموذج هيرمان للسيطرة الدماغية وتكون المعيار من (١٨٠) فقرة وحسب المعيار المحدد في هذه الدراسة فقد توصل الباحث الى عدم مراعاة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة بتوزيع مضامين انموذج هيرمان للسيطرة الدماغية بالمقارنة مع النسب المحكية ، ولكن تضمنت بعض اسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية نسب جيدة لبعض انماط انموذج هيرمان للسيطرة الدماغية كالنمط الموضوعي والنمط التنفيذي ، فيما كانت نسب النمطان المشاعري والابداعي نسب منخفضة.

الكلمة المفتاحية : السيطرة الدماغية

Evaluating questions in Biology Text books for middle Stage according to Herman's Brain Dominance model

Abstract

This study aimed to evaluate the questions in biology books for the middle stage according to Herman's brain Dominance model. To achieve this goal, the researcher used the descriptive approach and applied the study to a sample consisting of three textbooks, which are biology textbooks for the middle stage. (180) Paragraphs, and according to the criteria specified in this study, the researcher concluded that the biology textbooks did not take into account the stage middle stage combined by distributing the contents of the Herman's brain Dominance model compared to the spoken ratios, but some questions in the biology textbooks of the middle stage included good ratios for some types of the Herman's brain Dominance model. such as the objective and the executive type, while the proportions of the emotional and creative patterns were low.

Keywords : Brain Dominance

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث Problem of the Research :

يُؤَكّدُ (الدوسري ، ٢٠٠١) أن التقويمَ التربوي يأتي كأحد الفعاليات الرئيسية والأساسية في أنشطة المؤسسات التعليمية ، من أجل حصول السير في الاتجاه الذي يُحقق فعاليات العملية التعليمية . (الدوسري ٢٠٠١ ، ٣٤) . ويكونُ التقويم المبني على أسس علمية صحيحة هو وسيلة يتم بواسطتها التأكد من نجاح المنهج في تحقيق أغلب أهدافه , فهوَ عنصر مهم من عناصر المنهج كَونَهُ لهُ القدرة على التأثير في بقية عناصر المنهج , وعملية التقويم لا تعني وصفَ حالة المنهج الرّاهنة بل هي تهدُف الى الوصول الى إصدار أحكام لابد منها في ضوء معايير معينة والحكم على صلاحية المنهج من عدمها . (جبر والعرنوسي , ٢٠١٥, ١٧٥)

فالأسئلة يجب أن تغطي جميع الاهداف التي تم وضعها للمادة وحيثما غطت تلك الأهداف كانت الأسئلة جيدة . وهنا تكمن الحاجة الى معرفة مدى ما تقيسه أسئلة كلُ فصلٍ من كُتُبِ الأحياء للمرحلة الاعدادية ، من أهداف في مجال ما ، لكي نستطيع الحكم من خلالها أن تلك الأسئلة حقّقت تلك الأهداف التي حددها نموذج التفكير لهيرمان ، ولغرض الوصول الى مثل هذا الحكم وجد الباحث بضرورة القيام بدراسة تحليلية لتلك الأسئلة.

وبناءا على ذلك فإن مشكلة البحث تكمُن في الاجابة عن السؤال التالي :-

ما مدى مراعاة أسئلة كتُب علم الأحياء للمرحلةِ الإعدادية لأنماط نموذج السيطرة الدماغية لـ(هيرمان) ؟

ثانياً : أهمية البحثImportance of the Research

يعتبر الكتاب المدرسي جزء مهم من المنهج الدراسي بمفهومه الشامل بل ويعتبر اداة المنهج وله دور فعال في العملية التربوية كونه لبنة اساسية في عملية التعليم والتعلم . (خطابية , ٢٠٠٥ , ١٨) , و بيّن (عبد الخالق والعملة ٢٠٠٠) ان الكتاب المدرسي يعتبر مرجعا اساسيا للمتعلم والمعلم على حد سواء وهو اداة تعليمية بالغة الاهمية اذ يضمن الحد الادنى للمادة التعليمية بين يدي المتعلم واستاذه تمكنهم من الاستفادة منه والاستهداء به في اعداد وتنظيم الدروس , فهو بين يدي المتعلم يعيد النظر فيه متى شاء , بالإضافة الى انه يشرك الطلبة جميعهم في الانشطة ويوفر لهم فرص متساوية من التعليم تناسب قدراتهم المختلفة .(عبد الخالق والعملة ٢٠٠٠) المشار اليه في (شروانة , ٢٠١٨ , ١). ويُبيّن (سند و كاثرين ، ١٩٨٥) أن أهمية أسئلة الكتاب المدرسي تعد ركيزة أساسية لعملية تقويم ما لدى الطلبة من معلومات وخبرات وتوسيعاً وتنشيطاً لعقليته , وتساهم كذلك في تثبيت المعلومات التي تعلمها في المحتوى الدراسي ، و فاعلية السؤال تتوقف على ما يثيره من استجابات عند الطبلة . (سند وكاثرين ، ١٩٨٥ ، ٣) . وأكّد (قطامي ، ١٩٨٩) إن لأسئلة فصول الكتاب المدرسي أهمية في العملية التعليمية كونها توضح مقدار أستيعاب الطلبة لمحتوى الكتاب أو المادة التعليمية ، وإنَّ هذه الأسئلة تستثير دافعية الطلبة للتعلم وتكشف عن المواضيع التي لم يتم إستيعابها فيرجعوا اليها ويبحثوا عن تفاصيل اجابتها لكي تتم عملية أستيعابها ، بالإضافة الى ذلك أن حل أسئلة الفصل تتطلب تفكيراً دقيقاً يُثيرُ التعليم النشط لديهم . (قطامي ، ١٩٨٩ ، ١٠١) . وبَيّنَ (حبيب ، ٢٠٠٠) .

وفي ضوء ما تقدم تتجلى اهمية البحث الحالي في :-

١- تُقدم الدراسة تقييماً علمياً للأسئلة المُتضمنة , في كتب الاحياء للمرحلة الاعدادية قد تفيد القائمين على المناهج العراقية على إعادة النظر في المنهج وتطويره بما يعمل على تنمية القدرات العقلية لطلبة المرحلة الاعدادية

٢- قد يستفيد من نتائجها مدرسو الاحياء, في تعاملهم مع الاسئلة حسب تصنيف نموذج السيطرة الدماغية لهيرمان .

٣- تُعد هذه الدراسة هي الدراسة الاولى على حد علم الباحث , التي تقوم بعملية تقويم أسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية في ضوء تصنيف نموذج السيطرة الدماغية لهيرمان .

ثالثاً : هدف البحث The Aim of the Research :

يهدُف البحث الحالي إلى:

١- تقويمُ الأسئلة في كُتُبِ عِلمِ الأحياءِ للمرحلةِ الإعدادية , وفق أنموذَج السّيطرة الدَّماغية لـ(هيرمان) .

رابعاً : حدودُ البحث The Limitation of Research:

الاسئلة في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية

خامساً : تحديد المصطلحات The Terms of Definition:

١- التقويم: عَرَّفَه:

(السويدي والخليلي ١٩٩٧) : " هوَ تقدير مدى ملاءمة أو صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة " (السويدي والخليلي , ١٩٩٧, ٩) .

٢- السّيطرة الدّماغية : عَرَّفَها :-

(Torrance ,1982) بِأنّها : ميل الفرد الى استخدام احد اجزاء الدماغ بقدر اكبر من الاخر في العليات العقلية والسلوك مما يعكس الاسلوب المعرفي للفرد واتجاهاته في التعلم وحل المشكلات . (Torrance ,1982) المشار اليه في (مراد واحمد ٢٠٠١ , ١٨٣) .

٣- إنموذج هيرمان : عَرَّفهُ :

(محمود , ٢٠٠٦) : هو انموذج السيادة المخية حيث ينقسم الدماغ رمزيا الى اربعة اقسام وكل قسم يختص بوظائف عقلية معينة والاقسام هي: (المُوضوعي (A), التنفيذي(B),المشاعري (C), الإبداعي (D)) وهي توضح انماط التفكير لدى الافراد .(محمود , ٢٠٠٦ , ٢٠٧) .

الفصل الثاني

اولا : الاطار النظري :

١-التقويم : لقد اختلف المختصون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم اليه ويعود السبب في ذلك الى التطورات العلمية المتلاحقة من ناحية وكثرة الدراسات والبحوث التربوية من ناحية اخرى ومن هذه التعريفات :

- التقويم هو اعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت سلفا
- التقويم هو عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل الى احكام توظف بدورها لاتخاذ القرارات . ويسير التقويم في عدة خطوات ومنها :
- تحديد الهدف من التقويم

- تقرير المواقف التي نجمع من خلالها المعلومات المتصلة بالهدف
- تحديد كمية المعلومات التي نحتاج اليها
- تصميم واعداد ادوات التقويم (الكسباني , ٢٠١٠ , ١٤٢) .

٢- نظرية التعلم المستند الى الدماغ Brain –Based Learning :

يعتبر الدماغ جزء معقد التنظيم في الانسان وهو جزء يتميز به الانسان عن سائر المخلوقات الحية الاخرى وهو القوة المرشدة ونظام التحكم وراء كل حركات الانسان ، ويعتبر الدماغ بمثابة شبكة اتصالات ممتدة امتداد واسع . ان الدماغ يتألف من نصفي كرة لمعالجة المعلومات بطريقتين مختلفتين ، فالنصف الايمن من الدماغ يختص في اعادة تركيب الاجزاء لتكوين كل متكامل كما يقوم بالتعرف على العلاقات بين الاجزاء المنفصلة وهو يعمل بشكل كلي متوافق و متواز ، بينما يُظهر النصف الايسر للدماغ فاعلية في عمليات المعالجة البصرية والمكانية ويمكن القول ان قدرته في محال اللغة محدودة للغاية . فنحن نستعمل كلا النصفين في العمليات العقلية العليا . (عبيد وعفانة ، ٢٠٠٣ ، ١١٧).

يتكون الدماغ من نصفين ايمن وايسر ويتبادلان العمل اي ان النصف الايمن يسيطر على الجانب الايسر وبالعكس , ويرتبط النصفان معا بواسطة حزمة من الالياف تصل بين نصفي الدماغ ولكل نصف خصائص تختلف عن النصف الاخر وتتكامل معه , وتعتمد هذه النظرية على تركيب ووظيفة الدماغ وطالما ان الدماغ مستمر بعملياته بشكل تلقائي وطبيعي فان عملية التعليم من المؤكد انها ستحدث , الا اذا ارتبط التعلم ببعض الظواهر التي قد نراها في الطرق التقليدية مثل التجاهل وعدم التشجيع والخوف مما يؤدي الى اعاقة عمليات التعلم الطبيعية لدى الدماغ , وهذه النظرية مستمدة من فهم وظائف الدماغ ليقدم المعلم تعليما يتوافق مع تلك الوظائف

فيكون المتعلم قادرا على الاستفادة بشكل فعال من استراتيجيات التعلم التي تتماشى مع ظروف تعلمه . (Laxman & chin, 2010) المشار اليه في (عبد الله , ٢٠١٧ , ٤٤٥).

٣ – السيطرة الدماغية Brain Dominance :

هناك العديد من التعاريف للسيطرة الدماغية , حيث تدور كلها حول نصفي المخ ولذلك تقاربت هذه التعاريف في تحديدها لهذا المصطلح وكما يلي : بين (صلاح واخرون ١٩٨٢ , ١١٧) ان السيطرة الدماغية هي استخدام احد نصفي المخ او كليها معا في العمليات العقلية او السلوك , فالنصف الايسر يهتم بتحليل الافكار وخاصة ذات العلاقة باللغة والمنطق والرياضيات اما الايمن فيرتبط بالفن والحدس والخيال والصور , وان المخ هو الجزء الاكثر تعقيد في جسم الانسان من ناحية البنية والوظيفة حيث ان كل مكون من مكوناته يؤدي وظيفة مكملة لمكون اخر حتى تظهر الاستجابة كاملة ومتناسقة ,اوضحت التجارب ان تلف خلايا في الجانب الايمن من الدماغ يؤدي الى شلل في الجهة المعاكسة من الجسم (Dennis,2007,53), وذكر (عبد الفتاح , ١٩٩٥ , ٤١) ان النصف الايسر يهتم بالتفكير المنطقي والرياضي والسببي , اما الايمن فهو مركز الوظائف العقلية العليا الخاصة بالحدس والابداع .

٤ –انموذج هيرمان Herrmann's Model :

يرى (نوفل وابو عواد ٢٠٠٧) ان انموذج هيرمان قدم مفهوم اخر لفهم وظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ ويعرض النموذج الكلي للدماغ اربعة انماط للتفكير وهي :

- نمط التفكير المرتبط بالجزء الايسر العلوي من الدماغ (A)

- نمط التفكير المرتبط بالجزء الايسر السفلي من الدماغ (B)
- نمط التفكير المرتبط بالجزء الايمن السفلي من الدماغ (C)
- نمط التفكير المرتبط بالجزء الايمن العلوي من الدماغ (D)

تشير انماط التفكير الى الطرق المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم وتنظيم افكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام التي تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن اسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني ان الفرد قد يستخدم عدة اساليب في التفكير وقد تتغير هذه الاساليب مع الزمن (Sternberg,1992,68) .وفيما يلي بيان خصائص كل قسم من اقسام الدماغ الاربعة وهي :

١- النمط الموضوعي (A) : ويسمى النمط المعتمد على الحقائق او العقلاني او التحليلي او النظري او الخارجي ومن خصائصه :

منطقي : قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات سابقة

حقائقي : يحب العمل مع الحقائق ويتعامل معها بدقة

عقلاني – تبريري : يحدد الخيارات على اساس العقل وليس العاطفة

واقعي : يهتم بالأمور الواقعية ولا يهتم بالأمور التي قد تحدث في المستقبل

نظري : يهتم بتكوين النظريات وكيفية فحصها وتقييمها (نوفل وابو عواد , ٢٠٠٧ , ١٤٤) .

٢- النمط التنفيذي (B) :ويسمى بالنمط المحكوم والموجه او المخطط والمنظم او التسلسلي او الاجرائي ومن خصائصه :

منظم : يرتب العناصر والمفاهيم في علاقات مترابطة منطقيا

تسلسلي : يتعامل مع الافكار بالترتيب او الواحدة بعد الاخرى

مخطط : قبل بدء التنفيذ يشكل الاساليب التي تعطي نتائج مرغوبة

تفصيلي : يهتم بأجزاء الفكرة او المشروع الذي يرغب في تنفيذه (نوافلة , ٢٠٠٨ , ١٤) .

٣- النمط المشاعري (C) : ويسمى ايضا النمط العاطفي او الاجتماعي او البين شخصي او التفاعلي ومن خصائصه :

عاطفي : لديه مشاعر يمكن اثارتها بسهولة وظهورها لديه

بين شخصي : يستطيع تطوير علاقاته مع الاخرين والتعاون معهم والتعلم منهم

رمزي : يستخدم الاشارات كممثلة للأفكار وفهمها

حسي حركي : يتعلم باستخدام حواسه الخمسة بالسمع والشم واللمس والتذوق والنظر

فني : ماهر في التلوين والرسم والنحت والموسيقى وله القدرة على تنسيق اللون والتصميم لأحداث اثارة سارة

روحي : يتعامل مع الروح بانفصال عن الجسد او عن الأشياء المادية

شعوري : يعرف مشاعر الاخرين وآرائهم ويحترمها ويعبر عن مشاعره (نوفل وابو عواد , ٢٠٠٧ , ١٤٥) .

٤- النمط الابداعي (D) :ويسمى بالنمط المتفتح للدماغ او الابتكاري والتكاملي او التخيلي ومن خصائصه :

شمولي –كلي : يدرك ويفهم الصورة الكلية دون الرجوع الى العناصر الجزئية للفكرة

بصري : يتعلم بمشاهدة الصور والمخططات والرسوم والعروض العملية

تخيلي : يكون صور عقلية لأشياء غير محسوسة او غير مدركة في الواقع وله القدرة على مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرق جديدة

ابتكاري : يبتكر افكارا وطرقا وادوات جديدة (نوافلة , ٢٠٠٨ , ١٥) .

المحور الثاني: الدراسات السابقة:

١- دراسة محمد نوفل وفريال ابو عواد الاردن ٢٠٠٥

٢- ابراهيم رواشدة , وليد نوافله , علي العمري الاردن ٢٠١٠

الفصل الثالث :منهج البحث واجراءاته :

اولا: منهج البحث : اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى لتحليل اسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وهو منهج ينسجم مع مشكلة البحث وطبيعة العينة ,ولابد ان يتوفر لدى الباحث رؤية عن البيانات التي يحاول تحليلها لكي يتم بناء اداة التحليل المناسبة للبيانات الخاضعة للتحليل (Mayring,2014,39)، وهو منهج يهدف الى معرفة مقدار الظاهرة للوصول الى استنتاجات تساعد في تطوير المحتوى . (عبيدات واخرون , ٢٠٠٥, ٢١٩) .

ثانياً : مصادر البيانات Data sources

يشمل مجتمع البحث كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية في جمهورية العراق

لو نظرنا الى هذه الاسئلة الرئيسة ومعها فروعها فإن مجموعها يبلغ (٥٧٢) سؤالاً تتوزع على كتب علم الاحياء على الوجه الاتي : الرابع العلمي (١٤٠) وبنسبة (٢٤,٤٧ %) ، والخامس العلمي (١٤٥) وبنسبة(٢٥,٣٤%) والسادس العلمي (٢٨٧) وبنسبة (٥٠,١٧ %) .

ثالثاً : عينة البحث : The research sample

ان عينة البحث هي نفسها مجتمع البحث

رابعاً : أداة البحث : Research tool

أ – اداة البحث :

لتحقيق هدف البحث قام الباحث بأعداد اداة تحليل الاسئلة لكتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية والمتمثلة بمعايير هيرمان للسيطرة الدماغية , و أداة البحث هي الوسيلة التي يستخدمها الباحث في جمع المعلومات والتي يتم من خلالها اختبار صحة الفروض و الإجابة على جميع تساؤلات البحث. ويعتبر إعداد أداة البحث الخطوة الرئيسة التي يشرع الباحث بإعدادها لإجراء دراسات تحليل_المحتوى لأي من الكتب الدراسية (العساف ١٩٨٩, ١٨٠) .

صدق الاداة: Tool Validity

ويعني صدق الاداة مدى صلاحية تلك الاداة في تحليل محتوى معين والذي يرغب الباحث في تحليله والتأكد من ان اداة التحليل قد حققت الغرض الذي اعدت من اجله (Krippendorff,2018,30) ومن أجل التأكد من صدق اداة التحليل قام الباحث بترتيب انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان وما يتضمنه من معايير التي تبناها الباحث ومؤشرات الانماط الاربعة ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق تدريس علوم الحياة وعلم النفس واختصاص علوم حياة لبيان رايهم في مدى صلاحية الاداة (معيار انموذج هيرمان في تقويم أسئلة وانشطة علم الأحياء للمرحلة الإعدادية) لحذف القضايا غير المناسبة وتعديل ما يرونه مناسباً ومهماً من قضايا أخرى من خلال عبارات تصلح أو لا تصلح. واستنادا الى الملاحظات

التي ابدوها المحكمين حول فقرات المعيار فقد تم شطر بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات مع اجراء بعض التعديلات اللغوية للبعض منها .

اعتمد الباحث بنسبة ٨٠% بالاتفاق بين الخبراء للإبقاء على القضايا القائمة بصيغتها النهائية.

ثبات التحليل: Analysis Reliability

يعرف الثبات بانه استقرار نتائج القياس عند اعادة تطبيقه مرة اخرى على العينة نفسها (الضبع , ٢٠٠٦, ١٢٠) , ، فتحديد الثبات يشير الى صحة التحليل والى إمكانية الاطمئنان الى نتائجه . بمعنى اخر الحصول على نفس النتائج اذا ما تمت اعادة عملية التحليل مرة اخرى (Drost,2011,106). وللتحقق من ثبات التحليل قام الباحثان بحساب الثبات بطريقتين هما :

١. الثبات عبر الزمن : وذلك بان يقوم الباحثان نفسيهما بإعادة التحليل بعد مدة من الزمن (ثلاثين يوم) والمقارنة بين نتائج التحليل الأول والثاني والتأكد من مدى التوافق بين تحليل الموضوع نفسه في مدتين زمنيتين .

٢ . الثبات بين مُحَلِّلَين خارجيين ويعني التوصل الى نفس نتائج تحليل المحتوى عند قيام باحثين اخرين بعملية التحليل عند استخدام نفس المعيار (Potter&eta,1999,271).

خامسا : الوسائل الاحصائية: Statistical means

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية : معادلة كوبر والنسبة المئوية .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

اولا : عرض النتائج : View results

بينت نتائج تحليل اسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وفق المعيار المعد لهذا البحث النتائج التالية كما موضح في الجدول (١)

جدول (١)

توزيع تكرارات ونسب اسئلة كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية مجتمعة وفقاً لأنموذج السيطرة الدماغية لهيرمان

ت	الانماط	الرابع العلمي		الخامس العلمي		السادس العلمي		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	الموضوعي	٦٣	%٤٥	٥٠	%٣٥	١١٠	%٣٨	٢٢٣	%٣٨,٩
٢	التنفيذي	٥٥	%٣٩	٨٧	%٦٠	٧٩	%٢٨	٢٢١	%٣٨,٦
٣	المشاعري	٦	%٤	٥	%٣	٢١	%٧	٣٢	%٥,٥
٤	الابداعي	١٦	%١٢	٣	%٢	٧٧	%٢٧	٩٦	%١٦,٧
المجموع		١٤٠	%٢٤,٤	١٤٥	%٢٥,٣	٢٨٧	%٥٠,١	٥٧٢	%١٠٠

يتضح من الجدول (١) ان النمط الموضوعي قد حقق اعلى نسبة من التكرارات بواقع (٢٢٣) تكرار وبنسبة (٣٨,٩%) , في حين حقق النمط التنفيذي (٢٢١) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (٣٨,٦%) بينما حقق النمط الابداعي (٩٦) تكرار بنسبة (١٦,٧%) واخيرا حقق النمط المشاعري (٣٢) تكرار وبنسبة (٥,٥%) والشكل البياني التالي يوضح النسب المئوية التي تحققت في معيار السيطرة الدماغية لهيرمان في اسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة .

ومن ذلك يتضح لنا ان كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية قد جمعت (٥٧٢) تكرار موزعة على اربعة انماط وتباينت نسب التكرارات فيها , اذ كانت اسئلة كتاب علم الاحياء للصف السادس العلمي الاكثر اهتماما بالأسئلة ذات النمط الموضوعي اذ حصل على اعلى النسب في التكرارات بواقع (١١٠) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (٣٨%) ,يليه كتاب الرابع العلمي فقد حقق (٦٣) تكرار وبنسبة (٤٥%) , في حين حصل كتاب الخامس العلمي على (٥٠) تكرار وبنسبة (٣٥%) , اما بالنسبة لأسئلة النمط التنفيذي فقد كانت اسئلة كتاب علم الاحياء للصف الخامس العلمي الاكثر اهتماما بالأسئلة ذات النمط التنفيذي اذ حصل على اعلى النسب في التكرارات بواقع (٨٧) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (٦٠%) ,يليه كتاب السادس العلمي فقد حقق (٧٩) تكرار وبنسبة (٢٨%) , في حين حصل كتاب الرابع العلمي على (٥٥) تكرار وبنسبة (٣٩%) , اما بالنسبة لأسئلة النمط المشاعري فقد كانت اسئلة كتاب علم الاحياء للصف السادس العلمي الاكثر اهتماما بالأسئلة ذات النمط المشاعري اذ حصل على اعلى النسب في التكرارات بواقع (٢١) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (٧%) ,يليه كتاب الرابع العلمي فقد حقق (٦) تكرار وبنسبة (٤%) , في حين حصل كتاب الخامس

العلمي على (٥) تكرار وبنسبة (٣%) , اما بالنسبة لأسئلة النمط الابداعي فقد كانت اسئلة كتاب علم الاحياء للصف السادس العلمي الاكثر اهتماما بالأسئلة ذات النمط الابداعي اذ حصل على اعلى النسب في التكرارات بواقع (٧٧) تكرار وبنسبة مئوية بلغت (٢٧%) ,يليه كتاب الرابع العلمي فقد حقق (١٦) تكرار وبنسبة (١٢%) , في حين حصل كتاب الخامس العلمي على (٣) تكرار وبنسبة (٢%) .والجدول التالي يوضح التكرارات والنسب الملاحظة للأسئلة مقارنة بما يتوقعه الخبراء من اوزان لكل مستوى.

ان اسئلة كتب علم الاحياء مجتمعة لم تصل الى النسبة المحكية المحددة في ثلاث انماط حيث كانت النسبة المئوية للنمط التنفيذي (٣٨,٦%) وهي اقل من النسبة المحكية البالغة (٤٠%) , و كانت النسبة المئوية للنمط المشاعري (٥,٥%) وهي اقل من النسبة المحكية البالغة (١٠%) , و كانت النسبة المئوية للنمط الابداعي (١٦,٧%) وهي اقل من النسبة المحكية البالغة (٢٠%) , ومن هنا يتبين ضعف اهتمام اسئلة الكتب مجتمعة بالأسئلة ذات النمط التنفيذي و المشاعري والنمط الابداعي .بينما كانت النسبة المئوية هي (٣٨,٩%) للنمط الموضوعي وهي اكثر من النسبة المحكية البالغة (٣٠%) .

ويمكن تفسير النتائج كما يلي:

١-تركيز اسئلة كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي على النمط الموضوعي وهي الاسئلة التي تتطلب القدرة على القياس والاستقراء والاستدلال وتجزئة الافكار وتحليل المعلومات .ويرى الباحثان ان طبيعة الكتاب هي التي فرضت هذا النمط من الاسئلة حيث ركز كتاب الرابع العلمي في فصوله على موضوعات مثل تصنيف الكائنات

الحية وعلم البيئة والنظام البيئي والسلسلة الغذائية ودورة العناصر في الطبيعة والمواطن البيئية والمناطق الاحيائية والعوامل المؤثرة في البيئة كذلك ضم الكتاب في محتواه تلاؤم الحيوان مع البيئة وتقديم بعض الامثلة مثل السمكة والحمامة والباقلاء والبردي كذلك تناول الكتاب تلاؤم الحيوانات والنباتات مع انماط الحياة في البيئة والعلاقات بين الكائنات الحية والتلوث البيئي , كل ذلك ادى الى اختلاف نسب التكرارات التي تحققت في فصول الكتاب .

٢- تركيز اسئلة كتاب علم الأحياء للصف الخامس العلمي على النمط الموضوعي والنمط التنفيذي وهي الاسئلة التي تتطلب القدرة على تجزئة الافكار وتحليل المعلومات وترتيب الاساليب التي تعطي نتائج مرغوبة .ويرى الباحث ان السبب في تفاوت النسب المتحققة للكتاب لأنماط السيطرة الدماغية لهيرمان يعود الى ان كتاب علم الاحياء للصف الخامس العلمي قد تناول في فصوله موضوعات مثل التغذية والهضم والتنفس والتبادل الغازي والاخراج كما ضم الكتاب في محتواه الحركة والنقل والتنسيق العصبي والاحساس والهرمونات والغدد , كل ذلك ادى الى اختلاف نسب التكرارات التي تحققت في فصول الكتاب .

٣- تركيز اسئلة كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي على النمط الموضوعي والابداعي وهي الاسئلة التي تتطلب القدرة على الاستدلال وتجزئة الافكار وصياغة المعارف بأشكال جديدة .ويرى الباحث ان طبيعة الكتاب هي التي فرضت هذا النمط من الاسئلة حيث ركز كتاب السادس العلمي في فصوله على موضوعات مثل الخلية والانسجة والتكاثر والتكوين الجنيني والوراثة , ووجود هكذا موضوعات ادى الى اختلاف نسب التكرارات التي تحققت في فصول الكتاب وكان لوجود فصل الوراثة الاثر في ارتفاع نسبة النمط الابداعي.

٤-نسبة النمط (التنفيذي و المشاعري والابداعي) نسبة قليلة مقارنة بالمستوى (الموضوعي) ، حيث إنّ كثرة الأسئلة التي تقيس النمط الموضوعي على حساب النمط التنفيذي والمشاعري والابداعي تجعل المتعلم يبتعد عن الاسئلة التي تتطلب التعاون مع الاخرين وكذلك التي تتطلب القدرة على صياغة المعارف بأشكال جديدة . ويرى الباحث ان السبب في ذلك يعود الى طبيعة الموضوعات التي تم التطرق اليها في المرحلة الاعدادية فرض هكذا نمط من الاسئلة حيث ان اسئلة النمط الموضوعي تتطلب قدرة الطالب على التذكر والاستدعاء والتعرف ومعرفة التفاصيل والحقائق والعموميات .

٥-أسئلة النمط المشاعري تكاد أن تكون معدومة في اسئلة كتب علم الأحياء للصف الرابع والخامس العلمي إلا ست اسئلة في كتاب الرابع العلمي وخمس اسئلة في كتاب الخامس العلمي وهذا يدل على عدم وجود الأسئلة التي تشجع على استخدام التلوين في الرسم والقدرة على تنسيق اللون والتصميم والتعبير عن الافكار والتعلم باستخدام الحواس الخمس , ويرى الباحث ان السبب في ذلك يعود الى عدم المعرفة بأنموذج السيطرة الدماغية لهيرمان , وكذلك اسئلة النمط الابداعي تكاد تكون معدومة في اسئلة كتاب الخامس العلمي حيث بلغ عددها ثلاث اسئلة فقط وهذا يدل على عدم وجود الأسئلة التي تشجع على ادراك العلاقة الواردة في المعلومات وتفسير مكوناتها وتقديم تنبؤات بسيطة وانتاج كليات جديدة وفريدة من جزئيات متفرقة .ويرى الباحث ان السبب في ذلك هو طبيعة الكتاب التي فرضت نمط معين من الاسئلة .

٦-أكثر اسئلة الكتب مراعاة لأنموذج هيرمان للسيطرة الدماغية هي اسئلة كتاب الصف السادس العلمي بسبب تنوع الموضوعات التي تناولها الكتاب.

.

ثانيا : الاستنتاجات : Conclusions

١- عدم مراعاة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة بتوزيع مضامين انموذج هيرمان للسيطرة الدماغية بالمقارنة مع النسب المحكية .

٢- اسئلة كتاب علم الاحياء للصف السادس العلمي افضل اسئلة الكتب مجتمعة توزيعا بالنسبة لمعيار انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان و يليه اسئلة كتاب الخامس العلمي في حين كان اسئلة كتاب الرابع العلمي اقل الكتب توزيعا.

٣- تضمنت بعض اسئلة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية مجتمعة نسب جيدة لبعض انماط انموذج هيرمان للسيطرة الدماغية كالنمط الموضوعي والنمط التنفيذي, فيما كانت نسب النمطان المشاعري والابداعي نسب منخفضة .

ثالثاً : التوصيات : Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحثان يوصيا بما يلي :

١. ضرورة مراعاة انماط انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان عند إعداد أسئلة الكتب المدرسية لمادة الأحياء وخاصة المرحلة الإعدادية لغرض تحسينها وتطويرها .

٢. ضرورة تنوع الاسئلة في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية لكي تنمي قدرات عقلية مختلفة ، وبذلك تتحقق مراعاة الفروق الفردية للطلبة .

٣. -إدخال المدرسين في دورات تدريبية وورش يشرف عليها متخصصين في طرائق تدريس علوم الحياة كي يتعلموا كيفية صياغة الأسئلة التي تراعي النماذج الفعالة وخاصة انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان.

رابعاً : المقترحات : Propositions

استكمالا لهذا البحث يقترح الباحثان ما يأتي :

١. اجراء دراسة وصفية تحليلية لأسئلة كتب علم الاحياء و العلوم للمرحلة المتوسطة وفق انموذج السيطرة الدماغية لهيرمان
٢. اجراء دراسة تحليلية لأسئلة المقررات الدراسية لأقسام علوم الحياة في كليات التربية في الجامعات العراقية
٣. إجراء دراسات مماثلة لأسئلة نهايات فصول كتب علمي الكيمياء والفيزياء في المرحلة الإعدادية .

المصادر

١ خطابية , عبد الله محمد , (٢٠٠٥) : **تعليم العلوم للجميع** , ط١ , دار المسيرة عمان .

٢ الدوسري ، ابراهيم مبارك (٢٠٠١) : **اطار مرجعي للتقويم التربوي** ، ط٣ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

٣ سند ، روبرت وكاثرين (١٩٨٥) : **الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء المتحمس مدخل لمفهوم الذات** ، ترجمة رؤوف عبد الرزاق ، ط٢ ، مطبعة جامعة الموصل .

٤ السويدي , خليفة ,وخليل الخليلي (١٩٩٧) : **المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته** , دار القلم , دبي .

٥ شراونة , خلود يوسف (٢٠١٨) :**تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة القدس , فلسطين .

٦ صلاح احمد مراد واخرون (١٩٨٢) : **انماط التعلم والتفكير لطلاب الجامعة وعلاقتها بالتخصص الدراسي** , مجلة كلية التربية , المنصورة , العدد (٥) .

٧ الضبع , محمود (٢٠٠٦) : **المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها** , مكتبة الانجلو , القاهرة .

٨ عبد الخالق , عصام والعملة , محمود (٢٠٠٠) : **تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الاساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية** , مجلة الجامعة الاسلامية بغزة , مجلد ٨ . العدد ٢ , ٢٠٣ .

٩ عبد الله , ايمان احمد (٢٠١٧) : **فاعلية بعض استراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية** , مجلة كلية التربية , جامعة الازهر العدد (١٧٤) ج٢ , القاهرة

١٠ عبيدات , ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق , (٢٠٠٥) : **البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه** , دار اسامة للنشر والتوزيع , الرياض .

١١ العساف , صالح بن حمد (١٩٨٩) : **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية , سلسلة البحث في العلوم السلوكية** ,ط٤ , شركة العبيكان للطباعة والنشر , الرياض .

١٢ عفانة ، عزو ، عبيد ، وليم (٢٠٠٣) : **التفكير والمنهاج المدرسي** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

١٣ قطامي ، يوسف (١٩٨٩) : **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، الشركة العربية للطباعة** ، عمان .

١٤ الكسباني , محمد السيد علي (٢٠١٠) : **تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر** , ط١ , مؤسسة حورس الدولية للنشر , الاسكندرية .

١٥ محمد نوفل وفريال ابو عواد (٢٠٠٧) : **الخصائص السيكو مترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية** , مجلة الاردنية في العلوم التربوية , المجلد ٣ العدد ٢

١٦ محمود , صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) : **تفكير بلا حدود** , عالم الكتب , مصر

١٧ نوافلة , وليد حسن احمد (٢٠٠٨) : **اثر انماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الاني والمؤجل في الكيمياء على طلبة الصف التاسع** , رسالة دكتوراه , كلية التربية , جامعة اليرموك .

١٨ يوسف عبد الفتاح محمد (١٩٩٥) : **انماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين** , رسالة ماجستير , كلية الدراسات العليا , جامعة النجاح الوطنية , فلسطين .

19 Dennis.H.,Wilson(2007): comparasion of the Hermann Brian Dominance instrument and the extended didc.

20 Drost,E.A.(2011) .Validity and reliability in social science research. Education and perspectives,38 (1),105.

21 Krippendorff,K.(2018).Content analysis : An introduction to its methodology :TH EDITION,Sage publications.

22 Mayring ,P.(2014).Qualitative contant analysis :theoretical foundation ,basic solution procedures and software , Klagenffurt ,Austria.

23 Potter,W.J.& Levine- Donnerstein ,D.(1999).Rethinking validity and reliability in content analysis .Journal of Applied communication Research.27(1999),258.

24 Sternberg,R.(1992) : Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality ,New york : combridge university press.

قانون الحماية الاجتماعية رقم (١١) لسنة ٢٠١٤ بين عدل التشريع والتنفيذ

م.م.حسين على جواد أ.د. افتخار زكي عليوي

Hussinaligawad88@gmail.com

جامعة بغداد / كلية الآداب / قسم علم الاجتماع

الملخص

يمثل القانون ركيزة أساسية وفاعلة في بناء المجتمع ، فبالقانون يتوافق النظام ويسير بانتظام ، وتتكافأ الفرص بين الناس ويتساوون في الواجبات والحقوق، وينعدم الظلم ويسود العدل والمساواة ، غير أن بعض فقرات القانون عند الشروع بتطبيقها كثيراً ما يتعارض مع هذه المبادئ فهو في بعض الاحيان سلاح ذو حدين ينفع من جانب ويضر بجانب اخر، كذلك هو الحال نفسه في قانون الحماية الاجتماعية فالمبدأ الاساس فيه هو تحقيق العدل والمساواة والانصاف وهو من القوانين الحديثة وجاء تشريعه بناءاً على المستجدات العالمية مثل حقوق الانسان ، ويعتبر عملية تعديل أو الغاء أو استحداث تشريع يتطلب بالدرجة الاولى وجود مشرع قادر على فهم الواقع الاجتماعي بدقائقه المتناهية من اجل الخروج بقانون يحاكي الواقع ويعبر عن الاحتياج الاساسي الذي انبثق من اجله.

الكلمات المفتاحية : الحماية الاجتماعية – القانون – العدل

Social Protection Law No. 11 of 2014 between justice legislation and implementation

University of Baghdad \ College of Arts \ Department of Sociology

millimeter. Hussein Ali Jawad prof. Dr. Iftikhar Zaki Alawi

Hussinaligawad88@gmail.com

law is a fundamental and effective pillar in the building of society, the law conforms to the system and runs regularly, opportunities are rewarded between people and equal duties and rights, and there is no injustice and justice and equality prevails, but some paragraphs of the law when it is introduced often contradict these principles, it is sometimes a double-edged weapon that benefits on one side and harms another, as is the case in the Law of Social Protection, the basic principle of which is the achievement of justice, equality and fairness, which is one of the laws of the same. Its legislation is based on global developments such as human rights, and is considered a process of amending, repealing or introducing legislation that requires primarily a legislator capable of understanding the social reality in its final minutes in order to come up with a law that simulates reality and expresses the basic need for which it emerged.

Keywords : Social protection - law - justice

١-**الحماية الاجتماعية** : فالحماية الاجتماعية اذن هي مجموعة الاعانات والخدمات التي تقدمها الدولة للأفراد من ذوي الدخل المحدود ومعدومي الدخل وفقاً لأحكام القانون، ويقصد بالأسر محدودة الدخل هي الاسر التي تتألف من الزوج والزوجة او كليهما والاولاد ان وجدوا او الاولاد لوحدهم ، كما ان الفرد الذي يعيش ضمن اسرة ويكون مستقلاً في معيشته يشمل بالحماية الاجتماعية اذا كان دخله دون مستوى الدخل المحدد في القانون.(عارف ، ٢٠٠٧، ٤)

٢-**القانون** : والقانون في المفهوم الاجتماعي هو مجموعة من الاحكام والنصوص الاخلاقية والقيمية التي يتفق عليها ابناء المجتمع في تنظيم سلوكهم وعلاقاتهم الاجتماعية والموازنة بين واجباتهم وحقوقهم بطريقة تضمن تحقيق الصالح العام ونشر مبادئ المساواة والعدالة الاجتماعية في ربوع المجتمع . (عبد الرحمن، ١٩٩٨،٢٤)

اما القانون عند (ماكس فيبر) فهو مجموعة من المعايير التي يسير الناس وفقا لها ويرتضونها (أي أن القانون هو ما تنفذه أجهزة الدولة الرسمية، أما العرف هو ما تنفذه الجماعات غير رسمية أو حتى الرسمية بعيدا عن القانون) . (البسيوني ، ٢٠٠٦، ٢٦)

٣-**العدل** : هو صفة راسخة اتصف بها الله سبحانه وتعالى وسماها لنفسه ومن العدل العدالة وهي ملكة تؤدب صاحبها وتحمله على الفضائل والاستقامة على طريق الحق بالاجتناب عما هو مخطور والعدل هو ان تعطي من نفسك الواجب وتأخذه ، والعادل هو من تكون حسناته غالبة على سيئاته ، وهو ذو المروءة غير المهتم ، والعدل هو الحق الذي قامت به السماوات والارض وما بينهما . (شاكر ، ٢٠١٩، ٣٣٤)

ان العدل مهما كان معناه هو قيمة خلقية ،أي انه احدى الغايات التي يسعى اليها الانسان لتحقيق حياة هنيئة وهذه الفكرة هي احدى الامور الخيرة التي تسعى الاخلاق لتحقيقها للجنس البشري .وهذا الخير قد يعمل كوسيلة او كغاية في حد ذاتها .فقد تعتبر السعادة مثلاً غاية في حد ذاتها .وان الحرية وسيلة لتحقيق السعادة لا شيء خير في ذاته .وبعبارة اخرى قد تصنف الامور (الخيرة) المختلفة او قيم مجتمع انساني في مسلسل بحيث يكون بعضها مجرد وسائل لتحقيق قيم اسمى ، وجميعها يهدف الى الخير المطلق .وكما يقول المذهب النفعي فأن الخير النهائي هو اعظم سعادة لا كبر عدد من الناس . (لويد ،١٩٨١، ١١٠)

تمهيد

يبين مؤلف كاين وهانت المعنون : اراء ماركس وانجلس في القانون الصادر عام ١٩٧٩، والذي اكد فيه على نقطتين الاولى انه لان النظام القانوني يمثل جزءاً من الدولة البرجوازية ، فقد كان هذا النظام اداة من ادوات القهر الطبقي .اما النقطة الثانية فتأكد على ان الافكار المسيطرة في فترة معينة هي افكار الطبقة الحاكمة وحتى مفهوم الحقوق تمثل هي الاخرى جزءاً من نظام الهيمنة البرجوازية ، ودركايم هو الاخر يكون الاقرب من القانون اكثر من ماركس ، فيبين ان النظم القانونية في المجتمعات ارتكزت على نظامين الاول مجتمعات التضامن الالي وهي تركن الى نظم عقابية ، في حين ان النظم القانونية في مجتمعات التضامن العضوي نظم تعويضية ،اما ماكس فيبر فقد كتب دراسة مستقلة عن القانون في كتابه الاشهر (الاقتصاد والمجتمع) وذكر فيه ميادين نظريات القانون ، وتاريخه ، ودوره الاجتماعي عبر مدى واسع من المجتمعات

المختلفة ،حيث اعتبر القانون قوة من قوى تكامل المجتمع .(عبد الحميد ، ٢٠١٠، ٢٠-٢١).

أن القانون ظاهرة اجتماعية موجود بيننا بشكل دائم ، فرضته علينا حاجة تنظيم علاقاتنا الاجتماعية. وهذا ما عبر عنه الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي المعاصر (إيدغار موران) بقوله إن المجتمع أنتج القانون الذى أنتجه ، بمعنى أن هناك نوعاً من العلاقة الوجودية بين القانون والمجتمع ، فالمجتمع ينتج القانون وهذا الأخير هو بدوره ينتج المجتمع من خلال تلك القواعد التي يسطرها وكذا الكوابح التي ينتهجها . (عبد العال ، ٢٠٢١)

مشكلة البحث

ان مشكلة البحث في حقيقة الامر لا تتعدى كونها محاولة للتعرف على الدور الذي يمكن ان يقوم به قانون الحماية الاجتماعية في تحقيق العدل اثناء تطبيقه ، بغية الوصول الى مقترحات من شأنها ان تطور عمل الحماية الاجتماعية من اجل خدمة الشرائح المستحقة فعلاً في المجتمع العراقي والرقي به بعد تلبية حاجاته الاساسية التي تحفظ له كرامة العيش . بناءً على ذلك ، فقد حدد الباحث مشكلة البحث بالتساؤل الرئيس الاتي : كيف تحقق قوانين الحماية الاجتماعية في العراق برنامجها في ظل الجدل القائم بين التشريع والتطبيق ؟ وتنبثق المشكلة من التساؤل الرئيس للتساؤلات الفرعية الاتية :

١-هل حققت قوانين الحماية الاجتماعية العدل وابتعدت عن الظلم ؟

٢-هل استطاعت قوانين الحماية الاجتماعية الموازنة بين التشريع والتنفيذ ؟

٣- ما هو الالتباس الذي يحدث بين التشريع والتنفيذ لقانون الحماية الاجتماعية ؟

اهمية البحث

تنبع اهمية البحث من دراسة القوانين وتطبيقها في الواقع الاجتماعي ومدى تحقيقها للعدل , واحدة من أهم الموضوعات التي تقوم عمل هذه القوانين من اجل تشخيص الثغرات ، وابداء المقترحات والبدائل لتحقيق العدالة المنشودة في المجتمع , وللبحث أهمية قانونية وأهمية اجتماعية ، ومن الناحية القانونية: إنها تكشف من هم أصحاب القرار, وتقيس من جانب آخر: اتجاه الرأي العام إزاء البعض من تطبيقات القانون ومقترحاته، أما من الناحية الاجتماعية فإنها تكشف كيف يؤثر تطبيق القانون على وجود فوارق اجتماعية لم يكن يتعامل بها الافراد بشكل يحقق مستوى العدل والحماية القانونية .

اهداف البحث

١-النظر الى الحماية الاجتماعية باعتبارها اجراءات قانونية .

٢-التعرف على الطبيعة القانونية للحماية الاجتماعية في العراق ومعرفة مدى تحقيقها للعدل .

٣- توضيح الغموض والالتباس بين التشريع والتنفيذ .

٤-التعرف على قانون الحماية الاجتماعية وكيف يصبح ظالم عند تنفيذه.

٥-معرفة الكيفية التي ينظر بها الفرد العراقي لقوانين الحماية الاجتماعية بأعتبارها تسعى الى تحقيق العدل .

منهجية البحث

وقد اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي ، كون الباحث سوف يحاول ان يقدم رؤية وصفية تحليلية من وجهة نظر اجتماعية لدور قوانين الحماية الاجتماعية وعدالتها في التشريع مقابل ظلمها في التنفيذ .

المبحث الاول

التشريع وعدالة التنفيذ في قانون الحماية الاجتماعية

ومن المفترض أن يكون القانون نابعاً من المجتمع ، كمخرج لتطلعاته ، وليس قانوناً فوقياً ، لهذا يجب على التشريع أن يحقق في الحدود الدنيا نقاشاً عمومياً يقدمه المجتمع ، ولا تكون صناعة القانون من داخل غرف مغلقة منفصلة عن المجتمع، وليست على دراية باحتياجاته وتطلعاته التشريعية ، وهو ما يمكننا التعبير عنه بأن يتم طرح التشريعات أو التعديلات القانونية للمناقشات الاجتماعية ، وعلى أقل تقدير حينما يتعرض القانون لتنظيم أحوال فئة بعينها، فيجب أن يتم طرح التشريع على هذه الفئة لأخذ الرأي فيما يتم من تعديلات أو تنظيمات قانونية جديدة ، ويجب لا يتم العرض على فئة بعينها من فئات المجتمع المعني بالتشريع ، وإنما وجب أخذ رأى المخاطبين بالقانون على اختلاف مشاربهم وتطلعاتهم ، حتى يصدر التشريع في أكثر صورة تناسبا مع الاحتياجات المجتمعية الحقيقية، ويبتعد عن الظلم .(ابو المعاطي ، ٢٠٠٤، ٢٠)

فمثلا تدور في أروقة مجلس النواب العراقي تعديلات تشريعية ستنال قانون ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة والضمان الاجتماعي ، دونما أن يتم عرض المقترحات الجديدة على الفئة المخاطبة بهذه التعديلات وهم شريحة المعاقين والعمال ، وليس

النقابة العامة فقط ، فأغلب المعاقين والعمال لم يتم التحاور معهم أو عرض القانون في جلسات عامة يحضرها العديد من هذه الفئات حتى يكون التشريع المقترح أكثر تناسباً مع الاحتياجات أو الطموحات الحقيقية لهم .ان الحديث عن ظلم التطبيق للقانون امر له معنى ،لكن مما يتناقض مع التعبير ولا معنى له ان نشير الى العدل بانه غير عدل ؟ يبدو في الظاهر ان هذا التعبير لا معنى له ومتناقض ، كما انه ليست عبارة شائعة الاستعمال الا عندما تستخدم مبطنه بالسخرية . وهنا علينا ان نظهر الفروق بين المظهر الجوهري للعدل والمظهر الشكلي له .

اولاً : الكيفية التي يعتمدها قانون رقم (١١) لسنة ٢٠١٤

أن أي قانون يتم تشريعه يقدم وظائف للمجتمع فمن ناحية أنه يؤدي دوراً كبيراً في فض النزاعات التي تحدث بين الأفراد ، فالقانون يأخذ الحقوق والواجبات ممن لا يستحقها ويمنحها الى من يستحقها وهو يزيل الظلم والجور وعندما يسعى القانون في حل المشاكل بين الناس من ناحية أخرى يعمل القانون على أن ينشر العدل والمساواة في المجتمع ،فالقوانين تسعى دائماً الى تحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات ، و يردع الظالم ويأخذ الحق منه ويعطيه للمظلوم بطريقة هادئة ، ويرى أيضا أن القوانين الرسمية أو غير رسمية لابد أن يطلع عليها الأفراد فإن هذا بدوره دائماً ما يجعل سلوكهم يتوافق ويتماشى مع حكم القانون سواء كان سلوكا عقلانيا هادفا من ناحية الواسطة والغاية ومثل وزيادة على ذلك، فإن هذا السلوك يسمى أحيانا بالسلوك المثالي الخاضع الى القانون .(الحسن ، ٢٠٠٨، ٩٢-٩٣)

اما قانون رقم (١١) اعتمد على الكيفية التي تماشياً مع النظم الدولية وانطلاقاً من المبادئ الاساسية لحقوق الانسان والمواثيق الدولية وضمان حماية الانسان وعيشه

بكرامة وصولاً الى المسؤولية الاجتماعية التي اقرها المجتمع الدولي ، وبغية رفع المستوى المعاشي للأفراد والاسر الذين هم دون خط الفقر وتأسيس نظام اجتماعي للعاطلين عن العمل وتقديم الخدمات الاجتماعية في مجال تخفيف الفقر والبطالة وتأهيل القادرين على العمل من خلال برامج التأهيل والتدريب التي تمكنهم من الاندماج في سوق العمل ، على هذه المتبنيات شرع قانون الحماية الاجتماعية رقم (١١) لسنة ٢٠١٤ اذ تأسست هيأة الحماية الاجتماعية بموجب المادة (٤) اولاً من هذا القانون . والتي تهدف الى ضمان حياة كريمة لكافة المواطنين الذين يعيشون حالات الفقر والحرمان والمساهمة في تعزيز الترابط الاجتماعي . (حمود ، ٢٠١٩، ٩٨)

وكان القانون يهدف الى مبادئ اساسية من اهمها :

١-ضمان حياة كريمة للمواطنين الذين يعيشون دون مستوى خط الفقر .

٢-المساهمة في تحقيق الترابط والتكافل الاجتماعي .

٣-توفير الاستقرار النفسي والمادي للأفراد والاسر الفقيرة .

٤-ضمان وصول مظلة الحماية الاجتماعية الى كافة الفئات المشمولة بأحكامه.(الوقائع العراقية الجريدة الرسمي ، ٢٠١٤ ، ١٣)

وبشكل مختصر تبنى هذا القانون معيار خط الفقر وهو معيار عالمي لقياس نسبة الفقر في كل بلد من بلدان العالم ، الا انه في العراق لم يكن دقيقاً وذلك لان المسوحات التي يجريها الجهاز المركزي للإحصاء والتي تعتمدها وزارة العمل والشؤون الاجتماعية لا تعطي النسب الحقيقية عن مستويات الدخل للمواطن العراقي وهذا واضح بسبب ازمة الثقة بين المواطن العراقي والمؤسسات الحكومية وهذا بدوره ينعكس على

نتائج الاحصائيات وعدم دقتها ، وبالتالي تبقى المعونات الاجتماعية الشهرية والتي تصرف عليها المليارات غير نافعة في مكافحة الفقر او الحد منه فهناك مثل صيني يقول(بدل ان تعطيه سمكة علمه الصيد)لأنه يحول مجاميع كبيرة من المواطنين الى متسولين بطريقة غير مباشرة ، فتهدر كرامة الانسان الذي لا يعمل ، فيفترض ان يكون البديل بعدة طرق وخطط تعتمدها الحكومة لمعالجة الفقر كالتنمية الصناعية والزراعية وتطوير قطاع السياحة ، فضلا عن نظام المشاريع الصغيرة التي ستستوعب آلاف من الايدي العاملة .

ثانياً : اليات التطبيق التي ينتهجها قانون رقم (١١) لسنة ٢٠١٤

هناك كم كبير من القرارات والمواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الانسان والتي لها علاقة مباشرة بتطبيق قوانين الحماية الاجتماعية التي تهتم بالفئات الفقيرة والالتزامات التي تترتب على عاتق الحكومات المتعاقبة ، وعند تتبع التطورات التي حدثت في هذا المجال نجد انه بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية اعتمد المجتمع الدولي الاعلان العالمي لحقوق الانسان في عام ١٩٤٨ وقد تضمن الاعلان عن مبادئ تبين حق كل انسان في الحصول على الضمان الاجتماعي وحق العمل والحصول على اجر عادل يكفل له عيشه لائقة وان لكل شخص الحق في التمتع بمستوى من المعيشة يكفيه للمحافظة على الصحة والرفاهية له ولأسرته . (عثمان ، ٢٠١٠، ١٣)

لذا اصبحت الحماية الاجتماعية نظاماً اجتماعياً مثل باقي الأنظمة الموجودة في المجتمع يؤثر فيها ويتأثر بها ،فأخذت صوراً متعددة من حيث تطبيقها لتظهر تشريعات تكفل الرعاية للمواطنين في المجتمعات لتظهر على أساسها العديد من الحركات

الاجتماعية منها (قوانين الفقر، والمحلات الاجتماعية ، وجمعيات تنظيم الإحسان)، ليكون لها تأثيرها الواضح في الحياة الاجتماعية للأفراد . (الأسمري ، ٢٠٢١)

ليس المهم اصدار القوانين بل الاهم هو التنفيذ والتطبيق الفعلي على ارض الواقع بحيث لا تتحول الى حبر على الورق، ولان الواقع الموجود مع الاسف يظهر ان الدستور واغلب القوانين التي في مصلحة المواطن لا يتم تطبيقها. لقد اعتمد قانون الحماية الاجتماعية في تطبيقه على اليات متعددة منها اعتماد التصنيف للفئات المشمولة بأحكام هذا القانون وهذه الفئات هي (ذوي الاعاقة والاحتياج الخاص ، الارملة ، المطلقة ، زوجة المفقود ، المهجورة ، الفتاة البالغة غير المتزوجة ، العاجز ، اليتيم ، اسرة النزيل ، المستفيدون في دور الدولة الايوائية ، الاحداث المحكومين ، الطالب المتزوج ، الاسر معدومة الدخل) من خلال هذا التصنيف وعلى اساس مقايس خط الفقر وباعتماد المسح الاجتماعي الذي يقوم به الباحث الاجتماعي ، وقبل الشروع بتطبيق القانون ينبغي توفير التخصيصات المالية ورصدها في حساب صندوق الحماية الاجتماعية حيث يتولى هذا الصندوق دفع مبالغ الاعانة الاجتماعية للمشمولين بأحكام هذا القانون ، اما الجهة المعنية بتطبيق هذا القانون هي (هيأة الحماية الاجتماعية) تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي والاداري ويمثلها رئيس الهيأة مرتبطة بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية .

ثالثاً : ردود فعل الوسط الاجتماعي نحو عدالة قانون رقم (١١) لسنة ٢٠١٤

لقد شاع التمييز بين العدالة الشكلية (القانون) والعدالة المادية (الاخلاق والسياسة) ،على الرغم من ان منظري العدالة يتناولون المفهومين على انهما متوازيان ومتداخلان ، ويذهبون الى القول بأنه طالما ان العدالة القانونية تتشابه كثيراً مع العدالة الاجتماعية

التي تتعامل مع توزيع الامتيازات ، والعدالة كمساواة والتي يمكن ان تكون تكافؤاً في الفرص ، او مساواة في الناتج الموضوعي ، ان المساواة الذاتية أي المساواة في العوائد مع الاخذ في الاعتبار مبدأ الحاجة الى العدالة او مبدأ الاستحقاق وذلك من اجل تجنب الشعور بالظلم او بعدم المساواة . (East , 2012, 52)

ويمكن الاشارة الى امرين في هذا الصدد الاول ان بعض الفقهاء يعتقد ان العدالة هي الغاية الاولى للقاعدة القانونية ، وان الطمأنينة والرقي الاجتماعي لا يمكن وجودهما الا اذا وجدت العدالة وساد القانون . وكيف يمكن التحدث عن طمأنينة حقيقية او رقي اجتماعي حقيقي في مجتمع لا تسود العلاقات فيه فكرة العدالة ؟ والثاني ان العدل كغاية سامية يسعى القانون لا دراكها تلي في مرتبتها غاية الامن الاجتماعي ، وعند التعارض يميل المشرع الى تغليب الامن الاجتماعي والتضحية بغاية العدل . (عفيفي ، ٢٠٠١، ٣٢)

من اجل مجتمع عادل حقاً لا تكفي مساواة المواطنين امام القانون ،لان العدالة تحتاج الى اكثر من ذلك ، فالعدالة تعني ان يكون لجميع الناس فرص متساوية لتنمية مواهبهم بمنح الامكانية للجميع بتناول الفرص للمشاركة في التعليم والعمل والضمان الاجتماعي ،مما يعني ان السياسة العادلة تضمن تكافؤ الفرص في الحصول على المال العام وما تقدمه الدولة للمواطنين كما هو تكافؤ الفرص في توزيع الدخل والممتلكات مما يستوجب الاعتراف بأداء كل انسان واحترامه . (لعيبي ، ٢٠١٨، ٨٢)

لقد درس الفيلسوف الأمريكي (روسكو باوند (Roscoe pound موضوع علاقة المجتمع بالقانون وتطبيقاته دراسة مستفيضة، منطلقاً من نقطة مفادها ان على المشرع ان يأخذ بالاعتبار العوامل الاجتماعية عند الشروع بكتابة اي قانون وكذلك عند تفسير

النصوص القانونية أو تطبيقها ،وكل ذلك يتم عن طريق دراسة الواقع الاجتماعي دراسة ميدانية دقيقة وشاملة قبيل كتابة مسودة القانون وبعد ذلك ينبغي متابعة معرفة الاثار الاجتماعية لتطبيق القانون داخل المجتمع ، ولا يمكن ان تهمل دراسة المنهج القضائي المتبع في المجتمع دراسة فلسفية ونفسية ، والتركيز على الدور الكبير الذي ممكن ان يلعبه علم الاجتماع فيما سبق من تحديد لطبيعة الشخصية الاساسية واستقراء الواقع وفق اساليب البحث من مسوح و دراسات حالة وكذلك اعتماد المنهج التاريخي من اجل دراسة تأريخ القانون دراسة سوسيولوجية مستفيضة .(أبو الغار، ١٩٩٧، ١٤٤-١٤٥.)

في طبيعة الحال تحمل القوانين والتشريعات حقوق وواجبات تحاول من وجهة نظر المشرع ان تحقق العدالة الاجتماعية في المجتمع ، وهذا هو الهدف الاسمى في اغلب القوانين ، الا ان الجانب الاخر الذي يحمله القانون قد لايكون مقصود وانما تطبيق القانون على مستوى واحد يظهر ان هناك عدم عدالة في التطبيق لفئة معينة او بمعنى ادق يحمل الظلم في جانبه الاخر ، وهذا ديدن اغلب القوانين ، لانها نصوص مكتوبة لايمكن تغيرها حسب كل موقف او حالة يراد اتخاذ القرار فيها . دائماً القوانين في بداية نزولها حيز التنفيذ تعطي انطباعاً براقاً لتحقيق العدل والانصاف ورفع الظلم والحيف عن الشرائح المعني فيها ، وبعد مضي سنوات متعددة على تطبيق قانون رقم (١١) لسنة ٢٠١٤ اخذت الاوساط الاجتماعية تبدي ملاحظاتها حول الية التقديم التي اتبعتها وزارة العمل والشؤن الاجتماعية لغرض الشمول براتب الحماية الاجتماعية وكان التقديم في حينها يكون عن طريق شبكة الانترنيت وهي التجربة الاولى في تاريخ الحماية الاجتماعية ولم تتكرر الى يومنا هذا وهذه التجربة كانت عام ٢٠١٦ بهذه الطريقة

فتحت الوزارة الباب على مصراعيه لكل من هب ودب ان يقدم للحصول على راتب من دائرة الحماية الاجتماعية ، وكان هدف الوزارة ان تقلل من الزخم وتسهل اجراءات الشمول بهذه الطريقة الا ان النتائج جاءت مغايرة تماماً لتوقعات الوزارة ، فتم شمول اعداد جداً كبيرة منها مستحق وغير مستحق واكثر المشمولين هم من غير(المستحقين) منها اخذت ردود الافعال تتوالى حول هذا القانون والاليات المتبعة لتطبيقه وتندد بعدالته حينما تلاحظ فقير لم يشمل وجاره الميسور شمل براتب الحماية الاجتماعية ، الخلل ليس في القانون وانما الخلل بطبيعة البنية الاجتماعية التي طبق فيها القانون ولو طبق هذا القانون في غير المجتمع العراقي لكانت الإشارة له بالبنان ،ولكن المجتمع العراقي يحتاج الى قوانين تتناسب مع ثقافته كي يأخذ كل ذي حق حقه هذا من جانب ،ومن جانب اخر نلاحظ هناك امتعاض في الاوساط الاجتماعية هو ان هذا القانون لم يحدد الاعمار المشمولة وخاصة منها فئة الشباب فأعطى الحق لكل فرد متزوج التقديم للحصول على راتب الحماية بغض النظر عن العمر بحجة انها اسرة معدومة الدخل وهذا ما تأكده (المادة /اولاً /ط) فقد ولد هذا الاجراء احباط الهمم لدى الشباب في العمل وكذلك اصحاب المصالح والمهن لان الشاب اصبح يتعكز على الحماية الاجتماعية وابعاد نفسه عن زحمة العمل الحر وضغوطات اصحاب المهن ، فأخذنا شيئاً فشيئاً نشجع على البطالة ما دمنا نستقطب الشباب ونمنحهم راتب ، ومن المؤكد هذا له انعكاس في الوسط الاجتماعي مما يقلل من حركة الاعمار والبناء والازدهار والتقدم لان الامم تنهض بشبابها .

رابعاً : رؤية نقدية اجتماعية لفقرات قانون رقم (١١) لسنة ٢٠١٤

لقد بين (ميلتون فريدمان) ان موضوع الحماية الاجتماعية من الموضوعات المعقدة ويقصد بذلك ان التوسع في برنامج الحماية الاجتماعية يمكن ان يؤدي الى تقليل حوافز العمل لدى لدى الفئات الفقيرة في المجتمع ، وكذلك يشير منفذو برامج الحماية الاجتماعية في الولايات المتحدة الى ان تامين المساعدات للعاطلين عن العمل ممن هم في كامل صحتهم يجعل من هؤلاء اتكاليين ولا يحل المشكلة . وتؤكد العديد من المنظمات والمؤسسات الدولية منها منظمة العمل الدولية والامم المتحدة والبنك الدولي وصندوق النقد الدولي ان السياسات التي تتبناها هذه الهيئات لم تكن تعني بقضية تصحيح البنية المشوهة لتوزيع الدخول والثروات بشكل عادل ، ولكنها تحث الدول على تبني سياسات تهدف الى الحد من معاناة الفئات الفقيرة وتوفير الخدمات التي تسهم في خلق المزيد من فرص العمل .(فريدمان ، ١٩٧٨، ص٢٤٨)

ويمكن عد قانون الحماية الاجتماعية رقم (١١) لسنة ٢٠١٤ من الناحية الشكلية بداية مرحلة جديدة في نظام الحماية الاجتماعية باتجاه الشمول الاوسع والمزيد من الاستقرار المؤسسي ، وقد الغي هذا القانون العمل بقانون الرعاية الاجتماعية رقم (١٢٦) لسنة ١٩٨٠ وتعديلاته الذي استمر العمل به مدة ٣٥ عاماً ، ويعد القانون الجديد قانوناً شاملاً لنظام الحماية وخطوة على طريق بناء نظام حماية متقدم يستلهم تجارب بعض البلدان المتقدمة ويتجاوز السلبيات التي تضمنتها القوانين السابقة . الا انه التطبيق العملي لهذا القانون واجه مشكلات جدية منها التحايل والفساد متعدد المصادر ، وعدم تطبيق معايير الاستهداف العادلة مما جعل كثيراً من الفقراء خارج استهدافاتها ، فضلاً عن الاجراءات البيروقراطية المعقدة .(كاظم ،٢٠١٧ ، ٣٠)

لم يقدم قانون الحماية الاجتماعية في العراق نموذجاً يحتذى به في معالجة المشكلات التي يعاني منها المجتمع العراقي بل توسعت الحماية الاجتماعية بشكل كبير جداً بحيث بلغ عدد المشمولين في العراق ماعدا اقليم كردستان مليون وثلاث مائه الف مستفيد ومع هذا التوسع الهائل تزايدت المشكلات وخاصة المشكلات التي لها صلة بالحماية الاجتماعية فعلى سبيل المثال ازدياد حالات الطلاق وخصوصاً الشابات المتزوجات الجدد فهي مجرد ان تكتسب قرار الحكم بالطلاق تستقبلها الحماية الاجتماعية وتعطي لها راتب بغض النظر عن العمر وعن المستوى المعيشي لها ولذويها ، بحيث اصبح راتب الحماية الاجتماعية لهذه الشريحة عامل مساعد او ملجأ اخر يعوضها اذا مامرت بهذه المشكلة . وكذلك عجزت الحماية الاجتماعية على المستوى الوطني عن مواجهة التهديدات والصعوبات ، فضلاً عن مظاهر التفكك والخلل وعدم المرونه والقدرة على تأمين تغطية مناسبة للفئات الضعيفة والهشة في وقت كان المجتمع في امس الحاجة لنظام حماية فاعل وديناميكي ، مع زيادة مخاطر الحروب وفقدان الامن ، فضلاً عن الفشل في مجاراة التبدلات الايجابية التي رافقت اوقات الرخاء والدعة بفضل الطفرات في اسعار النفط .

وكذلك من الانتقادات التي يمكن تشخيصها هو اتباع معيار خط الفقر الذي تحدده وزارة التخطيط للفصل بين المستحقين وغير المستحقين ، وبالتأكيد هنالك ملاحظات حول هذا المفهوم وذلك لان وزارة التخطيط حددت مستوى خط الفقر لكل فرد ١٠٥ الف دينار أي يعني الاسرة المكونة من اربعة افراد ينبغي ان تتقاضى ٤٢٠ الف دينار وفي حسابات بسيطة لمسألة خط الفقر نستفهم كل من لا يحصل على المبلغ المذكور فهو فقير او تحت خط الفقر ويفترض ان يشمل بهذا القانون ، فاذا كان المبدأ هكذا ما

بالك بالموظف الذي يتقاضى اقل من هذا المبلغ شهرياً هل يتم شموله وفق هذا المنطلق ام لا ؟ في هذا القانون لا يشمل الموظف الدائمي ولا حتى المؤقت ولا حتى الاجر اليومي الذي يقاضى ١٥٠ الف دينار شهرياً .وهذا اخلال بالعدالة العامة للمجتمع والتميز الواضح بين الشرائح الاجتماعية ،ينبغي ان يوازن خط الفقر بين جميع ابناء المجتمع ولا يقتصر على فئة دون اخرى بحيث اذا تم تطبيقه على الجميع يظهر عدالته ولا يشعر احد بالغبن والمظلومية جراء هذا المعيار .اما بخصوص الفئات المستهدفة بهذا القانون ينبغي وجود معلومات وقاعدة بيانات رصينة لكي يتم استهداف الفقراء الحقيقيين الذين هم فعلاً تحت مستوى خط الفقر لا كما يدعون انهم فقراء او لا يمتلكون رواتب من جهات حكومة ،وهذا الامر ينبغي ان يوكل الى الباحث الاجتماعي بأعطاءه صلاحيات تحدد من هم المستحقين وبصورة مباشرة لا ان يكون الباحث مدون معلومات مطبوعة من قبل وزارة التخطيط ومقيد بهذه المعلومات وبالتاكيد هذه تتحول الى ارقام والارقام تدخل ضمن تخصص العلوم الطبيعية بينما طبيعة الحماية الاجتماعية تدخل ضمن العلوم الانسانية وهذا بدوره يختلف من مجتمع الى اخر ومن اسرة الى اخرى ومن شخص الى اخر ويتطلب مراعاة ظروف كل حالة والاخذ بنظر الاعتبار المعايير الاجتماعية والصحية والتعليمة والنفسية لكل فرد او اسرة ترغب الشمول براتب الحماية الاجتماعية .وينبغي أن يكون منح الإعانات النقدية أو حجبها مبني على أسس معقولة ومع مراعاة الإجراءات الواجبة وبالرجوع إلى القانون النافذ ، وفي هذا الاطار ، يكون للالتزامات وزن قانوني وتكون الحقوق بذلك قابلة للإنفاذ عن طريق إجراءات التظلم والطعن القانونية. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن حق المستفيدين في تقديم شكوى وحق الطعن امام اللجنة العليا للبت باحقيته لهذا الراتب .

المبحث الثاني

قانون الحماية الاجتماعية و عدله الشكلي والموضوعي

ان القانون بحاجة الى ان يرتبط بقيم يؤمن بها المجتمع الذي تطبق عليه ، وهذه القيم تختلف من حيث المكان والزمان ، فان مجتمعاً ما اذا اعتقد ان قيمه هي ارقى واسمى القيم التي امكن تحقيقها فانه سوف يحكم على القانون الساري المفعول وفق هذه القيم ، ويسعى الى تعديله كلما بدأ فيه عيب او نقص بالنسبة لتلك القيم . ولكن هناك غاية اكثر عمومية يهدف اليها القانون ، في كل مكان ، او يجب ان يهدف الى تحقيقها الا وهي العدل . ويقال ان فكرة القانون ارتبطت على الدوام بفكرة العدل .(لويد، ١٤٣)

ان مهمة القانون الحفاظ على النظام والامن وتعزيز الرفاهية والعدالة ، فالقانون يقيد الحرية من حيث مطالبتنا بالقيام بأشياء قد لا نرغب في القيام بها ، وفي اجبارنا بالامتناع عن الاعمال التي قد نرغب في القيام بها . قد يكون الهدف من القيود المفروضة هذه حماية حرية الاخرين او في بعض الاحيان حماية حرية الفرد نفسه ، وهذه القيود التي يفرضها القانون تعزز قيم العدل والمساواة في المجتمعات التي تشهد نظم ديمقراطية التي تضع قيمة عليا للحرية للحفاظ على اقصى درجات النظام الاجتماعي . (رفائيل ، ٢٠٢٠ ، ١٠٤)

ومن الواضح انه كلما تعقدت الحياة الاجتماعية زادت اهمية القانون ، لأنه اداة تمكن بسهولتها وسرعة انجازها من الوفاء بحاجة المجتمع وتطويره بقواعد تتميز بالوضوح والانضباط وان حكم القانون هو الذي يوازن بين الحقوق والواجبات ويحل

الاستقرار والطمأنينة في ربوع المجتمع وينشر مبادئ العدالة الاجتماعية ويفض المنازعات والخصومات التي تظهر بين الافراد والجماعات . (النوري ، ١٩٧٢، ١٥٦)

لذا ارتينا في هذا المبحث مناقشة العدل في ظل القانون والتشريعات والعلاقة بين القانون والعدل الشكلي والموضوعي والى أي مدى يتم تحقيقهم في الحماية الاجتماعية باعتبارها المحور الاساسي لهذه الدراسة .

اولاً : العدل والعدالة بين الانصاف والمساواة

يرتبط مفهوما العدل والمساواة ببعضهما البعض ، إلّا أن العدل لا يكون دائماً بالمناصفة والتكافؤ بين الأطراف في مختلف القضايا والأمور، حيث يدل على الحياد في المعاملة وفق الضوابط المتبعة ، بحيث إذا تشابهة حقوق الطرفين المتنازعين فيجب المساواة بالإنصاف بينهما ، أما إذا تباينت الحقوق فيأخذ كل طرف من الأطراف ما يستحقه تماماً حتى لو كانت النتيجة غير متكافئة بين الأطراف. بحيث رأى أرسطو بمنظوره الشخصي أن العدل يعني معاملة الأفراد بالتناسب في إعطاء الحقوق بمنطق القانون ، حيث إنه يمكن حصول أحد الطرفين على ما لا يستحقه إذا طبقت قاعدة المساواة ذاتها في توزيع الحقوق لأصحابها ، وهنا يمكن القول بأن مفهومي العدل والمساواة مرتبطان لكنهما مختلفان ، وتتحقق المساواة عند تطبيق العدل بين الناس ، ويختلف مفهومي المساوة والإنصاف في قانون العدل ، رغم تقارب المعنى بينهما.(رفائيل ، ١٠٥)

والعدالة، بوجه عام، هي احترام حقوق الغير و الدفاع عنها، أو الإخلاص إلى واجباتنا نحو الغير. وهذا المدلول للعدالة يتضمن وجود الإنصاف والنزاهة والمساواة والمصلحة العامة في ممارسة العدالة. وأبرز أشكال العدالة : العدالة الأخلاقية التي تعني تطبيق القواعد الأخلاقية بإيعاز من الضمير، و العدالة القانونية التي تتطلب طاعة القانون بإنصاف ، والعدالة الاجتماعية التي يقصد منها تحقيق مجتمع عادل. والعدالة وثيقة الصلة بالمساواة ، إذ أن فكرة المساواة ارتبطت دوما بفكرة الحق، ووجدت لها أصولاً فلسفية لدى كل من أفلاطون وأرسطو، حسب ما كان عليه المجتمع اليوناني القديم ، كما وجدت لها توكيدات في التشريعات الحديثة. وترتبط العدالة كذلك بالإنصاف، بوصفه الحكم العادل الصادر عن احترام روح القوانين ، وليس عن التطبيق الحرفي لها. فالعدالة باعتبارها إنصافاً تدل على إعطاء كل فرد ما يستحقه ، وفق مبدأ تكافؤ الفرص .(جونستون ، ٢٠١٢، ٧٨)

لقد حاول الفيلسوف الأمريكي جون راولز ، تطوير التقليد الأرسطي بخصوص العدالة ، مؤكدا أن هذه الأخيرة تقوم على قاعدة الإنصاف ، وهي قاعدة تقتضي من جهة حق كل شخص في الاستفادة بالتساوي من الحقوق الأساسية ، ومن جهة ثانية ، اعتبار اللامساواة الاجتماعية مقبولة عقلياً ، إذا ما سمح لجميع الأفراد ببلوغ مراتب ووظائف عليا في المجتمع ، ومعنى هذا أن الإنصاف أساسي لتحقيق العدالة ، ذلك أن العدالة تقوم على قاعدة الإنصاف .(فريمان ، ٢٠١٥، ١٤)

وكذلك تضمنت افكار رولز في العدالة أن المجتمع عبارة عن منظومة للأنصاف في التعاون الاجتماعي بين أشخاص يصبحون أحرارا ومتساويين بمرور الزمن وتعاقب الأجيال ، و يطلق على هذه الفكرة تسمية البديهية الجوهرية الأهم من غيرها في

النظرية . أن هذه الفكرة تمارس دور بارز في نظرية العدالة بوصفها أنصافاً بشكل يماثل الدور الذي تلعبه البديهيات الهندسية الأولى في التفكير الهندسي . أن فكرة (راولز) عن المجتمع كمنظومة للأنصاف في التعاون الاجتماعي الأساس العقلي للتفكير في المجتمعات ضمن إطار ما سماها ديفيد هيوم "ظروف العدالة ". حيث أن ظروف العدالة نادراً ما تتجسد بصورة حقيقية فليس يد الطبيعة كريمة دائماً إلى حد أن تمنح البشر كل ما يريدونه من دون حاجة إلى العمل أو التعاون الاجتماعي ، وقد تكون يد الطبيعة أحيانا قاسية إلى درجة تجبر البشر لأن يخوضوا صراعاً من أجل البقاء والذي يتسم بالنزعة العنصرية التي تستبعد أي تعاون اجتماعي . تعد نظرية العدالة بوصفها أنصافاً إنجاز استثنائي باعتبارها نظرية للعدالة الاجتماعية في مجتمع يفترض أن يتمتع مواطنوه بالحرية والمساواة . (ارمل ، ٢٠١٤ ، ٢١)

في حين اوضح ابن خلدون كثير من المفاهيم التي لها علاقة بالعدل والعدالة في الحكم بين الناس واول هذه المفاهيم الحق أي (العدل) في الحكم والمساواة وثاني هذه المفاهيم هي المعرفة وهي اشبه بالتحري والتحقيق من الحكم او الفصل في الامور والتي تؤدي الى الرشاد والعدالة ، ويحدد ابن خلدون صفات القائم بالعدل او الحكم بالتريث والحكمة والوقار ، ويحذر من الحدة في الحكم أي الصرامة والشدة ، فالعدل يحتاج الى دعائم وركائز لكي نصل الى مجتمع تسوده المساواة الاجتماعية . (ابن خلدون ، ١٩٧٨ ، ٣٣١)

يتفق الجميع بانه ينبغي تطبيق العدالة التوزيعية على اساس الاستحقاق القائم على الاهلية ، على الرغم لا يتفق الجميع على نوع الاهلية ذاته الذي يمكن ان يقرر الاستحقاق ، ويحاول ارسطو ان يتمسك بمبدأ التناسب بموجب علاقة التساوي وعدم

التساوي المختلف على معاييرها بين الافراد وبين الاشياء ، والعادل هو المتناسب ، اما غير العادل هو الذي يخرق التناسب . اما عدالة التصحيح هي في الواقع عدالة قضائية ، تصحح عدم التناسب وهي وسيطة بمعنى انها تبحث عن الوسط بين غير متساويين ، بين من زادت حصته ونقصت ، وهي تبحث في المساواة بين العدالة التوزيعية التي تقوم على العلاقات المتبادلة الطوعية . (المولى ، ٢٠١٩ ، ٤٢٠)

لكي نبين للقارئ الفرق الجوهري بين الانصاف والمساواة ومقدار تعلق الامر بموضوع دراستنا في الحماية الاجتماعية لنأخذ مثالاً لتوضيح الفرق . هل تعطي نفس المقدار من المال لمعاق كما تعطي لصحيح ومعافى ؟ من الواضح لا، كما تعلمون أن متطلباتهم مختلفة . هنا مبدأ العدالة في العمل ، ولكن إذا كان لديك معاقان ، يجب عليك تقسيم المال أو المساعدات الاخرى على قدم المساواة بينها لتجنب أي تمييز بينهما. هذا هو مفهوم المساواة. وهناك حالات يطلب فيها الناس المساواة ، ويعاملون على قدم المساواة ، وهذه هي الطريقة التي تحتاج بها أي حكومة إلى معاملة رعاياها ،بصرف النظر عن الدين أو الطبقة أو العقيدة أو الجنس .ولكن هناك حالات ، مثل شمول الناس على أساس الاولوية والاستحقاق في الاعانات ، أو توزيع المساعدات المالية بين المحتاجين. وهذا هو الوقت الذي يتعين فيه على أي حكومة أن تطبق مبدأ الإنصاف ، وليس المساواة.

ثانياً : العدل الشكلي واطاره القانوني

يفترض أن سيادة القانون هي الأساس في تطبيق العدالة بحيث يقف كل الناس أمامه ويخضعون لأحكامه لا فرق بين فرد وآخر يطبق على الكبير والصغير وعلى المسؤول وغير المسؤول فالقانون يصدر عن السلطة التشريعية المختصة فهو يتجلى

بمجموعة القواعد القانونية التي تطبق على الناس بغية تحقيق النظام في المجتمع وعلاقات الأفراد فيه ولغرض تحديد سبل سيرهم وسلوكياتهم ، ويسهر على تطبيق القانون القضاة فهم يحملون رسالة مهمة في إقامة العدل بين الناس فيما يتعلق بحياتهم وأموالهم وأحوالهم الشخصية .(أبو عجاجة ، ٢٠١١، ٨-٩)

ان العدل الشكلي يتطلب المساواة في المعاملة وفقاً للتصنيف الذي اعده القانون ، ولكن لا يذكر كيفية وجوب تصنيف الناس او معاملتهم ، وهذا يعني ان العدل الشكلي هو تصنيف بلا محتوى يشبه تصنيف (كانت) الالزامي ، اذ لو كان من الضروري اعطاؤه محتوى معيناً ، لكان الامر يستلزم اللجوء الى مبادئ اخرى غير مبادئ المساواة الشكلية المجردة .(لويد / ١٩٨١ / ١٤٧)

ففكرة التشريع لا تأتي من فراغ وإنما يجب ان يستدعي المجتمع لإنشائها أو يفرض رغباته في إصدارها طبقاً لمطالبه وحاجاته . والاصل أن تبدأ الفكرة من المجتمع ويكون التشريع الاجتماعي متوافقاً مع مصالح او مطالب عامة لفئة معينة ، ثم يأتي دور الصائغ -المشرع- بسلطتها حقيقةً وبعلمه بالقواعد اللغوية والفنية حكماً التي يجسدها في قواعد قانونية عامة ومجردة لتحقيق العدالة المفترضة. فالتشريع الذي هو عبارة عن نصوص صادرة عن ممثلي الشعب-البرلمان- في إطار ما يصطلح عليه بالديمقراطية التمثيلية تُحقِق العدالة الحقيقية و أنها لا تعدو أن تكون مجرد عدالة مفترضة خضعت لمساطر شكلية واصفةً إياها بالمشروعة .(مكاي ، ٢٠١٥ ، ٣٧)

ويقتصر دور العدل الشكلي هنا على بيان أن الإجراءات كانت عادلة لانه لم يستثنى أحداً أو يستبعد بشكل غير عادل من تطبيق القانون، مثلا لا فرق بين أم تسرق لإطعام أطفالها الجياع وبين من يسرق لإرضاء ملذاته وشهواته ، لأن العدل القانوني

يعتد بالوضع الغالب الظاهر لا بالوضع الداخلي الخاص للمخاطبين بحكمه. ولذلك شكك فلاسفة القانون في اعتبار العدل الشكلي وسيلة للحكم العادل بين إنسان وآخر، لان الطبيعة العامة والمجردة للقاعدة القانونية تعني انه لا يمكن إدراك كل حالة فردية بخصوصياتها، ولهذا فان العدل الشكلي بما يحققه من مساواة شكلية قد يضغط على الحالة الفردية فتكون ضحية من ضحايا ذلك العدل الشكلي .(الترقاوي / ٢٠٢١ / ٣١)

فالمعيار الشكلي في القانون يقوم على النظر للسلطة الإدارية من حيث تنظيم الأجهزة الإدارية في الدولة وصور هذا التنظيم وهل هي صورة مركزية ، أم صورة لا مركزية : وعلى هذا الاساس يعرف القانون الإداري بأنه " القانون الذي ينظم الاسس الإدارية في الدولة ". الذي يحكم نشاط ووظيفة السلطة الإدارية ويبين اختصاصات الأجهزة والهيئات المختلفة وما تملكه ومستخدمة ما تتمتع به من سلطات وامتيازات وعلى هذا الاساس يعرف القانون الإداري بأنه قانون المصلحة العامة عن طريق الوسائل التي تلجأ اليها لتنفيذ هذا النشاط سواء اكانت بشرية أم قانونية أم مادية ، أما المعيار الموضوعي فيقوم على النظر إلى طبيعة النشاط الذي تباشره السلطة الإدارية في سبيل تحقيق من سلطات وامتيازات. إلا أن الاتجاه الحديث في الفقه الإداري يذهب إلى القول بضرورة الجمع بين المعيارين الشكلي والموضوعي في تعريف القانون الإداري تعريفاً جامعاً مانعاً، وعليه فإن القانون الإداري بحسب هذا المعيار المختلط هو فرع من فروع القانون العام الداخلي الذي يحكم الإدارة تنظيماً ونشاطاً ووسائل ورقابة .(مبارك ، ٢٠١٧، ١٧١)

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول ان العدل الشكلي هو نفسه العدل القانوني لأنه يتمتع بمميزات القانون الحاكم ومستند على شروط و قواعد قانونية تضفي عليه شرعية القانون ما دام يستوفي الغطاء الشرعي الذي شرع من قبل الجهة المختصة ، فهذه الجزئية من العدل تعني المساواة المطلقة وغير المقيدة مادام القانون يضمن ذلك ، ويمكن وصف قانون الحماية الاجتماعية الحالي بانه اقرب الى العدل الشكلي من العدل الموضوعي باعتبار الاخير يتعلق بالجانب الاجتماعي اكثر منه بالجانب القانوني ، وبإمكاننا ان نطلق على العدل الشكلي بالعدل القانوني ، والعدل الموضوعي بالعدل الاجتماعي .

ثالثاً : العدل الموضوعي وغياب المعيار القانوني

ولكي نحقق العدل الموضوعي فان متطلبات العدل الشكلي تحتاج الى تكمله ، كيف نقرر ان القواعد الفعلية هي ذاتها عادلة ؟ وقد نجد تناظراً دقيقاً بين العدل المجرد والقانون، فقد يقرر اب حرمان ابنه من الميراث اذا ما تزوج بكاثوليكية .ان تطبيق هذا القرار وبدون اعتبار لمصلحة الفرد يتطابق مع العدل الشكلي ولكنه لا يحدثنا من العدل الموضوعي في القرار نفسه .(لويد / ١٩٨١ / ١٦١)

من المعروف أن سيادة القانون هي الأساس في تطبيق العدالة بحيث يقف كل الناس أمامه ويخضعون لأحكامه لا فرق بين فرد وآخر يطبق على الكبير والصغير وعلى المسؤول وغير المسؤول فالقانون يصدر عن السلطة التشريعية المختصة فهو يتجلى بمجموعة القواعد القانونية التي تفرض على الناس بغية تحقيق النظام في المجتمع وعلاقات الأفراد فيه ولغرض تحديد سبل سيرهم وسلوكياتهم، ويسهر على

تطبيق القانون القضاة فهم يحملون رسالة مهمة في إقامة العدل بين الناس فيما يتعلق بحياتهم وأموالهم وأحوالهم الشخصية .(سن ، ٢٠١٠ ، ١٣.)

العدالة القانونية هي ما يتفق عليه الناس قانونياً ، و ما يجري عليه الاتفاق أو العرف ،أما العدالة الطبيعية ، فهي أقرب إلى الفعل الناجم عن أحكام خلقية تدفع لرفض الرذيلة والمساهمة في اعمال تدفع الاعتداء او الجريمة ، وتساهم في إسعاد البشر. هذا بينما العدل العرفي ليس بالضرورة عادلاً بطبيعته ، فكل قانون هو عادل لأننا نتفق على اننا نعتبر ما ينتج من التشريع عادلاً لكن القانون يصبح عادلا فعلاً عندما يصاغ ببراعة وعناية وتعقل. وتظهر التناقضات بين القانون والعدالة عندما يفتقر النظام السياسي إلى الخاصية الاساسية ، وهي بالتحديد العيش المشترك بين أشخاص أحراراً ومتساوين نسبياً أي نسبة إلى المعيار المتفق عليه ، فالعدالة هي القواعد اللازمة لعيش مشترك يجمع أفراداً أحراراً ومتساوين . لكن مرجعية العدالة توحدت في الدولة الوطنية على الاقل . وكلما توحدت المرجعية التي بموجبها تحدد العدالة خفف مضمونها الموجب ،وكلما ضمر المضمون ازداد وزن الاجراء. في الدولة الوطنية ازدادت تعريفات العدالة وممارستها إجرائية . لقد خففت الصيرورة التاريخية من المضمون الموحد للعدالة ، وازداد الاعتماد على الاجراءات الشكلية أي القانونية العادلة ،ولكن ليس من دون مضمون ، فقد تثبتت في التراكم الزمني مبادئ قيمية معيارية للعدالة يمكن التوصل إليها إجرائياً . ومن دون ذلك، لا يمكن فهم التطور التاريخي الذي يقود إلى العدالة في إطار النظام الديمقراطي . (بشارة ، ٢٠١٣ ، ٥)

لا تختلف المعايير القانونية بعدالتها من الناحية الشكلية وانما الاختلاف يحدث في الجوانب الموضوعية لأنها قابلة للاجتهاد والتفسير والتأويل مالم ينص عليها قانون

صريح فالعدل الموضوعي لا يخضع للاعتبارات القانونية وانما هو تقييمات اجتماعية تأخذ بنظر الحسبان الظروف الاجتماعية وتفاوت الحالات بين الواحدة والاخرى ، وهذا يتناقض مع الاسس القانونية التي تصب قوالب تشريعاتها وفق حالات عامة وتتغاضى في كثير من الاحيان الحيثيات الفرعية لهذه الحالات ،وقانون الحماية الاجتماعية لا يبتعد كثيراً عن هذه المفاهيم فهو اختط الخطوط العامة وترك بعض التفاصيل مبهمة منها على سبيل المثال المادة اولاً : ح / الطالب المتزوج ولغاية الدراسة الاعدادية يشمل بأحكام هذا القانون سواء كان مستحق او غير مستحق لهذه الاعانة مادام القانون نص على شموله وهذا ما نطلق عليه العدل الشكلي بينما العدل الموضوعي مغيب في ظل هذه الفقرة من القانون لأنه لم يميز بين طالب متزوج واخر ؟ ولم يضع الاولويات للطلبة المتزوجين ؟ ولم يفرق بين طالب متزوج ولديه اطفال واخر متزوج وليس لديه اطفال ؟ ولم يبين ان هذا الطالب في الدراسة الصباحية ام المسائية ؟

رابعاً : نظرة المجتمع العراقي لعدالة الحماية الاجتماعية

تتميز حضارة العراق بالسبق الحضاري في كثير من نواحي المعرفة السياسية في الفكر السياسي للعالم القديم . فأصبحت من أولى الحضارات التي أكدت مفاهيم مهمة مثل العدالة ، وكانوا يحترمونها بحيث أصبح دليلاً على وعيهم العالي ، خصوصاً إذا علمنا أن التفسيرات التي اعتمدها العراقيون القدماء عن العدالة تختلف كثيرا عن مثيلاتها الأخرى في مصر القديمة أو اليونان مثلاً . فقد رأى المصريون القدماء أن العدل هو ما يريده الفرعون ، وهو السبب الرئيس الذي قلل من وجود القوانين والتشريعات المدونة في مصر على غرار القوانين والتشريعات التي وجدت في العراق القديم، أما قانون الطبيعة فقد عد مصدر العدالة عند اليونان .أما الرومان فكان قانون

الشعوب ، وعند الانجليز ضمير الملك. أما في العراق فقد عدت العدالة حقاً مشروعاً لكل إنسان وهي بالأساس إرادة الآلهة .(ذيبان ، ٢٠٠١ ، ٤٩)

فقد وضع الإنسان العراقي القديم تصوراته لموضوع العدالة والظلم في صميم نظرته للآلهة والكون والإنسان. فارتبطت العدالة لديه بالنظام مثلما ارتبطت قيم الخير كلها به ، وارتبط الظلم بالفوضى مثلما ارتبطت قيم الشر كلها به. ولأن إنسان الرافدين أدرك علاقة الشمس بنشاطات الحياة المختلفة، فقد عدها إلها للحق والعدالة ، ومزيلاً للغموض ، وكاشفاً للحقائق . فإله العدالة هو إله المعرفة نفسه وكان العراقيون يحتفلون في العشرين من كل شهر بعيد سمي (نبتة الحياة) العيد الأكثر شعبية في العراق القديم . (بغورة ، ٢٠١٢ ، ٧٢)

لقد عانى العراق منذ عهود بعيدة فجوة واسعة بين الشعب والحكومة فيه . فالشعب يعتبر الحكومة كأنها عدوة له لا تأتي له باي منفعة وكثيراً ما يأتي ضرر منها.(الوردي، ٧)

واستمرت هذه الثقافة الى يومنا هذا بحيث ينظر اغلب العراقيين الى الحكومات المتعاقبة نظرة تشاؤمية لا تريد الخير لشعبها وان أي بادرة تقوم بها الحكومة يسعى الى استغلالها الشعب وبطرق شتى للحصول على المنفعة المقدمة من قبلها . ويسعى كل فرد إلى التكيف مع ثقافة مجتمعه ، إلا أن بعضاً من الأفراد قد لا يأبهون ببنائها أو نظامها ،أو لا يهتمون بقواعدها القانونية والأخلاقية. كما قد لا يأبه الكثيرون أو لا يعيرون كثيراً من الاهتمام إلى الكيفية التي يستخدمونها في تحقيق أهدافهم ، فيؤدي ذلك إلى استخدام الوسائل غير المشروعة وإتباع طريق الانحراف لتحقيق الأهداف ، ما يؤدي إلى حدوث الاضطراب الاجتماعي داخل المجتمع . وهذا يقود الى حدوث فجوة

كبيرة أي سيادة منطق الغلبة لا منطق العدل والانصاف وهذا ينطبق علية القول **(وما نيل المطالب بالتمني ولكن تأخذ الدنيا غلابا)** .لقد اختلفت وجهات النظر والآراء حول عدالة التوزيع في الحماية الاجتماعية ومدى تحقيقها للتوازن الاجتماعي في المجتمع ،وكل فرد من افراد المجتمع ينظر لها من زاوية خاصة به وما مدى حجم المنفعة التي يتلقاها من هذه الجهة سواء كان هو او احد افراد اسرته فالمنتفع من خدمات الحماية الاجتماعية تراه يتبجح بالقول ان هذه المؤسسة هي منصفة وتخدم شريحة الفقراء وتعطي كل فرد لا يمتلك مرتب من الحكومة ، وهذا القول ينطبق عليه المثل الشعبي الدارج (**حمد السوك من ربح بيه**)*هذه الفئه المستفيدة .اما الفئات الغير مستفيدة من خدمات الحماية الاجتماعية وحتى الموظفين متذمرين ويرون هنالك هدر في المال العام ترتكبه الحماية الاجتماعية لا نها تعطي اموالاً بغير وجه حق وخاصة لفئة الشباب الذين تمنحهم الحماية الاجتماعية راتب تحت عنوان(عاطل عن العمل) بينما هنالك موظفين يقدمون خدمة عامة طيلة ايام الشهر يتقاضون اقل من راتب الحماية الاجتماعية ، وهذا الكلام يتناغم معه المثل الشعبي المعروف (**يا من تعب يامن شكه يامن على الحاضر لكه**). فالعدل ليس دستور في هذا الموضع بل انه منظومة اخلاقية تتجسد من خلال التضامن الاجتماعي والشعور العالي بالمسؤولية تجاه الشرائح الاكثر استحقاقاً وينبغي التجرد عن المصلحة الشخصية والنظر الى المصلحة العامة حتى تصل الحقوق الى المستحقين فعلاً وفق عدالة المنظومة الاجتماعي بتقديرها الموضوعي والشرعية القانونية بغطائها الشكلي . فينبغي توعية الناس بحقوقهم واستحقاقاتهم والسبل المتاحة لهم ،وضمان وصولهم المادي والمالي إلى العدالة، ويقتضي الضمان الاجتماعي القائم على الحقوق مساواة في المعاملة وعدم التحريف في الصيغ القانونية كي تأخذ الحقوق من الحماية الاجتماعية وفي تنفيذها العملي،

سعياً إلى تجنب أمور منها التأثير السلبي على مستويات الإعانات والشكل الذي تقدم به. وسيستدعي ذلك بدوره أن تقوم النظم الرامية إلى تغطية فئات محددة تتقاسم خصائص مميزة بمراعاة الاحتياجات الخاصة لتلك الفئات وتلبيتها على صعيد التشريع والتطبيق .

خاتمة البحث

بعد هذه الرحلة المتواضعة في الخوض بتفاصل قانون الحماية الاجتماعية نستطيع بيان اهم النتائج التي توصل لها البحث :

١-ان كفاءة التشريعات في توجيه التغيرات الاجتماعية لايعني ان التغير الاجتماعي ينسجم مع القوانين والتشريعات فقط بل ان فاعلية القانون وتعزيز عمل التشريعات في تحقيق اهدافها تبنى على اساس قبول الرأي العام لها ومؤازرتها بوعي وهذا لن يتم الا عندما يكون المجتمع هو مصدر التشريعات القانونية.

٢- هنالك هدر في المال العام ترتكبه الحماية الاجتماعية لا نها تعطي اموالاً بغير وجه حق وخاصة لفئة الشباب الذين تمنحهم الحماية الاجتماعية راتب تحت عنوان(عاطل عن العمل).

٣- تبين أن التشريعات الحالية لقانون الحماية الاجتماعية لا تنسجم مع الواقع الاجتماعي.

٤–اثبت التطبيق العملي لقانون الحماية الاجتماعية وجود مشكلات جدية منها التحايل والفساد ، وعدم تطبيق معايير الاستهداف بشكل عادل مما جعل كثيراً من الفقراء خارج استهدافاتها ، فضلاً عن الاجراءات البيروقراطية المعقد.

المصادر

١-امال عبد الحميد و اخرون ،علم الاجتماع القانوني والضبط الاجتماعي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، ٢٠١٠.

٢-طارق عبد العال ،سيسيولوجيا القانون.. تفعيل دور الجماعة في التشريع ،على الرابط https://www.shorouknews.com/columns/view. تم التنزيل بتاريخ ١٣/ ٦ / ٢٠٢١

٣- علياء اكرم عارف ،تحديات تنفيذ اليات شبكة الحماية الاجتماعية ، المركز الوطني للبحوث والدراسات ،وزارة العمل ، العراق ، ٢٠٠٧ .

٤-عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع القانوني - النشأة التطورية والمداخل النظرية الحديثة والدراسات الميدانية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٩٨.

٥-البسيوني عبد الله البسيوني ، علم الاجتماع القانوني دراسة حقوق الانسان ، الهيئة المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٦ .

٦-دينيس لويد ، فكرة القانون ،عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية يصدرها المركز الوطني ،الكويت ،١٩٨١ .

٧-ثامر رفيق شاكر ، حكم العدل بين الابناء في الفقه الاسلامي ، مجلة العلوم الاسلامية ،العدد ٢٢، ٢٠١٩ .

٨- احسان محمد الحسن ، علم الاجتماع القانوني ، دار وائل ، عمان ، ٢٠٠٨ .

٩-هناء عبد الغفار حمود ، تحليل مصادر تمويل برامج الحماية الاجتماعية في العراق دراسة تطبيقية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية للمدة (٢٠٠٤- ٢٠١٧) ، المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية ، العدد ٦١ ، ٢٠١٩ .

١٠-الوقائع العراقية الجريدة الرسمية للعراق ، العدد ٤٣١٦ ، ٢٠١٤.

١١- فيصل الأسمري ،مقدمة في الرعاية الاجتماعية ،على الرابط http://faculty.ksu.ed.sa تم التنزيل بتأريخ ٢٠٢١/٦/٣٢.

12-John De Coninck ,Furthering an African Perspective on SocialJustice : East Africa Social Justice Group,2012.

١٣-حسام حمزة لعيبي ، العدالة الاجتماعية ومظاهر الحرمان في المجتمع العراقي ، اطروحة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ٢٠١٨.

١٥إبراهيم أبو الغار، علم الاجتماع القانوني والضبط الاجتماعي ، دار النهضة ، القاهرة ، ١٩٩٧.

١٦-ميلتون فريدمان ، دراسات وقضايا اقتصادية ، ترجمة : الياس اسكندر ، دار التعاون للطبع والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٨.

١٧-حسن لطيف كاظم ، نظام الحماية الاجتماعية في العراق : تحليل أصحاب المصلحة ، مؤسسة فردريش ، الاردن ، ٢٠١٧.

١٨-ديفيد ، رفائيل ، اشكالات الفلسفة السياسية ، ترجمة : عمر فتحي ، دار الرافدين ، بيروت ، ٢٠٢٠ .

١٩- قيس النوري، طبيعة المجتمع البشري في ضوء الانثروبولوجيا الاجتماعية ،ج٢، مطبعة الآداب ، النجف الاشرف ، ١٩٧٢.

٢٠- ديفيد جونستون ، مختصر تاريخ العدالة ، ترجمة : مصطفى ناصر ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ، الكويت ، ٢٠١٢.

٢١- آي جيه ك ارمل وآخرون ، مشروع العدالة الاجتماعية في الأردن ، ترجمة فيصل الزوايدة ، مركز هوية ، الأردن ، ٢٠١٤ .

٢٢- ابن خلدون ، المقدمة ، دار العلم للطباعة ، بيروت ، ١٩٧٨.

٢٣- سلوى عياد أبو عجاجة ، العدالة الاجتماعية في النظرية العالمية الثالثة ، أكاديمية الفكر الجماهيري ، ليبيا، ٢٠١١.

٢٤–ليلى يونس صالح المولى ، العدل اساس بناء الدولة الانسانية في الفكر الفلسفي اليوناني ، المجلة الاكاديمية العراقية ، العدد ٤١ ، ٢٠١٩.

٢٥-سامر الترقاوي ، الفرق بين العدل والعدالة ، على الرابط ، https://maktaba-amma.com/?p=12140 تاريخ التحميل ٢٠٢١/٦/٥)

٢٦-ليان مكاي ، نحو ثقافة سيادة القانون ، معهد الولايات المتحدة للسلام ، واشنطن ، ٢٠١٥ .

٢٧- أمارتيا سن ، فكرة العدالة ، ترجمة : مازن جندلي : الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، ٢٠١٠.

٢٨-سعيد عبد الكريم مبارك ، اصول القانون ، مكتبة يادكار لنشر الكتب القانونية ، بغداد ، ٢٠١٧.

٢٩-ذيبان، جمال مولود، تطور فكرة العدل في القوانين العراقية القديمة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ٢٠٠١ .

٣٠-عزمي بشارة ، مداخلة بشأن العدالة ، المركز العربي للدراسات والابحاث لدراسة السياسات ، مجلة تبين ، العدد ٥ ، ٢٠١٣ .

٣١- الزواوي بغورة، الاعتراف من أجل مفهوم جديد للعدل ، دراسة في الفلسفة الاجتماعية ، تقديم فهمي جدعان ، دار الطليعة ، بيروت ، ٢٠١٢.

٣٢-ماهر ابو المعاطي ، مقدمة الرعاية الاجتماعية ، الحصري للطباعة ، القاهرة ، ٢٠٠٤.

٣٣-عبد الخالق محمد عفيفي ، الرعاية الاجتماعية من المساعدة الى التنمية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ٢٠٠١.

٣٤-عبد الفتاح عثمان واخرون ، مقدمة في الخدمة الاجتماعية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،٢٠١٠.

التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة قسم علوم الحياة

أ. د. احسان حميد عبد
جامعة القادسية / كلية التربية

الباحث: كمال حسن هاشم العيساوي
Sycho.post20@qu.edu.iq
جامعة القادسية / كلية التربية

الملخص:

هدف البحث الحالي الى التعرف على التعلم المنظم ذاتياً عند طلبة قسم علوم الحياة , وايضا التعرف على الفروق في التعلم المنظم ذاتيا وفق متغير الجنس , تحدد البحث الحالي في طلبة قسم علوم الحياة جامعة القادسية ,كلية التربية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) وتم الاعتماد على منهج البحث الوصفي , وبلغ حجم عينة البحث(١٠٠) طالب وطالبة في قسم علوم الحياة للمرحلة الرابعة , تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد اعد الباحث اداة لتحقيق اهداف البحث , وهي مقياس التعلم المنظم ذاتيا , الذي تالف بصورته النهائية من(٣٢) فقرة موزعة على اربع مجالات بواقع (٨) فقرات عند كل مجال , كما أن بدائل الاجابة هي (٥) بدائل (تنطبق علي تماما, تنطبق علي غالبا, تنطبق علي احياناً , لا تنطبق علي , لا تنطبق علي ابدا) وقام الباحث باستخراج الخصائص السايكومترية من تمييز وصدق بأنواعه الظاهري والمنطقي والبنائي , اما الثبات استُخرج بطريقة معامل الفا كرو نباخ ,أما النتائج فقد اظهرت امتلاك الطلبة مستوى دال من التعلم المنظم ذاتيا ,وايضا هناك فروق تبعا لمتغير النوع ولصالح المتوسط الاعلى وهم الاناث.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا ،علوم الحياة

Self-organized learning among students of the Department of Biology

Researcher: Kamal Hassan Hashem Al-Issawi

Dr. Ihsan Hamid Abd

Abstract

The aim of the current research is the current research on learning on self-organized learning among students of the Department of Life Sciences, as well as on the educational differences of self according to a variable, the current research in students of sex, Department of Life Sciences, Qadisiyah University, College of Academic Education (2020-2021) and relying on the research method Descriptive, research sample size (100) male and female students in the Department of Life Sciences for the fourth stage, were randomly selected.

The researcher has prepared a tool to achieve goals, which is the self-organized learning scale, which was completely destroyed from (32) items distributed into four domains by (8) paragraphs in each field, and the answer alternatives are (5) alternatives (that apply completely to me, that apply to me completely). The researcher extracted the psychometric from the distinction and validity of its apparent, logical and structural types, while the stability was extracted by the method of Alpha Crownbach's coefficient, as for the results, the opinions of having a significant level of self-organized learning, and also there are differences depending on the type variable For the benefit of the upper average they are females.

Keywords: self-organized learning, life sciences

أولاً: مشكلة البحث Problem of the Research:

أن الاهتمام بالعملية لتعليمية تزايد في ضل التطورات المتسارعة ,لأن التعليم إحدى الروافد الرئيسية لتشكيل بنية الانسان المعاصر , وهذا ما يتطلب ضرورة اعتماد السبل الكفيلة بالنهوض بشتى مقتضيات هذا المجال , ولاشك أن الممارسة التعليمية الناجحة تبنى على أسس علمية بحتة تستدعيها الكثير من المخرجات الفاعلة في الذات الانسانية والتي تغير من مفهوم العملية التعليمية من النمط الاعتيادي المعتمد على اكتساب المعلومات الى نطاق اوسع من ذلك , وفي هذا المنحى تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية ,أن عملية التعلم لا تعني اكتساب المعلومات , بل عملية نشطة يبني المتعلم المعلومات من خلالها , مما يساعد على رفع مستوى التحصيل لديه (الجراح ,٢٠١٠: ٣٣٣)

ومن هنا جاء مفهوم التعلم المنظم ذاتياً ليحقق التعلم النشط لكون الهدف الاساسي للتعلم هو إعداد الطلبة وتشجيعهم على استخدام اساليب التعلم بشكل ملائم , وفعال , فلا يُعد التعلم عملية تحدث للطلبة ,وإنما هي عملية تحدث بواسطة الطلبة .أن فروع المعرفة قد واجهت تطورات مختلفة وسريعة في شتى المجالات فرضت على المعنيين في مجال علم النفس التربوي ضرورة إعادة النظر في الاساليب التربوية التي تتناسب مع هذه التطورات وخصائصها والاساليب المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتياً , ولذا فمن المتوقع ان يكون للتعلم المنظم ذاتياً دور كبير في رفع جودة التعليم (رشوان , ٢٠٠٥ : ٢) لذلك لم يعد الاسلوب التقليدي للتعليم والذي يكون فيه الطالب يعتمد على الحفظ والاستظهار وقت الامتحان , يناسب عصر الانفجار المعرفي الذي نعيشه الان والذي يفرض علينا اسلوباً جديداً يقوم على مساعدة الطالب , وأن يكون مستقلاً ويعلم نفسه

بنفسه (حافظ, عطية ,٢٠٠٦: ٢) وقد لاحظ الباحث من خلال تتبعه لأنواع من نماذج التعلم المنظم ذاتياً ومن بين هذه النماذج التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية هو نموذج بنترتش (pintrich, 2000) والتي اشارت عدد من الدراسات مثل دراسة (pintrich,et,al:1994) ودراسة (رشوان ,٢٠٠٥) بان هناك اعداد قليلة من الطلبة تستخدم التعلم المنظم ذاتياً وهذا من المحتمل سيؤثر على العملية التعليمية في تحقيق نتائجها . وهذا ما اعطى للباحث مؤشراً لأجراء هذا البحث لمعرفة استعمال طلبة قسم علوم الحياة للتعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج (pintrich,2000) وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الاتي : **هل يستعمل الطلبة في اقسام علوم الحياة التعلم المنظم ذاتياً ؟**

ثانياً: أهمية البحث:Importance of the Research

تعتبر مرحلة التعليم الجامعي مرحلة بالغة الاهمية , لكونها تمثل اعلى مرحلة في الهرم التعليمي كما انها تهدف الى أن تجعل الفرد مُعد ذاتياً بصورة منظمة وموجهة للحياة , لذا فأن التعليم العالي بمختلف مراحله ينال الاهتمام والعناية البالغة وفي أغلب الدول النامية والمتقدمة على حد سواء اعتماداً على الدور الخطير الذي يؤديه في النهضة الاقتصادية والاجتماعية والبشرية حيث يوفر قوة فاعلة لقيادة المجتمع , وهذا ما يجعل المؤسسات التربوية تهتم بالعنصر البشري لكي يستطيع الاستجابة لمعطيات ومتطلبات الحياة المعاصرة وكيف يتفاعل معها (العكايشي ,11:2003).

لذا بات من الالزام على الجامعات التفاعل والاستجابة مع متطلبات مجتمعها من خلال توسيع دائرة المعارف العلمية من خلال اساليب وطرق التدريس الفعال الذي لا يركز على التلقي السلبي وعلى الحفظ والتلقين , بل يهتم بالحوار والنقاش الفكري

والتحليل والنقد والفهم والاستنتاج , وهذا يؤكد بوضوح دور الجامعة في اعداد اجيال قادرين على البحث والتفكير بمستوى الابتكار والابداع واستخدام الطرق الحديثة للتعليم (العسكري ,2005: 191).

يعتبر التعلم عملية موجهه هادفة تؤدي الى إحداث تغيرات شبه دائمة في سلوك الفرد ويستلزم هذا توافر مجموعة مختلفة من اساليب وطرق التعلم والتعليم ومصادره ومن بين الانواع المتصدرة للتعليم والتعلم هو التعلم الذاتي حيث يعتبر وسيلة لعملية التعليم المستمر والذي يواكب تطور الانسان طيلة فترة حياته وهو احد الطرق التربوية التي بينتها البحوث المختلفة وبينت اهميتها وقيمتها , وان الاتجاه العالمي ينادي اليوم بضرورة تبني اساليب التعلم الذاتي كنموذج تربوي جديد, ويعتبر التعلم الذاتي من المصطلحات التي انتشرت كأحد الاساليب التعليمية الاعادة التوازن المفقود بين المتعلم والمعلم , والذي يتأثر بعوامل اخرى متعددة ادت الى الاهتمام بهذا النوع من التعلم , كما يعد واحد من المهارات الاساسية المتميزة للتعلم الفعال المتوقع في المجتمع الذي يهتم في التعلم المستمر , ومزامنته مع التقدم التكنولوجي والعلمي , وقد ظهر التعلم الذاتي منذ ان وجد الانسان على ظهر الارض, واستمر على مدار العصور من خلال البحث عن المعرفة والمعلومات بنفسه واستخدام قدرته الذاتية (الردادي ,٢٠١٩ :١٨)

وهذا الاتجاه لم يأتي من عدم أو فراغ , بل ظهر كنتيجة حتمية لتداخل عدة عوامل ومتغيرات فرضت على الساحة الدولية ,كما أكد العديد من رجال التربية بأن الفرد اذا اردناه أن يقوم بمراقبة ومتابعة تعلمه ذاتياً فأننا يجب علينا اعداده في مراحل دراسية مختلفة لكي يكتسب الاساليب والمهارات المناسبة , ومن خلال الاهتمام في التعلم الذاتي وتحديد مجالاته (التخيط ,المراقبة ,الضبط, التأمل) ظهر لدينا اسلوبا

جديدا في التعلم هو التعلم المنظم ذاتيا ,جاء من اجل تمكين المتعلم وتوفير الحاجات التربوية الاساسية بذاته وهذا النمط من التعليم يساهم في جعل المتعلم ايجابيا متفاعلا في عملية التعلم لذلك شرعت غالبية الدول في استخدام التعلم المنظم ذاتياً كأحد اساليب الحياة , من خلال التجارب والممارسات الحديثة له مثل التعلم عن بُعد والجامعات المفتوحة وهذا الاسلوب التعليمي يعتبر أفضل اساليب النمو الشامل عند الطلبة , لذا فالتعلم المنظم ذاتياً يجب أن يكون الفرد معلم وموجه لنفسة وهي من ضروريات الحياة المعاصرة التي لم تكن فيها المدرسة معنية بمتطلبات التعلم والتعليم فاصبح هناك حاجة ملحة للاعتماد على طريقة التعلم المنظم ذاتياً والتي تفرضها المتغيرات المحيطة به . (عامر ,٢٠١٢ : ٧)

ويؤكد معظم الباحثين بان تحقيق الأهداف التعليمية يحتاج من الطلبة الضبط والتنظيم للجوانب البيئية والمعرفية و الدافعية للتعلم اكثر معنى , وهذا ما يهدف اليه التعلم المنظم ذاتياً , ويعتبر عملية تكيفية وتقييمية مخططة مما يساعدهم في التفاعل مع الانشطة الجامعية , والطلبة تسعى عادةٍ ليكونوا ناجحين داخل الصف الدراسي وتحتاج ذلك الى امتلاكهم مهارات متنوعة وهذا ما يفعله التعلم المنظم ذاتياً ومن القواعد الاكثر اهمية في التعلم بأن يصبح اكثر فاعلية عندما يوجه ذاتياً ويتطلب ذلك جهد من قبل المتعلمين , ومن المهم ان يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه ومستقلا به, ومن اكثر الاهداف التعليمية هي تنمية الافراد الذين لديهم المقدرة على الاستقلال الذاتي في عملية التعلم و خصوصاً في مرحلة التعليم العالي (Boekaerts,1997:161) بناءً على ما سبق تظهر اهمية البحث الحالي من خلال:

١- اهتمامه بمرحلة عمرية ذات اهمية وهي مرحلة التعليم الجامعي والتي هي المحور المهم في بناء المجتمع ونهضته.

٢- يسهم التعلم المنظم ذاتياً في ايجاد جو دراسي مناسب للطلبة وتحقيق أفضل مستوى من الفهم للمادة المتعلمة واستعادتها ويمكن للطلبة من تنظيم تعلمهم لتحقيق مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

٣- التعلم المنظم ذاتياً يؤكد على حرية المتعلم في تعلمه وان يكون المتعلم معلم وموجة لنفسه بنفسه

ثالثاً: هدفا البحث:The Aims of the Research

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة قسم علوم الحياة.

٢- التعرف على الفروق في التعلم المنظم ذاتيا وفق متغير النوع (الذكور – الاناث)

رابعاً: فرضية البحث:The Hypothes of the Research

لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الذكور والاناث في متغير التعلم المنظم ذاتيا

خامساً: حدود البحث The Limitation of Research:

١ – الحدود البشرية: طلبة قسم علوم الحياة

٢ – الحدود المكانية : جامعة القادسية كلية التربية (قسم علوم الحياة)

٣- الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١)

سادساً: تحديد المصطلحات The Terms of Definition:

أولا: التعلم المنظم ذاتياً "self–Regulated learning "SRL: عرفه كل من:

– (pintrich,2005) "بأنه:– عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافاً, ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم , ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وادارة الوقت والبيئة الدراسية ".(Pintrich,2005:385)

– الجراح (٢٠١٠): "بأنه قدرة الطالب على وضع الاهداف والتخطيط لعملية التعلم , والاحتفاظ بالسجلات التعليمية , ومراقبة عملية التعلم , وتسميع المواد التعليمية وحفظها , وطلب المساعدة الاجتماعية من الاخرين ".(الجراح ,٢٠١٠: ٣٣٩)

– زيمرمان وشانك (Zimmerman&schunk,2011,p.1) بأنه: "العمليات التي يقوم بها المتعلم لتنشيط الجوانب المعرفية, والدافعية, والسلوكية, والمحافظة عليها بحيث توجه بشكل منهجي لتحقيق الاهداف الشخصية ".

– ويتبنى الباحث تعريف (pintrich,2005) نظريا ويعرفه اجرائياً بانه: عملية هادفة ونشطة , يضع طلبة قسم علوم الحياة أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائص المعرفة والدافعية والسلوكية , وتوجههم وتقييد اهدافهم وخصائص السياق في بيئتهم التعليمية .

خلفيه نظرية و دراسات سابقة

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً

أن التعلم المنظم ذاتيا يتزامن ظهوره مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تغييرات عميقة في اهتمامات الباحثين عبر انتماءاتهم التربوية والنظرية

المختلفة في النصف الثاني من القرن الماضي , اهمها هو التحول من علم النفس السلوكي , الى علم النفس المعرفي , والذي اثر بدرجة كبيرة على النظرة للتعلم والمتعلم نتيجة لما توصلت اليه النظريات والنماذج المختلفة في هذا الشأن (مشري , ٢٠١٤, ١٦٨)

ولقد اصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من بين المصطلحات المشهورة منذ عام ١٩٨٠ والذي يشير الى حرية المتعلم في تحمل مسؤولية تعلمه , ويشير التعلم المنظم ذاتيا الى العملية التي يستطيع من خلالها المتعلم تنشيط سلوكياته ومعارفه وعواطفه بشكل موجه نحو تحقيق أهدافه (أيمان وطوط واخرون,٢٠١٤, ٥٠)

و ضع كلا من ليندر وهارس(Linder& Harris, 1993) **أسس للتعلم المنظم ذاتيا وهي:**

- **المعتقدات المعرفية:** ويضم قدرة الفرد على فهم نظام المعرفة الذي يمكنه من رؤيه ما يناسبه من التعلم , وبدوره هذا يؤثر على الثقة بالنفس , فأن المتعلم الاكثر ادراكا وفهما لمواقف التعلم هو الاكثر تحصيلا ونجاحا .
- **الدافعية** : يأتي التعلم الناجح من خلال دافعية ذاتية أو خارجية , إما في حالة التعلم المنظم ذاتيا دئما تكون دوافعه من النوع الذاتي , ويتم تفعيل تلك الدافعية عندما يشعرون بانهم يحرزون تقدما في تعلمهم .
- **ما وراء المعرفة** : ويشير الى التفكير في التفكير او الوعي بالعمليات العقلية والمسؤولية عنه وما يظهر عند المتعلم من امكانية على الاختيار الاستراتيجية التي يرى بانها ستوصله الى النجاح

- **استراتيجيات التعلم** :يعتبر تدريب المتعلم باستخدام الاستراتيجيات متعدد بحيث يصبح مسؤولا عن هذه الاستراتيجيات ويتقنها في مختلف المواقف التعليمية , ويتمكن من ضبط المحتوى , ويمكن تحسين التعلم من خلال تطوير المهارات العقلية باستخدام هذه الاستراتيجيات .
- **الحساسية للموقف:** وهي امكانية التعرف على الموقف التعليمي وفهمه , مع ايجاد حلول للمشكلات من خلال تحديد ها في سياق ما ويمكن ان تطور هذه القدرة اعتمادا على تدريب المتعلمين على تحديد المشكلة وان يجدوا لها حلا مناسبا.
- **الضبط البيئي** : وهو امكانية المتعلم على توظيف واستخدام جميع الامكانات المتاحة في بيئة التعلم مضافا اليها خبرته الشخصية لتحقيق التعلم , وهنا يستطيع التحكم والمراقبة لتعلمه , ويمتلك القدرة على مواجهة الصعوبات التي يتعرض لها اثناء التعلم (الحسيان ,٢٠١٠, ١٧)

خصائص المتعلم المنظم ذاتيا:

ان المتعلمين المنظمين ذاتيا يتميز سلوكهم بانه استراتيجيا وهادفا وعلى درجة عالية من المثابرة , فهم يخططون ويصيغون الاهداف ويقيمون ويراقبون الاداء بصورة ذاتية في مختلف مراحل التعلم ,ولديهم القدرة على ادارة تعلمهم بفعالية وكفائه ذاتية كبيرة , ولهم دافعية داخلية , ويعملون على ايجاد بيئة تعليمية تشجع التعلم بدرجة كبيرة , ومن اهم الخصائص التي تميز بها هؤلاء هي :

١- يعرفون الاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (استخدام التفاصيل ,التسميع , التنظيم)

٢- قادرين على التخطيط والتحكم والتوجيه عملياتهم العقلية اتجاه التحصيل لتحقيق الاهداف الشخصية (ما وراء المعرفة) .

٣- لديهم مجموعة من المعتقدات الخاصة كالإحساس بفعالية الذات , والدافعية والانفعالات التكيفية , والاهتمام بالأهداف التعليمية , وتنمية الجوانب الايجابية نحو المهمة (الرضا ,المتعة , الحماس) والتحكم بها وتعديلها طبقا للموقف التعليمي .

٤- القدرة على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التي تحميه من المشتتات الخارجية والداخلية وتحافظ على جهده وتركيزه اثناء المهمة (الحسينان ,٢٠١٠, ١٧) واضافت (بحى وأخرون ,٢٠١١)

٥- لديهم الثقة بالنفس وامكانية على التقدير الذاتي ,في مواجهة المشكلات في مختلف المواقف التعليمية

٦- لديهم امكانية التفوق في المهارات التي تحتاج الى تحدي والتي ينتج عنها تعلم جديد ذو معنى .

(بحى وأخرون ,٢٠١١, ٥٢)

الدراسات سابقة

١- دراسة رشوان , ربيع عبده احمد, جامعة جنوب الوادي ٢٠٠٥

٢- دراسة عبد الاحد , خلود بشير ,العراق الموصل ٢٠٠٦

منهجيه البحث و إجراءاته في هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي, حيث يصف الظاهرة وصفا دقيقاً ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا , فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها , بينما التعبير الكمي يعطينا قيماً رقمية

لمقدار هذه الظاهرة او حجمها وكذلك درجات ارتباطها مع بقية الظواهر (ملحم ,٢٠٠٩, ٣٦٩)

ثانياً: مجتمع البحث Research Population تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية / جامعة القادسية الدراسة الصباحية والبالغ عددهم (٥٩٤) طالبا وطالبة

ثالثا: عينة البحث sample Research

اختار الباحث المرحلة (الرابعة) عينة لتطبيق بحثه وذلك لأنها المرحلة التي يكون فيها الطلبة في قمة عطائهم وامكانيتهم بالتعبير عن آرائهم بحرية ومن دون قيود , وأن الباحث قد اعتمد في بحثه الحالي على عينتين ,عينة تستخدم للتحليل الاحصائي (عينة البناء) واخرى لاستخراج النتائج (عينة النتائج) .

اما عينة التحليل الاحصائي فقد استخرجت من مجتمع البحث نفسة وهي تمثل طلبة المرحلة الثالثة وهي كالاتي:

أ- عينة التطبيق الاستطلاعي(عينة البناء): لغرض استخراج الخصائص السايكومترية لا دوات البحث تم اختيار عينة مؤلفة من (١٦٠) طالب وطالبة لمقياس التعلم المنظم ذاتيا تم اختيارهم من المرحلة الثالثة.

ب- عينة التطبيق النهائي (عينة النتائج) : تضم عينة البحث الحالية (١٠٠) طالبا وطالبة , كان اختيارهم بطريقة عشوائية من المرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة موزعين بالتناسب ذكور واناث ضمن كلية التربية جامعة القادسية, وتمثل نسبة (١٧%) من مجتمع البحث والجدول(٥) يوضح ذلك:

جدول(٥)

الكلية	القسم	المرحلة	الجنس		المجموع
			الذكور	الاناث	
التربية الصباحية	علوم الحياة	الرابعة	٤٢	٥٨	١٠٠

رابعا: أداة البحث Research Tool

قام الباحث بأعداد المقياس وفقا لشروط اعداد المقاييس حيث تم تحديد المفهوم وحصر مجالاته وايضا صياغة الفقرات وتحليلها .

أ- **تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً** : قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والبحوث في هذا الجانب كي يقوم بأعداد الاداة المناسبة لقياس التعلم المنظم ذاتيا كدراسة (عبد الاحد,٢٠٠٦) , ودراسة (الجراح ,٢٠١٠) ودراسة (ابو العلاء,٢٠٠٣) , ودراسة (التميمي , ٢٠١٠) , ودراسة(الشمري , ٢٠١٧), وبناءً على محدودية المقاييس العربية والمحلية وعدم انسجامها مع عينة البحث لاختلاف الثقافات والبيئات واعتمادها على عدة نماذج الا ان الباحث اعتمد على انموذج (Pintrich ,2000) واعده كإ طارا في بناء المقياس الحالي , فسوف يقوم الباحث ببناء مقياس على وفق هذا النموذج.

ب- تحديد مجالات التعلم المنظم ذاتياً:

تم تحديد مجالات التعلم المنظم ذاتيا وفق انموذج (pintrich,2000) وهي كالاتي :

١- **التخطيط** : وهو بيان كيفية وضع الاهداف مضافا اليها المعرفة والادراكات حول المهمة والذات والسياق وعلاقتها بالمهمة .

٢- **المراقبة** : تشير الى المراقبة المتعددة المتمثلة بالوعي ما وراء المعرفي بالمظاهر المختلفة للذات او السياق او المهمة .

٣- **الضبط** : هو عملية ضبط وتنظيم اوجه مختلفة للذات او السياق او المهمة .

٤- **رد الفعل والتأمل** : يشير الى مظاهر متنوعة من ردود الافعال والتأملات عن السياق والمهمة والذات (Pintirch,2000:455)

ت- إعداد فقرات المقياس: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تبنت متغير التعلم المنظم ذاتيا والافادة منها قام الباحث بأعداد فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا , بعد ان تم تحديد المجالات قام الباحث بصياغة ٣٢ فقرة موزعة على (٤) مجالات بواقع (٨) فقرات عند كل مجال

إما بدائل الاجابة فهناك خمس بدائل تكّون منها المقياس وهي (تنطبق علي تماما , تنطبق علي غالبا , تنطبق علي احيانا , لا تنطبق علي , لا تنطبق علي ابداُ) . لكي يتم حساب الدرجة الكلية لأفراد العينة

في المقياس كانت اوزان البدائل هي (١,٢,٣,٤,٥) وهذا ما اكده النبهان بضرورة تحديد اوزان البدائل (النبهان,٢٠١٣, ٢٤٣) .

إعداد تعليمات المقياس: كان هناك اهتمام في اعداد تعليمات المقياس لتصبح واضحة وسهلة , ولم يكن هناك تطرق للهدف من المقياس حتى لا يتأثر المستجيب به خلال الإجابة وان الباحث اشار بسرية اجابة المستجيب ولم يطلع عليها احد سواه , وكان هناك تنبيه بعدم وجود اجابة صحيحة او خاطئة , لأنها تعبر عن تفضيلات للتعلم المنظم ذاتيا والاجابة تخص البحث العلمي , ولأحاجه بذكر الاسم , لضمان سرية الاجابة .

صلاحية فقرات المقياس (الصدق الظاهري):

تم عرض الصيغة الاولية للمقياس المكون من (٣٢) فقرة بواقع (٨) فقرات عند كل مجال على مجموعة الخبراء او المحكمين من اصحاب الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية وعلوم الحياة وطرائق تدريس علوم الحياة والقياس والتقويم , وعددهم بلغ (٢٨), وهذا ما يؤكده ذوي الاختصاص في مجال البحوث التربوية والنفسية بضرورة أخذ اراء المحكمين للتثبت من صدق الاداة (الزوبعي واخرون , ١٩٨١: ٣٩٢) وكان هناك عرضا للتعريف النظري المعتمد من قبل الباحث ومجالاته وتعريف كل مجال منهما , وعرض الفقرات في المجال الذي يمثلها , وطلب منهم ابداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية

المقياس وملائمة فقراته وهنا اعتمد الباحث على قيمة (مربع كاي) المحسوبة كمعيار لإبقاء الفقرة او الغائها , من خلال مطابقتها مع القيمة الجدولية لمربع كاي والتي تبلغ (٣.٨٤) وفق مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١) ظهر بأن قيم مربع كأي المحسوبة لكل الفقرات دالة احصائيا, والجدول (٦) يوضح ذلك اراء المحكمين في صلاحية الفقرات لمقياس التعلم المنظم ذاتيا :

الجدول (٦)

النسب المئوية وقيمة كا٢ للصدق الظاهري لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

ت	تسلسل الفقرة	المحكمين			النسبة المئوية	قيمة كا٢		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٠٥
		كلي	موافقون	غير موافقون		المحسوبة	الجدولية		
١	١, ٥, ٦, ٧, ٨, ٩, ١٠, ١٣, ١٤, ١٥, ١٦	٢٨	٢٨	٠	١٠٠%	٢٨	٣.٨٤	١	دال
٢	١٧, ١٨, ١٩, ٢٢, ٢٣, ٢٤, ٢٨, ٢٩, ٢, ٣, ٤, ٢١	٢٨	٢٧	١	٩٦.٤ %	٢٤.١٣	٣.٨٤	١	دال
٣	١١, ١٢, ٢٠, ٣١, ٢٥, ٢٦, ٢٧, ٣٠, ٣٢	٢٨	٢٦	٢	٩٢.٨ %	٢٠.٥٧	٣.٨٤	١	دال

التجربة الاستطلاعية:

- تم تطبيق التجربة الاستطلاعية : بتاريخ (٢٠٢٠/١٢/٢٩) على طلبة المرحلة الثالثة البالغ عددهم (١٦٠) طالب وطالبة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً, وتم قراءة التعليمات والفقرات من قبل الطلبة بعد ان طلب منهم ذلك والاستفسار عن أي غموض

يعترضهم وابداء ملاحظاتهم على غموض الفقرات , وظهر للباحث ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة , اما الوقت تم حساب الوقت الذي استغرقه الطالب الاول وكان(١٥) دقيقة والوقت بعد انتهاء اخر طالب كان (٢٥) دقيقة ومن خلال جمع الوقت وتقسيمه على (٢) كان معدل الاجابة (٢٠) دقيقة, وبعدها تم تطبيق المقياس بصيغته النهائية الاثنين بتاريخ (٢٠٢١/١/١٨).

ث- التحليل الاحصائي للفقرات :

١- القوة التمييزية للفقرات :

تمثل القوة التمييزية للفقرات قدرتها على ان تمييز ما بين الافراد ذوي المستويات المختلفة العليا و الدنيا للسمة التي تقيسها الفقرات , وتمثل القوة التمييزية للفقرة اهم الخصائص القياسية في المقاييس النفسية معيارية المرجع , لكونها تمثل قدرة فقرات المقياس بان تكشف الفروق الفردية للأفراد في الخاصية المقاسة (Ebel,1972:399) المشار اليه في (علام ,٢٠١٩, ٢٥٦) .

تم استخراج تمييز الفقرات من خلال المجموعتين المتطرفتين بعد تطبيق المقياس على عينة البناء وهي كالاتي:

أ- تم ترتيب الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة للحصول على المجاميع المتطرفة لكل مجال بصورة مستقلة

ب- تم استخدام نسبة ال (٢٧%) العليا لتمثل هذه المجموعة ونسبة (٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا وذلك لتثبيت مجموعتين متطرفتين بأقصى تباين و بأكبر حجم ممكنين في التوزيع الطبيعي للعينات الكبيرة , طبقا لما جاء به كيلي (Kelley,1939) باعتماد نسبة (٢٧%) في كل مجموعتين متطرفتين (Kelley,1939) المشار اليه في

(علام ,٢٠٠٠: ٢٨٤) , وقد اشتملت كلا المجموعتين على(٨٦) طالب وطالبة ولكل مجموعة (٤٣) طالبا وطالبة

ج- تم تطبيق اختبار (t .test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة, واعدت القيمة (t .test) المحسوبة دالة لتميز كل فقرة من فقرات المقياس وذلك بمقارنتها بالقيمة الجدولية (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٤) كانت النتائج ان جميع الفقرات مميزة لكون القيمة المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية اذ تراوحت القيمة المحسوبة بين (٤.٣٥٢-٩.٥٠٥) لذلك لم يتم حذف أي فقرة والمقياس بقى كما هو.

٢- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) :

تعتبر طريقة ارتباط درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية من الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس , وذلك لاهتمامه بمعرفة كل فقرة من فقرات المقياس بان تسير في الاتجاه الذي يتجه فيه المقياس كلة ام لا , فهي تظهر لنا مقياسا متجانسا (عبد الرحمن ,١٩٩٧: ٢٠٧) ولمعرفة ذلك عمل الباحث على ايجاد معامل ارتباط بيرسون (person) بين الدرجات الكلية على المقياس ودرجات العينة على كل فقرة فتبين ان ارتباط جميع الفقرات كان موجب مع الدرجة الكلية للمقياس ودالة احصائية لأن القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية (٠.١٧٤) بمستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨) وجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول(٨)

قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٠.٥٠٦	١٧	٠.٦٠٦
٢	٠.٤٧٨	١٨	٠.٦١١
٣	٠.٥٩١	١٩	٠.٣٠٢
٤	٠.٣٧٦	٢٠	٠.٥٠٥
٥	٠.٦٠٤	٢١	٠.٤٩٥
٦	٠.٦١٢	٢٢	٠.٥٢٦
٧	٠.٥٨١	٢٣	٠.٣١٠
٨	٠.٤٩٨	٢٤	٠.٤٤٢
٩	٠.٦٢٧	٢٥	٠.٤٧٥
١٠	٠.٥١٨	٢٦	٠.٥٧٢
١١	٠.٥٠٩	٢٧	٠.٦٥٧
١٢	٠.٥٢٣	٢٨	٠.٥٩٥
١٣	٠.٥٤٨	٢٩	٠.٤٢٠
١٤	٠.٤٥٤	٣٠	٠.٥٤٩
١٥	٠.٣١٨	٣١	٠.٤٧٩
١٦	٠.٦٠٠	٣٢	٠.٣٩٦

٣- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال :

اعتمد الباحث استمارات العينة السابقة لتحقيق ذلك ثم الحصول على معامل الارتباط بيرسون (person)

ما بين درجات العينة لكل فقرة وبين درجاتهم التي حصلوا عليها لكل مجال من مجالات مقياس التعلم المنظم ذاتيا ,وان جميع الفقرات دالة لأن القيمة المحسوبة اكبر من الجدولية (٠.١٧٤) بمستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية(١٥٨) ولم تستبعد اية فقرة ويبين الجدول (٩) ذلك :

الجدول (٩)

قيم معامل الارتباط الفقرة وعلاقتها بالدرجة الكلية للمجال :

مجال التخطيط		مجال المراقبة		مجال الضبط		مجال رد الفعل و التأمل	
رقم الفقرة بالمقياس	معامل الارتباط	رقم الفقرة بالمقياس	معامل الارتباط	رقم الفقرة بالمقياس	معامل الارتباط	رقم الفقرة بالمقياس	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٣	٩	٠.٦٣٢	١٧	٠.٦٢٩	٢٥	٠.٥٥٢
٢	٠.٦٣٥	١٠	٠.٥٧٢	١٨	٠.٥٧٠	٢٦	٠.٧٤٦
٣	٠.٦٧٦	١١	٠.٦٣٣	١٩	٠.٤٨٠	٢٧	٠.٨٠١
٤	٠.٣٠٣	١٢	٠.٥٦٦	٢٠	٠.٥٥٠	٢٨	٠.٧٢٢
٥	٠.٦٧٠	١٣	٠.٦٨٧	٢١	٠.٦١٩	٢٩	٠.٤٢٧
٦	٠.٦٦٢	١٤	٠.٥٩١	٢٢	٠.٥٧٤	٣٠	٠.٧١٧
٧	٠.٧٢٦	١٥	٠.٥٧٥	٢٣	٠.٣٨٦	٣١	٠.٧٥٠
٨	٠.٦٤٨	١٦	٠.٥٠١	٢٤	٠.٤٨٤	٣٢	٠.٥٣٥

٤- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية :

من خلال ملاحظة جدول (١٠) يبين ان جميع معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة ذات دلالة احصائية لان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية (٠.١٧٤) وفق مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨) ويشير هذا الى وجود عامل مشترك عام بين مجالات التعلم المنظم ذاتياً .

جدول (١٠)

معاملات الارتباط الداخلية ما بين مجالات المقياس

المجالات	الدرجة الكلية للمقياس	التخطيط	المراقبة	الضبط	رد الفعل و التأمل
الدرجة الكلية للمقياس	١	٠.٨٦٢	٠.٨٥٦	٠.٨٧٨	٠.٧٩٦
التخطيط		١	٠.٧٠٣	٠.٦٦٧	٠.٥٦٤
المراقبة			١	٠.٦٧٨	٠.٦٧٨
الضبط				١	٠.٦٣٣
رد الفعل و التأمل					١

الصدق الظاهري : تم التحقق منه من خلال عرض الصيغة الاولية للمقياس على الخبراء والمحكمين وتم معالجة البيانات باستخدام مربع كاي حيث تم قبول جميع الفقرات بنسبة (١٠٠%)

الثبات : تم التحقق من الثبات باستخدام معامل الفا كرو نباخ وكان الثبات (٠.٩٠) ويعد هذا جيد من ناحية معاملات الثبات .

عرض النتائج و تفسيرها

١- التعرف على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة قسم علوم الحياة:

لكي يتم التعرف على التعلم المنظم ذاتيا لدى افراد عينة البحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع افراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة وبعد ان تم معالجة البيانات بطرق احصائية أظهرت النتائج بان المتوسط المحسوب للعينة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا(١٢٤.٨٤) درجة ,وان مقدار الانحراف المعياري بلغ(١٤.٢٩) درجة , واذا قورن بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٦) درجة, تبين ان هناك فرقا واضحا بين المتوسطين , و لأجل الوقوف على دلالة هذا الفرق تم اختباره بالاختبار التائي لعينة واحدة وقد ظهر بان القيمة التائية المحسوبة البالغة(٢٠.٨٧) أعلى من القيمة الجدولية(١.٦٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٩) أي ان الفرق بين المتوسطين هو ذات دلالة احصائية , وتشير النتيجة لوجود التعلم منظم ذاتيا لدى طلبة قسم علوم الحياة جدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول(١٧)

المتوسط المحسوب والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للعينة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية لعينة واحدة		الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التعلم المنظم ذاتياً	١٠٠	١٢٤.٨٤	١٤.٢٩	٩٦	٢٠.٨٧	١.٦٦	دالة

ومن الجدول اعلاه يتضح بان طلبة الجامعة لديهم تعلم منظم ذاتياً بمستوى مرتفع , والباحث يرى ان هذه النتيجة متفقة مع دراسة (التميمي,٢٠١٠) ودراسة(العمري ,٢٠١٢) ودراسة (الشمري, ٢٠١٧) ودراسة(الجراح, ٢٠١٠) التي اظهرت بان طلبة الجامعة يمتلكون تعلما منظما ذاتيا بمستوى جيد . وبناءً على ما سبق فان طبيعة تفكير الطالب الجامعي المنظم ومواجهته للتحديات والمشكلات العلمية والاجتماعية السائدة في محيطه الجامعي تكون مختلفة عن الاخرين , حيث يواجه عملية تعلمه ويعدل من خططه واتجاهاته , كل المعطيات هذه تشير بدورها الى تمتع الطلبة بالتعلم المنظم الذاتي .

٢- الفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث)

توجد فروق ذات دلالة احصائيا تبعا لمتغير الجنس (الذكو- الاناث) ولصالح المتوسط الاعلى وهم (الاناث) لكون القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢,٣٣) وهي

اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٨) وفق مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨), وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (Zimmerman ,B.J& Martinez- pons, 1990) حيث بين انه توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير النوع, وهنا يمكن أن نفسر نتيجة البحث الحالي في ضوء طبيعة المادة الدراسية ومدى اقبال لإناث عليها و اعتمادها على الجوانب التطبيقية لذا نرى غالبا ما تكون اعداد الاناث اعلى من الذكور في تلك الاقسام والدافعية العالية لدى الاناث والتزامها بالتخطيط الجيد.

جدول (١٨)

الفروق وفقاً لمتغير الجنس

ت	الجنس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
١	الذكور	٤٢	١٢١.٠٠	١٢.٥١	٩٨	-٢.٣٣	١.٩٨	دالة
٢	الاناث	٥٨	١٢٧.٦٢	١٤.٩٥				

الاستنتاجات conclusions :

١- طلبة قسم علوم الحياة يمتلكون تعلما منظما ذاتيا بمستوى دال.

٢- هناك فروق في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير النوع ولصالح الاناث .

رابعا: التوصيات Recommendations:

١- ان تعمل الجامعة على تطوير المناهج العلمية بما يساهم في تفعيل دور الطلبة في استخدام التعلم المنظم ذاتيا وايضاح اهدافه واستراتيجياته لهم لتحقيق الفائدة الكبيرة من هذا النوع من التعلم .

٢- تضمين المواد الدراسية لمواقف تعليمية تشجع على استخدام التعلم المنظم ذاتيا

خامسا: المقترحات :suggestions

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن على عينات مختلفة مثل المرحلة المتوسطة والاعدادية

٢- إجراء دراسات اخرى يمكن ان تتناول التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأحد هذه المتغيرات (التفكير الاستكشافي ,التفكير الاستقصائي , التصور العقلي)

المصادر:

١- الردادي, فهد عايد , (٢٠١٩). التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي, المدينة المنورة: , ط١,دار الناسخ العلمي .

٢- العسكري ,كفاح يحيى صالح ,(2005) ,الخطط المستقبلية للجامعة, الجامعة المستنصرية, مجلة كلية التربية الاساسية ,العدد 145.

٣- العكايشي ,بشرى احمد جاسم ,(2003) ,التوافق في البيئة الجامعية وعلاقتها في قلق المستقبل ,اطروحة دكتوراه غير منشورة, الجامعة المستنصرية ,كلية التربية.

٤- عامر , طارق عبد الرؤوف محمد ,(٢٠١٢):اسس واساليب التعلم الذاتي ,ط١,القاهرة ,دار العلوم للنشر والتوزيع .

٥- الجراح, عبد الناصر(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك , ٣٤٨ - ٣٣٣ ،٢٠١٠ ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٤. ٦- رشوان, ربيع عبده أحمد,(٢٠٠٥). توجهات اهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة, اطروحة دكتوراه, كلية التربية بقنا.

٧- ملحم ,سامي محمد (٢٠٠٩) مناهج البحث في التربية وعلم النفس الاردن : دار المسيرة .

٨- ايمان وطوط , مروة حموريه , منيرة بن عمر(٢٠١٤) سمة التفائل والتشاؤم وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى عينه من طلبة البكالوريا .رسالة لسانس غير منشورة , الجزائر .

٩- مشري اسلاف(٢٠١٤) الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هويه الانا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجه الجامعي .رسالة دكتوراه غير منشورة , الجزائر.

١٠- الحسينان , ابراهيم بن عبد الله (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء أنموذج بينترتش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي

والاسلوب المفضل للتعلم .رسالة دكتوراه غير منشورة : جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .

١١- ابتسام بحي ,فاطمة لطرش ,هيام قماري,(٢٠١١) فعالية برنامج كورت (CORT)في زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينه من التلاميذ الموهوبين . رسالة لسانس غير منشورة, الجزائر.

١٢- ابو العلاء ,مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣). التعريف بين الطلاب ذو التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الاهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان , مجلة البحوث التربوية والنفسية ,كلية التربية جامعة المنوفية ,العدد ٢,مصر .

١٣- عبد الاحد, خلود بشير ,(٢٠٠٦) . التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معهد اعداد المعلمين في مدينة الموصل ,دراسات موصلية ,العدد (١٤) .

١٤- التميمي, حيدر شمسي حسن,(٢٠١٠). معتقدات الذات وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعة ,اطروحة دكتوراه غير منشورة ,كلية التربية ابن رشد , جامعة بغداد .

١٥- الشمري , صاحب اسعد,(٢٠١٧) : التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء ,مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية , المجلد الثامن –ع (٢٣) أب .٢٠١٨

١٦- العمري, وصال هاني سالم ,(٢٠١٢). درجة امتلاك طلبة المرحلة الاساسية العليا لمنطقة اربد الاولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات , مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية

١٧- الزوبعي , عبد الجليل ابراهيم واخرون ,(١٩٨١) :الاختبارات المقاييس النفسية , دار الكتب للطباعة والنشر ,جامعة الموصل , العراق .

١٨- علام, صلاح الدين محمود, (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي النفسي, دار الفكر العربي, القاهرة جمهورية مصر العربية.

١٩- عبد الرحمن, سعد, (١٩٩٧): القياس النفسي, ط٣, مكتبة الفلاح, الكويت. والنفسية , كلية التربية ,جامعة اليرموك ,عدد ٤ومجلد ٢١.

٢٠- علام, صلاح الدين محمود ,(٢٠١٩).القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية (ط٦) دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٢١- النبهان , موسى,(٢٠١٣). اساسيات القياس في العلوم السلوكية . عمان دار الشروق للنشر و التوزيع.

Wongsr, N.et al (2002): Measures of Self - Efficacy, Motivation
1-

And Self - Regulated Learning among Thai Tertiary Students.

Paper Presented at the Annual Conference of the Australian

Association for Research in Education December, Brisbane.

2- Boekaerts, M.(1997):Self- Regulated learning A New concept Embraced By Researchers policy Makers ,Educators, Teachers ,and students. Learning and instruction, 7 (2, 161-186).

3 - pintrich ,P.,R.,& Garcia , T.(1994), Self- regulated learning in college students : knowledye , Strategies ,and motivation. In p.

4- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts P.R. Pintrich, & M. Zeidner

)Eds.) , Handbook of self-regulation (pp. 451-502). San Diego ,

. CA: Academic Press

Zimmermann, B. J., & Schuck, D. H. (2011). Self-regulated 5 5-

Learning and performance: An introduction and an overview

) pp. 1–12). In B. J. Zimmerman & D. H. Schuck (Eds ,(.

Handbook of self-regulation of learning and performance New York: Routledge Pintrich, P, R. (2005): A conceptual framework for assessing 6-

Trictivation and self - regulated learning in college studietits ,

Educational Psychology Review, Vol 16 (4), 38507.

7- Zimmerman, B.J &Martinez-Pons, M (1990): “Student Difference in Self- Regulated Learning: Relating Grade.

المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية

نور جليل هادي العبيدي
كلية التربية /جامعة القادسية
edu-sycho.post45@qu.edu.iq

أ.د كاظم جبر الجبوري
كلية التربية /جامعة القادسية
kadhum.aljibouri@qu.edu.iq

المستخلص

استهدف البحث الحالي التعرف الى:

١.المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية.

٢. الفروق في المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص).

لتحقيق اهداف البحث اعتمد الباحثان على ما يأتي:

١.استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية.

٢. مقياس المناخ النفسي والاجتماعي بالاعتماد على نظرية (كويز وديكتويز koys& decottis) وتألف المقياس بصيغته النهائية من (٢٩) فقرة بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقوة التمييزية والاتساق الداخلي.

واستكمالاً لذلك قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة في مدارس المركز التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية وفق الاسلوب المتناسب وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل الى النتائج الاتية:

١.طلبة الاعدادية يتصفون بالمناخ النفسي والاجتماعي ويكون دال احصائياً.

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية في المناخ النفسي والاجتماعي تبعا لمتغير الجنس حيث يتصف الذكور بالمناخ النفسي والاجتماعي اكثر من الاناث وبالنسبة لمتغير التخصص ان الفرق بين الطلبة ذو التخصص العلمي والادبي ليس ذو دلالة احصائية.

واستكمالاً للنتائج التي توصل اليها البحث وضع الباحثان عدة توصيات منها:

- ضرورة مساعدة الطلبة على تكوين مناخ نفسي واجتماعي من خلال ايجاد مناخ مفتوح لحل المشكلات بتشجيع الطلبة للتعبير عن المشكلات التي تواجههم واقتراح الخطط لحلها من قبل الاسرة والمدرسة وتطوير علاقة الاتصال بين الطالب والمدرسة وبين الطالب واسرته.
- اثراء معلومات الطلبة في علم النفس والعلوم الاخرى فيما يخص المناخ النفسي والاجتماعي اذ يمكن على اساسها التطرق الى دراسات اخرى مكملة.

ووضع الباحثان عدة مقترحات منها:

- اجراء دراسات علمية تتناول المناخ النفسي والاجتماعي مع التحصيل وتقدير الذات ومركز الضبط.
- مساعدة الطلبة على التغلب على الصراعات النفسية التي تواجههم في المدرسة ومع هيئة التدريس والمواد الدراسية.

الكلمات المفتاحية: المناخ النفسي والاجتماعي، طلبة الاعدادية.

Psychosocial Climate Among Middle School Students

Prof. Dr. Kadhum Jabar ALjibouri
University of Al-Qadisiyah
Colloge Educational
Kadhum.aljibouri@qu.edu.iq

Noor Jalil Hadi Alobeidi
University of Al-Qadisiyah
Colloge Educational
edu-sycho.post45@.qu.edu.iq

Abstract

The current research aimed to identify:

1.The psychosocial climate among middle school students.

2.Differences in the psychosocial climate among middle school students according to the variables (gender, specialization).

To achieve the objectives of the research, the researchers relied on the following:

1. Using the descriptive correlative approach to reveal the psychosocial climate among middle school students.

2. Psychosocial climate scale based on the theory of (koys & decottis). The scale consisted of (29) items in its final form after completing the conditions of honesty, stability, discriminatory strength and internal consistency.

To complete that, the researchers applied the scale to a sample of (400) male and female students in the center's schools affiliated to the General Directorate of Al-Qadisiyah Education, and it was selected by stratified random method according to the proportional method. After data collection and processing statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), the following results were reached:

1. Preparatory students are characterized by a psychosocial climate, which is statistically significant.

2. There are statistically significant differences in the psychosocial climate according to the gender variable, where the males are characterized by the psychosocial climate more than the females. As for the specialization variable, the difference between students with scientific and literary specialization is not statistically significant.

To complement the findings of the research, the researchers made several recommendations, including:
1. The necessity of helping students to form a psychosocial climate by creating an open climate to solve problems by encouraging students to express the problems they face and suggesting plans to solve them by the family and the school and developing the communication relationship between the student and the school and between the student and his family.
2. Enriching students' information in psychology and other sciences with regard to the psychosocial climate, as it is possible to refer to other complementary studies on its basis.
The researchers made several suggestions, including:
1. Conducting scientific studies dealing with the psychosocial climate with achievement, self-esteem and control center.
2. Helping students to overcome the psychological conflicts they face in school and with the teaching staff and subjects.
Keywords: psychosocial climate, middle school students.

مشكلة البحث:

ان الافراد يحتاجون الى اجواء اجتماعية ومناسبة وذات طابع نفسي يساعد بالدرجة الاساس على تنمية طريقة التفكير بكل جوانبه، ولان الفرد يعيش مع حلقة متشابكة من العلاقات الاجتماعية ما بين الفرد ومجتمعه والدور المهم لدى الافراد وما يحتويه من معاني كثيرة وتساعد على فهم شخصية الفرد ومعرفة اهم الحاجات الانسانية وكيف ترتبط بالوظائف المعرفية والانفعالية.

ويرى منظرو الشخصية لما تحمله البيئة السيكولوجية من مهمة كبيرة لتقديم الدعم المادي والاحداث المؤثرة على افكار الفرد عند ادراكه لذاته كحتمية لسلوك الفرد

وحيث انها الواقع كما يدركها وهذا يعطي انطباعاً على مدى علاقة الفرد مع بيئته النفسية والاجتماعية (هول ولندرزي،١٩٧٩:٤١).

ولان المناخ النفسي والاجتماعي هو جانب تكيفي فردي في مجمل العلاقات الشخصية المتبادلة والتي تسهل او تعوق النشاط العقلي في جماعته هذا بحد ذاته دفع الباحثة للبحث في المناخ النفسي والاجتماعي كمتغير يساعد الطلبة في انتاج التفكير الاصيل والشعور بحرية التفكير وفق المعطيات المتوفرة والتي تسمح بظهور ما يدور بعقله من افكار حديثة وذات اصالة ومختلفة وبما ان المناخ النفسي والاجتماعي له اهمية كبيرة في الحياة التعليمية للطلبة جاز للباحثة ان تطرح التساؤل الاتي:

(ما قوة متغير المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية؟)

اهمية البحث:

يلعب المناخ النفسي والاجتماعي الدور الابرز لدى الافراد والطلبة خصوصاً بتقديم مساحة تفكير جيدة وذات صحة عقلية وقابلة للنقاش، ولما كان الطلبة هم عينة البحث الحالي فمن الضروري ان تتوافر لدى الطالب اجواء مناسبة من العاطفة والطمأنينة والكسب المشاعري حتى يساعد بإنتاج افضل الافكار لحل المشكلات. وقد قدم علم النفس البيئي رأيه في علاقة الافراد وبيئتهم ومجتمعهم واعتبره نوع من انواع التكيف مع هذه البيئة وخصوصاً الاجتماعية، ويعد نشاط الفرد واستجابته السلوكية في بيئته النفسية والتي عرفها فيما بعد بالمجال النفسي والاجتماعي او مناخ الفرد النفسي والاجتماعي والتي نشأت من تفاعل الفرد مع بيئته الواقعية(الشيباني، ١٩٨٨:١٦٥). ويرى (Pervin,1967) ان من يحاول دراسة المناخ النفسي والاجتماعي يتطلب منه

دراسة الشخصية الفردية ودراسة الجماعات ونظام الجماعات وكذلك البحث في الحاجات الفردية وكيفية ارتباطها بالوظائف الانفعالية والمعرفية وكيف ينعكس ذلك على سلوك الافراد من خلال تفاعل الفرد وبيئته (Pervin,1967:290). وتوصلت نتائج دراسة كويز ودكتويز (Koys& Decottis) (قياس استقرائي للمناخ النفسي والاجتماعي) الى ثمانية ابعاد هي الاستقلال الذاتي والاندماج والثقة والضغوط والتدعيم والتقدير والعدالة والتجديد.

ففي دراسة (محمد ومرسي ١٩٨٦) اثبتت ان الافراد يتصفون بالمناخ النفسي والاجتماعي يكونون سعداء متفألون متوافقون مع مجتمعهم مبدعون وناجحون في حياتهم على عكس الذين يفتقرون للمناخ النفسي والاجتماعي فأنهم يتصفون بذات دونية وآنا مرتفعة(محمد ومرسي،١٩٨٦:٨٩). ولذلك فأن التفكير بصورة ايجابية ومناسبة وذات حلول منطقية تحتاج الى مناخ اجتماعي ونفسي يساعد على تنمية التفكير بكل جوانبه. فقد وصف المشتغلين في مجال علم النفس الاجتماعي ان هناك علاقة متشابهة ومتشابكة بين الفرد ومجتمعه وبيئته، فنشاط الفرد واستجاباته السلوكية في بيئته النفسية يطلق عليها بالمجال النفسي او المناخ النفسي حيث تنشأ من تفاعل شخصية الفرد بأسرته وعالمه الذي يعيش فيه(الشيباني،١٩٨٨:١٦٢). وعليه فأن دراسة المناخ النفسي الاجتماعي لدى الافراد مهم وذو معاني كثيرة ويساعد على فهم شخصية الفرد ونظامه الجماعي ومعرفة اساس الحاجات الانسانية وكيف ترتبط بالوظائف المعرفية والانفعالية، حيث يؤكد موراي ان سلوك الافراد يمكن تفسيره من خلال تفاعل الفرد مع بيئته(Pervin,1967:4). ويرى منظرو الشخصية حول الاهمية الكبيرة للبيئة السيكولوجية والاجتماعية والتأكيد على ان العالم المادي واحداثه

له مؤثرات على افكار الفرد عند ادراكه الذاتي والتي تعمل كمحتم لسلوك الفرد وانها الواقع كما يدركها الفرد وهذا يفسر علاقة الفرد ببيئته النفسية والاجتماعية(هول وليندزي ،١٩٧٩:٤١). ويرى رضوان ان البيئة او المناخ النفسي هي كما يدركها الفرد ويتأثر بها وتكون استجابته لها وفق نشاطه العقلي واهتمامه الذاتي(رضوان، ١٩٩٤:١٣)، ويرى (ناصر ١٩٩٨) في نتائج دراسته عن علاقة الاتجاه نحو التحديث والمناخ النفسي والاجتماعي لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الازهر من تخصصات مختلفة، حيث اظهرت النتائج ان الاتجاه نحو التحديث يرتبط ايجابياً بالمناخ النفسي والاجتماعي.(ناصر،١٩٩٨:٨٧)

ومن خلال ما تقدم تضع الباحثة اهمية نظرية وتطبيقية كالاتي:

اولا: **الاهمية النظرية**:

١. يعد متغير (المناخ النفسي والاجتماعي) من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس.
٢. رفد المكتبة البحثية والنفسية بالمعلومات القيمة التي يستفاد منها طلبة الدراسات العليا والباحثين في هذا المجال.

ثانيا: **الاهمية التطبيقية**:

١. المساهمة بوضع برامج او مناهج تساهم بشكل او بأخر في تكوين المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لدى الطلبة.

٢. الاستفادة من الدراسة للعاملين في مجال التربية والتعليم لإيصال الهدف لرسم السياسة الهادفة الى تطوير البيئة التعليمية ورسم يلائم سياسة واضحة واستراتيجية لتطوير النظام التعليمي في العراق.

اهداف البحث: **يهدف البحث الحالي التعرف الى**

١.المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية.

٢.الفروق في المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على طلبة الاعدادية للصف الخامس في التخصص العلمي والادبي للدراسة الصباحية ولكلا الجنسين (ذكور_اناث) للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

تحديد المصطلحات:

المناخ النفسي والاجتماعي Psychosocial climate

١.الشيباني (١٩٨٨):

البيئة او المجال الواقعي الذي يعيشه الفرد او عدد من الافراد وتكون مختلفة بأختلاف الافراد(الشيباني،١٩٨٨:١٦٥).

٢.كويز ودكتويز (Koys& Decottis,1991):

ظاهرة حسية ادراكية يشارك فيها الفرد اقرانه بشكل واسع كوحدة تنظيمية مفترضة لديها وظيفة اساسية هي تشكيل السلوك الفردي وفقاً لمتطلبات المنظمة (Koys& Decottis,1991:265).

الفصل الثاني:

المناخ النفسي والاجتماعي Psychosocial climate

يعد (المناخ النفسي والاجتماعي) من المفاهيم الحديثة التي تناولتها الدراسات الخاصة بالعلوم النفسية والاجتماعية التي اهتمت بدراسة الانسان في تفاعله مع البيئة ومنها علم النفس الاجتماعي، علم النفس الاداري، علم النفس الصناعي، علم النفس البيئي وغيرها، ومن تلك المفاهيم التي تشابهت مع مصطلح المناخ الشعور، الثقافة، السياق وهناك استخدامات اخرى مثل البيئة، الوسط، الميدان، الموقع وحالات اخرى وهنا استعمل ليكرت (Likert) كلمة المناخ ليشير الى مجموعة من الخصائص التي يتصف بها طبيعة التنظيم(علي، ١٩٩١:٥٧). وقد وصف ايضاً كاهن وكاتس (Kahnt& Kats) المناخ على انه نموذج متميز للمعتقدات التي يتم توصيلها لافراد المجموعة عن طريق عملية التنشئة ومن ثم تطويرها عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية والفيزيائية، وبإختلاف العلماء من حيث تعريف المناخ كمصطلح مهم فأن معظم الباحثين قد اتبعوا تعريف (كاهن وكاتس) اللذين عرفا المناخ على انه معتقدات اجتماعية تكمن ضمن اعضاء المنظمة (Lindell&Brandt,2000:331).

_وقد وضع كويز ودكتويز (Koys & Decottis) بعض الخصائص للمناخ النفسي والاجتماعي وكان من اهمها:

١. ان للمناخ فكرة من نسيج واحد لا يتجزأ كما الشخصية الانسانية وقد تختلف العناصر المكونة وقد تختلف عناصر المناخ ولكن مصدره يبقى ثابتاً.
٢. وجود الاستمرارية بالمناخ النفسي الاجتماعي.
٣. يمكن تحديد المناخ بصفة جوهرية عن طريق خصائص الاخرين واتجاهاتهم وسلوكهم وتوقعاتهم وكذلك بواسطة الوقائع الاجتماعية والثقافية.
٤. المناخ حقيقة خارجية تحيط بالفرد ولا يمكنه ان يكون وهم او خيال.
٥. يعمل المناخ كمحدد للسلوك لانه يعمل في الاتجاهات والتوقعات وحالات الاثارة التي تعتبر محددات للسلوك (Koys&Decottis,1991:260).

- **مكونات وطبيعة المناخ النفسي الاجتماعي**:

ما زال الاهتمام الى فهم طبيعة المناخ النفسي الاجتماعي وتفسيره قائماً حيث جاءت كل المحاولات قليلة فمعظم الابحاث اكدت على المناخ التنظيمي يدل على المناخ النفسي، وقد قدم بعض العاملين بهذا المجال بألقاء الضوء على التفسيرات التي قدمت لفهم طبيعة المناخ النفسي الاجتماعي. حيث يرى براون وليف (Brown&Leigh) ان ادراكات الفرد الخاصة بالبيئة التنظيمية تشكل الجانب المهم للمناخ السيكولوجي وان التنوع في ادراكات الفرد وتعميماته التي تشكل او تكون المناخ النفسي ممكن ان تنبثق من الفروق الفردية ومن الاختلافات في المواقف بالاضافة الى التفاعلات بين الاشخاص والمواقف، وان التمييزات الادراكية والعوامل الفردية الاخرى قد تولد ادراكات مختلفة لنفس البيئة ولافراد مختلفين. (Brown&Leigh,1996:359)

ويرى البادي انه يمكن فهم طبيعة المناخ من خلال عمل المؤسسة فالمناخ يتكون من نظم وقواعد تحكم عمل الفرد وتضبط علاقاته وتحدد له لما هو مقبول وما هو مرفوض لأي نوع من انواع النشاط ومجالاته وبدون صحة المناخ النفسي والاجتماعي للمؤسسات لا يمكن لأي مؤسسة ان تدعي لنفسها صفة من صفات النجاح والصلاح داخل المجتمع الذي نعيش فيه(البادي،١٩٧٩:٥٤).

يرى جافين وهوي (Gavin & Howe) ان للمناخ النفسي والاجتماعي ابعاد ستة توزعت على (١٠٦) بند وهي:

١. كفاءة البناء والتركيب والوضوح : هو الدرجة التي تم فيها تحديد سياسات المؤسسة وخطوطها العريضة وتكليف المسؤولية والاجراءات المستمرة والقرارات المناسبة.
٢. المنع والعرقلة: اي مدى وجود بعض المعرقلات التي تعيق استكمال المهمة.
٣. المكافأت والتعزيز: المدى الذي يشعر به الموظفون بأن التعزيز يحاول ان هناك فرص كافية للنمو والتقدم.
٤. بث الروح: شعور الافراد بالفخر والزهو والولاء والتعاون والمودة في تعاملاتهم.
٥. الثقة الادارية: ثقة الافراد بالمؤسسين بإتاحة الفرصة الكافية وهذا العمل يتعلق بمدى وجود الابتكار في سلوكيات الموظف.
٦. المخاطرة والتحدي: ما مدى تشجيع فيه المؤسسات الاداء العالي للعمل والمخاطرة المعقولة بين الموظفين.(Gavin & Howe,1975:40)

ان للمناخ النفسي والاجتماعي انواع وفروع منها: ان المناخ التنظيمي يشير الى مجموعة من الخصائص المتوفرة في بيئة العمل او المؤسسة والتي تعمل كقوة رئيسية

في التأثير على عملهم داخل مؤسستهم، حيث ان المناخ التنظيمي يعد خصائص مختلفة لبيئة العمل في تنظيمها والتي تشمل الكثير من جوانب التنظيم الرسمي وكذلك طبيعية الاتصالات وانماط الاشراف الرائد، وكذلك سلوك الجماعات وغيرها من المثيرات التنظيمية التي يستطيع الفرد ادراكها بشكل مباشر وغير مباشر(شهيب،١٩٩٠:٣٨). ويرى كل من(Karasick &Pritchand) ان المناخ التنظيمي هو سمة مستمرة للبيئة التنظيمية الداخلية التي تتميز عن باقي المنظمات الاخرى والتي هي نتاج سلوكيات الافراد وسياستهم وكما يدركها اعضاء المنظمة والتي تقوم على اساس التفسير للموقف وكمصدر للضغط لتوجيه نشاط الفرد (Nicke.Batlis,1980:233). ومن الفروع الاخرى للمناخ النفسي والاجتماعي هو المناخ الاسري حيث تعد الاسرة من اهم المنظمات الاجتماعية يديرها الوالدين او من ينوب عنهما من الاخوة والاخوات وان الافراد هم جزء من هذه الاسرة سواء كانوا منتمين لها او بعيدين عنها، وان الاسرة تتمتع بمناخ تنظيمي عالي جداً وهذا المناخ الاسري والذي يكون جانب من جوانب المناخ النفسي الاجتماعي هو مجموعة من الخصائص البيئية الاسرية التي يقوم الفرد بأدراكها والتي تعمل كقوة خارجية رئيسية في التأثير على سلوكهم، وهناك من يرى المناخ الاسري على انه الاطار الذي ينمو فيه الطفل وتتشكل فيه شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن اقرانه او المحيطين به(القريطي، ١٩٩٨:٤٥٢)، وهناك نوع ثالث من انواع المناخ النفسي والاجتماعي هو المناخ المدرسي او المناخ الجامعي على اعتبار ان المدرسة والجامعة من المؤسسات التربوية التي يكون لها دوراً هاماً في النمو الاجتماعي وقد نالت الاهتمام البالغ بهذا الجانب، وقد بدأ في اوائل الستينات جهداً علمياً كبيراً لمحاولة فهم وقياس المناخ الذي يسود المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية (يونس،١٩٨٣:١٤). والمناخ المدرسي بيئة مدرسية تربوية تتضمن الكيفية التي تدار بها والتي تتم على

اساس القرارات التي تصدر وتنفذ وكذلك توزيع الادوار والواجبات مع التفاعلات بين اعضاء المجموعة البشرية داخل تلك المؤسسات بأختلاف وظائفها ومستوياتها(القريطي،١٩٩٨:٤٧٨).

الفصل الثالث:

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث :

من اجل اختيار عينة البحث فقد حدد مجتمع البحث الحالي بطلبة مدارس الاعدادية للصف الخامس بفرعيه العلمي والادبي للدراسة الصباحية التابعة لمديرية التربية في محافظة القادسية للعام الدراسي(٢٠٢٠_٢٠٢١) للذكور والاناث البالغ عددهم (٤١٠١) طالب وطالبة[١] موزعين حسب الجنس والصف والتخصص على مدارس الاعدادية في مركز المحافظة اذ بلغ عدد الذكور (١٧٣٥) ونسبتهم (٤٢%) اما عدد الاناث(٢٣٦٦) ونسبتهم(٥٨%) في حين بلغ عدد الطلبة في الفرع العلمي(٣٤٠٥) ونسبتهم (٨٣%) وعدد الطلبة في الفرع الادبي(٦٩٦) ونسبتهم(١٧%).

[١]حصلت الباحثة على اعداد طلبة الاعدادية من قسم التخطيط التربوي في مديرية التربية في محافظة القادسية للعام الدراسي(٢٠٢٠_٢٠٢١) بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من عمادة كلية التربية جامعة القادسية/ وحدة الدراسات العليا ذي العدد(١٠٤٤٨) في ٢٠٢٠/١٢/١٧ ملحق(١)

عينة البحث:

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة البحث الطريقة الطبقية العشوائية حتى تكون ممثلة لكل طبقات المجتمع الاصلي والمتكون من مدارس الاعدادية لمديرية التربية في مركز المحافظة, وللحصول على عينة اكثر تمثيلا اعتمدت الباحثة على الاسلوب المتناسب في اختيار العينة(جابر وكاظم،١٩٩٠:٢٤٠) حيث تم اختيار عينة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة موزعة على مدارس الاعدادية لمديرية التربية في مركز محافظة القادسية ، بواقع(١٧٠) طالب، و(٢٣٠) طالبة من مجتمع الدراسة والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) عينة البحث موزعين حسب المدرسة والجنس والتخصص والصف

مدارس الذكور	الخامس العلمي	مجموع العلمي	الخامس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
ع . الجمهورية	٧	٧	٣	٣	١٠
ع . الكرامة	٣	٣	٥	٥	٨
ع. قتيبة	١٧	١٧	–	–	١٧
ع . ابن النفيس	١٢	١٢	–	–	١٢
ع . المركزية	٢١	٢١	–	–	٢١
ع. الديوانية للبنين	٦	٦	٣	٣	٩
ع. ابي تراب المطورة	٧	٧	–	–	٧
ع. الجواهري	٨	٨	٥	٥	١٣
ع. الصدرين	٢٢	٢٢	–	–	٢٢

ع. الثقلين	٦	٦	٣	٣	٩
ع. الزيتون	١٥	١٥	–	–	١٥
ع. التفوق	١٥	١٥	–	–	١٥
ع. الغدير	١٢	١٢	–	–	١٢
المجموع	١٥١	١٥١	١٩	١٩	١٧٠

مدارس الاناث	الخامس العلمي	مجموع العلمي	الخامس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
ع. صنعاء	١٠	١٠	٢	٢	١٢
ع. العروبة	١٩	١٩	–	–	١٩
ع. دمشق	٢٣	٢٣	٤	٤	٢٧
ع. الطليعة	١١	١١	٥	٥	١٦
ع. ميسلون	١٧	١٧	٦	٦	٢٣
ع. الرباب	١١	١١	٤	٤	١٥
ع. الفردوس	١٣	١٣	٣	٣	١٦
ع. الديوانية للبنات	٨	٨	٤	٤	١٢
ع. امير المؤمنين	١٢	١٢	٤	٤	١٦
ع. الحوراء	١٩	١٩	٤	٤	٢٣
ع. النور	١٢	١٢	٣	٣	١٥
ع. السرور	٥	٥	٥	٥	١٠
ع. الكوثر	١٣	١٣	٢	٢	١٥
ع. الفاضلات	٩	٩	٢	٢	١١

المجموع	١٨٢	١٨٢	٤٨	٤٨	٢٣٠
المجموع الكلي	٣٣٣	٣٣٣	٦٧	٦٧	٤٠٠

مقياس البحث:

مقياس المناخ النفسي والاجتماعي Psychosocial climate :

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي تطلب توافر اداة تتصف بالصدق والثبات والموضوعية لقياس المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية لذا اعتمدت الباحثة مقياس (المناخ النفسي والاجتماعي) والمعد من قبل (حورية ،٢٠١٦) الذي يتمتع بميزات ابرزها:

١-ان المجتمع المطبق عليه الاختبار هو مجتمع البحث الحالي نفسه طلبة المرحلة الاعدادية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

ويضم المقياس (٥٠) فقرة وقد قامت الباحثة بتبني المقياس بتحديد التعريف النظري والاجرائي لهذا الذي (Koys & Decottis,1991)لهذا المتغير بالاعتماد على التعريف النظري لكويز وديكتويز سبقت الاشارة اليه في الفصل الاول ، وانطلاقا من الرأي الاخير ارتأئت الباحثة استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار المناخ النفسي والاجتماعي الذي اعدته (حورية ،٢٠١٦) .

فقرات المقياس:

قامت الباحثة بعد ان حددت هذا المتغير نظريا واجرائيا بتبني مقياس المناخ النفسي والاجتماعي على شكل فقرات بلغ عددها (٥٠) فقرة ولكل فقرة اربعة بدائل(تنطبق علي بشدة ،تنطبق علي احيانا ، لا تنطبق علي ، لا تنطبق علي ابدا).

تصحيح المقياس:

بدائل الاجابة: تمثلت بدائل الاجابة باربعة بدائل وهي(تنطبق علي بشدة ، تنطبق علي احيانا ، لا تنطبق علي ، لا تنطبق علي ابدا) ، واعطيت الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

بعد ان تم عرض فقرات المقياس على الخبراء من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس محلق (٢) وقد طلب من الخبراء ابداء ملاحظاتهم وارائهم فيما يلي:

*صلاحية المقياس لقياس ما وضع لاجله.

*تعديل او حذف لبعض فقرات المقياس.

وبعد استرجاع استبانة اراء الخبراء اتضح ان هناك اتفاقا بين الخبراء على ابقاء بعض الفقرات كما هي وعلى تعديل بعضها ، وحذف بعضا اخر وذلك بالاعتماد على نسبة(٨٠%) فأعلى وعليه تم استبقاء(٢٢) فقرة ، وتعديل(٨) فقرة، ورفض(١٧) فقرة كما مبين في الجدول(٢) وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة اما بالنسبة لرأي الخبراء حول بدائل الاجابة وكيفية الاجابة فحصلت الموافقة على ذلك من قبلهم عليها بالاجماع.

جدول(٢)

آراء الخبراء حول صلاحية فقرات المقياس

حالة الفقرة	أرقام الفقرات	المجموع	موافقون		رافضون	
			تكرار	%	تكرار	%
قبولها كما هي	٤-٥-٧-٩-١٣-١٦-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٦-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٧-٤٠- ٤١-٤٥- ٤٧- ٤٨- ٥٠	٢٢	٩	%٩٠	١	%١٠
قبولها بعد التعديل	٢-٣-١٤-١٥- ٢٥- ٢٧-٣٥- ٣٦	٨	٨	%٨٠	٢	%٢٠
رفض الفقرة	١-٦-٨-١٠-١١-١٢-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٨-٣٣-٣٤-٣٩-٤٣-٤٤	١٧	٨	%٨٠	٢	%٢٠

القوة التمييزية للفقرات

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس المناخ النفسي والاجتماعي، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية بالطريقة الطبقية ذات التوزيع المتناسب، وبلغت عينة التحليل (٤٠٠) طالبا وطالبة من المرحلة الاعدادية ، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة على المناخ النفسي والاجتماعي، تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاء بأدنى درجة التي تراوحت من (٥١)درجة الى (١٢٠) درجة ، وتم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لمقياس المناخ النفسي والاجتماعي وسميت بالمجموعة

العليا (١٠٨ استمارة) وتراوحت درجاتها بين (٩٢) الى (١٢٠) درجة، واختيار نسبة (27%)من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (١٠٨ استمارة أيضاً) وتراوحت درجاتها بين (٥١) الى (٧٧) درجة. وهكذا فأن نسبة 27% العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها في تحليل الفقرات ، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ، حينما يكون توزيع الدرجات على المقياس على صورة منحنى التوزيع الاعتدالي (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص٧٤) .

وبعد استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا على مقياس المناخ النفسي والاجتماعي ، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعتين (مايرز ، ١٩٩٠، ص٣٥) . وعُدّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ١.٩٨ عند مستوى دلالة ٠.٠٥. ويوضح جدول (٣) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس المناخ النفسي والاجتماعي بطريقة المجموعتين المتطرفتين:

جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس المناخ النفسي والاجتماعي بطريقة المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	3.4722	0.64791	2.5093	1.05454	8.086	دالة إحصائيا
2	3.3333	0.89651	2.3056	0.94184	8.214	دالة إحصائيا
3	3.6019	0.72266	2.1667	1.00930	12.015	دالة إحصائيا
4	3.5185	0.70355	2.1111	0.99844	11.975	دالة إحصائيا
5	3.5648	0.80039	2.3056	1.11455	9.537	دالة إحصائيا
6	3.4815	0.71671	2.2500	0.94844	10.766	دالة إحصائيا
7	3.4537	0.66113	2.5463	0.96077	8.086	دالة إحصائيا
8	3.5000	0.70379	2.3426	0.99684	9.857	دالة إحصائيا
9	3.2778	0.84093	2.3426	0.97791	7.535	دالة إحصائيا
10	3.6019	0.62562	2.3981	0.94661	11.025	دالة

						إحصائيا
11	3.0741	0.97352	2.3704	0.99148	5.263	دالة إحصائيا
12	3.3981	0.83094	2.3426	0.97791	8.548	دالة إحصائيا
13	3.0556	1.02157	2.4537	0.97044	4.439	دالة إحصائيا
14	3.5370	0.70281	2.4167	1.03332	9.317	دالة إحصائيا
15	3.7222	0.60886	2.4815	0.99983	11.015	دالة إحصائيا
16	3.6574	0.56638	2.4259	0.98781	11.239	دالة إحصائيا
17	3.4815	0.75482	2.3611	0.98073	9.408	دالة إحصائيا
18	3.4167	0.68529	2.3704	1.06422	8.590	دالة إحصائيا
19	3.6204	0.62229	2.3519	1.03504	10.916	دالة إحصائيا
20	3.4074	0.78582	2.4352	1.00720	7.909	دالة إحصائيا
21	2.9167	1.07760	2.3519	1.00759	3.979	دالة إحصائيا
22	2.5556	1.13840	2.3738	1.05976	1.211	غير دالة إحصائيا
23	3.1759	0.94551	2.3148	0.97298	6.596	دالة إحصائيا

24	3.4537	0.70226	2.3704	0.99148	9.266	دالة إحصائيا
25	3.4630	0.77852	2.1944	0.98073	10.528	دالة إحصائيا
26	3.5741	0.76371	2.6019	0.98531	8.105	دالة إحصائيا
27	3.5278	0.68982	2.4907	1.06337	8.503	دالة إحصائيا
28	2.8519	1.07490	2.4352	1.01644	2.927	دالة إحصائيا
29	3.4815	0.72963	2.2500	0.93853	10.766	دالة إحصائيا
30	3.0926	1.00965	2.3981	1.08464	4.870	دالة إحصائيا

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس(الاتساق الداخلي)

استعمل معامل ارتباط بيرسون ((Pearson Produst- Moment Correlation لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من والدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط دالة عند القيمة الحرجة لمعامل الارتباط، التي تبلغ (0.098) ومستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398)، وجدول(٤) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المناخ النفسي والاجتماعي.

جدول (٤)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط
1	0.381	16	0.454
2	0.417	17	0.458
3	0.484	18	0.384
4	0.489	19	0.455
5	0.439	20	0.356
6	0.473	21	0.259
7	0.377	22	0.137
8	0.437	23	0.345
9	0.364	24	0.436
10	0.456	25	0.441
11	0.290	26	0.369
12	0.431	27	0.364
13	0.249	28	0.212
14	0.422	29	0.468
15	0.465	30	0.262

وبهذا اصبح المقياس بعد استعمال الإجراءات السابقة مكون من (٢٩) فقرة، وذلك بعد ان حذفت الفقرة (٢٢) بسبب ضعف قدرتها على التمييز.

.الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس المناخ النفسي والاجتماعي:

١ ـ الصدق الظاهري Face Validity

إن أفضل طريقة لحساب الصدق الظاهري من خلال عرض الباحثة فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من

الحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها ، بحيث تجعل الباحثة مطمئنة إلى آرائهم وتأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم أو بنسبة (80%) فأكثر (الكبيسي ،٢٠١٠: ٢٦٥). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان علم النفس . كما ذكر سابقاً .

٢. صدق البناء :

يعد صدق البناء (Constract Validity) أكثر أنواع الصدق قبولاً ، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم أيبل ، Ebel للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الأمام ، ١٩٩٠ ، ص١٣١) ، ويتحقق هذا النوع من الصدق ، حينما يكون لدينا معيار نقرر على أساسه أن المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً . وقد توفر هذا النوع من الصدق في هذا المقياس من خلال المؤشرات الآتية :

أ. استخراج التمييز بواسطة اسلوب المجموعتين المتطرفتين.

ب. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للعامل للمقياس.

وتهتم الطرائق السابقة بمعرفة أن الفقرة او المجال تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس ككل ، ويوفر هذا أحد مؤشرات صدق البناء (Lindquist, 1951, p. 282).

ب - مؤشرات الثبات

لقد أشارت أدبيات القياس النفسي إلى إمكانية قياس الثبات بعدة طرائق ، إذ يرى (كرونباخ) أن اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها : الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والذي يتحقق إذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه ، والاتساق الخارجي (External Consistancy) والذي يتحقق حينما

يستمر المقياس في إعطاء النتائج نفسها إذا ما تم إعادة تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt & Irving, 1971, P. 60).

طريقة الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار Test- Retest)

لقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس المناخ النفسي والاجتماعي لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة مكونة من (40) طالبا وطالبة من طلبة الاعدادية، وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الأول للمقياس قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس ذاته مرة أخرى وعلى العينة ذاتها ، وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Cofficient) للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني ، ظهر أن قيمة معامل الثبات (0,727).

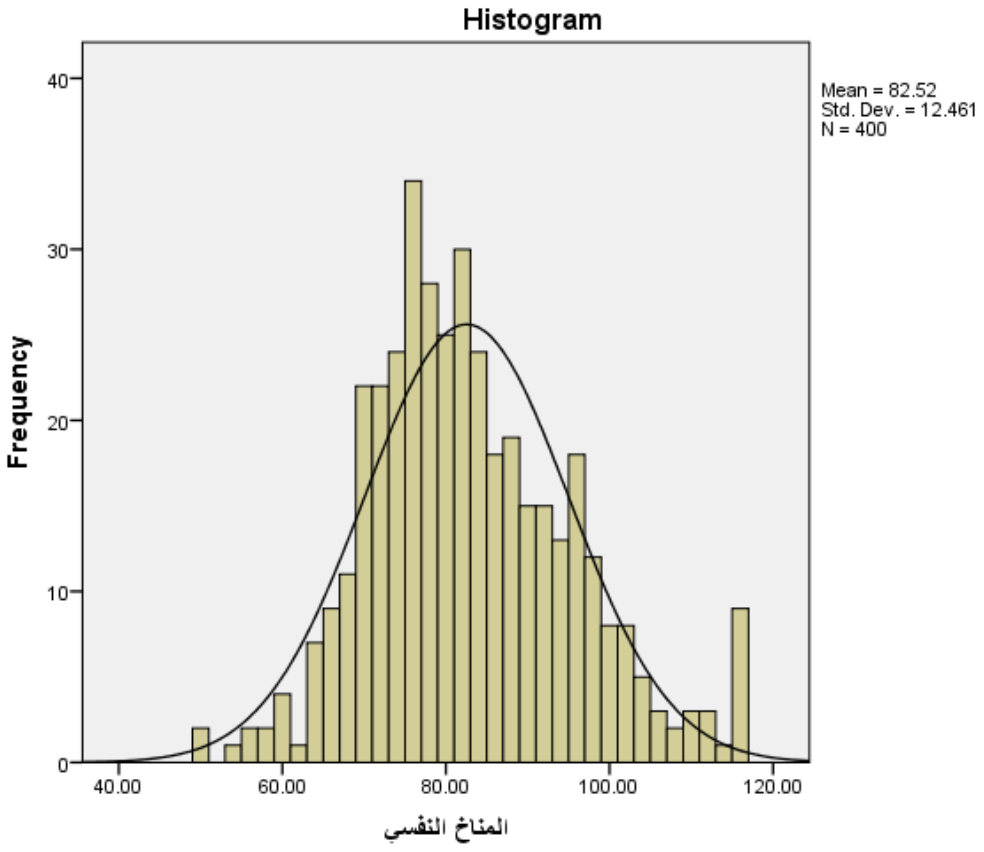
- المؤشرات الإحصائية لمقياس المناخ النفسي والاجتماعي

قامت الباحثة بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس المناخ النفسي والاجتماعي وجدول(٥)، نجد أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، إذ تقترب درجات مقياس المناخ النفسي والاجتماعي وتكراراتها نسبياً من التوزيع الاعتدالي، مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (٦).

جدول(٦)

المؤشرات الإحصائية لمقياس المناخ النفسي والاجتماعي

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	الوسط الفرضي	72.5
2	الوسط الحسابي	82.5225
3	الخطأ المعياري للوسط	0.62306
4	الوسيط	81.0000
5	المنوال	75.00[a]
6	الانحراف المعياري	12.46125
7	التباين	155.283
8	الالتواء	0.467
9	التفرطح	0.184
10	المدى	66.00
11	أقل درجة	50.00
12	أعلى درجة	116.00



الفصل الرابع:

الهدف الاول : **تعرف المناخ النفسي والاجتماعي لدى طلبة الاعدادية**:

ظهر المتوسط الحسابي لدى طلبة الاعدادية على مقياس المناخ النفسي والاجتماعي (82.5225) وانحراف معياري قدره (12.46125) ، فيما كان المتوسط الفرضي (72.5) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ظهر ان القيمة التائية المحسوبة

(16.086) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1,96) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) و بدرجة حرية (399)، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول(٧) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس المناخ النفسي والاجتماعي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى دلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
المناخ النفسي والاجتماعي	400	82.5225	12.46125	72.5	16.086	1,96	399	دالة

ومن الجدول اعلاه يتضح بأن طلبة الاعدادية يتصفون بالمناخ النفسي والاجتماعي

تفسر نتيجة هذا الهدف وفق نظرية كويز دكتويز (Koys & Decottis) حيث ان المناخ فكرة من نسيج واحد لا يتجزأ كما الشخصية الانسانية وقد تختلف العناصر المكونة له الا انه يبقى مصدره ثابتاً كما يتصف المناخ النفسي والاجتماعي بالاستمرارية ويحدد بصفة جوهرية تبعاً لخصائص الاخرين ولاسيما طلبة الاعدادية وسلوكهم واتجاهاتهم وتوقعاتهم وكذلك الوقائع الاجتماعية والثقافية كذلك يعتبر المناخ حقيقة خارجية تحيط بالفرد ويعتبر كمحدد للسلوك لانه يعمل في الاتجاهات والتوقعات وحالات الاثارة ويرى البادي (1979) انه يمكن فهم طبيعة المناخ من خلال عمل المؤسسة فالمناخ يتكون من نظم وقواعد تحكم عمل الفرد وتضبط علاقاته وتحدد له ما هو مقبول وما هو مرفوض لأي نوع من انواع النشاط وبدون صحة المناخ النفسي والاجتماعي لا يمكن لأي مؤسسة ان تدعي لنفسها صفة من صفات النجاح والصلاح

داخل المجتمع الذي نعيش فيه وترى الباحثة ان اتصاف طلبة الاعدادية بالمناخ النفسي والاجتماعي امر مهم وفي غاية الضرورة اذ لابد من الاهتمام بالمناخ النفسي والاجتماعي وتوفيره لطلبة الاعدادية والعمل على تهيئته سواء داخل الاسرة او خارجها لانه يساعد او يقلل من الانعكاسات السلبية داخل الاسرة وفي المجتمع على الطلبة حيث ان وجود المناخ النفسي والاجتماعي يشعر الطالب بقيمته وذاته ويجعله قادراً على القيام بمهامه ومسؤولياته وذلك من خلال استغلال الطالب لقدراته وامكانياته العقلية والفكرية وحل المشكلات ومواجهة العقبات التي تعترضه.

الهدف الثاني : الفروق في المناخ النفسي والاجتماعي وفقا لمتغيري الجنس والتخصص لدى طلبة الاعدادية

لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المناخ النفسي والاجتماعي وفق متغير الجنس(ذكور،إناث) والتخصص (علمي- ادبي) استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي (Tow way ANOVA) على وفق مستوى دلالة (0,05). وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

تحليل التباين الثنائي لدلالة المناخ النفسي والاجتماعي على وفق متغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة عند مستوى 0,05
الجنس	5033.902	1	5033.902	35.284	3.84	دالة

التخصص	347.822	1	347.822	2.438		غير دالة
التفاعل (الجنسx التخصص	80.102	1	80.102	0.561		غير دالة
الخطأ	56495.970	396	142.667			
الكلي	2785943.000	399				

أ.الفرق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) :

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الذكور والإناث على مقياس المناخ النفسي والاجتماعي ذو دلالة احصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (35.284) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية عند (0,05) إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (86.0700) بانحراف معياري (12.72654) الذي هو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث البالغ(78.9750) بانحراف معياري (11.13934).

اشارت نتيجة هذا الهدف الى تفوق الذكور على الاناث في المناخ النفسي والاجتماعي ويرجع سبب هذا التفوق للجانب الاسري حيث يعتبر مهم جداً كمناخ وبيئة نفسية واجتماعية حيث تعطي السلطة للذكور وعادات المجتمع وتقاليده التي تعطي الاولوية للذكور على الاناث لذلك نجد ان الذكور يتميزون بالمناخ النفسي والاجتماعي نظراُ لما يملكون من الحرية الكاملة في تصرفاتهم واتخاذ القرارات والسمات الشخصية التي يتمتعون بها منها الثقة والمسؤولية والسيطرة.

ب. التخصص(علمي- ادبي):

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الطلبة من ذوي التخصص العلمي والتخصص الادبي، ليس ذو دلالة احصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (2.438) مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى الدلالة الإحصائية عند (0,05) إذ بلغ المتوسط الحسابي لذوي التخصص العلمي(83.4550) بانحراف معياري (12.88909) الذي لا يختلف عن المتوسط الحسابي لذوي التخصص الادبي البالغ (81.5900) بانحراف معياري (11.97786).

يمكن تفسير نتيجة هذا الهدف ان هناك اختلاف بسيط في التخصص العلمي على التخصص الادبي ويرجع هذا الاختلاف البسيط الى ان الدراسة في التخصص العلمي تتطلب مستويات عليا من الذكاء والتفكير الابتكاري وثراء المناهج العلمية بمهارات التفكير العلمي ينمي التفكير الابتكاري لدى الطلبة وهذا لا يتواجد في المناهج الدراسية للتخصص الادبي وكذلك نتيجة لتأثير الدراسة العلمية في ادراك الطلبة واكسابهم رؤية بعيدة المدى.

- **توصية الباحثة**:-
- ضرورة مساعدة الطلبة على تكوين مناخ نفسي واجتماعي من خلال ايجاد مناخ مفتوح لحل المشكلات بتشجيع الطلبة للتعبير عن المشكلات التي تواجههم واقتراح الخطط لحلها من قبل الاسرة والمدرسة وتطوير علاقة الاتصال بين الطالب والمدرسة وبين الطالب واسرته.
- اثراء معلومات الطلبة في علم النفس والعلوم الاخرى فيما يخص المناخ النفسي والاجتماعي اذ يمكن على اساسها التطرق الى دراسات اخرى مكملة.

- **المقترحات**
- اجراء دراسات علمية تتناول المناخ النفسي والاجتماعي مع التحصيل وتقدير الذات ومركز الضبط.
- مساعدة الطلبة على التغلب على الصراعات النفسية التي تواجههم في المدرسة ومع هيئة التدريس والمواد الدراسية.
- **المصادر**
- **المصادر العربية**

١. البادي، محمد، (١٩٧٩): مدخل الى قياس المناخ النفسي للمؤسسات المعاصرة، الطبعة الاولى ،مكتبة الانجلو، القاهرة.

٢. علي، علي، (١٩٩١): المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية العامة والمعاهد الثانوية الازهرية وعلاقته ببعض المشكلات التربوية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر.

٣. الشيباني، عمر، (١٩٨٨): علم النفس الاداري ، الدار العربية للكتاب.

٤. هول، وليندزي، (١٩٧٩): نظريات الشخصية ، ترجمة فرج احمد فرج واخرون، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥. رضوان، شفيق، (١٩٩٤): السلوكية والادارة ، الطبعة الاولى ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، بيروت.

٦. محمد، محمد، مرسي، كمال، (١٩٨٦): الصحة النفسية في ضوء علم النفس والاسلام، دار القلم، الكويت.

٧. ناصر، ايمن، (١٩٩٨): الاتجاهات نحو التحديث وعلاقتها بالمناخ النفسي والاجتماعي ، مجلة علم النفس، العدد الخامس والاربعون، السنة الثانية عشر.

٨.شهيب، محمد، (١٩٩٠): السلوك الانساني في التنظيم، دار الفكر العربي، الكويت.

٩. القريطي، عبد المطلب، (١٩٩٨)، في الصحة النفسية، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي.

١٠. يونس، نعيمة، (١٩٨٣): دراسة للمناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

١١. جابر، عبد الحميد جابر، كاظم، احمد خيري، (١٩٩٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٢. مايرز، آن، (١٩٩٠): علم النفس التجريبي، ترجمة: خليل ابراهيم البياتي، جامعة بغداد.

١٣. الزوبعي، عبد الجليل، واخرون، (١٩٨١): القياس والتقويم في العلوم التربوية والنفسية، مطبعة دار الحكمة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

١٤. الكبيسي، وهيب ماجد، (٢٠١٠): الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، بغداد.

١٥. الامام، مصطفى محمود، عبد الرحمن، انور حسين، العجيلي، حسين، (١٩٩٠): التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

المصادر الاجنبية

16. Parvin, L.A. (1967): ATwenty College Study Of Student X College Interaction Using Tape Transacetional Analysis Of Personality And Environment, Journal Of Edutcation Psychology, 85, 290_302.

17. Koys,D.J. and Decottis, T.A. (1991): Inductive Measures Of Psychological Climate. Human Relations, 44, 265_285.

18. Lindell, M.K. and Brandet, J.B (2000): Climate Qulity and Climate Consensus as Mediators of the Relationship Between Organizational Antecedents and Outcomes .Journal of Applied Psychology.Vol 85, N 3, 331_ 348.

19. Brown, S.P.and Leigh, T .W. (1996): A now Look at Psychological Climate and Relationship to Jop Involvement, Effort, and Performance. Journal Applied Psychology, 81, 358_ 368.

20. Gavin, J.F. and Howe, J. G. (1975): Psychological Climate, Some Theoretical and Empirical Consideration, Behavioral Science, 20, 228_ 240.

21. Nicke C. Batlis, (1980): The Effect of Organizational Climate on Job Satisfaction, Anxiety, and Propensity to Leave, The Journal of Psychology, Vol 104.

22. Lindquist, C.A, (1951): Academic Achievement, Cognitive Measurement,Cognitive Processes.,Eric Bibliography, ED226461.

23. Holt, R . & Irving, R ,(1971): Introduction to Matrix Theory and Linear Algebra, Cambridge University Press, Pp v, 154.

التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية

أ.د. جبار رشك شناوه
جامعة القادسية / كلية التربية
jabbar.aldaini@qu.edu.iq

علي عباس كاظم
جامعة القادسية / كلية التربية
edu-sycho.post109@qu.edu.iq

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية حسب متغيرات (الجنس، الصف، الجامعة)، وقد اقتصر البحث على طلبة أقسام التاريخ للدراسة الصباحية للصفوف (الثاني، الثالث، الرابع) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وتم اختيار المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ حجم العينة (٢٣٥) طالبًا وطالبةً بواقع (٩٠) ذكور و(١٤٥) إناث، واختيروا بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحثان أداة بحثهما وهي اختبار التفكير المتشعب الذي تألف من (١٢) سؤال مقالي موزع على أربع مهارات، وطبق الباحثان أداة بحثهما، وتم إجراء التحليل الإحصائي ومعالجة البيانات باستعمال برنامج مايكروسوفت أكسل ٢٠١٣، وبرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار (٢٦)، ومن خلال تطبيق معادلة الاختبار التائيّ لعينة واحدة، وتحليل التباين الثلاثي، تم التوصل إلى النتائج التي تشير إلى امتلاك طلبة أقسام التأريخ لمستوى متدنٍ من مهارات التفكير المتشعب، وبناءً على ذلك قدم الباحثان مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التفكير المتشعب، طلبة أقسام التاريخ.

Divergent thinking among students of history departments in the faculties of education

Prof. Dr. Jabbar Rashak Shnawa
Al-Qadisiyah University
College of Education
jabbar.aldaini@qu.edu.iq

Ali Abbas Kadim
Al-Qadisiyah University
College of Education
edu-sycho.post109@qu.edu.iq

Abstract:

The current research aims to identify the level of divergent thinking among students of history departments in colleges of education according to the variables (gender, grade, university). The research was limited to students of history departments for morning study for grades (second, third, fourth) for the academic year (2021-2022). The descriptive correlative approach was chosen, and the sample size was (235) male and female students (90) males and (145) females, and they were chosen randomly. four skills, The researchers applied their research tool, and statistical analysis and data processing were performed using Microsoft Excel 2013 and the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program, version (26), and through the application of the T-test equation for one sample, and the analysis of triple variance, the results were reached that indicate that Students of history departments possess a low level of divergent thinking skills, and accordingly the researchers presented a set of conclusions, recommendations and suggestions.

Key words: Divergent thinking, students of history departments.

اولًا: مشكلة البحث

يعد التفكير المتشعب من القدرات العقلية التي يحتاجها الطلبة لمواجهة مشكلات وتحديات الحياة، وتحقيق النجاح في عالم متغير ومتسارع، فضلًا عن أهميتها في العملية التعليمية، من خلال تيسير المعرفة والفهم لمحتوى مادة التاريخ، والتوصل إلى احكام تتعلق بما يصله من معلومات وحقائق، كما انها تزيد قدرتهم على تفسير الظواهر العلمية.

يشير الواقع إلى إن هناك ضعفًا واضحًا في التفكير المتشعب، وهذا ما أكدته دراسة (الجميلي، ٢٠١٤)، واظهرت ان الضعف يعود إلى أسباب تتنوع بين مجالات مختلفة منها مناهج المواد الدراسية، ومنها البيئة التعليمية والاجتماعية، ومنها الطلبة، وهذا يعد خلل واضح بتنمية مهارات التفكير المتشعب، ويؤثر على معرفة الطلبة وزيادة قدراتهم العقلية والفكرية.

ولتعزيز مشكلة البحث أعد الباحثان استبيانًا لعينة عشوائية من أعضاء هيأة التدريس في أقسام التاريخ والبالغ عددها (٢٠) تدريسي، الغرض منها معرفة مهارات التفكير المتشعب عند طلبتهم، وقد توصلت نتائج الاستبيان إلى أن أكثر من (٦٥%) من افراد العينة اجابوا أن الطلبة لا يمتلكون مهارات التفكير المتشعب، ولا يستخدمونها في دراستهم وقراءتهم للتاريخ، ويمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما مستوى التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ.**

ثانيًا: أهمية البحث

تشهد المجتمعات الإنسانية ثورة علمية وتكنولوجية في جميع جوانب الحياة المعاصرة، ولقد أدت هذه إلى تغيرات وتطورات كبيرة في المجال العلمي والتقني، وإلى

مزيد من الاكتشافات العلمية، والكثير من الإنجازات في المجال التربوي، وإنتاج كم هائل من المعارف وتبادلها، مما يفرض على المؤسسات التربوية والتعليمية الاستجابة لهذه التطورات ومحاولة تحقيق الفائدة المرجوة منها، وخصوصًا في تطوير عمليات التربية والتعليم، وإعداد انسان جديد مهيأ لاستقبال المعلومات ومواكبة التطورات، وبهذا اتصف العصر الحالي باستمرارية التعلم والتطوير. (التميمي، رواقة، ٢٠١٧: ٣١٩).

وأن التطور في التعليم يخدم العملية التربوية والتعلمية بصورة عامة والتعليم الجامعي بصورة خاصة، ويسهم في تفتح أذهان الطلبة وتوجيهها الاتجاه العلمي العقلاني، وبُعد النظر وترسيخ مفاهيم السعي والمثابرة على بناء الحياة، ويقع على عاتق التربية والتعليم ايضًا مهمة كشف المواهب وتفجير طاقاتها وإطلاق قوى التفكير، إذ ثبُت علميًا أن القابليات والمواهب الإنسانية لا يمكن أن تنمو نموًا صحيحًا إلا بالاعتماد على برامج تعليمية مدروسة ووسائل تربوية علمية، وهذه مهمة الجهاز التربوي التعليمي (الغبارى، ٢٠١١: ٨).

إن قراءة التاريخ بدون فهم لا تعد قراءة صحيحة، فالفهم ليست عملية سهلة وبسيطة تتوقف عند الحد المعرفي للمعنى الظاهري، وإنما عملية معقدة وصعبة تتطلب قدرات عقلية، وتحتاج إلى الكثير من التدريب والتفسير والنقد وأعمال الفكر، كما أنه ليس مجرد حفظ التواريخ والاحداث والاسماء، ولكنه يتمثل في القدرة على الربط بين المفاهيم التاريخية، والقدرة على التحليل والتفسير والتنبؤ، ويعتمد على قدرة الطالب على توضيح احداث الماضي بشكل مفهوم ومبسط، لذلك يمثل التنور التاريخي اساسًا مهمًا في مجال تدريس التاريخ (Burgard, 2009: 76).

وتتمثل أهمية التفكير المتشعب في التدريس كونه يساعد الطلبة على القيام بالبحث للتغلب على المشكلات والقضايا التي تواجههم في حياتهم الدراسية عن طريق

توليد الأفكار والاستجابات المتنوعة للمشكلات مما يتيح لهم أمكانية التفكير في اتجاهات متشعبة ويساعدهم على تكوين رؤية شاملة ومتكاملة لأبعاد المشكلة (المرواني، ٢٠٢٠: ٤٠).

ويرى معظم الباحثين إن استعمال الطلبة لمهارات التفكير المتشعب أصبح مطلبًا رئيسًا في إنجاح عملية التعلم، فخلق جيل من الطلبة المفكرين يتعاملون بدرجة عالية من النجاح مع مجتمع عالي التقنية، يتطلب تزويدهم بالمهارات العقلية المختلفة، وتضمين مهارات التفكير المتشعب في مختلف المناهج الدراسية بصورة عامة، والدراسات الاجتماعية بصورة خاصة ولمختلف المراحل التعليمية ولا سيما المرحلة الجامعية (عبد العظيم، ٢٠٠٩: ٣٩).

ويتضح مما سبق أهمية مهارات التفكير المتشعب في مواجهة العديد من المشاكل والتحديات في العصر الحالي والناتجة من اتساع المعلومات وظهور الكثير من القضايا التي تتطلب استخدام مهارات التفكير واعمال العقل حتى يتمكن الطالب التغلب عليها، فعلى المؤسسات التربوية والتعليمية أن تراعي أهمية التفكير المتشعب في مادة التاريخ ودوره في زيادة الفعاليات العقلية لدى الطالب وتزويده بمهارات التفكير المتشعب التي يحتاجها.

ومن خلال العرض السابق يمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

- ❖ يعد البحث الحالي استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة للاهتمام بإعداد الطلبة.
- ❖ يعد البحث (على حد علم الباحثان) الأول محليًا الذي يتناول التفكير المتشعب.
- ❖ الكشف عن مهارات التفكير المتشعب لطلبة أقسام التاريخ.

❖ يوفر البحث الحالي اختبارًا لمهارات التفكير المتشعب.

ثالثًا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١- التفكير المتشعب عند طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية.
٢- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مهارات التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ حسب المتغيرات الآتية الجنس (ذكور _ اناث)، والصف (الثاني _ الثالث _الرابع)، والجامعة (كربلاء _ بابل_ القادسية _ المثنى).

رابعًا: حدود البحث

يقتصر البحث على:

١- الحد الموضوعي: التفكير المتشعب.
٢- الحد البشري: أجريت هذه الدراسة على طلبة الصفوف (الثاني، الثالث، الرابع) في أقسام التاريخ في كليات التربية جامعات الفرات الأوسط.
٣- الحدود المكانية: كليات التربية للعلوم الإنسانية في جامعات الفرات الاوسط (كربلاء، القادسية، بابل، المثنى).
٤- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

خامسًا: تعريف المصطلحات

التفكير المتشعب: نشاط عقلي هادف يبتعد عن الجمود، ويتسم بالطلاقة ويؤدي إلى توليد أفكار وإيجاد العديد من الحلول والبدائل والاستنتاجات للمشكلات والظواهر، إذ تتبع الفكرة اتجاهات مختلفة ومتعددة (Kwon & Other, 2006,66).

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية وفق ما يمتلكونه من قدرات فكرية في إيجاد حلول متعددة للسؤال الواحد، والاحداث والمواقف التاريخية التي تحتاج إلى حلول؛ وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الاختبار الذي أعده الباحثان.

أقسام التاريخ: هي الأقسام الموجودة في كليات التربية والمسؤولة عن إعداد المدرسين والمدرسات الذين يتولون مهمة تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة والاعدادية، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات (الياسري، ٢٠٠٧: ١٦).

جوانب نظرية:

اولًا: التفكير المتشعب

أهمية التفكير المتشعب

يعد التفكير المتشعب أمرًا ضروريًا في التعليم، فالمتعلم يستعمل عقله ويفكر ليفهم، أو يخطط ليحل مشكلة ما أو يتخذ قرارًا، وتعتمد النتائج بشكل كبير على نوعية التفكير، وكلما كان التفكير متشعبًا تكون نتائجه أفضل؛ لأنها تحصلت بعد الكم المتعدد من الاستجابات، وأن التركيز على تحقيق الأهداف ذات المستويات العليا يساعد الطلبة على تشكيل الوعي، والاحتفاظ بالخبرات المكتسبة للاستفادة منها في حل المشكلات عن طريق رؤية الخيارات وطرح البدائل (طافش، ٢٠٠٤: ١١٨).

ويمكن إجمالي أهمية التفكير المتشعب من خلال النقاط الآتية:

- تحفيز الدماغ من خلال معرفة الأساليب، واحداث ترابطات وتشابكات بين الخلايا العصبية.
- تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة واستثمار طاقاتهم الإبداعية.

- يشجع الطلبة على التفكير في الأحداث والنتائج المترتبة عليها لتوليد أفكار جديدة وتوظيفها في عملية التعلم.
- يسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلبة حول أنماط المشكلات.
- اقتراح حلول متعددة للمشكلة الواحدة وخلق أفكار إبداعية.

ويرى الباحثان أن أهمية ممارسة مهارات التفكير المتشعب لطلبة أقسام التاريخ وما تحققه لديهم من القدرة على إنتاج وتوليد أكبر عدد من الحلول للمشكلات التاريخية عن طريق البحث والتقصي وترجمة الأهداف التعليمية، وهو ما يسعى إليه الجميع لتنمية قدرات الطلبة العقلية الواعية بالحقائق والأحداث.

خصائص التفكير المتشعب

إن التفكير المتشعب يجعل عملية التعليم والتعلم نظامًا ديناميكيًا مفتوحًا مما يؤدي إلى توليد متعدد للأفكار والابتعاد عن الإطار الضيق لحل المشكلات عن طريق إدراك العلاقات بين المفاهيم، وبناء علاقات جديدة، وتقديم رؤى متعددة، والوصول إلى أكبر عدد من الحلول للمشكلة أو القضية مما يعمق فهم الموضوع عند المتعلم. (الحنان، ٢٠١٣: ١٦) ويمكن إيجازها بالآتي:

- يتطلب العديد من الاستجابات المتنوعة، والانطلاق بحرية في مناخ متعدد الجوانب، وهذا ما يميز الطالب المبدع.
- ينمي لدى الطالب التفكير المرن في اتجاهات متعددة، ويزيد من قدراته على إدراك العلاقات بين الأفكار المختلفة.
- يساعد في إيجاد وصلات بين الخلايا العصبية في المخ، ويسهم ذلك في فتح مسارات جديدة للتفكير، مما يزيد من تفكير الطلبة المتشعب.

- يعطي التفكير المتشعب الحرية للطالب في إن يفكر بطريقة غير مقيدة، ويتجه للماضي والحاضر، وهذا يسهم في التعبير بحرية وخصوصًا في تناول محتوى مواد التاريخ عن طريق ربط الأحداث التاريخية. (زارع،٢٠١٢)، (شحاته، ٢٠١٣)

إيجابيات التفكير المتشعب

تتجلى إيجابيات التفكير المتشعب بالآتي:

- تعديل مسارات التفكير عند الطلبة، وتوجيه السلوك بطريقة صحيحة.
- يسهم في تفتح اذهان الطلبة، ويوفر النظرة الشاملة المتكاملة عن الأحداث والقضايا التاريخية عن توليد كم كبير من الأفكار والوصول إلى المميزة منها.
- يطرح الأفكار بطريقة منتظمة، ويسهم بتوليد وإنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات للمشكلات التاريخية.
- يجعل خلايا الأعصاب في الدماغ بصورة نشطة من خلال الارتباطات بينها، وتنشيط جانب التعليق على المواضيع المطروحة وتحليلها باختلاف وجهات النظر.

(العبودي، ٢٠١٥: ١١٢)

نظريات التفكير المتشعب

تباينت النظريات النفسية في تفسير التفكير المتشعب، ومن أبرز هذه النظريات هي النظرية المعرفية إذ تعد من النظريات المهمة في تفسير التفكير، ويمكن بلورة مواقف هذه النظرية عن طريق دراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة، واتجاه معالجة

المعلومات، إذ يمثل الاتجاه الفسيولوجي ربط سلوك الفرد مع ما يجري من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والحواس والفرد وغيرها، ويتطلب التفكير فهم ما يجري داخل الدماغ بدلًا من التركيز على محاولة فهمها كعملية معرفية مجردة، بينما اتجاه معالجة المعلومات فيفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة متواصلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من بيئة الفرد الخارجية مثل الكشف عن المثيرات، والتعرف عليها واختيار استجابة مناسبة لها (الجميلي، ٢٠١٥: ٤١).

وكذلك فسرت نظرية التعلم المسند إلى الدماغ التفكير المتشعب، والتي تناولت عمل الدماغ، وتمثل مصدر انطلاق التفكير المتشعب؛ وذلك كونه يعتمد على العلاقة بين الخلايا العصبية في الدماغ، وتعرف هذه النظرية بأنها أسلوب أو منهج للتعلم والتعليم، وتستند على افتراضات علم الأعصاب الحديث الذي يوضح الكيفية التي يقوم عليها الدماغ (العفون، ٢٠١٢: ٢١٥).

مهارات التفكير المتشعب

أكد الكثير من التربويين على أهمية مهارات التفكير المتشعب في العملية التعليمية، وينبغي تنميتها وتدريب الطلبة عليها في مختلف المراحل التعليمية، فأصبحت هدفًا رئيسًا في إنجاح عملية التعليم والتعلم، ويمكن إيجازها بالآتي:

١.**مهارة التركيب والتأليف:** يقصد بها قدرة الطلبة على تجميع الأجزاء أو العناصر وربطها معًا لتكوين أنماط جديدة أو بنية معرفية لم تكن موجودة في السابق، ويكون الطلبة قادرين على انتاج أشياء جديدة، مثل قصة تاريخية أو تفسير حادثة ما، والتوصل إلى استنتاجات.

٢.**مهارة إدراك علاقات جديدة:** قدرة الطلبة على إيجاد علاقات جديدة بين العناصر أو الأشياء التي تسهم في تنوع أفكارهم، وتزيد من تعدد حلولهم للمشكلات التاريخية.

٣.**مهارة إعادة التصنيف:** هي قدرة الطلبة على إعادة تجميع الوحدات التي لها ذات الخصائص في مجموعة واحدة، وتساعد على تنظيم المعلومات والبيانات.

٤.**مهارة إدخال تحسينات وتقديم رؤى جديدة:** يقصد بها القدرة على إدخال تعديلات أو اقتراحات من خلال تقديم أفكار ورؤى إبداعية جديدة تسهم في حل المشكلات المطروحة، واستنباط أو بناء أفكار جديدة (المرواني، ٢٠٢٠: ٣٩).

ثانيًا: الدراسات السابقة

دراسة الجميلي (٢٠١٤)

هدفت الدراسة التعرف على التفكير المتشعب وعلاقته بالتنمية البشرية والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة في العراق، وتكونت عيّنة الدراسة من (٤١٠) طالب وطالبة، بواقع (٢١٦) طالبًا، و (١٩٤) طالبة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة اختبار التفكير المتشعب، واظهرت نَتائج الدراسة انخفاض في مستوى أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة للتفكير المتشعب.

دراسة زارع (٢٠١٢)

هدفت الدراسة التعرف برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم، وأجريت في مصر، وتكونت العينة من (٧٠) تلميذًا في الاختبار التحصيلي وتنمية مهارات التفكير المتشعب، واعتمد الباحث المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة اختبار لمهارات التفكير المتشعب، واظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في كل من اختبار التفكير المتشعب، ولصالح التطبيق البعدي.

دراسة Kagan (١٩٨٨)

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التفكير المتشعب لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس، والذي نتج عن الاختبارات الشفهية وليس الكتابية (القدرة على التفكير بإسهاب أو الإطالة في الحديث)، و(القدرة على الكلام شفهيًا وليس التعبير كتابيًا)، وإيجاد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتفكير المتشعب، وتكونت العيّنة من (٦١) تلميذًا، وبعد ضبط القدرة الشفهية والإسهاب عن طريق بطارية كتابة القصص، وقيام المعلمين بتقويم أداء التلاميذ في جانب الكفاءة الاجتماعية، وأظهرت النتائج إن القدرات الشفوية والإسهاب مترابطة شفويًا، كما اكدت النتائج إن العلاقة بين التفكير المتشعب والميل إلى الكتابة قليلة نسبيًا؛ لأن من هم ذوي مستوى عال من التفكير (Kagan (884،p873- 1988).

الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أهدافها، إذ إنها هدفت التعرف على مستوى التفكير المتشعب عند طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية، والتعرف على الفروق في مستوى التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ حسب متغيرات (الجنس، والصف، والجامعة)، في حين أن الدراسات السابقة منها ما هدف إلى معرفة التفكير المتشعب وعلاقته بالتنمية البشرية والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة كما في دراسة (الجميلي ٢٠١٤)، ومنها ما هدف إلى معرفة برنامج تدريبي كما في دراسة (زارع ٢٠١٢)، واتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع دراسة (الجميلي ٢٠١٤)، إذ أنها اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، في حين اعتمدت الدراسات السابقة المنهج التجريبي كما في دراسة (زارع ٢٠١٢).

تباينت الدراسات السابقة في حجم العيّنة التي خضعت للدراسة فقد تراوحت (٤١٠) كما في دراسة (الجميلي ٢٠١٤)، و (٧٠) كما في دراسة (زارع ٢٠١٢)، و(٦١) كما في دراسة (Kagan, 1988)، ويرى الباحث أن سبب التباين هو اختلاف منهجية الدراسة، وعدد المتغيرات التي تناولتها كل دراسة بذاتها، تميزت الدراسة الحالية باستعمال اختبار للتفكير المتشعب، وبذلك اتفقت الدراسة مع دراسة كل من (الجميلي ٢٠١٥)، و(زارع ٢٠١٢)، التي استخدمت جميع هذه الدراسات اختبارًا للتفكير المتشعب، واختلفت مع دراسة (Kagan, 1988) التي استعملت الاختبار الشفهي.

منهج البحث واجراءاته

مجتمع البحث (Research Population).

يشير مصطلح المجتمع إلى جميع الأفراد أو العناصر أو الأشياء الذين لهم خصائص معينة يمكن معاينتها (ابو علام، ٢٠٠٦: ١٥٤).

ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة أقسام التاريخ للصفوف (الثاني، الثالث، الرابع) في كليات التربية التابعة لجامعات الفرات الأوسط (كربلاء، بابل، القادسية، المثنى) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، والبالغ عددهم (١١٧٦) طالبًا وطالبةً موزعين على الجامعات المشمولة بالبحث

عينة البحث: (Sample of research).

تشير عينة البحث إلى المجموعة الجزئية من مجتمع البحث الحالي، واختارها الباحثان بطريقة مناسبة وفق قواعد خاصة كي تمثل المجتمع تمثيلًا صحيحًا؛ ولتحقيق أهداف البحث، والتوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع، ويكون ذلك ممكنًا إذا كانت خصائص العينة تمثل خصائص المجتمع (ملحم، ٢٠١٢: ١٤٨).

بعد أن حدد الباحثان مجتمع البحث الحالي والبالغ (١١٧٦) طالبًا وطالبةً من طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية التابعة لجامعات الفرات الأوسط، اعتمد الباحثان عينة بحثهما حسب النسب المئوية لأعداد الطلبة في كل جامعة، وكما موضح في جدول (١).

جدول (١)

عينة البحث موزعة حسب الجامعة والصف والجنس

ت	الجامعة	الصف	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
١	كربلاء	الثاني	٤	١٥	١٩
		الثالث	٥	١٢	١٧
		الرابع	١٢	٢٣	٣٥
٢	بابل	الثاني	٧	١١	١٨
		الثالث	٥	٧	١٢
		الرابع	٤	١٠	١٤
٣	القادسية	الثاني	١٥	١٣	٢٨
		الثالث	٩	٩	١٨
		الرابع	١٤	١١	٢٥
٤	المثنى	الثاني	٣	١٤	١٧
		الثالث	٦	١٠	١٦
		الرابع	٧	٩	١٦
المجموع			٩٠	١٤٥	٢٣٥
النسبة			%٣٨,٣	%٦١,٧	%١٠٠

وتمثل نسبة العينة (٢٠%) من مجتمع البحث، وبلغ عددها (٢٣٥) طالبًا وطالبةً، إذ بلغت نسبة الذكور (٣٨,٣)، ونسبة الإناث (٦١,٧).

رابعًا: أداة البحث (Search Scale).

يشير مفهوم أداة البحث إلى الوسائل والأساليب لجمع البيانات بالقياس والاختبار والملاحظة، وتُعد أدوات البحث من الأمور الأساسية في إكمال البحث؛ لأنها الأداة الحقيقية التي توصل إلى معرفة النتائج وإصدار الحكم، وتستعمل في العملية التعليمية، فهناك بحوث لها أدوات قياس متداولة يمكن للباحث اختيارها بما يلائم بحثهما، ومنها ما يضطر الباحث إلى تصميم وإعداد أدواته الخاصة به (الكيلاني ونضال، ٢٠١١: ٨٥)، ويتطلب البحث الحالي إعداد أداة لقياسه هي اختبار التفكير المتشعب.

عمد الباحثان إلى إعداد اختبار لقياس التفكير المتشعب عند طلبة أقسام التأريخ على وفق الخطوات الآتية:

١-**تحديد الهدف من الاختبار**: يتمثل الهدف في قياس التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ للصفوف (الثاني، الثالث، والرابع).

٢-**صياغة مواقف الاختبار**: تم صياغة مواقف الاختبار لتناسب مستوى طلبة أقسام التأريخ من حيث السلامة العلمية واللغوية ومدى وضوحها، وقد تألف الاختبار من (١٢) موقف موزع على أربع مهارات رئيسة، ويتطلب استجابات متعددة للموقف الواحد.

الصدق الظاهري: هو مدى صلاحية المقياس لقياس غرض أو جانب معين، ويقصد به قدرة المقياس على قياس السمة أو الخاصية التي وضع لقياسها فعلًا (أبو جادو، ٢٠١٤: ٣٩٩).

وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في التاريخ وطرائق تدريسه وعلم النفس والقياس والتقويم؛ وذلك لأخذ آرائهم وملاحظاتهم في صياغة المواقف والتعديلات المقترحة في مدى صلاحية المواقف، واعتمدت نسبة (٨٠%) من الاتفاق بين المحكمين.

عينة التجربة الاستطلاعية (وضوح التعليمات).

بعد الأخذ بتعديلات المحكمين، طبق الباحثان اختبار التفكير المتشعب على عينة عشوائية مؤلفة من (٣٠) طالبًا وطالبةً من طلبة أقسام التأريخ في جامعة القادسية في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٢/١/٥ للتحقق من وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، ومعرفة الاستفسارات من قبل الطلبة وتوضيحها، وتم حساب زمن الاختبار ب (٥٠) دقيقة.

عينة التحليل الإحصائي

طبق الباحثان على عينة عشوائية مؤلفة من (١٠٤) طالبًا وطالبةً من طلبة أقسام التاريخ في يوم الأربعاء الموافق (١٢/ ١/ ٢٠٢٢) في جامعتي (القادسية والمثنى) وذلك بعد الاتفاق مع السادة رؤساء وأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين، وتم حساب معامل تمييز الفقرة، ومعامل الصعوبة، ومعامل ارتباط الفقرة والثبات، وكما يأتي:

أ: معامل تمييز فقرات التفكير المتشعب.

تم حساب معامل تمييز الفقرات باستعمال معامل تمييز الفقرات المقالية، وتبين أن القيم التمييزية لفقرات الاختبار تتراوح ما بين (٠.٢٧) و(٠.٤٤)، ويمكن قبول تمييز الفقرات إذا تراوحت قيمها بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠)، وهذا يدل على قدرة الفقرات على التمييز بين الطلبة.

ب: معامل الصعوبة

تم حساب معامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير المتشعب، وذلك باستعمال معامل الصعوبة للفقرات المقالية، إذ وجد أن معامل الصعوبة يتراوح بين (٠.٤٣ – ٠.٧٠) درجة، وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة ومناسبة أي إنها تقع ضمن المدى وهو ما بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠) (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢: ١٢٩).

ب: معامل ارتباط الفقرة بدرجة الاختبار الكلية.

استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون في حساب درجة الفقرة وارتباطها بدرجة الاختبار ثم التحقق من دلالة الارتباط باستعمال الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط، وحصل على نتائج القيم ودلالتها الإحصائية التي تتراوح بين (٩.٧٩) و (١٧.٣٩) وهي معاملات ارتباط دالة احصائيًا عند مقارنتها بالقيمة التائيّة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٢).

ج: معامل ارتباط المجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية للاختبار.

تم حساب معامل ارتباط كل مجال بالمجالات الأخرى لاختبار التفكير المتشعب، ومقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بالقيمة الجدولية والبالغة (١.٩٦)

عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٢) فتبين أن علاقة المجالات دالة إحصائيًا.

الثبات:

وللتحقق من معامل ثبات اختبار التفكير المتشعب طبق الباحثان الاختبار على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (١٠٤) طالبًا وطالبةً من طلبة أقسام التاريخ المشمولين بالبحث، فبلغت قيمة ألفا كرونباخ المحسوبة (٠.٩٧)، وحساب ثبات التجزئة النصفية فبلغت قيمتها المحسوبة (٠.٩٦) وهو معامل ثبات جيد.

تطبيق أداة البحث (Application of Search Instruments).

طبق الباحثان أداة بحثهما المتمثلة في اختبار (التفكير المتشعب) على العينة المشمولة بالبحث التي بلغ عددها (٢٣٥) طالبًا وطالبةً من طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية لجامعات الفرات الأوسط (كربلاء، بابل، القادسية، المثنى)، بواقع (٩٠) طالبًا و (١٤٥) طالبةً للمدة من يوم الثلاثاء الموافق (٨/ ٣/ ٢٠٢٢) إلى يوم الأربعاء (٦/ ٤/ ٢٠٢٢)، وقد وزعت الأداة بشكل ورقي على أفراد عينة البحث، وقد وضح الباحثان لأفراد العينة أهداف بحثهما والكيفية التي تتم فيها الإجابة على فقراتها من خلال ما وضع من تعليمات في مقدمة الأداة.

الوسائل الإحصائية (Statistical Means).

اعتمد الباحثان بشكل أساسي على برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار (٢٦)، بالإضافة إلى برنامج مايكروسوفت أكسل

(٢٠١٣) لتحليل البيانات من بناء الأداة، وتحقيق أهداف البحث، وتحليل النتائج، والتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف على التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية.

للتحقق من هذا الهدف فقد استعمل الباحثان الاختبار التائيّ لعينة واحدة One Sample t– test لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، إذ بلغت عينة البحث (٢٣٥) بمتوسط حسابي مقداره (٥٩.٦١) وانحراف معياري مقداره (١٣.٠١)، وكان المتوسط الفرضي قد بلغ (٦٠)، فتبين أن القيّمة التائيّة المحسوبة البالغة (١.٨٧) أقل من القيّمة التائيّة الجدولية البالغة (±١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٢٣٤)، وبما ان المتوسط الحسابي للعيّنة أصغر من المتوسط الفرضي فهذا يعني أن طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية التابعة لجامعات الفرات الأوسط ليس لديهم تفكير متشعب وبشكل دال احصائيًا كما موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائيّ لعينة واحدة لدلالة التفكير المتشعب لدى طلبة أقسام التاريخ في جامعات الفرات الأوسط.

المجموعة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
طلبة أقسام التاريخ	٢٣٥	٦٠	٥٩.٦١	١٣.٠١	١.٨٧	غير دالة	ليس لديهم تفكير متشعب

من الجدول اعلاه يتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير المتشعب، ولصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني وجود ضعف في مستوى الطلبة في التفكير المتشعب، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم تعويد الطلبة على هكذا نوع من الاسئلة أو الاختبارات التي تتطلب تقديم إجابات دقيقة أو تقديم رؤى جديدة أو إدراك علاقات جديدة؛ كون معظم الاختبارات تجري بصورة تقليدية للطلبة تتطلب حل واحد، فضلًا عن إن عملية التفكير والالمام بمهاراته تحتاج إلى تدريب وتعليم وتنظيم بصورة متدرجة، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى الظروف العامة التي فرضتها جائحة كورونا على المؤسسات التعليمية، والتي أثرت بشكل كبير على توقف الدوام في بعض الأوقات، والتحول إلى التعليم الالكتروني، وتتفق الدراسة مع دراسة الجميلي (الجميلي، ٢٠١٤).

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أبعاد التفكير المتشعب عند طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية حسب المتغيرات الآتية (الجنس _ ذكور، إناث)، والصف (الثاني، الثالث، الرابع)، والجامعة (كربلاء، بابل، القادسية، المثنى).

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحثان تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA فكانت النتائج كما في الجدول (٣).

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في التفكير المتشعب عند طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية حسب المتغيرات الآتية (الجنس _ ذكور، إناث)، والصف (الثاني، الثالث، الرابع)، والجامعة (كربلاء، بابل، القادسية، المثنى).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.	الدلالة
الجنس	0.815	1	0.815	0.005	0.944	غير دالة
الصف	727.782	2	363.891	2.245	0.108	غير دالة
الجامعة	143.006	3	47.669	0.294	0.830	غير دالة
الجنس * الصف	266.648	2	133.324	0.822	0.441	غير دالة
الجنس * الجامعة	870.894	3	290.298	1.791	0.150	غير دالة
الصف * الجامعة	2499.655	6	416.609	2.570	0.020	دالة
الجنس*الصف* الجامعة	903.820	6	150.637	0.929	0.475	غير دالة
Error	34205.717	211	162.112			
Total	930925.000	235				
Corrected Total	39572.962	234				

الجنس: بلغت القيّمة الفائيّة المحسوبة (٠.٠٠٥) وهي أصغر من القيّمة الفائيّة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١-٢٣٥)، والبالغة (٣.٨٤)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا في التفكير المتشعب عائدة إلى الجنس. ويمكن

تفسير هذه النتيجة إن عملية التفكير المتشعب لا تختص بنوع معين من الجنس سواء كان ذكرًا أم أنثى، كما أن البيئة الجامعيّة عمومًا وتدريسيي أقسام التاريخ لا يفرق بين الذكور والاناث، ويعطي الفرصة ذاتها لكلا الجنسين في التعلم، وكذلك يعزى السبب إلى مستويات المرحلة العمرية المتقاربة لكلا الجنسين، فيكون تفكيرهم متقارب خصوصًا بأنهم مجتمعين من بيئات متقاربة في المجتمع.

الصف: بلغت القيّمة الفائيّة المحسوبة (٢.٢٤٥) وهي أصغر من القيّمة الفائيّة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢-٢٣٣)، والبالغة (٣.٠٠)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا في التفكير المتشعب عائدة إلى الصف. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما إن الطلبة لا يمتلكون تفكير متشعب، فأنه لا توجد فروق بين الصفوف، ويعزو الباحثان ذلك إلى الظروف التي فرضتها جائحة كورونا على جميع قطاعات التعليم في جميع المراحل الدراسية ومنها الجامعيّة، والانقطاع بين الطلبة وتدريسيّهم والتواصل عبر شبكات الإنترنت، كما إن معظم الأسئلة الامتحانية للمواد التاريخية لا تتضمن اسئلة تثير التفكير، فإذن هي بحاجة إلى إعادة النظر في مفرداتها كي تناسب التطورات المعاصرة وتتضمن مادة تثير التفكير عند الطلبة.

الجامعة: بلغت القيّمة الفائيّة المحسوبة (٠.٢٩٤) وهي أصغر من القيّمة الفائيّة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٣-٢٣٢)، والبالغة (٢.٦٠)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا في التفكير المتشعب عائدة إلى الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إن نمط التدريس في الجامعة نمط متقارب ومتشابه إلى حد ما، ويعتمد على طريقة المحاضرة مع المناقشات القصيرة بين الطلبة، كما أن هذه الجامعات ضمن الرقعة الجغرافية لمحافظات الفرات الأوسط، والطلبة هم من سكان هذه المحافظات، وكذلك تفتقر الجامعات إلى منشآت حيوية تقيم فيها تجارب واستعمال برامج تهتم بالتفكير كي تطور من قدرات الطلبة العقلية.

تفاعل الجنس * الصف: بلغت القيّمة الفائيّة المحسوبة (٠.٨٢٢) وهي أصغر من القيّمة الفائيّة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢-٢٣٣)، والبالغة (٣.٠٠)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا في التفكير المتشعب عائدة إلى الجنس مع الصف. ويمكن تفسير هذه النتيجة إن الطلبة في الجامعة سواء كانوا ذكورًا أو إناث لا يوجد فرق بينهما بسبب تقارب العمر والصف الدراسي الواحد، وتواصل الطلبة بينهما داخل الصف وبين الصفوف الأخرى، لأنهم ضمن بيئة تعليمية واحدة، وكذلك لا يوجد تمييز بين الذكور والإناث داخل الجامعة فكلاهما يتمتع بتعامل واحد سواء من تدريسيّهم أو الطلبة بينهم، فبالتالي لا يوجد فروق بينهم من تفاعل الجنس مع الصف.

تفاعل الجنس * الجامعة: بلغت القيّمة الفائيّة المحسوبة (١.٧٩١) وهي أصغر من القيّمة الفائيّة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٣-٢٣٢)، والبالغة (٢.٦٠)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا في التفكير المتشعب عائدة إلى الجنس مع الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إن الجامعات لا تفرق بين جنس الطلبة، وتنظر إليهم نظرة واحدة وتتعامل معهم بموضوعية، كما أن الطلبة لا يميز بعضهم على البعض الآخر، وغالبًا ما تكون النقاشات والحوارات لكلا الجنسين، فضلًا عن دور الأساتذة في عدم التمييز بين جنس الطلبة، وإعطاء فرصة لكل منهما في إبداء رأيه، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين عائد إلى الجامعة.

تفاعل الصف*الجامعة: بلغت القيّمة الفائيّة المحسوبة لتفاعل الصف مع الجامعة (٢.٥٧٠)، وهي أكبر من القيّمة الفائيّة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٦-٢٢٩)، والبالغة (٢.١٠)، وهذا يعني أنه توجد فروق دالة احصائيًا في التفكير المتشعب عائدة إلى تفاعل الصف مع الجامعة التي يدرس فيها الطلبة. ولمعرفة مصدر الفرق فقد لجأ الباحثان إلى الاختبار البعدي (LSD) أقل فرق معنوي

Least Significant Difference – LSD فقد بلغت قيمته المحسوبة (٤.٨٣) فكانت النتائج كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج التحليل البعدي بالمقارنة مع قيمة LSD المحسوبة لمتوسطات الفروق في التفكير المتشعب حسب تفاعل الصف مع الجامعة.

	صف	متوسط حسابي	كربلاء			بابل			القادسية			المثنى			الحرجة
			ثاني	ثالث	رابع	ثاني	ثالث	رابع	ثاني	ثالث	رابع	ثاني	ثالث	رابع	
جامعة			54.2	62.0	65.5	60.5	57.7	68.9	65.0	58.8	60.8	56.5	64.1	59.2	
كربلاء	ثاني	54.2	–	-7.8	-11.4	-6.3	-3.6	-14.8	-10.8	-4.7	-6.6	-2.4	-10.0	-5.0	3.7
	ثالث	62.0	–	–	-3.5	1.5	4.3	-7.0	-3.0	3.2	1.2	5.5	-2.1	2.8	
	رابع	65.5	–	–	–	5.1	7.8	-3.4	0.6	6.7	4.7	9.0	1.4	6.3	
بابل	ثاني	60.5	–	–	–	–	2.8	-8.5	-4.5	1.6	-0.3	3.9	-3.6	1.3	
	ثالث	57.7	–	–	–	–	–	-11.2	-7.3	-1.1	-3.1	1.2	-6.4	-1.5	
	رابع	68.9	–	–	–	–	–	–	4.0	10.1	8.2	12.4	4.8	9.8	
القادسية	ثاني	65.0	–	–	–	–	–	–	–	6.1	4.2	8.4	0.9	5.8	
	ثالث	58.8	–	–	–	–	–	–	–	–	-1.9	2.3	-5.3	-0.3	
	رابع	60.8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4.2	-3.3	1.6	
المثنى	ثاني	56.5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	-7.6	-2.6	
	ثالث	64.1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4.9	
	رابع	59.2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
			* قيمة متوسط الفرق دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ كونها أعلى من قيمة LSD												

ومن خلال الجدول أعلاه يتبين أن الفرق بين التفكير المتشعب العائد إلى الصف في الجامعة، قد يرجع إلى طبيعة الجامعة ذاتها التي قد تؤثر في بعض الطلبة، وكذلك إلى طبيعة تأثير بعض الأساتذة الذين عملوا على إثارة التفكير عند طلبتهم، وجعلهم يبحثوا عن الأحداث التاريخية عن طريق التحليل والتركيب والوصول إلى

استنتاجات فكرية تجعلهم أكثر تفكرًا، وقد يرجع السبب إلى بيئة البيت وتعامل الأهل مع أبنائهم، إذ إن للبيئة دورًا كبيرًا في زيادة التفكير المتشعب.

تفاعل الجنس*الصف *الجامعة: بلغت القيّمة الفائيّة المحسوبة لتفاعل الجنس مع الصف مع الجامعة (٠.٩٢٩)، وهي أصغر من القيّمة الفائيّة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٦-٢٢٩)، والبالغة (٢.١٠)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة احصائيًا في التفكير التاريخي عائدة إلى تفاعل الجنس مع الصف مع الجامعة التي يدرس فيها الطلبة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إن الطلبة من كلا الجنسين (ذكور _إناث) الذين يدرسون في الصفوف (ثاني _ثالث _رابع) في جامعات الفرات الأوسط؛ وذلك لتشابه البنية المجتمعية والقدرات العقلية، والتوافق الكبير بين المناهج الدراسية التي لا تثير عملية التفكير، وطبيعة الأوضاع العامة للطالب، وغياب الأنشطة التعليمية التي تنمي التفكير المتشعب داخل القاعات الدراسية، وكذلك التقارب الفكري والعلمي للطلبة في هذه الجامعات، والموقع الجغرافي الذي جعلها في محافظات الفرات الأوسط.

الاستنتاجات

١. أهمية مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير المتشعب بشكل خاص مما يستدعي الاهتمام بها، وتطوير قدرات الطلبة الفكرية أثناء مدة الإعداد.
٢. بما إن التفكير مرتبط بالخزين المعرفي للطلبة، فهذا يدعو إلى ضرورة الاهتمام بالمناهج التعليمية؛ كي تواكب التطورات المعاصرة.
٣. يرتبط التفكير بالمعرفة ارتباطًا وثيقًا، ولهذا يجب الاهتمام بكمية المعلومات وتنوعها معًا.

التوصيات:

١. الاهتمام بالطلبة من خلال اعداد برامج تدريبية لتطوير مهارات التفكير المتشعب لديهم.
٢. توظيف الأنشطة التعليمية التي تنمي مهارات التفكير المتشعب.
٣. تطوير البنية التحتية للجامعات ووضع خطط للارتقاء بأداء الطلبة.
٤. تضمين بعض مناهج التاريخ قضايا تنمي مهارات التفكير المتشعب.
٥. الاهتمام مهارات التفكير المتشعب عن طريق استعمال استراتيجيات تدريس حديثة

المقترحات

استكمالًا للبحث الحالي يقترح الباحثان الدراسات الآتية:

١. دراسة لمستوى التفكير المتشعب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ.
٢. دراسة لمستوى التفكير المتشعب لدى مدرسي مادة التاريخ.
٣. دراسة لتحليل محتوى كتب التاريخ وفق مهارات التفكير المتشعب.
٤. دراسة العلاقة بين التفكير المتشعب ومتغيرات أخرى.

المصادر:

١. أبو جادو، محمد صالح. (٢٠١٤). **علم النفس التربوي** (ط. ٩). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢. ابو علام، رجاء محمود (٢٠٠٦) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط٥، دار النشر للجامعات، مصر.

٣. التميمي، رنا محمد عوض، ورواقة، غازي ضيف الله شتوي. (٢٠١٧). **طبيعة العلم لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية**. دراسات العلوم التربوية، ٤٤(٤).

٤. الجميلي، خالد أحمد جاسم (٢٠١٤). **التفكير المتشعب وعلاقته بالتنمية البشرية والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**، جامعة تكريت، أطروحة دكتوراه.

٥. الحنان، طاهر محمود (٢٠١٣م). **وحدة مقترحة لتدريس التاريخ باستعمال استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعي التاريخي بتاريخ القدس لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي** – مجلة الجمعية التربوية الدراسات الاجتماعية – مصر (٧٥-١٣).

٦. الشيخ، سليمان الخضري (٢٠١٠). **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**، ط٢، دار المسيرة، الأردن.

٧. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون، (٢٠٠٢). **مبادئ القياس والتقويم في التربية** (ط.٣). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨. العبودي، غسق عبد الرضا (٢٠١٥): **فاعلية أنموذج إجرائي تعليمي تعلمي قائم على موجهات الاقتصاد المعرفي في تحصيل مادة النمو وتنمية مهارات التفكير المتشعب عند طلبة كليات التربية** (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الانسانية-ابن رشد-جامعة بغداد.

٩.العفون، نادية عبد الصاحب (٢٠١٢): **انماط التفكير ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، بغداد.

١٠الغبارى، عماد عبد النبي عبد السميع (٢٠١١): **موديول رقمي مقترح لتنمية الوعي بالتراث الوطني وبعض مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

١١.الكيلاني، عبد الله زيد، ونضال كمال الشريفين (٢٠١١): **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، اساليبه الإحصائية**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

١٢.المرواني ضيف الله مساعد مسعود، (٢٠٢٠): **فاعلية استخدام نموذج وايت وجنستون (PEOE) لتدريس العلوم في تنمية التفكير المتشعب والفهم العميق لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي مستويات معالجة المعلومات المختلفة**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.

١٣.الياسري، متمم جمال غني (٢٠٠٧). **مشكلات تدريس تاريخ العرب قبل الإسلام في أقسام التاريخ بكليات التربية في جامعات الفرات الأوسط من وجهة نظر التدريسيين والطلبة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بابل.

١٤.زارع، أحمد زارع أحمد (٢٠١٢ أبريل): **برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم**، بحث منشور، المجلة العلمية، كلية التربية –جامعة أسيوط، المجلد ٢٨، العدد ٢.

١٥.شحاته، حسن، وعمار، حامد (٢٠٠٣): **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والطموح**، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٦.عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠٠٩م). **فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** –مجلة القراءة والمعرفة –مصر، ع(٩٤)، ٣٢ – ١١٢.

١٧.ملحم، سامي محمد (٢٠١٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18. Burgard, K.L. (2009): **Holly wood and history: Aqualitive study of impact of film on high school's historical understanding**. PH.D, diss university of Missouri, Pro Diss and Theses.
19. Kwon, Oh and others (2006): **Cultivating Divergent Thinking in Mathematics through an Open-Ended approach**. Asia Pacific Education Review 7(1).

احلام الطفولة وتداعيات الذاكرة في شعر الشباب العراقيين

أ.د. هيام عبد زيد عطية
كلية الآداب جامعة القادسية
hueam.abdzaid@qu.edu.iq

الباحث: زيد هاشم حميد حبيب
كلية الآداب جامعة القادسية
en.post13@qu.edu.iq

إن الشاعر أكثر الناس استغراقا في عالمه الشعوري، فإن الذاكرة وتداعياتها تهيمن على جزء كبير من وعيه، ولا سيما تلك الذاكرة التي تأتي له بما شهده في طفولته من أحداث وما مر به من مواقف فبقيت عالقة في ذهنه, لذا نجد أن أغلب قصائد الشعر العراقي تشتغل على استحضار الماضي في محاولة لفهم الحاضر, واستلهام رموزه, واستنطاق أوجاعه, والأغلب الأعم في الشعر العراقي هو نصوص حائرة تقع تحت ضغط الزمن، وبخاصة (الزمن النفسي)، فتهرب الى الأحلام تارة و تستنطق الذاكرة تارة أخرى وهكذا.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة ، الحلم، الطفولة، الشعر العراقي، الشعراء الشباب.

Childhood dreams and the repercussions of memory in the poetry of Iraqi youth

Researcher: Zaid Hashem Hamid Habib
Zaid Hashem Hamid Habib
College of Arts, University of Al-Qadisiyah
en.post13@qu.edu.iq

Mr. Dr. Hyam Abdel Zaid Attia
A.Dr.. Hyam Abdel Zaid Attia
College of Arts, University of Al-Qadisiyah
hueam.abdzaid@qu.edu.iq

And because the poet is the most absorbed in his emotional world, memory and its repercussions dominate a large part of his consciousness, especially that memory that comes to him with what he witnessed in his childhood and the situations he went through, so they remained stuck in his mind, so we find that most of the poems of Iraqi poetry work On invoking the past in an attempt to understand the present, drawing inspiration from its symbols, and interrogating its pains, and most of the Iraqi poetry is confused texts that fall under the pressure of time, especially (psychological time), so you flee to dreams at times and interrogates memory at other times and so on.

Keywords: memory, dream, childhood, Iraqi poetry, young poets.

الذاكرة هي "قوة عقلية قادرة على الاحتفاظ بالأحداث العابرة وعلى إحضارها للمرء عند الاقتضاء"((السنوسي ٢٠١١ ص ١١٧) وهي أيضا العمليات العقلية التي يتم من خلالها اكتساب المعلومات، والاحتفاظ بها لغايات الاستعمال المستقبلي(النصير و عبدالرحيم ، ب ت ، ص٢٠), وللذاكرة القدرة على اختزان وقائع الماضي، والاحتفاظ بها كما هي دون المساس بتفاصيلها وحيثياتها ، فلها "القدرة على إحياء حالة شعورية مضت وانقضت, مع العلم والتحقق إنها جزء من حياتنا الماضية، ويطلق لفظ الذاكرة على القوة التي تدرك بقاء ماضي الكائن الحي في حاضره(لدلفي ٢٠٢٠ ص ٢٠), وتحتاج الذاكرة الى مخ سليم له القدرة والامكانية على الاحتفاظ بالحوادث التي وقعت قريبا أو حديثا، لأن الذاكرة هي "عملية ذهنية لتخزين واسترجاع المعلومات والتجارب والخبرات, وهي تجري في كل أنحاء المخ, وهي مجموعة من الأنظمة يلعب كل منها دورا مختلفا في خلق الذكريات وتخزينها و استرجاعها"(لشوا ٢٠٢١ ص ١٧) .

إن الذاكرة في بعض أعمالها ليست إلا جهاز تسجيل أو كومبيوتر ضخم، يحتفظ بسيل من المعلومات والذكريات التي تمر به على مدى سنوات مهما كان بعدها أو قربها من الحاضر، فالذاكرة هي "إحدى الوظائف العقلية المختصة بالاحتفاظ بذكريات الفرد، وما مر به من تجارب، وما تعلمه من معلومات (طه واخرون ٢٠٠٤ ص ٥١), وهي تشبه دائرة إلكترونية كبيرة ، فيها أجهزة استقبال، وأجهزة حفظ، وأجهزة استرداد المعلومات عند الحاجة وكذلك "هي نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستدخلة أو المشتقة، واسترجاعها، وهي قدرة متلازمة وغير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرف والتعلم (فتحي ١٩٩٨ ص ٢٤٣), وأيضا هي عملية عقلية معرفية عليا،

تتضمن العمليات المرتبطة فيما بينها وهي: التشفير، التخزين، أو الاحتفاظ، الاسترداد، أو التعرف أو الاستدعاء(يونس،٢٠٠٢، ص١٤٧), فالذاكرة هي تاريخ الإنسان وسجل أيامه وكنز ثر من المعلومات تحكي قصتة سيرة ذاتية مخزونة في العقل الباطن, وهي مثل الإنسان تكبر وتتوسع، "تمرض وتشيخ وتصيبها العلل(عبد السلام ٢٠٠٤ ص ١٠١)، ثم تموت، وما (الزهايمر) إلا موت الذاكرة.

وقد تكون "ذاكرة قصيرة الأجل, أو "ذاكرة طويلة الأجل"(العتوم ٢٠١٢ ص ٦١), فانفتاح الذاكرة هو استخراج سيل من المعلومات المخزونة، تختلف دقتها من نفس الى أخرى، ومن شخص الى آخر, فهي أشبه "بلوح الشمع الذي تنطبع عليه الانطباعات أو "تُشفّر" ثم تخزن بعد ذلك كي نسترجعها في وقت لاحق, و الذاكرة تشبه بطيور في قفص أو كتب في مكتبة، فيها صعوبة استرجاع المعلومات بعد تخزينها", كما أن الذاكرة "هي عملية انتقائية و تأويلية, بعبارة أخرى ؛ تتسم الذاكرة بقدرة أكبر من مجرد التخزين السلبي للمعلومات", وهذا اعتراف من علماء النفس, أن الذاكرة لا تستطيع مضاهاة الحاسوب في إعادة المعلومات أو استرجاعها بدقة كاملة، فهي " تخزن" و"تشفر" وتعيد أو تسترجع وفق مجموعة عوامل تتعلق بالشخص نفسه، فلا يمكن لمجموعة أشخاص تخزين معلومة معينة بنفس الدقة، ثم استرجاعها بالدقة نفسها.

كما إن الذاكرة لا تعتمد في انفتاحها إلا على الأسماء والأرقام، حيث لا يتم شيء في الحياة إلا بالأسماء والأرقام, وعدم الدقة في استرجاع المعلومة يرتبط بفاعلية النسيان الذي هو ضد الذاكرة بطبيعة الحال ويوصف بأنه قسم من السهو والجهل البسيط بعد العلم, على أن السهو زوال الصورة عن المدركة مع بقائها في الحافظة , والنسيان زوالها عنهما معاً, فالغفلة والذهول والنسيان, عبارات مختلفة لكن يقرب أن

تكون معانيها متحدة وكلها مضادة للعلم بمعنى أنها يستحيل اجتماعها معه, فالنسيان "هو الغفلة عن معلوم في غير حالة السّنة, فلا ينافي الوجوب أي نفس الوجوب و لا وجوب الأداء"(الجرجاني ٢٠٠٤ ص ٤٣).

إن النسيان هو "الفقدان المؤقت أو النهائي لما حفظته النفس من الصور والمهارات الحركية, وهو قسمان: نسيان طبيعي كما في فقدان الخطور التلقائي أو العجز عن التذكر الإرادي, ونسيان غير طبيعي كما في أمراض الذاكرة", وبذلك فإن النسيان يبتعد عن المعرفة والعلم ويذهب باتجاه الجهل والسهو والغفلة, و يرى أحدهم أن النسيان "فقدان طبيعي مؤقت أو نهائي لبعض ما أكُتسب سابقا من ذكريات ومهارات حركية", وبهذا فإنه يعيد الاعتبار له بوصفه "قوة"- بحسب نيتشة – في التمييز بين الحاجة الى المعاناة – عند الإنسان- ومبرر المعاناة الذي تقدمه المنظومات القيميّة, فهو دينامية هضم لما نعيشه, ونجربه ونمتصه في دواخلنا, دينامية جديرة بأن تفسح مكانا للجديد, وبذلك يكون النسيان ضرورة لا بد من تحقيقها بوصفه قوة محررة من قيود الماضي, وسطوة التأريخ المستجلب بقوة الذاكرة, مما يحقق التجاور ضمن أخلاقيات التواصل المتمثلة باستراتيجيات النسيان مثل: الاعتراف والصفح, والتسامح وغيرها, وبذلك يكون النسيان هنا ليس بمعنى محو الماضي, وإنما يجعل من أحداث الماضي خزينا ثقافيا ويفسح المجال لحلول ثقافة التعايش(الربيعي ٢٠٠٥ ص ٥٢).

وتنفتح الذاكرة على الزمن الحاضر عن طريق "الاسترجاع : ويعبر عنه أيضا بالاستدعاء، الاسترداد، التعرف، وكلها تشير الى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي اختزنت في الذاكرة، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار الذاكرة

الموجودة في الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار, "إلماعات" أو " دلالات " و"الاسترجاع"، لذلك تعتبر مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى أهم مشكلة يتناولها هذا النظام", وعليه فـ" إن وظيفة التذكر ليست أمرا نفسيا فحسب ولكن أمر بيولوجي أيضا ·

وليست الأمور بهذه السهولة، أي خزن المعلومات ثم إعادة استرجاعها وقت الحاجة، فكما ينبغي ذكر قدرة الذاكرة على الحفظ ، يجب أن نذكر قدرتها على النسيان, ضرورة لحرية الإنسان لكي لا يعاود حياته الماضية كما هي(الاهواني ص ١٨), وهكذا تُصارع الذاكرة النسيان للاحتفاظ بمعلومات كاملة، تنفتح بها متى تشاء على الزمن الحالي عن طريق الذكريات والاسترجاع وسبل أخرى، بحيث يؤدي وجود هذه المعلومات فائدة تساعد النفس البشرية على إعادة تنظيمها وبناء معلوماتها من جديد.

بناء الذاكرة:

ليست الذاكرة نسخة حقيقية من العالم، على عكس أقراص الفيديو الرقمية أو التسجيل المرئي، بل هي وقع آراء العالم على الفرد، فهي "الأكثر تأثيرا على الفرد، وهي مزيج من مؤثرات العالم وأفكار المرء الخاصة وتوقعاته، ويعتمد هذا على أفكار ماضوية شخصية مختلفة، وحالات مزاجية وتجارب سابقة مختلفة أيضا", و يغاير "بول ريكور" التقليد الفلسفي , فيبتعد عن الذاكرة الفردية ويوجب إدخال "الذاكرة الجماعية", وأكثر من ذلك يرى ضرورة الذهاب نحو سؤال "القصدية" دون "الأناوية", حيث السؤال القصدي يمثل الترابط بين الفعل والغاية, ومن ثم نشأت مع مرور الزمن راديكالية ذاتية جعلت من التنبه الى فاعل جماعي أمر صعب في مسئلة الذاكرة الى مراحل متأخرة,

وحتى الدخول المفاجئ لعلم الاجتماع, الذي صاحب ولادة العلوم الإنسانية, حيث حمل معه مفهوما جديدا هو مفهوم الوعي الجماعي الذي يعد ملازم لعملية الاستذكار (يونس،٢٠٠٢، ص١٥٣).

ورغم إن الفرد هو صاحب الذاكرة إلا أنها تتحدد بالجماعة, فالجماعات هي التي تحدد ذاكرة الأفراد, لأن الذكريات وإن كانت الشخصية منها, إلا أنها تنشأ عن طريق الاتصال والتفاعل ضمن المجموعات الاجتماعية, وبهذا تعد الجماعة هي الفاعل الحقيقي للذاكرة, كون الذاكرة الفردية يصيبها الضعف بعكس الجماعية, وأكد هذا ريكور بقوله "حين لا نعود نحن نشكل جزءاً من المجموعة التي تحفظ في ذاكرتها ذكرى ما, فإن ذاكرتنا الخاصة بنا تذبل بسبب عدم وجود دعائم خارجية"(ريكور ٢٠٠١ ص١٩١).

وثمة فرق بين الذاكرة الجماعية والذاكرة الجمعية عند موريس يتجلى "في كون الذاكرة الجماعية خاصة بجماعة واحدة معينة داخل مجتمع ما, أما الذاكرة الجمعية فهي ذاكرة مشتركة بين مختلف الجماعات المكونة للمجتمع, أو بعبارة أخرى هي مجموعة كل هذه الذكريات وبهذا تكون الذاكرة الجمعية هي ذاكرة الذاكرات الجماعية, وإن وظيفتها – بحسب موريس – هي تأسيس هوية المجتمع بأكمله وضمان سيرورتها.

إن حرية ممارسة التذكر هي الاتصال بالماضي بوصفه مرجعية وعمقا ثقافيا وحضاريا, وليست دعوة للارتهان بالماضي, وتمثله في زمن الحاضر المغاير, وعليه فإن هناك ما يوازي الذاكرة الجماعية أهمية وهي الذاكرة التأريخية , فهي لا تنفصل عن الذاكرة الجماعية , لأن علاقة التأريخ متجذرة مع الذات الإنسانية الباحثة عن نفسها[1](الربيعي ٢٠٠٤ ص ١٩١). لتنتج هذه العلاقة "الذاكرة التأريخية "للجماعة

بوصفها "التصورات الجماعية التي تشترك بها مجموعة بشرية معينة بصدد أحداث وقعت في الماضي الذي يدرك على أنه شكل هويتها ووضعها السياسي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي المعاصرين"بهذا فإن الذاكرة والتأريخ يتعاضدان ليشكلا ذاكرة تأريخية لجماعة ما, وبالتالي تحديد هوية هذه الجماعة على مختلف الصعد وبالخصوص الثقافية منها.

ولأن الطفولة هي أولى المراحل التي تبدأ عند الإنسان بتعرفه على العالم وما حوله , فإن ما تخزنه من ذاكرة و رغم ضياع أغلبه بالنسيان إلا إنه يبقى مهيمنا على الوعي الإنساني برمته , فالخمس سنوات الأولى من عمر الطفل تحدد شخصيته وكثيرا من تصوراته بحسب علم النفس , فإن كان يعاني فيها من محن أو مشاكل أسرية أو شهد حروبا أو إخفاقا , فإنه لن يتمكن من نسيانها ألبته , وستظل ملامح حقبة الطفولة بصورها الجميلة وعكسها, عالقة في ذهنه و مؤسسة لترجماته لاحقا.

بيد أنه من الصعب الدخول الى عالم أحلام الأطفال، وتفسير هذه الأحلام، وذلك لتعقيد معرفة الأحلام و بخاصة في الطفولة، لكن هذا لا يعني استحالة معرفتها وتفسيرها، حيث "تتصف أحلام الأطفال بظهور مشاهد وأحداث, وتبدأ أحلامهم عندما يغطون في النوم ويفقدون اتصالهم مع الواقع, ومعظم أحلام الأطفال, مشاهد بصرية, وفي بعض الأحيان سمعية(الدلفي ،٢٠٢٠، ص٩٥) ، فالأطفال في أحلامهم و أمنياتهم ورغباتهم يعيشون عالمهم الخاص الذي يحجز مكانا في الذاكرة, ويظل عالقا فيها مع مرور سنوات العمر, تلك الأمنيات التي ما تلبث أن تستدعيها الذاكرة حين لا تتحقق فتبقى أملا مهيمنا في وعيه.

وكلما تقدم الطفل في العمر "تتطور الأحلام في نومه تطورا يناسب حياته اليومية" ولاشك أن هذه الأحلام تشوبها بعض الكوابيس ف"الطفل الذي يخاف نهارا من الكلب يعضه, يحلم أن وحشا يفترسه، ويظل خائفا طول الليل", وهكذا تتبلور أحلام الطفولة مع تقادم العمر، وتأخذ تدريجيا جانب التأمل والهدوء كلما ازدادت تجاربهم في الحياة.

وقد صنف بياجيه الأحلام الى مستويات ستة على وفق ما ترمز إليه من حاجات, وعلى وفق مرحلة العمر و هي: الأحلام التي تستهدف إشباع رغبات غير مشبعة، و الأحلام التي تعبر عن مشاعر القهر و الكبت، الأحلام التي تروي أحداث مؤلمة ولكن الحالم يجد فيها مخرجا من المأزق، و الكوابيس، وأحلام العقاب، والأحلام الرمزية التي تكون معانيها غامضة (الدلفي ٢٠٢٠ ص ١٩٨).

ولأن الشاعر أكثر الناس استغراقا في عالمه الشعوري، فإن الذاكرة وتداعياتها تهيمن على جزء كبير من وعيه، ولا سيما تلك الذاكرة التي تأتي له بما شهده في طفولته من أحداث وما مر به من مواقف فبقيت عالقة في ذهنه, لذا نجد أن أغلب قصائد الشعر العراقي تشتغل على استحضار الماضي في محاولة لفهم الحاضر, واستلهام رموزه, واستنطاق أوجاعه, والأغلب الأعم في الشعر العراقي هو نصوص حائرة تقع تحت ضغط الزمن، وبخاصة (الزمن النفسي)، فتهرب الى الأحلام تارة و تستنطق الذاكرة تارة أخرى وهكذا.

ولا تخلو القصيدة العراقية في غالبها من انفتاح الذاكرة واستنطاق الحلم، ففي قصيدة (نزوح من الذاكرة) للشاعر أسامة القيسي، ثمة أكثر من قراءة لتحليل العتبة العنوانية, فقد تكون تخطيطا للهروب من ذاكرة ما / أو الهرب الذاتي الشخصي من الذاكرة نفسها, لكن الشاعر له حضور متجدد من خلال إعادة قراءة النص (وعلى

الغياب ترنمت أكوابه), فهذا حضور في الغياب، وهي حال نفسية تجدد الوعي لدى الغائب / الحاضر، والشاعر لديه القدرة على تصوير الغياب على أنه حال مؤقتة تستدعيها الذاكرة في لعبة " الغياب والحضور"، من أجل تجديد العزم وإضاءة العنفوان في الشخصية رغم غيابها المزعوم من خلال التغلب على حاسة الألم, قال:

كم نرجس رقصت على أضلاعه

وعلى الغياب ترنمت أكوابه

غطت ملامحه السنابل شيبت

.....

ما عاد ذاك الطفل يرقص في الهوى

نزفت بعين الأمنيات سحابه

يروي نذور الشيب في حدقاته

والضوء منكسر وحل ضبابه .

هنا تم استدعاء الذاكرة من أجل إشهار حالة نكوص و ألم, والنكوص هو "حيلة لا شعورية من حيل التوافق, تشير الى عودة الشخصية الى أنماط من الدوافع والسلوك, أو من كيفيات الإشباع النفسي لرغباتها, ولم تعد تتفق مع حركة النمو التي وصلت الشخصية إليها(شؤون المطابع،٢٠٠١، ص١٤٣), فيستدعي الشاعر طفولته كورقة ذاكراتية يجدد فيها إصراره على مقاومة الألم, وما الألم سوى "خبرة نفسية و تجربة سيكلوجية تشتمل على الإحساس بالمعاناة و ترتبط بمتاعب الجسد وعذابه

(صادق ١٩٨٦ص ١٩), فترنو القصيدة من خلال استعراض ماض رصين وقوي الى تأسيس آليات دفاع نفسي, تجعل الشاعر متسلحا بوعي جيد في مواجهة المحن

المعاصرة, إن آليات الدفاع النفسي هي "نماذج غير مترابطة للتفكير والسلوك تتوسط انفعالات الفرد و متطلبات البيئة المحيطة به وتزوده بمنظور خاص يصل من خلاله الى تحريفات للواقع يبديها للآخرين, وبذلك فإنها تؤدي وظيفة نفسية للفرد هي حمايته" فهل يكفي استنطاق الماضي, واستدعاء ذكرى من مشاهد الطفولة، للتغلب على وجع الحاضر, أن يكون سؤالا تطرحه القصيدة وتجيب عليه بنفسها.

وفي قصيدة (أحلام لا تشرب الخمر) للشاعر القيسي, اشتغال على حلم طفولة من أجل تعويض الواقع، وتشترك الذاكرة في الحلم بوصفها المعين القادر على تصور الماضي, وإمكانية امتداده الى الحاضر، حلا من حلول مقترحة لتصويب الخطأ في الحاضر، فالذاكرة "ليست مجرد استدعاء معلومات صادفناها في فترة سابقة الى أذهاننا، فكلما أثّرت تجربة حدث سابق على شخص ما في فترة لاحقة، فإن أثر التجربة السابقة يعد انعكاسا لذكرى ذلك الحدث" قال القيسي(٢٠٢٠)

كنا يدا بيد والخوف ثالثنا

والأمنيات على ما تشتهي النفس

كانت مراياك طهرا لا انعكاس بها

وكنت صوتا تبدى والصدى يقسو

تمشي وظلك أيام معتقة

وخطوة العمر في أحلامنا نحس .

واضح ههنا من خلال تكرار أفعال الكينونة الماضية (كنا/ كانت/ كنت), إن القصيدة تتحرك في الذاكرة وتمشي على حافة الحلم, (أحلامنا نحس) دلالة على قسوة الطفولة رغم جمالها.

وفي قصيدة (من مذكرات كلكامش الرابع عشر) للشاعر القيسي, نجد محاولة واضحة لانفتاح الذاكرة على أفق مأساوي, من أجل تبيان "ذاكرة قسرية لفضح تسلط ثقافة دولة", والذاكرة القسرية تكون "فعلا ذاتي التفكير, تعني بأن الفرد يعي هويته في الزمن الذاتي الذي يمتد من الماضي الى المستقبل(الخطابي،٢٠١٢، ص٤٣), حيث تتشكل هذه الذاكرة على خلفيات الاضطهاد و التهجير والحروب و غيرها, لكن القصيدة في الأصل مبنية على حلم كبير" تحلم في وطن"، وأحيانا نحن نعيش في وطن ولكن نحلم به، نحلم أن تكون المسافة بين (الأمل) و(الألم) بعيدة جدا، و نحلم أن تكون اللقمة أقرب من الجوع، و نحلم أن يكون الأمان غايتنا، فلا حرب و لا خوف ولا قلق، قال:

في مدق الحرب

كانت أمي تلتحف الموت

صوت انفجار الفقر

كنا كمسبحة

انفرطت من شدة الخوف

.....

كنا جياعا فأطعمنا الرصيف

كانت أمي تغزل العفن الممتد من زوايا غرفتها المثقوبة

كانت تحلم في وطن من أربعة جدران

لا يرعبها رأس الشهر

فهذه صورة لوصف تسلط ثقافة دولة, (مدق الحرب/ أمي تلتحف الموت/ انفجار/ خوف)، هنا تكون القصيدة شاهدا حيا على بلد هوايته الحروب، ثم عادت وافترسته الحروب نفسها!، وما استنجاد الشاعر بالعتبة النصية العنوانية, إلا من باب رفض الواقع, واللجوء الى أعماق الذاكرة، ومن ثم تجاوزها الى (أسطورة كلكامش) كمتنفس روحي لحال افترسها الألم و الضيق.

وتشير القصيدة نفسها الى نوعين من الذاكرة, (الذاكرة الشعبية) و (ذاكرة الوعي جمعي) ما دامت تتحدث عن وطن وشعب وتحكي عن سيرته الذاتية الدموية، والذاكرة الشعبية تمثل "ملكة ذهنية يحملها الناس عبر الأجيال, لتخزين تراثهم المشترك, واستحضاره عند الضرورة، ومخزونها نوعان: لفظي أو شفوي"

بينما تشكل ذاكرة الوعي الجمعي "ذكرياتنا التي تبقى, رغم فردانيتها الظاهرية، ذات طبيعة مشتركة، ومن ثم فهي جمعية، وذلك حينما يذكرنا المجتمع المحيط بنا، مع أنها أحداث عُنينا بها وحدنا، لكننا في الحقيقة لسنا وحيدين البتة", وهكذا فالقصيدة هنا تتحدث عن أفراد و مجموعات و شعب.

وفي قصيدة(الحبكة المخصصة للولد الوحيد) للشاعر ميثم راضي، ثمة اشتغال واضح على (حلم الطفولة), يقول الشاعر:

مرة رسمت أخي على سبورة المدرسة .. وتشاجرنا مع أولئك

الصغار الذين كانوا يضايقونني ...

رجعت أنا للبيت بكدمة على وجهي وظل هو ممدا على السبورة

بعد أن قاموا بمحو قدميه ...

شرحت لأمي ما حدث ..

قالت: غدا سيكتب لكم المعلم على السبورة تمرينا..

إذا عرفت الحل سينهض أخوك وهكذا صدقتها.. ونجحت.. نجحت كثيرا...

ونسيت أخي... ونسيت أني وحدي في هذا العالم

وصار عندي أولاد وبنات...

تبدأ القصيدة بـ(حلم) وتنتهي بـ (حلم) فمجرد (كتابة التمرين, هو الإشارة الى فعالية حلمية)، ويمتد هذا الحلم الطويل الأمد (من الطفولة الى الكبر)، إذ تشتغل القصيدة على نوع من المفارقة هو الإصرار على إعادة الحلم حلا وحيدا للخروج من الخطأ، ونجحت فعلا بهذا الصدد، لكن الحلم لم يكتمل حين فقد الشاعر أخاه وظل يحاول أن يعوض تلك الصورة الذاكراتية بنجاحات لاحقة، بيد ان الجرح الذي علق في الروح وقتذاك لم يندمل وظل ممدا صفحات ذاكرته, فلجوء الشاعر إلى الحلم هو لتحقيق حاجة نفسانية قد يعجز الشخص عن تحقيقها في الواقع، فالأحلام " ليست وليدة كشف يفوق الطبيعة، بل هي تتبع قوانين الإنسانية، وتجسيد لما يراه النائم في نومه", ولربما في يقظته .

وفي قصيدة مهند الخيكاني (على سبيل التجربة) أيضا تتعالق – كسابقتها – مع (حلم طفولة) , قال:

في صغري

كنت أشاهد حلقة واحدة

من كارتوني المفضل

وأظل ألعن الحياة

لأني لم أشعر بالاكتفاء حينها

لكنني كنت ألهو كثيرا

وأعود متسخا بقدر ما

آلمني ذلك النقص

.....

إن الكثرة بائسة

كما إنها تشبه كومة من الذنوب غير المهمة

كانت من أجل التجربة فقط

و الآن أنا أعيش على سبيل التجربة أيضا.

تبحث القصيدة هنا في لاوعي منشئها عن حل، للخروج من الهامش واللجوء الى الواقع المثمر الجاد، لكنها تستعين بحلم الطفولة من أجل تصحيح الواقع, فمسألة (العيش في التجربة) هي محاولة حقيقية –رغم صعوبتها– للاندماج مع الأخر، وتشكيل حلم جماعي لمواصلة بناء الحاضر و المستقبل بناءً موحدا, لا محاولات فردية يائسة، فقد كان حلم الطفولة عاجزا عن الخروج من اللاجدوى، لكن المحاولات تتنامى وتتطور، ليكون الحل جماعيا شاملا, من أجل تصحيح ماض مصاب بالإخفاق أيام الطفولة، فالذي رأب الصدع ها هنا ليس الحاضر المقيت إنما القصيدة نفسها التي منحت الشاعر حق التجربة مرة أخرى اليوم وهنا .

وفي قصيدة (الخطوط الخلفية) للشاعر نفسه، تنفتح ذاكرة الشاعر على الطفولة, لتلتقط بعض الصور المشهدية، وتعلق في مخه مجموعة حوادث (أغبياء يجلسون في الأمام، ومشاكسين يجلسون في الخلف، أجلس وحيدا، كتاب التاريخ الممزق، المعلمة، الصف .. الخ) , فتلك مجموعة مشاهد بانورامية تومض في مخ الذاكر المتذكر لكنه

يبصر على نسيان كل شيء, إلا أصدقائه المشاكسين فهو يتذكرهم بوضوح ولا ينساهم مطلقا, قال():

كل الذين أعرفهم

الذين يحرصون على الجلوس

في المقدمة

كانوا أغبياء..

كنت أحد المشاكسين الذين

يحبون الجلوس في الخلف

ومراقبة كل شيء

.....

فأجلس وحيدا وكأني أملك معتزلا

خارج البيت

ولم يوقفني عن تحضير الواجب

كتاب التأريخ الممزق

استبدلته لي المعلمة

.....

بينما لا أستطيع أن أتذكر بوضوح

سوى كتابي الممزق

وأولئك الأغبياء في المقدمة

ومشاجراتي التي كنت بطلاً فيها.

فعندما نقول النسيان والتذكر، فإن النفس البشرية تقع تحت ضغوط وعوامل يهيؤها الدماغ، تسمح باستبعاد أمور معينة، وتظهر أمور اخرى هي حاجة نفسانية مفروضة، فالتذكر مهم "لارتباطه بمعظم الأنشطة النفسية التي يقوم بها الأفراد", وعملية التذكر "تقوم على ثلاثة محاور هي: استقبال المعلومة, وتخزينها, واسترجاعها وقت الحاجة"(لطيب ٢٠٠١ ص ١٨١).

بينما النسيان يقع في جدلية التضاد (الإساءة/ السلامة)، فهو قد يضر فيسيء الى الشخص نفسه والى الآخرين، وقد تكون فيه سلامة كما يقول الدكتور الأهواني : "وكثيرا ما يكون النسيان رد فعل طبيعي لسلامة الحياة واستقامتها، فقد تمر بالإنسان ذكريات فاجعة، كلما استعادها تألم الألم الشديد(الاهواني ١٩٩٦ص١٩), والسؤال الذي لم تجب عنه القصيدة – وهو سر من أسرار الشعر– لماذا ينسى الطالب هنا الدراسة وجمالياتها ويتذكر المشاكسة وأضرارها, ذلك لأن انبعاث الطفولة حلما بالعودة إليها و تصحيح الخطأ.

وفي قصيدة(شتائم أو ما يجعلني ماهرا في الكذب) للشاعر الخيكاني، يتم استدعاء الذاكرة من أجل عرض سلسلة أخطاء، ترنو النفس المخطئة من خلالها الى الصفح والغفران، والصفح "فكرة تتحرك ضمن شبكة من المفردات: معذرة، مسامحة، سماح، عفو، إعفاء، استغفار، غفران, ومغفرة، تكفير عن الذنب، توبة . وهي ذات حمولة دينية، تحيل في نهاية المطاف على صفح الإله الغفور"، قال:

حفظت في طفولتي

الكثير من الشتائم المضحكة

كنت أجربها في الشارع مع الأصدقاء

تعلمت عن الشتائم واللعنات

ما يجعلني ماهرا في الكذب

بقدر ما كنت ممثلا بارعا

بعد الشعور بالذنب

.....

أنا أعرف جيدا أنهم علموني

أن أضع الأغلال بيدي

أشعر بفراغ كبير اذا نسيت

.أحد هذه الوصايا

وفي قصيدته (الدرس الأول) نقرأ:

دائما كنت أتأخر عن

الدرس الأول

ثم بدأت أتأخر أكثر

عندما كانوا يتركون الباب مفتوحا

أتأخر عن فريق كرة القدم

عن موعدي مع الأصدقاء

في عودتي الى البيت أيضاً

.....

وأرى كل شيء يتحرك ببطء

أنظر الى الحياة من الخلف

.....

هو يعلم أنه من المستحيل اللحاق بها

لكنه.. يركض

يركض فقط

فهذا نص شعري يشتغل على جدلية (الهدم/ البناء)، ف(الأبواب المفتوحة) رمز دلالي على ضعف السلطة التي "يمكن أن نسميها الأنا المثالي أو الأنا الأعلى(نجاتي ،٢٠٠٠، ص٨٢) كما يقول فرويد, (الأب/ المعلم / الأم/ الأخ ..الخ), وما عملية إهمال الأبواب، سوى إشارة الى إهمال التربية النفسية وإغفال المراقبة والمتابعة للأطفال، لكن عملية (الإصرار على التقدم = يركض, يركض فقط) هي من أجل تصحيح الواقع، فتكرار المحاولات يخلق المعجزات كما يقال, وتبرز القصيدة شخصية تعمل على التفرد والاختلاف لنموذج سلبي, يتحول مع تقادم الزمن الى إيجابي، و"كينونة الاختلاف والتمرد، هي كينونة متكلمة في نصوص الكلام الإبداعي عموما، وفي نصوص الكلام الشعري الحداثوي خصوصا، وهذه الكينونة قد تنفتح وقد تنغلق تبعا لأسباب انغلاقها، فحيثما تتكلم اللغة أو العلامات يصمت الإنسان(بغوره ،١٩٨١ ،ص١٤) . إن لافتة (الشعراء مشرعو العصر), هي إشارة قائمة مع الزمن تؤشر قدرة القصيدة دائما على التطور والتجديد, وتقديم الحلول مهما اشتدت المحن.

وفي قصيدة (كلما عز وجل) للشاعر إسماعيل الحسيني، استدعاء واضح للذاكرة طويلة الأمد، وهي نوع من أنواع الذاكرة يمكن تعريفها بأنها "نظام خاص لتخزين المعلومات، ويعرف بأنه نظام طويل له القدرة على تخزين معلومات هائلة لها قدرة تستمر الى العمر كله(الشرقاوي،٢٠٠٣، ص٩١), قال:

نشيد أبي على شباك يُتم

تردده البلابل اذ تسمّي

وصاياه الأخيرة

كان فيها نبيا

صيغ من مطر وحلم

وصورته العميقة كالمرايا

يعلقها المساء بكل نجم

أبي كيف الدعاء

وكل هذي السماء كغيمة في كف أمي...؟!

تنطلق القصيدة من ذاكرة (الفقد/ الحرمان / الألم) وهذه من عوامل الانهيار النفسي، حيث تمتد الذاكرة من الطفولة الى نهاية الأب (كان فيها نبيا), دلالة على أن صورة الأب هي من زمن مضى، يؤكد عمقها في زمن الفعل الماضي الناقص "كان" وتشكلها من خيال حلمي معجون بالمطر، كما إن زمن الأم هو من " ذاكرة الفقد" أيضا، فالقصيدة هي سيرة ذاتية غير مكتملة للعائلة، وهي قصة حرمان من عائلة أكثر مما هي فقد، إنه اليتم العراقي المتكرر أبدا حتى غدت فيه صورة الأب مستحيلة رغم حضورها الطاغي، وهو حرمان مضاعف لأن الطفل فيه يشهد انكسارات أمه وذوبانها، فكأنه أمام فقدين في آن معا, فالحرمان "عدد من حالات اضطراب التعلق التي تؤثر سلبا في نمو الفرد، ومن الضروري التمييز بين الانفصال، والفقدان، والحرمان، رغم أن هذه الحالات قد تحدث بشكل متزامن، فالانفصال قد يحدث دون تعرض الطفل للحرمان من العناية والحب(النوري ، ص١٩٤).

وقد يرمز الشاعر أحيانا الى الحرمان من عائلة الى الحرمان من البيت الكبير (الوطن)، فبيت العائلة هو وطن مصغر.

وفي قصيدة (صورة عن الحزن الحر في للبلاد)، ينفتح أفق الذاكرة "بمشاركة الحلم" على ثلاثة محاور (ذاكرة شعبية/ وعي جمعي/ قسرية ثقافة دولة) ، قال:

كنا صغارا

ودمع الطفل لا يكفي

لأن يصب على مرأى من الحتف

.....

فلتنحدر دمعة أخرى على فمنا

ماذا عسانا بغير الحزن أن نضفي؟

طفلا أتيتك,

كان الحب يكبرني

.....

وكيف سرنا

لحرب ضيعت بلدا؟!

فعافنا الحب بين الدين

والعرف

فجئت

تجلين هذا الحلم عن رجل

عيناه ملجأ أيتام

بلا سقف.

تشتغل القصيدة بارتباك إنساني واضح بين "حلم معطل" و"ذاكرة مغتالة بالسدى"، بلد غوايته الحروب، و هوايته المعارك والدماء، ترى كيف يعيش أبناؤه ؟! مؤكد سيقعون تحت طائل (القمع و القتل و التهجير و الفقر)، وهذه الرباعية الدموية اختص بها الشعب العراقي دون سواه من شعوب العالم، فـ "القسر" الذي إعتاد عليه العراقيون, هو في الأصل عادة أو أمر أضحى طبيعيا بعد تقادم المصائب, وتعاظم النوائب، فمنذ الصغر كان الدمع, وفي الكبر كانت الحرب، وهكذا تستمر المتواليات المأساوية بلا انقطاع، فلم يمر عام والعراق ليس فيه ويلات، ومنها لابد من معرفة الوعي الجمعي، فالوعي نوعان: فردي وجمعي, وهو مرتبط بتفعيل قدرات العقل بشكل أساس, والفردي منه يرتبط بالجهود التي يبذلها الأفراد، أما الجمعي فهو الحس المشترك الذي تتبلور من خلاله وعبره جماعة من الأفراد، أو مجتمع من المجتمعات نظرته الى الكون, أنه يشير الى تمثلات وتصورات ومواقف تتبناها الجماعة(أخطاء ليست متاحة لمن يشاء:٢٧-٢٩), فهو حاجة إنسانية ترنو إليها جميع الشعوب، لتحقيق وعي أمة بكاملها، قادرة على معالجة الأخطاء، وتسديد خطوات المجتمع، والشعر نوع من الوعي الجمعي الذي يتبنى الشاعر إخراجه للوجود بمقدرة فردية وحس لغوي منفرد، وبذلك تقع على عاتقه تحقيق أسمى المهام الإنسانية.

وفي قصيدة (رويدة) للشاعر قاسم الشمري، محاولة للخروج من بوتقة الحرب الى فضاء الحب، من اضطراب النفس وقلقها الى محاولة لمصالحة هذه النفس مع آمالها بعيدا عن آلامها، والنص يتحدث عن" حلم طفولة" تغتاله هواجس الحروب، لكنه يهرب

الى "الحب" في محاولة (لتصحيح واقع)، هو واقع الخوف والموت, ولما لهذين المفردتين من تأثير مقلق في نفوس العراقيين, قال(عبدالغني ، ص٢٠):

في البدء

كان الحلم أشبه ما يكون

بخيط ضوء تعتلي همساته الخرساء

ثغر المستحيل

في البدء..

كان الحلم تنهشه الجراح

.....

كان رفيق دربي (الفجر)

يلعنني لأنني لا أكسّر دمعتي

كل انبلاج كان يمسحها

.....

ذات عسر

ثم لقنه لقلبي ذات فقد

.....

غسلت ملح الحزن في قسمات وجهي المنهكة

ونسيت كل هزائمي.

فمن خلال رصد مفردات مترادفة (الجراح/ دمعتي/فقْد/ الحزن/ هزائمي ..الخ) يتشكل معجم شعري للقصيدة, يمتد من القلق الى الموت، وكما في أغلب القصائد قيد

الدراسة، فإن ظاهرة (الفقد) هي أبشع من الموت، فالفقد هو نوع من الموت البطيء، فنحن نفقد الأمان، ونفقد الحرية، ونفقد تدريجيا كل شيء جميل في الحياة، وأخيرا نفقد (أحلامنا) التي هي منفذنا الوحيد الى عالم حر مفترض، بيد أن الشاعر الذي يكابد جراحه ما يفتأ يتعلل بالأمل وبالثقة في انبلاج فجر يمحو الدموع ويمحو الذاكرة المثقلة بالهزائم، حين يؤسس لكينونة شاعر يغسل ملح الحزن بوهج القصيدة .

وفي قصيدة (دار جدتي) لمسار عون الياسري، نجد حلم طفولة من أجل تعويض الواقع، فواقعنا لم يعد لديه ما يؤهله للمضي بنا إلى مصاف الإنسانية، بعد أن فقد معظم مرتكزاته الاجتماعية الخلاقة, في بناء مجتمع رصين, قائم على المبادئ والأفكار السامية, فتأتي القصيدة من باب التذكير أن الإنسان هو الإنسان في كل زمان ومكان، ولكنه عندما يضعف ويميل الى رفاهياته الفارغة، فإنه يفقد الكثير من القيم التي تحدثت عنها القصيدة, وتربط الشاعرة حالها النفسية بوجود (الأجداد)، ومع ذهابهم يحدث النكوص، وتنشط الانهيارات النفسية، قالت(أحمر على شفاه الصدفة :٧٤-٧٧):

كنا نرى النخيل مثل

الله عملاقا

لأننا صغار

في دار جدي يزهر الرمان

ويزهر الأمان في قلوبنا

.....

لأن فيه جدتي

وجدتي أمان

.....

إذ كان جدي يرشد الديك

الى الصباح

.....

وحين دارت السنون والسنون

وبيتها أصبح في سكون

.....

حدثنا الرغيف عن طبعها الشفيف

عن أنها كانت تضيف نكهة الحنان

من ثوبها لذلك الرغيف.

واضح هنا مفهوم " الأنسنة"، حينما تحول الجدة الرغيف عن طريق حنانها "الى كائن حي نابض بالعنفوان والحيوية(الهدى ، ٢٠٢٠ ، ص المقدمة), كما يقول بعضهم، فلأن إنساننا المعاصر قد "تشيأ" أي "تحول الى جماد أو كائن يابس عسر(سماء من خشب : ٧- ٨) ، فتأتي القصيدة لتحول هذه "التشيؤ"، الى عالم متأنسن نابض بالدفء والحياة من خلال حرث الذاكرة واستفزاز أجمل ما فيها، من خيال طفولي بني على مشاهد الألفة الإنسانية والطبيعة السليمة من عوار التطور وزمن الاتصالات الافتراضي ، وهذا الاستفزاز لا يتم إلا من خلال لغة الشاعرة التي رصفت مشاهد الماضي وقدمتها بين يد القراء كأنها ماثلة أمامنا.

وفي قصيدة (بائع الفشار) للشاعر زين العزيز، تبدأ الحكاية كما في مثل كل مرة من ذاكرة الطفولة يصاحبها حلم يمتد على ظل المأساة, وهل في العراق تأريخ غير

المأساة ؟، وهي تعبير عن حال نفسية ثقيلة ترهق شخصيات النص، قال(سماء من خشب : ٧- ٨):

كنا ثلاثة أخوة

تعلمنا أن نحب كل شيء

من دون أن نلمسه

مثلا:

حبة الذرة المفرقة

تعلمنا

أن لا نسأل الجوع متى يرحل

.....

كنا ثلاثة أخوة

نحلم بذرة واحدة

أكثر من ربيع

ونحن ننتظر فلاحا يأتي

من غيمة الجوع

.....

سنوات عجاف سحقتنا

ولم تترك لنا سوى وجوه شاحبة.

وهكذا تكتمل الصورة على شاشة مشهدية في دقة الوضوح (نحب كل شيء ولا نلمسه) و(لا نسأل الجوع متى يرحل) و(سنوات عجاف سحقتنا ولم تترك لنا سوى وجوه

شاحبة)، هذه هي شعرية أسى قادم من بطون الحرمان، حيث الحرب النفسية, خوف من الشبع، و لا خوف من الجوع، تعود الحكاية حكاية كل يوم(خوف، و جوع، و حرب، و موت), هذا المربع الذهبي ساهم بشكل فعال في تدمير البنية الأساسية للمجتمع العراقي، فهنا توأد الأحلام، وتصادر الذاكرة، وتسلب الحريات، حيث يعيش الإنسان عالة على نفسه و في حالة نفسية يقف خلالها مكتوف الأيدي على هامش النسيان، فما حدث لحلم الشاعر أنه كان جزء من ذاكرة منهكة، ورغم بساطته لم يكن متاحا فظل عالقا في قصيدة الشاعر ومؤثرا في شبابه، فما يحدث من حرمان في الماضي يؤسس لوجع يبقى عالقا في النفس والوطن .

وفي قصيدة الشاعر وسام الموسوي (النسيان حظ أيضا) من ديوانه (الهو مع الهاوية) قال(الهو مع الهاوية : ١١- ١٣):

لا أعرف كيف هزمتني الذاكرة,

و لا أدري كيف تركت يدي

على مقبض باب الحياة,

الموصد بعناية محكمة,

أتذكر قبل سنوات

و أنا جالس على كرسي اليقظة

كيف قفزت أمامي أنثى الحلم,

كانت يافعة مثل غصن,

وطرية مثل أمنية,

كل شيء كان واضحا و مدويا:

الطاولة التي تراقب عن قرب,

والمسافة الميتة بيني وبين التوغل

.....

أتذكر أيضا

كيف تورط قلبي بخفقان الوحدة,

وانتفخ في حنجرة اللغة سكون الكلمات ,

عندما امتلأ كيس أيامي بنفايات اللاجدوى,

وصراخ اليقين تحت دبابيس الشك.

لا أعرف كيف هزمتني الذاكرة ؟!

و كثيرا ما أخطأتني عواصف النسيان,

النسيان حظ أيضا,

وأنا أطفو كندبة بيضاء

على جسد ذاكرتي الأسود

في هذه القصيدة محاولة لاصطياد حلم يحاول أن يفر من الذاكرة، فالحلم هنا مشيد بالوعي والتيقظ ، والشاعر يتحد مع لغته، بغية الامساك بخيط من نسج الحلم، الذي تشرنق داخل النص الشعري وغلب على تفاصيل القصيدة الأخرى, وعلى الرغم من جدلية (اليقظة/ الحلم)، فإن القصيدة تمسك بالحلم، وتنأى بنفسها عن (أحلام اليقظة) التي تنبثق من سطح الصورة التخييلية للحادثة، إذ الحلم صورة ذهنية رصينة متكاملة، واضحة التفاصيل، ولا يمكن اصطياد الحلم بالتأملات الشاردة، فـ"التأمل الشارد على عكس الحلم، لا يمكن سرده. لنقل التأملات الشاردة يجب أن نكتبها، أن

نكتبها بتأثر، بذوق، أن نعيشها من جديد، أحسن من السابق، لأننا نعيد كتابتها، إنها لدُرجة ماتت لكن حسنتها تبقى(جورج سعد : ١٠).إنها قصيدة تكشف سرها وتسلمنا خريطة متاهتها، فشاعرها يرسم خطاطة حلم يقظة منتبه لدهاليز الذاكرة التي لا تقض مضجعه وتتركه أسير تخيلاته، تلك الذاكرة التي لم تترك له بدا من أن يعالجها بالكلمات حين عرف أن القصيدة هي سبيله الوحيد للخروج من تلك المأساة .

لقد تعامل الشعراء الشباب مع الذاكرة بوصفها وعيا مؤسسا لعالم القصيدة ومشيدا بالحلم ومشيدا له، فالذاكرة تنفتح على رؤى متعددة وخيالات جمة تتآلف بالكلمات، لينبثق منها أمل في معالجة التداعيات التي تلف الواقع المتهالك، ذلك الواقع الذي كان سببا في تآكل الأحلام وشراسة الذاكرة ولجوء الشعراء إلى عوالم اللغة الدفيئة .

المصادر والمراجع

الكتب

١. ابن يوسف السنوسي في الذاكرة الشعبية وفي الواقع، جمال الدين بو قلي حسن, منشورات اناب, الجزائر, ٢٠١١م.

٢. الأحلام في الدين والفلسفة وعلم النفس, محسن علي الدلفي, دار الرضوان للنشر والتوزيع, عمان–الأردن، ٢٠٢٠ م.

٣. أساسيات في علم النفس التربوي، أفنان نظير دروزة, دار الشروق,ط١, عمان, ٢٠٠٤م.

٤. أفعال التذكر و استراتيجيات النسيان في الرواية العراقية , د. رنا فرمان الربيعي, دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع, ط١, سورية – دمشق, ٢٠٢٠ م.

٥. الألم النفسي و العضوي, د. عادل صادق, توزيع الأهرام, ١٩٨٦ م .

٦. تقديم جورج زيناتي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط١, بيروت – لبنان، ٢٠٠٩ م.

٧. تقنيات الذاكرة , سوزان رمضان الشوا, ط١, ٢٠٠٦ م.

٨. الذاكرة أسرارها و آلياتها, لورون بوتي, تر: عز الدين الخطابي, هيئة أبو ظبي للسياحة و الثقافة(مشروع كلمة), ط١, الامارات العربية المتحدة, ٢٠١٢ .

٩. الذاكرة الحضارية, الكتابة والذكرى والهوية في الحضارات الكبرى الأولى, يان أسمن, تر: عبد الحليم عبد الغني رجب, المجلس الأعلى للثقافة, ط١, القاهرة, ٢٠٠٣ م.

١٠. الذاكرة، جوناثان كيه فوستر، تر: مروة عبد السلام، مراجعة: إيمان عبد الغني نجم, مؤسسة هنداوي للتعليم و الثقافة, ط١, ٢٠١٤ م .

١١. الذاكرة، جوناثان كيه فوستر، تر: مروة عبد السلام، مراجعة: إيمان عبد الغني نجم, مؤسسة هنداوي للتعليم و الثقافة, ط١, ٢٠١٤ م .

١٢. صعوبات التعلم – الأسس النظرية و التشخيصية والعلاجية، فتحي مصطفى الزيات, دار النشر للجامعات,ط١, القاهرة – مصر, ٢٠٠٧ م.

١٣. ضوء على حافة العتمة, أسامة محمد القيسي, دار الابداع للطباعة والنشر والتوزيع, ط١, العراق – تكريت, ٢٠٢٠ م.

١٤. علم النفس الفسيولوجي، محمد محمود بني يونس, دار وائل للطباعة والنشر, ط١, عمان, ٢٠٠٢ م.

١٥. علم النفس المعرفي – النظرية و التطبيق, د. عدنان يوسف العتوم, دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة, ط٣, عمان, ٢٠١٢ م.

١٦. علم النفس المعرفي المعاصر، محمد أنور الشرقاوي, مكتبة الأنجلو المصرية,ط٢, القاهرة, ٢٠٠٣ م.

١٧. علم النفس المعرفي المعاصر، محمد أنور الشرقاوي, مكتبة الأنجلو المصرية,ط٢, القاهرة, ٢٠٠٣ م.

١٨. علم النفس المعرفي، د. رافع النصير, د. عماد عبد الرحيم الزغلول, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان – الأردن, (ب. ت).

١٩. كلمات رديئة, ميثم راضي, منشورات المتوسط, ط١, العراق – بغداد, ٢٠١٥ م .

٢٠. مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع, الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية, القاهرة, ٢٠٠١م.

٢١. مذكرات دولة – السياسة والتأريخ والهوية الجماعية في العراق الحديث, إريك دافيس, دار الفضيلة للنشر والتوزيع, ط١, القاهرة, ٢٠٠٨م.

٢٢. المعجم الأدبي , جبور عبد نور, دار العلم للملايين, ط٢, بيروت – لبنان, ١٩٨٤ م .

٢٣. معجم التعريفات ,الشريف الجرجاني , تح : محمد صديق المنشاوي, دار الفضيلة للنشر والتوزيع و التصدير, القاهرة, ٢٠٠٤ م.

٢٤. المعجم الفلسفي, جميل صليبا, دار الكتاب اللبناني, بيروت – لبنان, ١٩٨٢م .

٢٥. المعجم الفلسفي، مراد وهبة, دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, ٢٠٠٧ م .

٢٦. معجم علم النفس والتحليل النفسي، فرج عبد القادر طه وآخرون, دار النهضة العربية للطباعة والنشر, ط١, بيروت, ب. ت.

٢٧. موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم , العلامة محمد علي التهانوي , تح:د.علي دحروج, مكتبة لبنان ناشرون, ط١, بيروت – لبنان, ١٩٩٦ م.

٢٨. النسيان، أحمد فؤاد الأهواني, دار المعارف للطباعة والنشر, مصر, ١٩٥٤ م
.
٢٩. النوم والأحلام (أحلام الطفل)، د. عبد الرزاق جعفر, الأهالي للطباعة والنشر، ط١, دمشق، ١٩٨٨م.
٣٠. التشيؤ و الانكسار الثقافي في الرواية العربية المعاصرة، رسالة ماجستير، رحماني نور الهدى، مقشوش حيزية، جامعة الجيلالي بو نعامة، كلية الآداب، الجزائر،٢٠٢٠ (المقدمة : صفحة " أ ")

البحوث والدوريات

٣١. آليات الدفاع النفسي, د. محمد عبد الرؤوف عبد ربه , مجلة كلية التربية جامعة المنوفية , ع١, مج٣٣ , ٢٠١٨
٣٢. مفهوم الذاكرة الجمعية عند موريس هاليواكس, زهير سوكاح, موقع الحوار المتمدن, ع/١٧٥٥, ٢٠٠٦/١٢/٥ م.

ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ

أ.د. جبار رشك شناوه
جامعة القادسية / كلية التربية
jabbar.aldaini@qu.edu.iq

علاء عبدالله كامل
جامعة القادسية / كلية التربية
edu-sycho.post108@qu.edu.iq

الملخص:

هدف البحث التعرف على ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ، والفروق في ثقافة الحوار حسب متغيرات (الجنس، الشهادة، الجامعة). وتحدد البحث بتدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) م، وبلغ حجم عينة البحث (١٤٣) تدريسياً بواقع (١٠٥) تدريسي و(٣٨) تدريسية، وقد أعد الباحثان مقياس ثقافة الحوار الذي تألف بصورته النهائية من (٣٢) فقرة موزعة على خمس مجالات، وتم حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، فضلاً عن علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي ينتمي إليه، وعلاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى وبدرجة المقياس الكلية، وحساب قيمة معامل ثبات المقياس باستعمال معامل كرونباخ الفا وبالتجزئة النصفية، وبعد تطبيق المقياس بصورته النهائية تم معالجة البيانات إحصائياً، إذ استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة للتحقق من امتلاك تدريسيي أقسام التاريخ لثقافة الحوار، وبينت النتائج امتلاك تدريسيو أقسام التاريخ في كليات التربية لجامعات الفرات الأوسط بمستوى جيد من ثقافة الحوار ، كما تم استعمال الوسيلة الإحصائية تحليل التباين الثلاثي للتحقق من الفروق في ثقافة الحوار على وفق متغيرات الجنس والشهادة والجامعة، وبينت النتائج لا توجد فروق حسب متغير الجنس بينما توجد فروق حسب متغيري الشهادة

(ماجستير – دكتوراه) ولصالح حملة شهادة الدكتوراه، والجامعة ولصالح جامعة (كربلاء ثم الكوفة ثم القادسية ثم بابل ثم المثنى). وقد أوصى الباحثان بعقد ورش عمل من قبل تدريسيو التاريخ لتوضيح أهمية ثقافة الحوار في المجتمع الجامعي، واقترحا القيام بدراسة لقياس ثقافة الحوار لدى مدرسي الاختصاصات الإنسانية الأخرى مثل (الجغرافية واللغة العربية وعلوم القرآن).

الكلمات المفتاحية : ثقافة الحوار، تدريسيي أقسام التاريخ.

The culture of dialogue among teachers of history departments

Prof. Dr. Jabbar Rashak Shnawa
Al-Qadisiyah University
College of Education
jabbar.aldaini@qu.edu.iq

Alaa Abdullah Kamil
Al-Qadisiyah University
College of Education
edu-sycho.post108@qu.edu.iq

Abstract

The aim of the research is to identify the culture of dialogue among teachers of history departments, and the differences in the culture of dialogue according to the variables (gender, certificate, university). The research was determined by the teachers of the history departments in the faculties of education in the universities of the Middle Euphrates for the academic year (2021-2022), and the size of the research sample was (143) teachers, with (105) male and (38) female teachers. From (32) items distributed over five domains, the apparent validity and the internal consistency of the scale were calculated, the discriminatory strength of the scale items, the correlation coefficients between the paragraph degree and the total degree of the scale, as well as the relationship of the paragraph degree with the degree of the domain to which it belongs, and the relationship of the field degree with the domains other, on the overall scale, And calculating the value of the

scale's stability coefficient using Cronbach's alpha coefficient and retail halfway, and after applying the scale in its final form, the data was processed statistically. A good level of dialogue culture, and the statistical method of triple variance analysis was used to verify the differences in dialogue culture according to the variables of gender, degree and university. And the university and for the benefit of the university (Karbala, Kufa, Qadisiyah, Babylon, then Muthanna). The two researchers recommended holding workshops by teachers of history to clarify the importance of the culture of dialogue in the university community, and suggested conducting a study to measure the culture of dialogue among teachers of other human specialties (such as geography, Arabic language and Quranic sciences.)

Key words: culture of dialogue, teachers of history departments.

مشكلة البحث:

تشكل ثقافة الحوار هدفاً مهماً في الحياة العلمية للأستاذ الجامعي، ويعد عدم امتلاكها مشكلة تضر في العملية التعليمية وتلقي بظلالها على معارف الطلبة، وتفرض على التدريسي التفكير بجدية في العمل على تطوير نفسه ومجتمعه، واظهار دوره من خلال المجال الذي يعمل فيه، إذ أن استخدامه لثقافة الحوار يُسهم بدرجة كبيرة في تطوير قدرات الطلبة على الفهم والتفسير والتحليل والاستنتاج، ومن ثم يُعطي دافعية أكبر للتعلم.

وتشير دراسة الكرعاوي (٢٠١٠) على ضعف امتلاك بعض حملة الشهادات الجامعية للمهارات أو المعارف أو الثقافة الحوارية، وهذه من أهم الأسباب التي أدت إلى تراجع التعليم في الجامعات، لذا ينبغي على النظام

التعليمي أن يواجه هذه التحديات من خلال مواكبة تطورات العصر الذي يحتاج المعرفة والمهارة، واستخدام تدريسيو التاريخ للحوار الفعال في تدريسهم. (الكرعاوي،٢٠١٠: ٥)

اهمية البحث:

تعد الجامعات في مقدمة المؤسسات التربوية التي تهتم بتطوير المهارات لدى التدريسيين لاسيما مهارات الأدلة التاريخية وتدعيم ثقافة الحوار، حيث ان للجامعة دوراً تثقيفياً تقوم به في مجال تشكيل وعي ثقافي لدى شباب المجتمع، إذ يمكن عزل الافكار والمعتقدات والاتجاهات التي تنشرها جماعات العنف والتطرف والارهاب من اجل الحفاظ على وحدة المجتمع وتماسكه، فإذا فقدت الجامعة دورها سيؤدي ذلك إلى تصارع التيارات والاتجاهات، وقد يؤدي إلى استخدام الطلبة للعنف والقوة لفرض آرائهم واثبات ذاتهم، فعلى الجامعة ان تشارك بإمكاناتها المادية والبشرية لتعزيز ثقافة الحوار وحماية الشباب من المخاطر المتمثلة بالعنف والتطرف. (عمار،١٩٩٦: ١٧)

وعليه فأن المهام الملقاة على عاتق تدريسيو التاريخ اليوم، تفرض عليهم بلورة رؤية واساليب يستطيعون من خلالها تعزيز وتحقيق التوعية اللازمة للطلبة، مع انفتاحهم على الثقافات الاخرى وابعادهم على التلوث الثقافي المصاحب لتلك الثقافات، والقدرة على التعامل مع المعلومات والعناصر الثقافية الوافدة بكميات هائلة وانتقاء المفيد منها. (التويجري،٢٠١٥: ٣٣)

وتعد ثقافة الحوار من اهم وسائل التفاهم والتوصل الثقافي والفكري بين الدول والشعوب من جهة، وبين الافراد داخل المجتمع الواحد من جهة اخرى، فعندما تغيب ثقافة الحوار يظل الإنسان اسيراً لرؤيته وقناعاته الشخصية فقط، ورافضاً كل ما يطرح عليه من وجهات نظر اخرى، مما سيحدث الصراع والتصادم وربما يُحاول جاهداً اثبات وجهة نظره باستخدام العنف، وهنا يمكن تدارك الامر حينما تسود ثقافة الحوار بين افراد المجتمع، فهي تحرر النفوس من المشاعر العدائية العدوانية وتتيح الفرص لتوسيع دائرة التفاهم والتقارب، كما تساعد في تبني افضل الحلول للمشكلات التي يصعب حلها بالطرق السائدة. (بهنسي،٢٠٢٠: ٣)

ولعل من المفيد ان نؤكد ان ثقافة الحوار لها ارتباط وثيق بالتاريخ، من خلال ان مادة التاريخ تعد من اكثر المناهج المرتبطة بتكوين ثقافة الفرد وتنمية مهاراته، وذلك لأنها من اكثر المجالات والموضوعات المرتبطة بالمجتمع، إذ انها ترصد وتعالج الظواهر والابعاد الاجتماعية، ومن هنا لابد من الاهتمام على تنمية مهارات البحث التاريخي لاسيما مهارات الأدلة التاريخية منها، إذ اشار ابن خلدون بأن دراسة التاريخ ليست مجرد سرد للأحداث، بل الهدف منها هو التفكير والتحقيق في هذه الاحداث من اجل تحليلها وتدقيقها واصدار الاحكام عليها.(موسى،٢٠٠٨: ٣)

واستناداً إلى ما سبق يجب الاهتمام بالممارسات النظامية، المتمثلة في الدور الذي يلعبه اعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال تعزيز ثقافة الحوار لدى طلبتهم، لانهم يخرجون من حيز الدراسات الاكاديمية إلى واقع

المجتمع ويتعاملون مع فئات مختلفة من الطلبة، فنحن نحتاج إلى معلمي المستقبل الذين يؤمنون بثقافة الحوار، ويتقبلون الاختلاف في الافكار، ويتحملون مسؤولية تنشئة جيل من الطلبة معزز بالحوار والتعايش مع الآخر (العبيد،٢٠١٣: ١٩)

وبناءً على ما تقدم يمكن أن تتلخص أهمية البحث بالنقاط الآتية:

١. بيان أهمية ثقافة الحوار التي تتمثل في زيادة الاتفاق والانسجام بين افراد المجتمع العراقي بكافة مكوناته وفئاته، من خلال اكتساب الافراد لمهارات ثقافة الحوار ، واحترام التنوع والاختلاف، مما ينعكس على الحد من الصراعات والتطرف وتسوية الخلافات تمهيداً لإرساء قواعد التعايش السلمي.

٢. يوفر البحث مقياس لثقافة الحوار قد تفيد الباحثين وطلبة الدراسات العليا وتدريسيي التاريخ للإفادة من مكوناته.

أهداف البحث.

١. التعرف على ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط

٢. التعرف على الفروق في ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ على وفق متغيرات الجنس (ذكور – اناث) والشهادة (ماجستير– دكتوراه) والجامعة (القادسية – بابل –كربلاء – الكوفة – المثنى).

حدود البحث: يقتصر البحث على:.

١.الحد الموضوعي : التعرف على مستوى ثقافة الحوار عند تدريسيي أقسام التاريخ.

٢.الحد البشري : تدريسيو أقسام التاريخ في كليات التربية في جامعات الفرات الاوسط (القادسية / بابل / كربلاء / الكوفة / المثنى).

٣.الحد المكاني : كليات التربية في جامعات الفرات الاوسط (القادسية / بابل / كربلاء / / الكوفة / المثنى).

٤.الحد الزماني : اجريت الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢).

تحديد المصطلحات

١. ثقافة الحوار /

-عرفها (قطناني،٢٠١٠) بأنه:

محاولة فهم وجهة نظر الآخر بطريقة ودية وهادئة من غير نزاع مسبق، فيتم مناقشة قضية او فكرة او موضوع ما من خلال الاقناع والابتعاد عن التعصب. (قطناني،٢٠١٠: ٦٨)

- ويعرفها الباحثان إجرائياً بإنها .

كل ما يمارسه تدريسيو أقسام التاريخ في كليات التربية لطلبتهم من عملية حيوية لنقل الافكار بين المجتمعات بأسلوب حضاري، وتنمية القناعات

الشخصية لدى الافراد، نحو قضايا معينة، ويتم تقبل الخلاف والاختلاف بالآراء ووجهات النظر المختلفة.

٢- التدريسي /

- وعرفه (محمد، ٢٠١٩) بأنه:

العضو الفاعل في العملية التعليمية والذي يحمل شهادة عليا أما تكون ماجستير أو دكتوراه وله ادوار ومهام متعددة داخل الجامعة وخارجها، ومن مهامه نقل المعلومات والمعارف للطلبة الجامعيين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم، وله الدور الكبير في نجاح التعليم الجامعي. (محمد،٢٠١٩: ٧٩)

- ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه.

كل شخص يحمل شهادة الماجستير – الدكتوراه ولديه لقب علمي معين(استاذ، استاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد) ويعمل في أحد أقسام التاريخ في كليات التربية لجامعات الفرات الأوسط، ويقوم بتدريس الطلبة في المرحلة الأولية أو العليا.

اولاً: جوانب نظرية.

١. ثقافة الحوار:

أهمية الحوار.

يعد الحوار من الحاجات الإنسانية الضرورية التي يتواصل من خلاله الإنسان مع غيره لنقل أفكاره وآرائه وتجاربه وقيمه، كما أن الشعوب اصبحت في حاجة ماسة لنقل حضاراتها عن طريق الحوار، وأن الحوار يساعد الفرد على تقوية الجانب الاجتماعي في شخصيته من خلال حواره ومناقشته مع الآخرين، كما أن العصر الحالي يتطلب على الإنسان أن يُدرك مهارة الحوار من خلال ظهور القنوات الفضائية فأصبح عالم متسارع بالانفجارات المعرفية والاكتشافات العلمية في جميع مجالات الحياة. (محمد،٢٠٢٠: ٢١٦)

وتبرز أهمية الحوار لكونه افضل الوسائل التي تُستخدم للأقناع، وتعديل سلوك الفرد إلى الأحسن، فالحوار يروض النفوس ويعودها على تقبل النقد واحترام الرأي الآخر، وتزداد الحاجة إلى الحوار في وقتنا الحالي بسبب تعدد التيارات والاتجاهات السياسية والدينية إضافة إلى كثرة الخلافات بين الجماعات في العالم الاسلامية بحيث اصبحت المادة الرئيسية لوسائل الإعلام المتعددة، مما أدى إلى دخول ظواهر سيئة في أسلوب الحوار مثل رفع الصوت والاعتداء على الآخرين ومصادرة آرائهم وهذا ما يدعو إلى دراسة الحوار بكل تفاصيله، ولكي يكتمل نمو الطالب فكرياً فإنه يتطلب من

التدريسي أن يستخدم أسلوب الحوار معه من أجل أن يكسب الثقة بنفسه ويتحول إلى عنصر فعال ومشارك في العملية التعليمية. (جيدوري،٢٠١٥: ١٧)

أهداف الحوار.

يحقق الحوار الأهداف الآتية:.

١. إظهار الحقائق المعززة بالأدلة والبراهين:

٢. التفاهم والتعاون من أجل الخروج من الأزمات:

٣. الرقي بالذات الإنسانية.

٤. حل النزاعات والخلافات والمشكلات العامة.

٥. تصحيح المفاهيم الخاطئة.

(Benus,2011: 11)

علاقة الحوار بالثقافة:

تعد الثقافة بمثابة الخارطة التوضيحية التي يملكها الإنسان وهي الإطار المرجعي الذي يعيش فيه، فهي متداولة من قبل الأوساط والفئات والطبقات وتحمل معاني واسعة وقوية التأثير وكثيرة الاستعمال، فالثقافة أشبه بنتاج فكري إنساني عملي ونظري مادي وغير مادي. (محمد،٢٠٢٠: ٢١٧)

وعليه يمكن تناول علاقة الثقافة بالحوار أو الحوار بالثقافة، من خلال ما يلي:

١. أن الثقافة تحتوي على الكثير من القواعد والآداب والنظم وأساليب الحياة والمهارات الحوارية التي عمل عليها المجتمع من أجل تنظيم حواراته لأن الحوار له صلة بالثقافة من خلال ثقافتنا في طرقة التواصل مع ابنائنا وكيف يتواصلوا مع بعضهم البعض.

٢. للثقافة علاقة واضحة بالحوار من خلال السلوك الثقافي الحواري ، فالحوار يساعد في التعرف على سلوكيات قسم من فئات المجتمع أو جميع فئاته.

٣. يعد الحوار وسيلة مهمة للتعرف على خصوصيات معظم فئات المجتمع المختلفة من خلال طرائق واساليب الحديث والتحاور الذي يحصل بين هذه الفئات.

٤. أن رأي ثقافة المجتمع عن الحوار بأنه نمط سلوكي يُميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات ، فعندما تكون ثقافة هذا المجتمع عن الحوار إيجابية ومساهمة ومؤيدة وفاعلة فأن هذه الثقافة ستظهر على أفراد المجتمع، أما اتجهت ثقافة هذا المجتمع نحو الحوار بشكل سلبي أو غير مؤيدة فأن هذه الثقافة ستظهر على المجتمع بكل مكوناته.

(الشيخلي،٢٠٠٣: ١٢٢) (Safonova,2016: 10).

فوائد إشاعة ثقافة الحوار في المجتمع الجامعي:

يمكن بيان فوائد إشاعة ثقافة الحوار في المجتمع الجامعي من خلال ما يأتي:

١. تعزز ثقافة الحوار استراتيجيات بناء العلاقات الإيجابية بين العاملين في المؤسسات التعليمية من خلال الاحترام المتبادل بينهم ونبذ الصراع.

٢. تُساعد على تعديل سلوك واتجاهات العالمين في المؤسسات التعليمية.

٣. تُزيد من إحساس الطلبة بأهميتهم وثقتهم بأنفسهم وتجعلهم قادرين بأن يتحدثوا بطلاقة وثقة عالية.

٤. تتيح الفرصة للطلبة لكي يعبروا عن آرائهم وأفكارهم.

٥. تنمي الروح الاجتماعية والاكتشاف والمنافسة والمبادرة لدى العالمين في المؤسسات التعليمية، بحيث يمكن تناولهم قضاياهم الاجتماعية والتربوية داخل المحيط الجامعي.

٦. تزيد من وعي تدريسيو الجامعات بالمشكلات التي يعاني منها الطلبة. (الزهراني،٢٠١١: ٤٨)

معوقات ثقافة الحوار:

يعد الصراع من الأمور الأزلية المستمرة بين الحق والباطل، فكان لابد أن تظهر عوائق تنتهي بالشتائم والصرخات وربما تُبنى عليه خصومات ومنازعات وقد تكون معارك ومقاتلات، فمن خلال الحوار الذي يعد عملية إنسانية يُسهم في التواصل بين الأفراد وحل المشاكل ضمن المجتمع الواحد، وقد تعترض هذا الحوار مجموعة من المعوقات التي تبعده عن مساره الحقيقي. (الزهراء،٢٠١٨: ١٨٥).

ومن هذه المعوقات ما يأتي.

١. **الثرثرة.** وتعني إعطاء المحاور الحصة الأكبر من الحوار لنفسه دون إعطاء الطرف الآخر فرصة للحوار من أجل إثبات وجوده وإبراز شخصيته وفرضها على الآخرين، فيتنقل بالحديث من موضوعات إلى موضوعات أخرى كالسياسية والاجتماعية، وقد تكون ليس لها علاقة بموضوع الحوار بل قد يتجه إلى تشتيت ذهن الطرف الآخر من خلال الكشف عن أسرار شخصيته، فيتحول الحوار إلى ثرثرة ونقاش شخصي بعيد عن الموضوعية، فيضيع الوقت بدون أي فائدة تُذكر.

٢. **التعصب للرأي.** أن المتعصب لرأيه يكون همه الأول هو الانتصار على المخالف له في الرأي حتى عند ظهور خطأه وصواب الطرف الآخر، وبالتالي سيجعل الطرف الآخر ينتهج نفس السلوك فيؤدي إلى خروج الحوار عن أهدافه ويتوقف مساره الصحيح.

٣. **الغضب.** يكون الغضب عائقاً عند ظهوره سريعاً فيؤدي ذلك في أغلب الأحيان إلى التسرع في إصدار حكم على الآخر بأنه على خطأ وعندئذ يتوقع الحوار ويفشل.

٤. **الجهل بموضوع الحوار.** أن دخول المحاور في مناقشة موضوع يجهله أو لا يفهمه وغير ملم بتفاصيله سيؤدي إلى فشل الحوار.

٥. **عدم الإنصات.** إن عدم الإنصات إلى المتحدث ومقاطعته بكثرة والاعتراض على ما يقول قبل إتمام حديثه وعرض حجته وأدلته تعد من أسرع الطرق لقطع قنوات الاتصال وشحن النفوس .

(Benus,2011: 11) (الدوسري،٢٠١٦: ١٦٧)

ثانياً: الدراسات السابقة.

١. دراسة (الصالحي، ٢٠١٨).

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة القيادة التنموية وابعادها لدى قائدي المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وكذلك التعرف على درجة توفر ثقافة الحوار لدى معلمي المدارس الثانوية، والتعرف إذا كانت هناك علاقة ارتباطية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجة ممارسة القيادة التنموية وابعادها لدى قائدي المدارس الثانوية ودرجة توفر ثقافة الحوار لدى معلمي المدارس الثانوية، واجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة ٨٧٤ معلماً، واستعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت النتائج أن بعد قيم القائد جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة ممارسة أبعاد القيادة التنموية لدى قائدي المدارس الثانوية ، بينما جاء بعد التحفيز الملهم في المرتبة الأخيرة ، وأن بعد مبادئ الحوار وقناعاته جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين بعدي ثقافة الحوار، بينما جاء بعد مهارات ثقافة الحوار وممارساته لدى المعلمين في المرتبة الأخيرة بين بعديها، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات الدراسة.

٢. دراسة (وينتون، ٢٠١٠).

هدفت الدراسة التعرف على مفهوم الحوار وطرقه ووسائله وأهدافه وأهمية استخدامه في مناقشة السياسات التعليمية، واجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وبلغت عينة الدراسة ٨٠ طالباً، واستعمل الباحث المنهج الوصفي

التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إن استخدام الحوار والمناقشات ذو فعالية كبيرة في بناء سياسة ذات أبعاد إيجابية في نمو وتطور العملية التعليمية.

مجتمع البحث وعينته:

أ. مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من جميع تدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية من جامعات الفرات الأوسط (كربلاء، القادسية، بابل، الكوفة، المثنى) للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) والبالغ عددهم (١٤٣) تدريسي وتدريسية موزعين على الجامعات المشمولة بالبحث، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مجتمع البحث موزعاً حسب الجامعة والجنس والشهادة

ت	الجامعة	الجنس		الشهادة		المجموع
		ذكور	إناث	ماجستير	دكتوراه	
١	كربلاء	٣٢	٩	٤	٣٧	٤١
٢	القادسية	٢٧	١٠	٦	٣١	٣٧
٣	بابل	٢٢	٧	٦	٢٣	٢٩
٤	الكوفة	١١	٧	١	١٧	١٨
٥	المثنى	١٣	٥	٠	١٨	١٨
المجموع		١٠٥	٣٨	١٧	١٢٦	١٤٣

ب. عينة البحث.

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بجميع تدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية لجامعات الفرات الأوسط، ونتيجة لصغر حجم المجتمع وقلة أعداده، اختار الباحثان جميع أفراد مجتمع البحث عينة للبحث، والبالغ عددهم (١٤٣) تدريسياً، بواقع (١٠٥) تدريسي و (٣٨) تدريسية.

أداة البحث.

مقياس ثقافة الحوار.

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت ثقافة الحوار، شرع الباحثان بإعداد مقياس ثقافة الحوار وبما يتناسب مع عينتهما وأهداف بحثهما، ولإعداد المقياس كان هناك عدد من الخطوات العلمية لبنائه موضحة بما يأتي.

١. **الهدف من المقياس:** التعرف على ثقافة الحوار عند تدريسيي أقسام التاريخ.

٢. **صياغة الفقرات:** بعد الاطلاع على الأدب التربوي من بحوث علمية ودراسات سابقة لها صلة بمتغير ثقافة الحوار، شرع الباحثان إعداد أداة بحثهما المتمثل بالاستبانة والتي تكونت بصيغتها الأولية من (٣٤) فقرة موزعة على (٥) مجالات رئيسة.

٣. **طريقة القياس:** استعمل الباحثان مقياس ليكرت (Likert) خماسي البدائل لقياس استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة، واعطيت درجة لكل بديل من البدائل الخمسة(٥،٤،٣،٢،١) .

. الخصائص السيكومترية

اولاً: الصدق.

وللتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحثان نوعين من الصدق هما:.

١. الصدق الظاهري.

عرض الباحثان فقرات مقياس (ثقافة الحوار) بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى صلاحية فقراته، وإبداء ملاحظاتهم حسب ملائمة فقرات المقياس للغرض الذي اعد لقياسه، واعتمدت نسبة (٨٠%) من الاتفاق بين المحكمين كحد أدنى لقبول الفقرة، فتم حذف فقرتين من المقياس، واصبح يتكون من (٣٢) فقرة بصيغته النهائية، وأعلى درجة للمقياس (١٦٠) درجة، وأقل درجة (٣٢) درجة وبمتوسط (٩٦) درجة.

٢. صدق الاتساق الداخلي.

أتخذ الباحثان الخطوات الآتية للتحقق من صدق الاتساق الداخلي:

- **عينة التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس.**

من أجل التأكد من وضوح فقرات المقياس والوقت المستغرق للإجابة عليه، طُبق المقياس يوم الثلاثاء (٨/ ٢ / ٢٠٢٢) على عينة مؤلفة من (٢٢) تدريسياً بواقع (١٨) تدريسي و(٤) وتدريسيات من تدريسيي قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة واسط ، لإجراء التطبيق الاستطلاعي الأول، وقد لاحظ الباحثان إن فقرات المقياس وتعليمات الإجابة واضحة لتدريسيي قسم التاريخ، وبلغ متوسط الزمن (١٢) دقيقة.

- **عينة التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس (عينة التحليل الإحصائي)**

تم تطبيق المقياس، على جميع افراد مجتمع البحث الأصلي ، البالغ عددهم (١٤٣) تدريسي وتدريسية من تدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية لجامعات الفرات الأوسط من يوم الأحد (١٣ /٢ /٢٠٢٢) إلى يوم الأحد (١٣ / ٣ / ٢٠٢٢) م، وبناءً على نتائج عينة التطبيق الاستطلاعي الثاني، تحديد صدق البناء، وكما يأتي.

أ. القوة التمييزية للفقرات.

تم تحديد (٢٧%) من الإجابات التي تمثل درجات المجموعة العليا وبلغ عددهم (٣٩) تدريسياً وقد تراوحت درجاتهم بين (١٣٥ – ١٥٥)، و (٢٧%) من الإجابات التي تمثل درجات المجموعة الدنيا وبلغت (٣٩) تدريسياً، وتراوحت درجاتهم بين (٩٧ – ١١٧)، واعتمد الباحثان الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات أداة البحث ، إذ عدَّ الباحثان كل فقرة اظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٦)، إذ ان الجدولية (٢.٠٠) والمحسوبة تراوحت بين (٤.٦٠– ١١.٨٨)، واظهرت النتائج أن الفقرات كانت جميعها مميزة.

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

لتحقيق ذلك تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بدرجة المقياس الكلية باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت الارتباطات المحسوبة بين (٤.٩٦–١١.١٤)، واتضح أن كل الارتباطات دالة إحصائياً كونها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.١٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٤١)، واستعمل الباحثان القيمة التائية المحسوبة لدلالة الارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٤١) والبالغة (١.٩٦)، فتبين إن جميع الفقرات علاقاتها دالة إحصائياً.

ج. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي اليه.

أستعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي اليه، من خلال الاعتماد على كل درجات العينة، قد اظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (٧.١٨– ١٢.٨٥) وتبين أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٤١).

د. علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس.

تم حساب معاملات ارتباط درجة المجال بالمجالات المجالات الأخرى والدرجة الكلية لمقياس ثقافة الحوار، ثم مقارنة القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٤١) والبالغة (٠.١٦١) فتبين ان علاقة المجالات دالة احصائياً، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية لمقياس ثقافة الحوار

المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الدرجة الكلية
المجال الاول	1	0.639**	0.533**	0.629**	0.648**	0.863**
المجال الثاني		1	0.461**	0.581**	0.586**	0.805**
المجال الثالث			1	0.553**	0.450**	0.735**
المجال الرابع				1	0.591**	0.825**
المجال الخامس					1	0.813**
الدرجة الكلية						1

ثانياً/ الثبات.

استعمل الباحثان نوعان من الثبات هما:.

أ. **طريقة كرونباخ-الفا (Chrobache's Alpha).**

تم حساب معامل الثبات باستعمال معأدلة كرونباخ الفا Chrobache's Alpha فبلغت قيمته المحسوبة (٠.٩١)، فالمقياس الذي يكون معامل ثباته (٠.٦٠) فأكثر يعد جيداً (عودة،١٩٩٩: ٣٦٧).

ب. طريقة التجزئة النصفية (Split Half Method)

تم حساب الثبات لمقياس ثقافة الحوار بطريقة التجزئة النصفية فبلغت قيمتها المحسوبة (لنصف الاختبار) (٠.٧٧٣) وعند تصحيح القيمة باستعمال معامل سبيرمان براون أصبحت القيمة المحسوبة (٠.٨٧٢) وهذا يدل إن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تطبيق أداة البحث.

طبق الباحثان أداة بحثهما المتمثلة في استبانة (ثقافة الحوار) بصيغتها النهائية على العينة المشمولة بالبحث التي بلغ عددها (١٤٣) تدريسي وتدريسية من تدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية لجامعات الفرات الأوسط (كربلاء، القادسية، بابل، الكوفة، المثنى)، بواقع (١٠٥) تدريسي و (٣٨) تدريسية ، وقد وزعت الاستبانات بشكل ورقي على أفراد عينة البحث،

والالتقاء بالتدريسيين والتدريسيات وتوضيح ما مطلوب منهم واسترجاعها لمدة شهر، من يوم الأحد (١٣ /٢ /٢٠٢٢) إلى يوم الأحد (١٣ / ٣ / ٢٠٢٢).

سادساً/ الوسائل الإحصائية (Statistical Means).

من أجل معالجة البيانات ولتحقيق أهداف البحث استعمل الباحثان طرق إحصائية وصفية وتحليلية فاستعانا بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (٢٦)، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية بـ (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الأوزان المئوية) أما الطرق الإحصائية التحليلية تمثلت بـ (اختبار t-test، معامل ارتباط بيرسون Pearson، معامل كرونباخ – الفا) لتصحيح معامل الثبات.

عرض نتائج البحث وتفسيرها.

الهدف الأول: التعرف على ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط:

للتحقق من هذا الهدف فقد استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة One t- test Sample للمقارنة بين متوسط العينة البالغ (١٢٦.٤٣٣) بانحراف معياري مقداره (١٣.٠٧٧) مع المتوسط الفرضي للمقياس (٩٦) فكانت القيمة التائية المحسوبة (٢٧.٨٢٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٤٢) البالغة (±١.٩٦) وبما ان الوسط الحسابي للعينة أكبر من الوسط الفرضي فهذا يعني أن تدريسيي أقسام التاريخ في كليات التربية لديهم ثقافة الحوار وبشكل دال احصائياً. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق في ثقافة الحوار

المجموعة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
تدريسيو أقسام التاريخ	١٤٣	٩٦	١٢٦.٤٣٣	١٣.٠٧٧	٢٧.٨٢٩	دالة	لديهم ثقافة الحوار

وأظهرت النتائج إن التدريسيين في أقسام التاريخ بكليات التربية يمتلكون ثقافة الحوار بنسبة جيدة، ويمكن تفسير هذه النتيجة. وذلك إن المواد التاريخية تحتاج إلى الحوار الدائم بين التدريسيين والطلبة كونها تتضمن تفسيرات مختلفة وآراء عديدة للمؤرخين، وتتطلب الإطلاع على مصادر متنوعة مما يتم تعويد الطلبة على التحليل والتفسير للأحداث والوقائع التاريخية، وإن أهم ما يتميز به التدريسي من صفات هي المامه بثقافته الحوار الهادف؛ لإن عمله يفرض عليه القراءة والاطلاع المستمر كونه المسؤول عن إعداد الطلبة حتى يتمكنوا فيما بعد بممارسة عملهم كمدرسين في المدارس العراقية.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ على وفق متغيرات الجنس (ذكور – اناث) والشهادة (ماجستير– دكتوراه) والجامعة (القادسية – بابل –كربلاء – الكوفة – المثنى).

للتحقق من هذا الهدف فقد استعمل الباحثان تحليل التباين الثلاثي Three Way ANOVA ، فكانت النتائج، كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ حسب الجنس والشهادة والجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	القيمة الفعلية للدلالة Sig.	الدلالة
الجنس	24.969	1	24.969	0.243	0.623	غير دالة
الشهادة	431.929	1	431.929	4.212	0.042	دالة
الجامعة	2061.639	4	515.410	5.026	0.001	دالة
Error	12921.254	126	102.550			
Total	2321944.000	143				
Corrected Total	22349.902	142				

من ملاحظة الجدول (٤) يتبين لنا ما يأتي:

الجنس: بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٢٤٣) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١- ١٤٢) والبالغة (٣.٨٤) وهذا يعني انه لا توجد فروق دالة احصائياً في ثقافة الحوار عائدة إلى الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة. إن التدريسي سواء كان ذكر أو انثى على اطلاع ودراسة وحضور في المناقشات والندوات العلمية والحوارية بصورة مستمرة، وإن تدريسهم نفس الطلبة وهذا الأمر يجعلهم متقاربين في ثقافتهم الحوارية ولا فرق بينهم.

الشهادة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤.٢١٢) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١- ١٤٢) والبالغة (٣.٨٤) وهذا يعني انه توجد فروق دالة احصائياً في ثقافة الحوار عائدة إلى

الشهادة الحاصل عليها التدريسي، وبمراجعة الأوساط الحسابية تبين ان المتوسط الحسابي لحملة شهادة الدكتوراه قد بلغ (١٣٠.٨٩) اعلى من المتوسط الحسابي لحملة شهادة الماجستير (١٢٠.٧٧) مما يعني ان الدلالة في ثقافة الحوار لصالح حملة شهادة الدكتوراه، ويمكن تفسير هذه النتيجة. وذلك لان شهادة الدكتوراه اضافة للأستاذ الجامعي المزيد من البحث والتطوير والاطلاع على العديد من الدراسات التي ساهمت في زيادة ثقافته الحوارية، وكذلك اشرافه على طلبة الدكتوراه والمشاركه في مناقشاتهم العلمية وهذا الأمر جعل هناك فروق بين حملة شهادة الدكتوراه والماجستير حسب ما يراه الباحثان.

الجامعة: بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٥.٠٢٦) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٤- ١٣٩) والبالغة (٢.٣٧) وهذا يعني انه توجد فروق دالة احصائياً في ثقافة الحوار عائدة إلى الجامعة التي يعمل فيها التدريسي حسب متغير الجامعة (الكوفة – المثنى– القادسية– بابل – كربلاء). ولمعرفة مصدر الفرق فقد لجأ الباحثان إلى الاختبار البعدي (LSD) أقل فرق معنوي Least Significant Difference LSD – فقد بلغت قيمته المحسوبة (٥.٢٦)، ولغرض حساب قيمة LSD ومقارنة متوسط الفرق بين المتوسطات الحسابية فقد استعمل الباحثان المعادلة الآتية:[1]، والجدول (٥) يوضح ذلك.

1

جدول (٥)

نتائج التحليل البعدي بالمقارنة مع قيمة LSD المحسوبة لمتوسطات الفروق في ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ في جامعات الفرات الاوسط

	الجامعة	الكوفة	المثنى	القادسية	بابل	كربلاء	قيمة LSD الحرجة
الجامعة	المتوسط الحسابي	135.84	123.42	132.3	127.11	136.031	
الكوفة	135.84	-	-0.19	3.54	8.73*	-0.19	5.26
المثنى	123.24	-	-	3.73	8.92*	-12.79*	
القادسية	132.300	-	-	-	5.19	-3.73	
بابل	127.108	-	-	-	-	-8.92*	
كربلاء	136.031	-	-	-	-		
* قيمة متوسط الفرق دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ كونها أعلى من قيمة LSD							

$$LSD = t * \sqrt{\frac{2MSE}{r}}$$

(Steel & Tome 1980: 173)

حيث : LSD = الفرق الحرج.

MSE = متوسط المربعات (داخل المجموعات). (قيمة الخطأ التجريبي).

t: القيمة الجدولية لمستوى دلالة (٠.٠٥) لدرجات حرية الخطأ التجريبي.

r : عدد المشاهدات التي يتألف منها المتوسط (عدد العينة).

إن ثقافة الحوار لدى تدريسيي أقسام التاريخ كانت متباينة بين جامعات الفرات الأوسط، ويعتقد الباحثان إن الجامعات التي حصلت على المراكز المتقدمة في ثقافة الحوار لديها تعاون علمي وثقافي بينها وبين العتبات المقدسة القريبة منها مكانياً، وهذا الأمر له أثر واضح في حصول هذه الجامعات على مراكز متقدمة لدى تدريسيها في ثقافة الحوار من خلال النشاطات التي تقوم بها هذه العتبات بالتعاون مع الجامعات المذكورة في اعلاه، وكذلك مشاركة تدريسيو هذه الجامعات في البرامج التلفزونية التي ترعاها العتبات والتعاون العلمي بين مكتباتها والجامعات، فضلاً عن الإرث الحضاري والثقافي التي تمتلكها هذه المدن من شعراء وأدباء ومثقفين الذي بدوره أكسب تدريسيو الجامعات بثقافة حوار عالية.

الاستنتاجات:

١. إن اعضاء هيأة التدريس هم الأساس في اعداد الطاقات البشرية المواكبة للتطور العلمي من خلال مهنة التدريس.

٢. كلما زاد استعمال التدريسي زادت ثقافته الحوارية من أجل اقناع الطلبة بما يمتلك من أدلة.

٣. إن طبيعة تدريس ودراسة التاريخ تتطلب مهارات عالية في إدارة الحوار الهادف

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، خلص الباحثان التوصيات الآتية:

١. العمل على توظيف الأنشطة التعلمية التي تنمي ثقافة الحوار لدى طلبة أقسام التاريخ.

٢. عقد ورش عمل من قبل تدريسيي التاريخ لتوضيح أهمية ثقافة الحوار في المجتمع الجامعي.

٣. تدريب الطلبة على إدارة الحوار، وتقبل وجهات النظر المختلفة.

المقترحات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، خلص الباحثان المقترحات الآتية:

١. القيام بدراسة لقياس ثقافة الحوار لدى مدرسي الاختصاصات الإنسانية الأخرى مثل (الجغرافية واللغة العربية وعلوم القرآن).

٢. القيام بدراسة لتحليل كتب التاريخ على وفق مهارات الحوار.

٣. إيجاد العلاقة الارتباطية بين ثقافة الحوار ومتغيرات أخرى.

اولاً: المصادر العربية.

١. التويجري، عبد العزيز بن عثمان (٢٠١٥) الثقافة العربية والثقافات الأخرى، ط٢، مطبعة اليونسكو.

٢. الدوسري، ظافر (٢٠١٦) ممارسة الحوار في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد ٤، السعودية.

٣. الزهراء، نسيسة فاطمة (٢٠١٨) ثقافة الحوار واشكالية التواصل في المجتمع، دار الأيام للنشر والتوزيع، ج١، ط١، عمان، الأردن.

٤. الزهراني، مهرة بنت عبد القادر محمد (٢٠١١) إسهام الإشراف التربوي في نشر ثقافة الحوار من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

٥. الشيخلي، عبد القادر (٢٠٠٣) ثقافة الحوار في الإسلام، مؤسسة اليمامة الصحفية، ط١، الرياض، السعودية.

٦. العبيد، ابراهيم بن عبدالله (٢٠١٣) توافر ثقافة الحوار وأهميتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج لدول الخليج، المجلد ٣٤، العدد ١٢٧، السعودية.

٧. الكرعاوي، ميري عبد زيد عبد الحسين (٢٠١٠) أثر تدريس التاريخ الشفوي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ/ كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.

٨. الهشاشمي، إيمان حفنى عبد الحليم عيسى (٢٠٢٠) دراسة تحليلية لأحداث البحوث العالمية لتنمية ثقافة الحوار وتقبل الآخر في المجتمع المصري، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المجلد ٤، العدد ١٢، القاهرة، مصر.

٩. بهنسي، شيماء احمد عبد القادر (٢٠٢٠) دور اعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في تعزيز ثقافة الحوار لدى طلابهم: دراسة تحليلية تقويمية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ٤، العدد ١٢٢، مصر.

١٠. جيدوري، صابر عوض (٢٠١٥) دواعي تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب جامعة طيبة وطالباتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ١٥٨، الكويت.

١١. عمار، حامد (١٩٩٦) الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

١٢. قنطاني، محمد (٢٠١٠) تطوير المهارات الحياتية، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

١٣. محمد، حمدان رمضان (٢٠٢٠) ثقافة الحوار وابعادها الإنسانية في المجتمع العراقي المعاصر دراسة تحليلية من منظور اجتماعي، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد ٢٨، العدد ٤.

١٤. محمد، عبد الباسط عباس (٢٠١٩) آداب وأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي، ط١، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٥. موسى، شيرين (٢٠٠٨) برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعلم الأساسي وميولهم نحو المادة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

ثانياً: المصادر الأجنبية.

16.Benus, M (2011) The Teachers Role in The Establishment of whole Class Dialogue in a fifth Grade Science Classroom Using argument Based inquiry, Unpublished Master Dissertation, University of Lowe.

17.Safonova, V, V (2016) Reason and Creativity in Classroom Dialogues Language and Education, International Education Journal, Vol.3, No.1.

18.Steel, R. G., & Torrie, J. H. (1980) Principles and procedures of statistics: a biometrical approach (Vol. 2): McGraw-Hill New York.

توليف مبادئ نظرية تريز (TRIZ) كاستراتيجية لتدريس الرياضيات وأثرها في كفاءة التعلم لدى طالبات الصف العاشر العلمي

م.م. لانه سعيد حميد أ.د. رعد نوري بطرس أ.د. ايناس يونس العزو
جامعة دهوك جامعة دهوك جامعة الموصل
lanasaeed1984@gmail.com

الملخص:

أستهدف البحث التعرف على استخدام استراتيجية توليفية من مبادئ نظرية تريز (TRIZ) كاستراتيجية لتدريس الرياضيات وأثرها في كفاءة التعلم لدى طالبات الصف العاشر العلمي ، تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف العاشر العلمي والبالغ عددهنَّ (٤٦) طالبة وتم تقسيمهنَّ الى مجموعتين تجريبية بواقع (٢٢) طالبة تدرس على وفق الاستراتيجية التوليفية من مبادئ تريز TRIZ ومجموعة ضابطة بواقع (٢٤) طالبة تدرس بالطريقة الاعتيادية ، وأعدالباحثون أداتاً للاختبار التحصيلي مكونة من (٢٠) فقرة وتم التحقق من الصدق الظاهري للأداة باعتماد نسبة (٨٥%) من موافقة اراء اساتذة متخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس، وقد تراوحت صعوبة فقرات الاختبار بين (٠.٢٠ – ٠.٥٥) وقوتها التميزية بين (٠.٣٠ – ٠.٤٥) وبلغ معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ (٠.٨٤) ، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الجهد العقلي على طالبات عينة البحث في المجموعتين تم حساب كفاءة التعلم لكل طالبة من خلال معادلة المعتمدة في (الفيل، ٢٠١٦)،وتم معالجة بيانات البحث باستخدام الاختبار التائي عينتين مستقلتين وبمساعدة برنامج الرزمة الاحصائية SPSS .توصلت النتائج الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التوليفية من مبادئ تريز على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي في الرياضيات ، وظهر ان هناك فرقاً دال احصائياً بين متوسطي كفاءة التعلم لطالبات عينة البحث ولصالح المجموعة التجريبية وخرج الباحثون في ضوئها بمجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية استكمالاً لهذا البحث.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية ، تريز ، التحصيل

Synthesis of a strategy from the principles of TRIZ theory as a strategy for teaching mathematics and its impact on

Lana Saeed Hameed **Dr. Raad Nouri Boutros** **Dr. Inas Younes El-Ezzou**
University of Duhok **University of Duhok** **University of Mosul**
lanasaeed1984@gmail.com

Abstract

The research aimed to identify the use of a synthesis strategy from the principles of TRIZ theory as a strategy for teaching mathematics and its impact on the learning efficiency of tenth grade female students. A random sample of (46) tenth grade students was selected and divided into two groups An experimental group of (22) students studying mathematics according to the synthesis strategy of TRIZ principles، and a control group of (24) students studying in the usual way. Professors specialized in educational and psychological sciences. The paragraphs were characterized by difficulty (0.20 - 0.55) and discriminatory strength (0.30 - 0.45)، and the reliability coefficient reached the Facronbach method (0.84).After applying the achievement test and the mental effort scale، the learning efficiency was extracted for each student and after data collection and statistical analysis using the T-test two independent samples and using the SPSS statistical package، the results showed that the experimental group outperformed the control group in the achievement test in mathematics، and that there

was a statistically significant difference between the mean The learning efficiency of the students of the research sample and in favor of the experimental group. In light of it، the researchers came up with a set of recommendations and proposals for future research to complement this research.

Keywords: strategy, TRIZ, achievement, learning efficiency

مشكلة البحث:

على الرغم من التطورات والتغيرات الحاصلة في مجال الرياضيات إلا أن هناك العديد من المشكلات التي لا زالت تواجهها لعل أبرزها نظرة الخوف والكره من المتعلمين للمادة الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل في هذه المادة وللمراحل الدراسية كافة ولاسيما في المرحلة الاعدادية، التي تعد مرحلة مهمة جدًا في حياة الطلبة لما لها من تأثير كبير في تحديد توجهاتهم المستقبلية التي ستمكنهم من دخول الدراسة الجامعية التي تتناسب مع امكانياتهم. إن هذه النظرة ترجع إلى أن طرق عرض الرياضيات في غرفة الصف غير مجدية ينبغي تغييرها حيث أن معظم المعلمين يفتقرون إلى استخدام الأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات ويهتمون بنقل المعلومات إلى المتعلمين ولكنهم لا يهتمون بتدريبهم على العمليات العقلية المتضمنة في عملية التفكير ، الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستواهم العلمي وبالتالي رسوبهم وهنا يرى الباحثون بعدم تلقي اللوم على المتعلم فقط لان النظام التعليمي هو الذي يوجه المتعلم وان هذا النظام يجب ان يواكب التغيرات المتسارعة في كافة مجالات الحياة ولا يكفي تطوير المناهج الدراسية المعمول بها حاليًا في وزارة التربية من غير تطوير او استخدام طرائق تدريس حديثة من قبل المعلمين القائمين بالعملية التعليمية التعلمية والتي تنتقل

بالمتعلم من المتلقي فقط الى متعلم مفكر ومبدع وقادر على ان يحصل على المعلومة بنفسه واستخدامها بالشكل الصحيح, وهذا ما تدعو اليه التربية المعاصرة, فطرائق التدريس الحديثة تركز على موضوع التفكير وكيفية تنميته لدى المتعلمين حتى يتمكنوا من استخدام المعلومات بالشكل الصحيح ولكي يصبح المتعلم قادراً على بناء خبرات تراكمية تعينه على اتخاذ القرارات المناسبة في حياته اليومية ، لابد من تفعيل دوره في العملية التعليمية باستخدام مهارات التفكير الابداعي و للمساهمة بتطوير هذا الواقع قام الباحثون بتصميم استراتيجية تدريسية توليفية على وفق نظرية تريز ولعل استخدامه في تدريس الرياضيات قد يؤدي إلى زيادة التحصيل لدى الطالبات وبالتالي زيادة كفاءة التعلم لديهن ومما سبق تبرز مشكلة البحث بالسؤال الآتي: هل توليف مبادئ نظرية تريز (TRIZ) كاستراتيجية لتدريس الرياضيات لها أثر في كفاءة التعلم لدى طالبات الصف العاشر العلمي؟

أهمية البحث :

يشهد عالمنا تسارعاً معرفياً واسعاً في كافة نواحي الحياة رافق هذا التسارع اللامتناهي في التطور الكوني تنوعاً واختلافاً في النتاجات التعليمية المتوقعة من الطالب وكذلك في الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من قبل المعلم وأساليب التقويم وأدواته بحيث تراعي جميع الفئات العمرية والمستويات المعرفية للطالب (أبو أسعد، ٢٠١٠: ١١) والرياضيات شأنها شأن فروع المعرفة العقلية تتميز بالنمو و التغيير والتطور المستمر كما تتميز بإسهامها الكبير في المجالات المستخدمة مثل التكنولوجيا و العلوم و إذا أثبت أنه لا غنى عنها لفهم التكنولوجيا والتحكم فيها . فالرياضيات لها دور ملحوظ في الصحوة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم الآن ، إذ امتدت استخداماتها المختلفة حتى شملت كثيراً من المجالات التطبيقية في العلوم الاجتماعية

والانسانية وإدارة الاعمال والسياسة كما لعبت دوراً بين الأفراد في الحياة اليومية فضلاً عن أنها تساعد في التعرف على مشكلات الافراد ومشاكل المجتمع وتسهم في وضع حلول لهذه المشكلات ومن ثم اصبح الفكر الرياضي من مستلزمات العصر الحالي كما وتعد الرياضيات من المكونات الاساسية للثقافة التي لا يمكن الاستغناء عنها في جميع قطاعات الحياة (فرج الله ، ٢٠١٤ : ١٥) وقد حظيت الرياضيات باهتمام التربويين والباحثين لما لها من طبيعة تركيبية تراكمية فهي تعبر عن كثير من المشكلات والمواقف الكمية التي تتحدى تفكير الانسان وقدرته على الابداع والتواصل في صورة مختصرة وشاملة (أبو جادو ، ٢٠٠٧ : ٤٠٥) وأشار المفتي(١٩٩٥) أن الرياضيات تعد أحد أهم المواد الدراسية التي من أهدافها تنمية الإبداع لدى متعلميها كما يمكن اتخاذها وسطاً لتنمية الإبداع فالبنية الاستدلالية للرياضيات تعطي المرونة في تنظيم المحتوى في الكتاب المدرسي فيمكن تنظيمها من الكليات للجزئيات أو من الجزئيات إلى الكليات وكما ان الرياضيات كمادة دراسية غنية بالمواقف والمشكلات التي يمكن ان تواجه المتعلمين لكل منها حلولاً متعددة ومتنوعة وجديدة، وعلاوة على ذلك فدراسة الرياضيات تعودهم على النقد الموضوعي للمواقف وهذه تكسب الطالب بعض القدرات الأساسية للعملية الإبداعية، والتفكير الإبداعي في مجال الرياضيات يمكن تعلمه كمهارة ومن ثم تنميته بمزيد من التدريب عليه نظراً لأن كل متعلم يمتلك قدراً من التفكير (مزيد والفريحات ، ٢٠١٨ : ١٩) اذ يشير الادب التربوي الى وجود عدد من البرامج المعاصرة والنظريات التي تستهدف تنمية الابداع والتفكير الابداعي من أشهرها ما اعتمد على مبادئ نظرية تريز (عامر ، ٢٠٠٩ : ٦٢-٦٥) و(أبوجادو ، ٢٠٠٣) وتعد نظرية تريز نظرية منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند الى قاعدة معرفية تهدف الى حل المشكلات بطريقة ابداعية . (Savransky ,2009 : 40) وتتكون

هذه النظرية من أربعين مبدأً أو استراتيجية أوجدها هنري التشلر بعد أن لاحظ أن الاختراعات تقوم على مبادئ معينة (قطيط ، ٢٠١١ : ٢٣٣).

وتهدف نظرية تريز الى جعل الابداع عملية منهجية وذلك من خلال استخدام مبادؤها تلك والاستراتيجيات الابداعية والتي تم التوصل اليها من خلال تحليل مئات الآلاف من براءات الاختراع حيث تم التعرف على المبادئ التي تم استخدمها المخترعون في التوصل الى هذه الاختراعات وتعد هذه الاستراتيجيات أسلوبا متميزاً لحل المشكلات وتكمن مهارة حل المشكلات في القدرة على تحديد الاستراتيجية المناسبة لحل هذه المشكلة (خطاب ، ٢٠١٢ : ٢) ولهذه النظرية استخدامات كثيرة فقد استخدمت في الصناعة والتجارة والاقتصاد والطب والصحة ومكافحة الامراض وسيكون مستقبل هذه النظرية التطبيق في مختلف أوجه النشاط الانساني وبالأخص مجال التربية والتعليم فمن الواضح سيكون مجال التربية والتعليم من المجالات الواسعة التي ستستخدم فيها النظرية لذلك لوحظ اهتماماً كبيراً بتوظيف نظرية تريز في تطوير المناهج وأساليب التدريس من خلال استخدام النظرية في تنمية مهارات التفكير المختلفة (أبوجادو ونوفل ، ٢٠٠٧ : ٤٠٩)

وتقدم نظرية تريز مجموعة من المبادئ المنتظمة لتحديد الحلول المناسبة للمشاكل والصعوبات التي تتطلب حلاً إبداعياً، وتوفر النظرية مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات والادوات لايجاد هذه الحلول المبتكرة التي تعد واحدة من أولى النتائج التي توصلت اليها الابحاث التي تستند لها هو أن الغالبية العظمى من المشكلات التي تتطلب حلولاَ إبداعية تعكس عادة حاجة للتغلب على معضلة أو مفاضلة بين عنصرين متناقضين (الديب ، ٢٠١٨ : ٢٥٤)

ومن منطلق أن الرياضيات تعد مجالاً خصباً لحل المشكلات فيها كونها تتمحور حول العمليات العقلية العليا بشكل عام وكذلك لارتباطها الوثيق بالمواد الدراسية الاخرى كالفيزياء والكيمياء بات من الضروري توظيف مبادئ نظرية تريز في تدريس هذه المادة بحيث يتم جعل المتعلم محور العملية التعليمية فالتدريس من خلال الاستراتيجية التوليفية من مبادئ تريز ربما يؤدي بالمتعلم الى زيادة فهمه و زيادة في المعلومات المكتسبة وذلك كون مبادئ هذه الاستراتيجية تدفع المتعلمين الى الشعور بالإثارة والتشويق في فهم الموضوعات وبالتالي مساعدة المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة ابداعية . من جانب آخر ساعدت نظرية تريز على نمو المعرفة لدى المتعلم اذ سعى المهتمون بهذه النظرية الى تطويرها وامكانية الاستفادة من مبادئ واستراتيجيات هذه النظرية في تعزيز التعلم المدرسي حيث أن التربية هي مفتاح الاعمال الابداعية وبناء الانسان المبدع القادر على تأمل الواقع وكشف المشكلات والسعي الحثيث لحلها لخلق جيل قادر على التكيف مع مشكلات عصره ومواجهة التحديات المترتبة عليه .وكذلك العمل الدؤوب من كافة العاملين في هذه النظرية على تعزيز قاعدتها النظرية وتدعيمها من أجل ربطها مع البنى المعرفية الاخرى في العديد من المجالات العلمية وهنا تأتي أهمية التكامل بين البنية المعرفية لنظرية تريز وغيرها من الابنية في العلوم الانسانية والعلمية المختلفة في شتى المجالات .(أبوجادو ونوفل ، ٢٠٠٧ : ٣٩٦)

ونظراً لأهمية التحصيل الدراسي في حياة الفرد وما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة فمن خلاله يتم تحديد مستوى تحصيل الطلبة وبالتالي مدى تقدم الطلبة في المدرسة وانعكاس مستوى نتاجات التعلم التي سعت المؤسسات التربوية لها إذ أنها تعد من أهم أهداف العملية التربوية (الحباشنة ، ٢٠١٤ : ١١) ومما لاشك فيه أن

التحصيل له أثر كبير في شخصية المتعلم؛ فالتحصيل يجعل المتعلم يتعرف على حقيقة إمكاناته، كما أن وصول المتعلم إلى مستوى تحصيلي مناسب، يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، أما فشل المتعلم في التحصيل، فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والتوتر (سمير ، ٢٠١٤ : ٥٣).

ولم تكتفي البحوث والدراسات بالتحصيل فقط وأنما أهتمت بمستويات المتعلم وكفاءته من المادة الدراسية حيث يؤكد الاتجاه الحالي للبرامج المدرسية على مفهوم الكفاءة ويرمي الى دعوة المعلمين الى عدم التدريس بطريقة خطية جامدة تجزئ المعارف والمهارات الى اشياء لا علاقة لها ببعضها ، إذ يشير مفهوم الكفاءة الى مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الاهداف المتوخاة منه (الفتلاوي ، ٢٠٠٣) وتتميز الكفاءة بانها مكتسبة للفرد أي أنه لا يولد كفؤاً لأداء نشاط معين وإنما يكتسب ذلك من خلال التدريب الموجه ، أي أنها تمكن الفرد من التحول من وضعية الى أخرى وكذلك أنها تكون ذات غاية هادفة حيث أنه يتم تشغيل معارف مختلفة بقصد تحقيق هدف محدد أو تنفيذ نشاط معين فالفرد يكون كفؤا إذا استطاع تأدية هذا النشاط بصفة كاملة (موساوي و خالدي ، ٢٠٠٥ : ١٧٧)

ويجد الباحثون من خلال ما سبق بإمكانية الاستفادة من كل مبدا من مبادئ نظرية تريز في إمكانية توظيفها بشكل مناسبة لتدريس الرياضيات بحسب المحتوى الرياضي وتحقيق التنوع والانتقالات الموجه نحو تحفيز تفكير الطالب أثناء اعداد الدروس اليومية فضلاً عن جود الدواعي المشتركة بين هذه المبادئ وكفاءة التعلم للمادة سيما في تدريس رياضيات المرحلة الاعدادية التي تعّد من اهم المراحل الدراسية التي يمّر بها المتعلم ضمن السلم التعليمي فهي المرحلة الممهدة لمرحلة الجامعة والتي تحتاج من

الطالب ان يتمتع بقدر كافي من التفكير والابداع في التعامل مع المواقف العلمية والحياتية التي سيمر بها.

وفي ضوء م اتقدم يمكن إجمال أهمية البحث في النقاط الآتية:

١- يسهم البحث الحالي في القاء الضوء على نظرية تريز ومبادئها كإحدى النظريات الحديثة المستخدمة في التدريس وإمكانية توظيفها لتدريس الرياضيات تحديداً.

٢- المساعدة في تطوير طرائق تدريس الرياضيات إذ أن تجريب استراتيجيات مقترحة يشكل إضافة جديدة للبحوث والدراسات المقدمة سابقاً في ميدان تدريس الرياضيات .

٣- إعطاء نتائج البحث فكرة للمدرسين والقائمين على مناهج الرياضيات عن مستوى الطلبة في متغير كفاءة التعلم وإمكانية تصميم استراتيجية تدريسية لتحسينه .

أهداف البحث : يهدف البحث الى

١- تصميم استراتيجية توليفيه من مبادئ نظرية تريز TRIZ في تدريس الرياضيات للصف العاشر العلمي

٢- التعرف على أثر استخدام الاستراتيجية التوليفية من مبادئ نظرية تريز(TRIZ) في التحصيل وكفاءة تعلم طالبات الصف العاشر العلمي في مادة الرياضيات .

فرضيات البحث : لتحقيق الهدف الثاني للبحث تم صياغة الفرضيتين الاتيتين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسنَّ على وفق

الاستراتيجية التوليفية من مبادئ نظرية تريز(TRIZ) و طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسنَّ على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة الرياضيات .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات كفاءة تعلم طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسنَّ على وفق الاستراتيجية التوليفية من مبادئ نظرية تريز(TRIZ) وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسنَّ على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة الرياضيات .

حدود البحث : يتحدد البحث بـ :

١- طالبات الصف العاشر العلمي في المدارس الاعدادية الصباحية في مركز محافظة دهوك للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

٢- موضوعات الفصول :الاول والثاني والثالث والرابع والخامس من كتاب الرياضيات المقرر (الياس ، ٢٠١٥: ٤ – ١٤٢) للصف العاشر العلمي في مدارس أقليم كوردستان العراق والمقرة من وزارة التربية للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

٣- العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١).

تحديد المصطلحات

استراتيجية التدريس :عرفها كل من

١- عطية (٢٠١٣) "تعني خط السير الموصل الى الهدف وتتضمن جميع الخطوات والاجراءات التي خطط لها المعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج وبذلك فإن الاستراتيجية بمفهومها العام كل ما يفعله المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج ". (عطية، ٢٠١٣: ٢٦٢)

٢- سحتوت وجعفر (٢٠١٤) : "مجموع الاساليب والفنيات والاجراءات التي يتبعها المعلم لتنفيذ عملية التدريس داخل حجرات الدراسة أو خارجها بشكل يضفي عليه المتعة والتشويق ويحقق أقصى قدر ممكن من الاهداف التعليمية بأقل قدر جهد و أقل وقت ممكن". (سحتوت وجعفر، ٢٠١٤: ٢٣)

نظرية تريز: عرفها كل من

١- Savransky(2009): "بأنها منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند الى قاعدة معرفية تهدف الى حل المشكلات بطريقة ابداعية". (Savransky، 2009 : 40)

٢- الديب (٢٠١٨): " مجموعة من المبادئ المنتظمة لتحديد الحلول المناسبة للمشاكل والصعوبات التي تتطلب حلا ابداعياً .(الديب، ٢٠١٨: ٢٥٤)

يعرف الباحثون إجرائياً الاستراتيجية التوليفية من مبادئ تريز: مجموعة الأساليب والإجراءات التي ستتبعها مدرسة الرياضيات في التدريس على وفق خطة تدريسية مبنية على توليف مجموعة من المبادئ المنظمة بحسب المحتوى الرياضي المقدم في الدرس من خلال وضع طالبات الصف العاشر العلمي بمواقف رياضية تحتاج منهنّ تحديد الحلول المناسبة له تستند فيها الى قاعدة معرفية تهدف الى حل المشكلات وتجاوز الصعوبات بطريقة إبداعية .

التحصيل : عرفه كل من

١- شحاتة وآخرون (٢٠٠٣): " مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أومعارف أومهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة ". (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣ : ٨٩).

٢- فلية والزكي (٢٠٠٤):" جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه ". (فلية والزكي ، ٢٠٠٤ : ٧٢-٧٣) .

التعريف الإجرائي للتحصيل: يعرفها الباحثون الدرجة التي تحصل عليها طالبة الصف العاشر العلمي من خلال إجابتها على فقرات الاختبار التحصيلي الذي أعد لأغراض البحث.

الجهد العقلي : عرفه كل من

١- (٢٠١٢) Kirschner : تحديد مدى صعوبة محاولة الشخص معالجة المعلومات المقدمة اليه بفاعلية. (٢٠١٢ ، Kirschner).

٢- (Sam،N.، 2013): الجهد العقلي: هي درجة الجهد الذهني والعمل اللازمين لإكمال مهمة معينة. (Sam،N.، 2013).

الكفاءة : عرفها كل من :

١- حثروبي (٢٠٠٢) : "مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف – قدرات – مهارات)، والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات وإنجاز أعمال ". (حثروبي، ٢٠٠٢ : ٤٢-٤٣)

كفاءة التعلم : عرفها كل من

١- Hearrington (٢٠١١): "هي العلاقة بين قياس الإنجاز، مثل درجة الاختبار أو مقدار الوقت الذي يستغرقه المتعلم لأداء مهمة بشكل صحيح، والجهد العقلي المبذول للمتعلم" (Hearrington ,2011 : 3)

٢- الفيل (٢٠١٩) :" يقصد بها النسبة بين مقدار الأداء الأكاديمي للطالب ومقدار الجهد العقلي الذي يستنفذه لتحقيق هذا الأداء فكلما ارتفع مستوى هذا الأداء وأنخفض الجهد العقلي كلما ازدادت كفاءة التعلم في حين كلما أنخفض مستوى الأداء وارتفع الجهد العقلي كلما انخفضت كفاءة التعلم.

(الفيل ، ٢٠١٩ : 213)

ويعرف الباحثون كفاءة التعلم إجرائياً : النسبة بين ما تحققه طالبة الصف العاشر العلمي وتحصل عليه من درجات خلال دراسة محتوى كتاب الرياضيات المقرر والجهد العقلي المبذول في دراسة هذا المحتوى، ويقاس بحساب الدرجة من المعادلة التالية:

$$\text{كفاءة التعلم} = \frac{\text{درجة المهمة على الاداء} - \text{الجهد العقلي}}{\sqrt{2}}$$

دراسات سابقة: يتم عرض الدراسات السابقة في محورين وكالاتي:

المحور الأول : دراسات تناولت نظرية تريز TRIZ

١- دراسة التركي (٢٠٠٩) :هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس وفق نظرية الحل الابتكاري للمشكلات TRIZ في التفكير الابتكاري والقدرة على حل المشكلات والتحصيل لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الأحياء بمدينة الرياض، حيث استخدم الباحث التصميم التجريبي الحقيقي، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠طالباً موزعين على مجموعتين ، وضابطة عددها ٤٤ طالبا و تجريبية

عددها ٥٦ طالباً وتمثلت أداة الدراسة في استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري واختبار القدرة على حل المشكلات واختبار تحصيلي في وحدة البيئة وحمايتها من التلوث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجوعتين في التفكير الابتكاري والقدرة على حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين في التحصيل الدراسي . (التركي ، ٢٠٠٩)

٢- دراسة ثرثار (٢٠١٦) : هدف البحث التعرف الى فاعلية التدريس بنظرية تريز TRIZ مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل والتفكير التأملي لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء ويتحدد البحث بطالبات الصف الرابع العلمي لمحافظة بغداد / الكرخ الأولى للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) الفصول الاربعة الاولى من الفصل الدراسي الاول من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي حيث بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية و (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة والراسبات تم استبعادهن احصائياَ لغرض ضمان التكافؤ بسبب امتلاكهن خبرات سابقة اكثر من زميلاتهن الجدد وأوضحت نتائج البحث أن التدريس بنظرية تريز في تدريس مادة الفيزياء أدى الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير التأملي في مادة الفيزياء (ثرثار، ٢٠١٦ : ٤٨٩).

٣- دراسة عبدالله (٢٠١٧): هدف البحث الى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة الحديدة - اليمن ، أستخدم في البحث المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين وقد تكونت العينة من (٦٠) طالباَ وطالبة موزعين على

مجموعتين (تجريبية وضابطة) ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد وتطبيق دليل مدرب ودليل أنشطة في وحدة الدوال الحقيقية وفقاً لنظرية الحل الابداعي للمشكلات تريز كما تم اعداد اختباري قياس مهارات التفكير ومهارات التفكير الابداعي (الطلاقة – المرونة – الاصالة) وقد توصل البحث الى وجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة التفكير الابداعي ككل وفي كل مهارة (الطلاقة – المرونة – الاصالة) على حدة ولصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارة التفكير الابداعي ككل وفي كل مهارة (الطلاقة – المرونة – الاصالة) على حدة ولصالح التطبيق البعدي وفي ضوء ذلك طرح الباحث عدداً من التوصيات بالاضافة الى عدد من المقترحات(عبدالله ، ٢٠١٧: ٩٠).

المحور الثاني : دراسات عن كفاءة التعلم :

١ – دراسة محمد(٢٠٠٥) هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية الصورة الفائقة على كفاءة التعلم والاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي الذاكرة البصرية المرتفعة والمنخفضة وتمثلت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة المنيا تم تقسيمهم الى مجموعتين وفقاً لمستوى الذاكرة البصرية وتوصلت الدراسة الى أن الصور الفائقة ساعدت على زيادة التحصيل وتحسن الاتجاه نحوها بصرف النظر عن مستوى الذاكرة البصرية – المنخفض – والمرتفع وتمثلت النتائج

- بوجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في كل مجموعة على حدة بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو الصورة الفائقة لصالح التطبيق البعدي . - لا يوجد فرق دال احصائياً بين طلاب منخفضي الذاكرة البصرية وطلاب مرتفعي الذاكرة البصرية بالنسبة للقياس البعدي للاختبار أو مقياس الاتجاه .
- لم يكن هناك تأثير دال لمستوى الذاكرة البصرية بالنسبة للقياس البعدي لكل من اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو الصور الفائقة .(محمد ، ٢٠٠٥ :٣٦٧ - ٣٦٨)

٢ - دراسة محمود (٢٠١١): هدف البحث الى معرفة أثر متغيرات الروابط الفائقة في الكتب الالكترونية على كفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم تكونت عينة البحث التجريبية من (١٥) طالب من طلاب الفرقة الثالثة –شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة حلوان تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات متساوية قدم اليهم ثلاث كتب الكترونية (المعالجات التجريبية) حيث قام الباحث بتصميمها وانتاجها وفق متغير البحث المستقل وقد تمثلت أدوات القياس في الاختبار الالكتروني التحصيلي (اللفظي المصور) وأظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة في اختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي و كذلك عدم وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لمقرر الرسومات التعليمية يرجع الى الأثر الأساسي للاختلاف في كثافة الروابط الفائقة داخل الكتاب الالكتروني (مرتفعة الكثافة مقابل منخفضة الكثافة مقابل بدون روابط) (محمود ، ٢٠١١)

٣ – دراسة الفيل (٢٠١٦):هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم والكشف عن درجة استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وطبق هذا البحث على عينة مكونة من (٦٤) طالبة بالصف الاول الثانوي وتم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة واستخدم الباحث استبيان التفكير الاستراتيجي واستبيان الجهد العقلي إعداد Burkes (2007) ترجمة الباحث واختباراً تحصيلياً في مادة الكيمياء والبرنامج التدريبي القائم على أنموذج التلمذة المعرفية في مادة الكيمياء من اعداد الباحث وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير الاستراتيجي ولكفاءة التعلم ولصالح طالبات المجموعة التجريبية كذلك وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجوعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الاستراتيجي لصالح القياس البعدي بينما لم توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التفكير الاستراتيجي في حين وجدت فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لكفاءة التعلم لصالح القياس التتبعي .(الفيل ، ٢٠١٦ :٥٩)

تعقيب على الدراسات السابقة :

سيتناول هذا الجزء عرض بعض المؤشرات والدلالات الخاصة للدراسات التي تناولت نظرية نريز (TRIZ) وكما يأتي :

١- اتفقت الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث هدفت دراستي التركي(٢٠٠٩) والثرثار(٢٠١٦) إلى معرفة فاعلية التدريس بنظرية تريز TRIZ في التحصيل مع متغير تابع آخر، في حين هدفت دراسات محور كفاءة التعلم في التعرف على أثر متغيرات مستقلة في كفاءة التعلم والدراسة الحالية هدفت إلى معرفة أثر استخدام فاعلية التدريس باستراتيجية توليفية من مبادئ نظرية تريز TRIZ في التحصيل وكفاءة التعلم.

٢- تباينت أحجام العينات المستخدمة في الدراسات السابقة في المحورين تبعاً للمناهج المعتمدة في تلك الدراسات والمتغيرات التي تناولتها كل دراسة حيث تراوحت بين (١٥-١٠٠) طالب وطالبة ،واتفقت الدراسة الحالية معالدراسات التي طبقت على عينة الإناث فقط ، وسيتم اختيار عينة مناسبة لمجتمع البحث.

٣- أختلفت المراحل الدراسية التي طبقت فيها دراسات المحورين إذ تم تطبيق التدريس بنظرية تريز TRIZ في دراستي التركي(٢٠٠٩) والثرثار(٢٠١٦) على المرحلة الاعدادية ، و دراسة عبدالله (٢٠١٧) طبقت على المرحلة الجامعية ، في حين طبقت دراسات المحور الثاني دراسة الفيل (٢٠١٦) على المرحلة الاعدادية ودراستي محمد(٢٠٠٥) ومحمود (٢٠١١) في المرحلة الجامعية وهذا يعني أن الأنموذج يمكن استخدامه في المراحل الدراسية المختلفة واعتمدت الدراسة الحالية المرحلة الاعدادية مجالاً للتطبيق.

٤- ومن حيث أداة البحث فقد أتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في قيام الباحثون في إعداد الاختبار التحصيلي وتبني مقياس الجهد العقلي لغرض حساب رجة كفاءة التعلم.

٥- أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في جوانب عديدة منها بلورة مشكلة البحث ، تحديد المصطلحات و الإطار النظري و إعداد خطط تدريسية لكل مجموعة ، واختيار العينة ومتغيرات تكافئها ، واختيار لوسائل الإحصائية الملائمة لمعالجة بيانات الدراسة ، وبيان موقع دراستها من الدراسات السابقة.

إجراءات البحث

أولا: اختيار التصميم التجريبي

اعتمد الباحثون على التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (فان دالين ، ٢٠٠٧ : ٤٠٤) يتضمن هذا التصميم مجموعتين متكافئتين في عدد من المتغيرات، إحداهما تجريبية تدرس على وفق الاستراتيجية التوليفية المشتقة من مبادئ نظرية تريز (TRIZ) والأخرى ضابطة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، واختبار التحصيل البعدي الذي منه تحسب درجة المتغير التابع كفاءة التعلم ويطلق على هذا النوع من التصاميم تصميم المجموعات المتكافئة (الدليمي ، ٢٠١٦ : ١١٢-١١٣) كونه يناسب هذا البحث، ويحقق أهدافه كما مبين في المخطط (١)

مخطط (١)التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل : التدريس على وفق	الاختبار البعدي	المتغير التابع
التجريبية	الاستراتيجية التوليفية من مبادئ تريز (TRIZ)	-التحصيل الدراسي -الجهد العقلي	-التحصيل - كفاءة التعلم
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

ثانياً : مجتمع البحث وعينته : تكون مجتمع البحث من طالبات الصف العاشر الاعدادي في المدارس النهارية في مركز محافظة دهوك التربيتين الشرقية والغربية

للعام الدراسي (٢٠٢٠ –٢٠٢١) ، أختار الباحثون مدرسة (شالين) اختياراً قصديا لتطبيق تجربة البحث اذ بلغ عدد طالبات الصف العاشر الاعدادي–العلمي في هذه المدرسة (١٩٢) طالبة ، موزعين على تسعة شعب ، اختار الباحثون عشوائياً شعبتين من هذه الشعب ، وأختيرت عشوائيا الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس وفقاً للاستراتيجية التوليفية المشتقة من مبادئ نظرية تريز (TRIZ) واختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس على وفق الطريقة الاعتيادية وتم استبعاد ثلاث من الطالبات الراسبات وذلك لاستبعاد الخبرة السابقة لمحتوى الرياضيات المحدد بالبحث والذي قد يؤثر سلباً على نتائج البحث .

ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث :كافئ الباحثون بالمتغيرات التالية والتى باعتقادهم أنها ستؤثر على نتائج البحث وهي العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر ودرجة الذكاء بحسب مقياس رافن والمعرفة المسبقة لمادة الرياضيات الخاضعة للتجربة إذ تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة من افراد عينة البحث ولكل متغير من متغيرات التكافؤ ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأدرجت النتائج في الجدول (١) :

جدول (١)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في متغيرات التكافؤ

المتغير	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى(٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	التجريبية	٢٢	188.86	5.85	1.90		
	الضابطة	٢٤	193	8.62			

درجة اختبار الذكاء	التجريبية	٢٢	٣٤.٣٦٣	٥.٩٠	٠.٥٣	٢.٠٢١	غير دال احصائياً
	الضابطة	٢٤	٣٥.٣٧٥	٦.٩٤			
المعرفة المسبقة	التجريبية	٢٢	7.56	1.55	١.٠٦		
	الضابطة	٢٤	7.33	1.80			

ويتضح من الجدول السابق إن قيمتا (ت المحسوبة) اقل من (ت الجدولية) عند مستوى $\sigma = 0.05$ وهذا يعني إنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لكل متغير من متغيري التكافؤ المعتمدة .

رابعاً : مستلزمات البحث :لغرض تحقيق أهداف البحث وفرضياته تطلب تهيئة عدد من المستلزمات هي:

١. **تحديد المادة العلمية (المحتوى)**:إستناداً الى ما جاء بكتاب وزارة التربية في الأقليم لتحديد فصول وموضوعات مادة الرياضيات للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) ملحق (١) حددت المادة العلمية بالفصول (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس) وموضوعاتها من الكتاب المدرسي المقرر لمادة الرياضيات للصف العاشر الاعدادي-العلمي .

٢. **صياغة الأغراض السلوكية**:بالاعتماد على الاغراض السلوكية الموجودة في مقدمة كل فصل دراسي من كتاب الرياضيات للجميع للصف العاشر العلمي (٢٠١٧) للفصول الدراسية الخمسة المحددة أعادت الباحثة صياغة هذه الاغراض وتوسعتها بحسب مستويات بلوم (تذكر، فهم ، تطبيق) بحيث تشمل كل الموضوعات المطروحة في الفصول مع تحديد مستوى كل غرض سلوكي وتم عرضها مع المادة المقررة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس وطرائق

التدريس وفي ضوء هذه الآراء تم تعديل بعضها من حيث الصياغة والسلامة اللغوية وبذلك بلغ عدد الأهداف (١٦٠) هدفاً سلوكيا.

تصميم الاستراتيجية التوليفية من مبادئ تريز (TRIZ)

لتحقيق الهدف الأول من البحث قام الباحثون بتصميم استراتيجية تدريسية قائمة على مبادئ تريز **(TRIZ)** وبحسب ما يلي:-

مراحل تصميم الاستراتيجية التوليفية:

تحديد الهدف من التصميم حدد الباحثون الهدف من التصميم وهو محاولة توليف مبادئ نظرية تريز المتوافقة مع محتوى الرياضيات والقابلة للتطبيق في دروسه كاستراتيجية تدريسية متسلسلة ومتتابعة في تنفيذ دروس الرياضيات بحيث تجعل للطالبة الدور الفعال في التوصل الى مكونات المحتوى الرياضي من خلال التواصل والترابط بين تلك المكونات والتفكير المبدع في حل المواقف التي تهيئها هذه الاستراتيجية اثناء الدرس .وقد حدد ذلك من خلال الاخذ بنظر الاعتبار للأمور الاتية :

ا- الاستراتيجية التوليفية تستخدم عندما يكون هدف المدرس ان يتوصل الطالب الى مفهوم او مبدأ او حل مسالة جديدة له و لم يتعرض لها سابقا.. اي ان نضعه في موقف مشكل يحاول وبمساعدة المدرس على وفق مبادئ تريز الموظفة الوصول الى حل تلك المشكلة.

ب- يعد كل مبدأ من مبادئ تريز المختارة خطوة تدريسية تؤدي الى الخطوة التالية لها الى ان يتم حل المشكلة المقدمة سواءً للمفهوم او المبدأ او الاجراء الرياضي.

وفي ضوء ما سبق مرّ التصميم بالمراحل الاتية :

١- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت مبادئ تريز الاربعون.

٢- تجميع كل ما كتب عن كل مبدأ لتريز من الادبيات بصيغة **اجراءات عملية** لتطبيق تلك المبادئ.

٣- الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت **مكونات المحتوى الرياضي (** المفهوم ، المبدأ ، الاجراءات) وتحليل خصائص كل مكون منهم والتي تحدد الاسس المعتمدة كمراحل تدريسيه للطلبة، وكما في المخطط (٢) التالي:

المخطط (٢) تحليل مكونات المحتوى الرياضي

المفهوم الرياضي: يتحدد ب	**-المبدأ الرياضي : يتكون من:**	**الاجراءات : وهي الخوارزميات المحددة للوصول الى الناتج النهائي وتكون على نوعين :**
-اسم المفهوم **-خصائص المفهوم.** **-علاقته بالمفاهيم المقاربة له.** **-تميز الامثلة واللاامثلة.** **-تطبيق**	**- المفاهيم المكونة له.** **العلاقات التي تربط تلك المفاهيم وهي** **اما علاقات منطقية لتكوين التعميم** **او علاقات رياضية لتكوين لقوانين.**	**اما تمارين رياضية تتكون من :** **- تحديد الخطوات المتتابعة.** **- تبرير تلك الخطوات وتتبعها.** **- تدريب الطلبة عليها لاكتساب مهارة الحل.** **او مسائل رياضية لفظية وتتكون من :** **- تحليل المسألة اللفظية .** **-تحويلها الى رموز او من خلال رسم توضيحي** **- اختيار الخطوات المناسبة للحل.**

المفهوم.		

٤- تحديد مبادئ تريز المناسبة لتدريس كل مكون من مكونات المحتوى الرياضي مع مراعاة امكانية توظيفها كإجراءات قابلة للتطبيق داخل الصف وفي ضوء ذلك تم اختيار المبادئ الاتية :

(الاجراءات التمهيدية ، مبدأ تغير الخصائص ، الربط والدمج ، العمومية والشمول ، التغذية الراجعة ، مبدأ النبذ والتجديد ، مبدأ الفصل والاستخلاص ، مبدأ التقسيم / التجزئة).

٥- ترتيب تلك المبادئ كإجراءات لتدريس لكل مكون من مكونات المحتوى الرياضي مع مراعاة اظهار الاسس المعتمدة والمحددة في تدريس كل واحدمنها والمذكورة في خطوة (٣) فضلاً عن مراعاة افتراضات نظرية تريز.

١- توزيع دور كل من المدرس والطالب على تنفيذ تلك الاجراءات اثناء تقديم كل مكون للمحتوى الرياضي .

٢- كتابة الاستراتيجية التوليفية لمبادئ نظرية تريز بحسب كل مكون من المحتوى الرياضي وعلى وفق الاتي:

حل مشكلة من خلال ا- استخلاص (مفهوم) جديد . وكما في مخطط (١).
ب- استنتاج (مبدأ) جديد . وكما في مخطط (٢).
ج- التوصل الى خطوات (اجراء) جديد . وكما في مخطط (٣).

مخطط (٣) **استراتيجية تدريس المفهوم**

المشكلة : التوصل الى صياغة تعريف مفاهيم رياضية جديدة من مفاهيم معروفة للطالب سابقاً.

(تهيئة الادوات والوسائل التعليمية لتنفيذ جميع نشاطات الموقف التعليمي)

ت	المبادئ	دور المدرس والطالب
١	الاجراءات التمهيدية	المدرس : يغير في تقديم المفهوم من خلال خلق موقف بحاجة الى الانتباه وبداية التفكير في حله. -يحدد نقطة البداية للدخول الى المفهوم الجديد من خلال تحديد المفاهيم السابقة والتي لها علاقة مع المفهوم الجديد .
٢	مبدأ التقسيم / التجزئة	(مدرس طالب) تقسم المفهوم السابق الى خصائصه المميزة والمحددة.
٣	مبدأ تغير الخصائص	(طالب) الطلب من الطلبة تغير خصائص المفهوم السابق من خلال امكانية الاضافة او الحذف.
٤	مبدأ القلب والعكس	(طالب) يستخدم تحرك المثال واللامثال عند تغيير الخصائص.
٥	مبدأ النسخ	(طالب) تقديم امثلة جديدة تنطبق على المفهوم الجديد المقترح. (مدرس) اعداد نماذج للمفهوم من خامات البيئة لتوضيح

		الافكار للمتعلمين.
٦	مبدأ النبذ والتجديد مع مبدأ الفصل والاستخلاص	(الطالب والمدرس) استبعاد الخصائص التي تشوش المفهوم الجديد وتجعله متداخلا مع مفهوم اخر. ينتج عنها تحديد الخصائص المميزة والمحددة للمفهوم الجديد.
٧	مبدأ الربط والدمج	(طالب) جمع وضم الخصائص المميزة وتحديد كيانها للمفهوم من خلال مقارنتها مع خصائص المفاهيم المقاربة لها. (المدرس) صياغة نهائية للمفهوم ويسجل المفهوم على السبورة .
٨	مبدأ العمومية والشمولية	(طالب) جعل كل خصائص المفهوم قادرة على التطبيق لحالات تنطبق علي تلك الخصائص من خلال تقديم مزيد من الامثلة حول المفهوم .
٩	مبدأ التغذية الراجعة	(المدرس) ابلاغ الطلبة بصحة ودقة ما توصلوا اليه من تحديد اسم للمفهوم وتثبيت خصائصه، من خلال تحديد الاخطاء التي وقعوا بها وبيان كيفية تجاوزها وتعديلها او الاستمرار والزيادة اذا كان الاستخلاص مناسبا.

مخطط (٤) **استراتيجية تدريس المبدأ الرياضي**

الهدف :. جعل الطالب قادرا على اشتقاق مبادئ وقوانين من مفاهيم وعلاقات اومبادئ سابقة معروفة لديه.

ت	المبادئ	دور المدرس والطالب
١	الاجراءات التمهيدية	(مدرس) - يعرض مبدأ(تعميم او قانون) سابق له علاقة بالمبدأ الجديد. - يصطنع موقف مشكل اما الطالب اما بتغير مفهوم من هذا المبدأ او تعديل علاقة حسابية او منطقية منه.
٢	مبدأ التقسيم / التجزئة	(مدرس وطالب) تحليل المبدأ السابق الى المفاهيم التي تكونت منه والعلاقات الرياضية او المنطقية التي تربط بتلك المفاهيم
٣	مبدأ تغير الخصائص	(طالب) تعديل احد المفاهيم او العلاقات التي طلبت منه سابقا وبيان الامكانية المنطقية لذلك وتبرير تلك التغيرات
٤	مبدأ القلب والعكس	(الطالب) تطبيق ذلك التعديل المقترح على امثلة نظرية او من بيئته وفي ضوء ذلك يعدل لطالب من حالة تغير الخصائص الى ان يثبت بعضها.
٥	مبدأ النسخ	(المدرس) اعداد نماذج لهذا المبدأ في خامات البيئة الحياتية او محتوى الرياضيات لتوضيح افكار المتعلمين. (الطالب) تطبيق المبدأ المقترح على مواقف جديدة.
٦	مبدأ النبذ والتجديد مع مبدأ الفصل والاستخلاص	(الطالب والمدرس) تحديد كيان وهيكلة المبدأ الجديد بشكل قانون او تصميم قابل للتطبيق من خلال تحديد مفاهيمهِ وعلاقتهِ المكونة له واستبعاد ما يشوش امكانية تطبيقهِ.
٧	مبدأ الربط والدمج	(الطالب) ربط العلاقات المستخلصة بالمفاهيم المحددة

		للمبدأ الجديد. (المدرس) صياغة المبدأ وعرضهِ بالشكل النهائي الصحيح على الطلبة .
٨	مبدأ العمومية والشمولية	(طالب) جعل المبدأ (من خلال قانونهِ او تعميمهِ) قادراً على التطبيق لحالات تنطبق عليهِ.
٩	مبدأ التغذية الراجعة	(المدرس) مناقشة الطلبة بصحة ما توصلوا اليه في تحديد المبدأ المطلوب وتثبيت الصيغة النهائية لهذا المبدأ.

مخطط (٥) استراتيجية تدريس الاجراءات الرياضية

الهدف : جعل الطالب قادرا على حل مسألة رياضية جديدة .

ت	المبادئ	دور المدرس والطالب
١	الاجراءات التمهيدية	(مدرس) يعرض مسألة رياضية سابقة لها علاقة بالمسألة الجديدة مصطنعا موقف مشكل في تلك المسألة بحذف او اضافة حالة لها او تحريك في متغيراتها. ثم صيغ لغويا موقف المسألة الجديدة قيد الحل ويعرضها على الطلبة.
٢	مبدأ التقسيم / التجزئة	(مدرس وطالب) تحليل المسألة الجديدة الى المعطيات المتوفرة في الموقف وما هو المطلوب تحديدا ويكون ذلك من خلال تحويل المسألة اللفظية الى رموز او رسوم

		توضيحية.
٣	مبدأ تغير الخصائص	(طالب) بمقارنة المسألة الجديدة بالمسألة السابقة التي عرضها المدرس في الاجراءات التمهيدية يحاول تعديل الاجراءات المتتابعة للحل ويوظفها لتصبح متوافقة مع معطيات المسألة الجديدة.
٤	مبدأ القلب والعكس	(الطالب) عند تعديلهِ او عكسهِ في تسلسل خطوات حل سابقاً يقدم التبرير لها ويكون ذلك من خلال مناقشة الطالب في حلهِ الى ان يثبت بعض في خطوات الحل.
٥	مبدأ النسخ	(المدرس) تطبيق التحليل السابق للطلبة بخطوات متتابعة للحل مع التبرير لسبب عدم تقديم خطوة عن خطوة تالية. (الطالب) تطبيق تلك الخطوات على نفس المسألة مع تغير في ارقامها مثلا.
٦	مبدأ النبذ والتجديد و مبدأ الفصل و الاستخلاص	(الطالب والمدرس) تحديد الخطوات المتتابعة لحل هذه المسألة وامكانية اختصار خطوات الحل ان وجدت والتي لم تؤثر على الوصول الى الحل المناسب الى ان يتم استخلاص الخطوات المحددة لحل اي مسألة من نفس نوع المسألة قيد الحل.
٧	مبدأ الربط والدمج	(الطالب) ربط خطوات الحل عامة من خطوة التحليل للمسألة واستخلاص معطياتها والمطلوب حلهُ ثم تحديد الرموز والرسم الخاص بها ثم خطوات الحل المستخلصة من الخطوة السابقة.

٨	مبدأ العمومية والشمولية	(الطالب) اعطاء امثلة مشابهة ومكافئة لهذه المسألة من خلال تعديل المنطوق اللفظي مسألة بحيث يستطيع تعميم خطوات الحل التي توصل اليها سابقا لحل هذه المسألة.
٩	مبدأ التغذية الراجعة	(المدرس) مناقشة الطلبة بصحة ما توصلوا اليه من تحديد الخطوات النهائية وشمولها وتعميمها لحالات مشابهة.

ومن الجدير بالذكر ان هناك مرونة عند تطبيق الاستراتيجية، وان المدرس غير ملزم بان يبدأ بالمفهوم ثم المبدأ ثم الاجراء، بل يكون اختيار مستوى المكون الرياضي بما يتناسب مع محتوى المادة.

وضع الباحثون مخططاً تفصيليًا لكل مفردة موجودة في كتاب الرياضيات لتحديد تحركات المدرس والطالب فيها، اعتمادًا على المخطط (٤) لتكون خطًا مرشدًا لمُدرِسة الرياضيات للتطبيق في دروسها ،عرض المخطط الشامل على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم أجريت بعضٌ من التعديلات والاضافات اللازمة لِهذا المخطط .

٣. إعداد الخطط التدريسية

تم إعداد خطة تدريسية للمجموعة التجريبية على وفق الاستراتيجية التوليفية من مبادئ تريز ، كما نظم الباحثون الخطة التدريسية التي أعدت للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية وتم عرض الأنموذجين على عدد من المحكمين ، ملحق(٢) لبيان آرائهم حولها، ومدى مطابقة العرض مع خطوات التدريس بحسب الاستراتيجية

المصممة للمجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة وملاءمتها مع الأغراض السلوكية، إذ بلغ عددها (١٦) خطة لكل مجموعة، وبذلك أصبحت الخطط جاهزة للتطبيق.

خامساً : أداتي البحث : لتحقيق هدف البحث الثاني توجب قياس متغيرات التحصيل والجهد العقلي وحساب كفاءة التعلم ، ولقياس متغير كفاءة التعلم الذي يحسب من خلال المعادلة الرياضية المشار اليه سابقاً والتي يعتمد على متغيري التحصيل والجهد العقلي وعليه استوجب إعداد وتهيئة هاتين الأداتين :

١.الاختبار التحصيلي: وتمثلت في اعداد وبناء اختبار تحصيلي ، يستخدم في قياس مدى تحصيل الطالبات للمادة التعليمية ، أعد الباحثون اختباراً تحصيلياً في ضوء الأغراض السلوكية المراد تحقيقها من قبل أفراد عينة البحث على وفق مستويات بلوم للمجال المعرفي (المعرفة و الفهم والتطبيق) وقد بلغ عدد فقرات الاختبار في صيغته النهائية (٢٠) فقرة (١٥) منها من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة و(٥) منها من النوع المقالي المحدد الإجابة ، وقد عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الرياضيات وطرائق التدريس والقياس والتقويم ومعلمي ومعلمات المادة حول صلاحية الأداة وقد حصلت على نسبة اتفاق أكثر من ٨٥% وبذلك تحقق الصدق الظاهري للاختبار وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة ثبات الاتساق الداخلي للاختبار من خلال الاعتماد على نتائج العينة الاستطلاعية وبعد اجراءات الصعوبة والبالغة (٠.٢٠ – ٠.٥٥) والتمييز البالغة (٠.٣٠ – ٠.٤٥) وقد استخدم الباحثون معادلة الفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار التحصيلي وبعد تصحيح الإجابات بلغت نسبة الثبات (٠.٨٤) ويعد هذا المعامل جيداً يمكن

الاعتماد عليه في الاختبارات غير المقننة (أبو علام ، ٢٠٠٧ : ٤٩٠) وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق على أفراد العينة الاساسية وقد ارفق الاختبار بورقة تعليمات ترشد الطالبات عن كيفية الاجابة .

سادساً- تعليمات الاختبار والتصحيح : وضع الباحثون تعليمات خاصة بالاختبار وطريقة الإجابة عن فقراته كما أعد الباحثون إجابة نموذجية لجميع فقرات الاختبار، إذ أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة ، وعوملت الفقرات المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الإجابة الخاطئة هذا مايتعلق بالاسئلة الموضوعية وبذلك تكون الدرجة الكلية للفقرات الموضوعية للاختبار (١٥) درجة وبالنسبة للفقرات (الاسئلة) المقالية وتم تصحيحها وفقاً لخطوات حل كل سؤال حيث تم التصحيح في ضوء الانموذج الذي أعده الباحثون للاجابات الصحيحة وبذلك تكون الدرجة الكلية للفقرات المقالية للاختبار(١٥) درجة إذ اعطيت ٣ درجات للاجابة الصحيحة و(١ – ٢) درجة للاجابة الناقصة و صفر للاجابة الخاطئة والفقرة المتروكة بدون حل وتراوحت درجات الاختبار بين (٠ – ٣٠) درجة.

٢. **مقياس الجهد العقلي** :لقياس الجهد العقلي لطالبات عينة البحث قام الباحثون بتبني مقياس بيركيس (2007) Burkes K والمترجم من قبل الفيل (٢٠١٦) والمكون من ثلاثة فقرات وأمام كل فقرة خمسة بدائل أعطيت لها الدرجات من (١-٥) وتم عرضه على مجموعة من المحكمين وحصل على نسبة اتفاق ١٠٠% من آرائهم ،اذ يهدف المقياس الى قياس الجهد الذي تبذله الطالبات في تعلم موضوع الدرس حيث تقيس الفقرة الاولى الجهد الذي احتاجته الطالبة لتعلم موضوعات الدرس والفقرة الثانية تركز على بيان مدى صعوبة تعلم الطالبة لموضوع الدرس والفقرة الثالثة تبين مستوى

سهولة وصعوبة فهم موضوع الدرس من قبل الطالبة وبهذا تراوحت درجات المقياس بين (٣- ١٥) درجة.

3. حساب درجة كفاءة التعلم : ويقاس بحساب الدرجة من المعادلة التالية:

$$\text{كفاءة التعلم} = \frac{\text{درجة المهمة على الاداء} - \text{الجهد العقلي}}{\sqrt{2}}$$

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة :

١- أجريت الدراسة في أيام الدوام الحضوري للفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١)

٢- بدأ تنفيذ الدروس في يوم الأثنين (٢٠٢١/٢/٨) وانتهت في يوم السبت(٢٠٢١/٦/٥).

٣- استخدمت اجراءات سير الدرس الخاصة بكل من المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب الخطط المعدة.

ثامناً: تطبيق أدوات البحث

أ. تطبيق مقياس الجهد العقلي: يوزع مقياس الجهد العقلي بعد نهاية كل فصل من الكتاب على طالبات عينة البحث وتحسب درجتها لمعرفة الجهد الذي بذلته في تعلم كل فصل ومن ثم يحسب معدل هذه الدرجات لكل طالبة لتطبيقها في معادلة الكفاءة التحصيل .

ب. الاختبار التحصيلي: بعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث قام الباحثون بتطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ان واحد وبمساعدة مدرسة مادة الرياضات في المدرسة وذلك في يوم الاربعاء الموافق (٢٠٢١/٦/١٦) حفاظاً على سرية الأسئلة.

تاسعاً : الوسائل الإحصائية : من اجل إعطاء الدقة للبيانات والتحقق منها، استعان الباحثون ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً ، فضلاً عن برمجة بعض القوانين الخاصة بالاختبارات باستخدام برنامج (Microsoft Excel 2010) اذ تم استخدام هذه الوسائل الاحصائية :

١.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

٢. معادلة معامل الصعوبة لإيجاد الصعوبة للفقرات الموضوعية والمقالية للاختبار التحصيلي وكل واحد .

٣. معادلة معامل التمييز للفقرات الموضوعية والمقالية للاختبار التحصيلي وكل واحد بحسب معادلته .

٤. معامل الفاكرونباخ لايجاد ثبات الاختبار التحصيلي .

عرض النتائج وتفسيرها

اولاً : عرض النتائج: بعد تصحيح إجابات أفراد العينة للاختبار التحصيلي وللتحقق من الفرضية الأولى للبحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التحصيل لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ،وللتعرف على الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي عينة البحث تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،وأدرجت النتائج في الجدول (٢)

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية		القيمة التائية	
				F للتجانس	دالة الاحتمالية Sig	T المحسوبة	دالة الاحتمالية Sig
التجريبية	٢٢	22.272	4.398	0.04	0.835	3.01	0.004
الضابطة	٢٤	18.458	4.190				

نلاحظ من الجدول السابق إن المجموعتين متجانستين لإن قيمة دالة الاحتمالية (sig =0.835) الخاصة باختبار F أكبر من (α= ٠.٠١) ونلاحظ أن قيمة دالة الاحتمالية (sig = 0.004) الخاصة باختبار t أقل من (α= ٠.٠٥) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، ويرجح السبب في ذلك ا الى التنوع في تقديم المحتوى الرياضي اثناء الدرس بتنوع الاعتماد على احد مبادئ نظرية تريز الذي فسح المجال للطالبات في المشاركة الفعالة بتقديم معلوماتهنّ وافكارهنّ بأساليب مختلفة منها الفردي والجماعي ومنها الربط مع الخبرات العلمية السابقة او ربطها ببيئتهن المحلية مما ساعدها على اكتساب المفاهيم واستيعاب المبادئ

الرياضية وتطبيقها بصورة صحيحة في حل التمارين والمسائل الرياضية مما حسن تحصيلها للمعلومة.

٢ – للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التحصيل لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وللتعرف على الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي عينة البحث تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأدرجت النتائج في في الجدول (٣)

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في درجات كفاءة التعلم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الفائية		القيمة التائية	
				F للتجانس	دالة الاحتمالية Sig	المحسوبةT	دالة الاحتمالية Sig
التجريبية	٢٢	٢١.٩٩٧	٣.٢٣٥	٠.٣٠٦	٠.٥٨٣	٢.٥٤٨	٠.٠١٤
الضابطة	٢٤	١٩.٤٠٤	٣.٦٣٢				

نلاحظ من الجدول السابق إن المجموعتين متجانستين لإن قيمة دالة الاحتمالية (sig = 0.583) الخاصة باختبار F أكبر من (α= ٠.٠١) ونجد أن قيمة دالة الاحتمالية (sig = 0.014) الخاصة باختبار t أقل من (α= ٠.٠٥) وبهذا نرفض الفرضية الصفرية الثانية ،وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كفاءة تعلم طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات كفاءة تعلم طالبات المجموعة الضابطة ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، ويرجح السبب في ذلك

الى ان الاستراتيجية التوليفية من مبادى نظرية تريز قد خففت جهد الطالبة في تلقي المعلومة لانها قُدمت بطريقة تنوعت فيها أساليب التركيز على مكونات المحتوى الرياضي سواءا كان مفهوماً ام مبدأً ام اجراءاً رياضيا وتوضيح كل منهم بالتفصيل فضلاً عن اختيار الاستراتيجية المتوافقة لتدريس كل واحدة من هذه المكونات فباتت المادة العلمية اكثر وضوحا للطالبات مما انعكس على تخفيف الجهد العقلي المبذول لفهم المادة العلمية وبالتالي زادت كفائتهنَّ لتعلم الرياضيات .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:من خلال نتائج البحث الحالي تم التوصل الى **الاستنتاجات** الآتية:

١- المشاركة الفاعلية للطالبات في الدرس فضلا عن تنوع عرض المادة بشكل هادف خفف الجهد العقلي لديهنَ.

٢- تقديم المادة بطرائق منوعة وبأساليب هادفة يحسن تحصيل الطالبات.

٣- اعتماد مواقف رياضية على وفق مبادئ نظرية تريز حقق تفاعلاً ايجابياً في دروس الرياضيات مما يسرّ تلقي المعلومات من قبل الطالبات.

وكذلك يوصي الباحثون المهتمين بالشأن التربوي وطرائق التدريس ومدرسو الرياضيات **بالتوصيات** الاتية :

١. الاهتمام بالبحث عن نظريات وأساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة للاستفادة منها والارتقاء بنواتج جيدة في العملية التعليمية ولجميع المراحل الدراسية .

٢. إجراء المزيد من الابحاث عن مبادئ نظرية تريزTRIZ وتوظيفها للتدريس ومدى تأثيرها على متغيرات الدافعية والتفكير بأنواعه.

٣. ضرورة توظيف مبادئ نظرية تريز في تعليم الرياضيات من قبل المعلمين والقائمين بالعملية التعليمية لتحقيق المزيد من الاهداف التربوية والتعليمية المرجوة .

٤. اهتمام مدرسي الرياضيات للأخذ بنظر الاعتبار بالجهد العقلي الذي يبذله الطلبة لدراسة موضوع رياضي معين ومحاولة التخفيف منه من خلال تطوير طرائق تدريسية تبسط وتوضح المفاهيم الجديدة للطلبة.

واستكمالاً لهذا البحث يقدم الباحثون المقترحات الاتية:

١-اثر الاستراتيجية التوليفية لتدريس الرياضيات في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢-توظيف مبادئ تريز في تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة الجامعية وبيان اثره في تنمية التفكير الناقد لديهم.

٣-الكشف عن الاستراتيجيات التدريسية الفعالة في التخفيف من الجهد العقلي في تعلم المحتوى الرياضي لطلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر

١) أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف (٢٠١٠)، **أساليب تدريس الرياضيات**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

٢) أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. اطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

٣) أبو علام ، رجاء محمود (٢٠٠٧) ، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، الطبعة السادسة ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

٤) أبوجادو ، صالح محمد علي و نوفل ، محمد بكر ، (٢٠٠٧) ، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** ، ط١ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٥) التركي، عثمان بن عبد المحسن (٢٠٠٩)، **أثر التدريس وفق نظرية الحل الابتكاري للمشكلات TRIZ في التفكير الابتكاري والقدرة على حل المشكلات والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة الرياض** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض

٦) ثرثار، سميرة عدنان ، (٢٠١٦) ، **فاعلية التدريس بنظرية تريز TRIZ مقارنة بالطريقة التقليدية في التحصيل والتفكير التأملي لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء** ، مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية ، العدد(٢) .

٧) الحباشنة ، ميسر خليل (٢٠١٤) ، **التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي** ، ط١ ، دار جليس ، عمان .

٨) حثروبي، محمد صالح (٢٠٠٢) ، **مدخل الى التدريس بالكفاءات** ، الجزائر ، عين مليلة ، دار الهدى.

٩) خطاب، أحمد (٢٠١٢) ، فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير التوليدي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة القراءة** ، العدد (١) المجلد (١٤) ص ١٢٩-١٣٣

١٠) الدليمي، ناهدة عبد زيد (٢٠١٦)، **أسس وقواعد البحث العلمي**، الطبعة الاولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

١١) الديب ، ماجد (٢٠١٨) ، فاعلية تدريس وحدة مطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز TRIZ في تنمية التفكير الابداعي والتحصيل المعرفي ، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية** ، مجلد ١٤ ، العدد ٣ ، ص ٢٥٣ – ٢٦٥ .

١٢) زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥) ، **التدريس نماذجه ومهاراته** ، ط١، القاهرة عالم الكتب

١٣) سحتوت ، ايمان محمد و جعفر، زينب عباس (٢٠١٤) ، **استراتيجيات التدريس الحديثة** ، ط١ ، مكتبة الرشد – ناشرون ، الرياض

١٤) سمير ، ونجن (٢٠١٤) ، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي ، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية** ، جامعة الوادي العدد (٤) ، يناير ٢٠١٤ .

١٥) شحاتة، حسن و النجار ، زينب (٢٠٠٣) ، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، الدار المصرية اللبنانية .

١٦) عامر، حنان سالم ، ٢٠٠٩ ، **نظرية الحل الابداعي للمشكلات تريز TRIZ** ، عمان : ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع .

١٧) عبدالله ، عبده حسن ناجي (٢٠١٧) ، فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة الحديدة – اليمن ، **المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط** ، العدد (٢) المجلد (٣٣) ، ص ٩٠-١٢٤ .

١٨) عطية ، محسن علي (٢٠١٣) ، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .

١٩) فان دالين، ديوبولد (٢٠٠٧)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرين، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة – مصر .

٢٠) فرج الله ، عبد الكريم موسى (٢٠١٤) ، **اساليب تدريس الرياضيات** ، الطبعة العربية ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان .

٢١) فلية،فاروق عبدة و الزكي ، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) ، **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً** ،مصر ، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

٢٢) الفيل ، حلمي (٢٠١٩) ، **متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٢٣) الفيل ، حلمي محمد حلمي (٢٠١٦) ، **فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٩١) المجلد (٢٦) ص ٥٩-١٢٣ .

٢٤) قطيط، غسان يوسف (٢٠١١) **حل المشكلات ابداعياً** ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٥) موساوي، زهية و خالدي، خديجة، (٢٠٠٥) ، نظرية الموارد والتجديد في التحليل الاستراتيجي للمنظمات الكفاءات كعامل لتحقيق الأداء المتميز، المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات جامعة ورقلة ، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، يومي ٨-٩ مارس ، ص ١٧٧

٢٦) محمد،زينب محمد أمين (٢٠٠٥) ، **فاعلية الصورة الفائقة على كفاءة التعلم والإتجاه نجوها لدى الطلاب ذوي الذاكرة البصرية المرتفعة والمنخفضة** ، جامعة الأزهر ، كلية التربية العدد (١٢٨) المجلد (٤) .

٢٧) محمود، محمد أنور عبدالعزيز (٢٠١١) ، **معرفة أثر متغيرات الروابط الفائقة في الكتب الالكترونية على كفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم** ، جامعة حلوان ، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٨) مزيد، منية و الفريحات، عمار عبدالله (٢٠١٨)، أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتنمية التفكير الابداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاساسية الدنيا في محافظة غزة، **مجلة دراسات نفسية وتربوية** ، المجلد (١١) ، العدد (١)

29) Hearringt، Doug (2011)، Evaluation of Learning Efficiency and Efficacy in a Multi-User Virtual Environment Volume 27 Number 2 | Journal of Digital Learning in Teacher Education.

30) Savransky، Semyon (2009)، Engineering of Creativity Introduction to TRIZ Methodology of Inventive problem solving USA: acid – free paper.

31) Cite this page: N.، Sam M.S.،(2013) "MENTAL EFFORT ، in *Psychology Dictionary. org*، April 7،2013 ، https://psychologydictionary.org/mental-effort / (accessed April 2، 2022).

32) Kirschner P.A.، Kirschner F. (2012) Mental Effort. In: Seel N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer، Boston، MA.

https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_226.
(accessed April 2 ، 2022)

موقف الحزب الشيوعي العراقي من حرب الخليج الثانية

٢ آب١٩٩٠- ٢٨ شباط ١٩٩١

أ.د. مهند عبد العزيز عطية الباحث/ جعفر علي عبد

جامعة ذي قار / كلية الآداب / قسم التأريخ

almouisemrjafar@gmail.com

الملخص

لقد شغلت قضية حرب الخليج الثانية حيزاً مهماً من نشطات الحزب الشيوعي العراقي رغماً من موقفه المتذبذبً تجاه القضية، فقد نادى الحزب الشيوعي بالتدخل الخارجي لإسقاط حكومة البعث تارة، ودعا الدول إلى عدم التدخل في الشؤون الداخلية العراقية تارة اخرى. وادى أهمال الحزب الشيوعي لقواعده الشعبية داخل المدن العراقية واقتصار عمله على التنظيمات الحزبية البعيدة عن المدن في شمالي العراق إلى فقدانه فرصة المشاركة الفعلية بالضغط على النظام للتراجع من قرار حرب الخليج والمنادات فقط بالإطاحة بحكومة البعث ،من خلال البيانات في الصحيفة الرسمية للحزب ودعوة قوى المعارضة من خلال بعض الاجتماعات الحزبية لأسقاط نظام البعث واقامة دولة ديمقراطية.

الكلمات المفتاحية: الحزب الشيوعي العراقي ،- حرب الخليج الثانية - قوات التحالف

The position of the Iraqi Communist Party on the Second Gulf War, August 2, 1990-February 28, 1991

University Of Thi-Qar - College of Arts - Department of History

Dr. Muhannad Abdel Aziz Attia **Jaafar Ali Abd**

almouisemrjafar@gmail.com

Abstract

The issue of the second Gulf War occupied an important part of the activities of the Iraqi Communist Party, despite its vacillating position on the issue. The Communist Party called for external intervention to bring down the Baath government at times, and called on states not to interfere in Iraqi internal affairs at other times. The Communist Party's neglect of its popular bases inside Iraqi cities and limiting its work to party organizations far from the cities in northern Iraq led to losing the opportunity for effective participation by pressuring the regime to back down from the decision of the Gulf War and calling only for the overthrow of the Baath government, through statements in the party's official newspaper and inviting opposition forces from During some party meetings to overthrow the Baath regime and establish a democratic state.

Keywords: Iraqi Communist Party - Second Gulf War - Coalition forces

المقدمة :

إن دراسة موضوع موقف الحزب الشيوعي العراقي من حرب الخليج الثانية ٢اب١٩٩٠ –٢٨شباط ١٩٩١ من المواضيع ذات الاهمية السياسية لأن تعد هذه الفترة نقطة تحول كبيرة في علاقات صدام حسين مع خصومه في الداخل والخارج و مطالبته بالكويت الغير مشروعة التي رفضها الحزب في يومه الاول واعلن تضامنه مع الشعب الكويتي من خلال البيانات التي اصدره بجريدة طريق الشعب لسان حال الحزب وكذلك رفض الحل العسكري الخارجي لأنهاء ازمة الكويت بالقوة المسلحة التي ستكون لها اثار وخيمة على الشعب العراقي وطالب باستخدام الاساليب السلمية والقرارات الدولية لإجبار النظام بالانسحاب ودعا سائر القوى الوطنية والديمقراطية التي تناضل من اجل انهاء الحرب بتنظيم صفوفه من اجل اسقاط الدكتاتورية واقامة الحكم الديمقراطية.

قسم البحث الى محورين رئيسين وخاتمة، وقد تناول المحور الاول موقف الحزب الشيوعي العراقي من الاحتلال العراقي للكويت ولعل اهمها اجتماع اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في مطلع ايلول عام ١٩٩٠الذي كرسته لمناقشة احتلال القوات العراقية للكويت واثارهُ السلبية على الصعيد الدولي والداخلي، واعتبارهُ قرار خاطئا من قبل النظام العراقي ومطالبات الحزب بتوحيد صفوف المعارضة العراقية وتوقيع العمل السياسي للجنة العمل المشترك ٢٧تشرين الثاني ١٩٩٠ .أما المحور الثاني فقد ركزه على قيام قوات التحالف بتوجيه الضربات الجوية والبرية ضد العراق التي وصفها بالحرب الوحشية المدمرة ومطالبة النظام العراقي بالقبول بقرارات الامم المتحدة.

اولاً: موقف الحزب الشيوعي العراقي من الاحتلال العراقي للكويت في ٢ اب ١٩٩٠:

لم يستفد صدام حسين (سعدي / ١٩٩٨ / ١٥٧-١٥٨) في دروس حرب الخليج الأولى (الخزرجي / ٢٠١٤ / ٨) ضد ايران، فبعد انتهائها قام بفتح جبهة أخرى جنوباً مع الكويت التي اتهمها بالتلاعب بأسعار النفط والتسبب في خفضها، ما انعكس سلباً على الاقتصاد العراقي. وبعد قيامه باتخاذ قرار احتلال الكويت في ٢ اب عام ١٩٩٠ شن الحزب الشيوعي العراقي حملة استنكار شديدة، ووصفت الاحتلال بالهجوم الغادر والجريمة البشعة، وطالب المكتب السياسي للحزب في البيان الذي أصدره في اليوم نفسه بانسحاب القوات العراقية من الكويت، ودعا إلى حل الخلافات بين البلدين بالطرق السلمية، وجاء في البيان: "**اننا ندين العدوان على الكويت الشقيق، نطالب بسحب القوات العراقية المعتدية فوراً، واحترام سيادة الدولة الكويتية، وحل الخلافات معها بالطرق السلمية**"(سباهي / ٢٠٠٢ / ٣٣٣).

وفي الوقت الذي دافعت صحيفة الثورة الناطقة باسم الحكومة العراقية في ٢ اب عام ١٩٩٠ عن تواجد القوات الأمريكية في منطقة الخليج ووصفتها بالأكثر عقلانية، جند الحزب الشيوعي العراقي صحيفته المركزية طريق الشعب(العقيلي / ٢٠١٦ / ٣٤٣) لإدانة العدوان، ووصفت الصحيفة الحكومة بانها طغمة حاكة توهمت بأن الشعب العراقي يمكنه أن ينسى ما مرَّ به من مآسي في الحرب مع ايران، وأن يصبر على المآسي الجديدة بعد الحرب(سباهي / ٢٠٠٢ / ٣٣٢).

عقدت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي اجتماعاً في مطلع أيلول عام ١٩٩٠ كرسته لمناقشة احتلال القوات العراقية للكويت وضمها للعراق قسراً، والاثار السلبية والخطيرة التي تركها هذا الاحتلال على الصعيد العربي، واتهمت صدام حسين بانتهاج

سياسة متقلبة وضربت اللجنة مثالاً بتراجعه عن الأهداف التي شن من أجلها الحرب على ايران وعودته للالتزام باتفاقية الجزائر (لفتة / ٢٠١٠ / ٧) لعام ١٩٧٥، بعد أن ألغاها عام ١٩٨٠(سباهي / ٢٠٠٢ / ٣٣٤).

كما عارض الحزب الشيوعي العراقي استعمال القوة العسكرية لإجبار العراق على الخروج من الكويت، ودعا عضو اللجنة المركزية للحزب فخري كريم (عبد الصمد / ١٩٨٧ / ٢٣٧) في تصريح له لصحيفة الشرق الاوسط اللندنية في ٢٢ تشرين الأول عام ١٩٩٠ إلى اعتماد الاساليب غير العسكرية لإجبار العراق على الانسحاب من الكويت، وأوضح أن استعمال القوة العسكرية ضد حكومة البعث لإجبارها على الانسحاب يضر بمصالح الشعب العراقي ويعرضه إلى للدمار، وأكد ممثل الحزب الشيوعي في بريطانيا نادر عباس في الوقت نفسه في تصريح لصحيفة مورننغ ستار البريطانية أن الحل الأمثل للازمة الكويتية هو مساعدة الشعب العراقي للتخلص من حكومة البعث، وأوضح أن اسقاط النظام في العراق هو ما سيؤدي إلى حل الازمة الكويتية (طريق الشعب / ١٩٩٠ / ٥).

وفي اطار مطالبة الحزب الشيوعي العراقي بإسقاط نظام صدام حسين كتبت صحيفة طريق الشعب الناطقة بلسان الحزب مقالاً افتتاحياً في اواخر شهر تشرين الأول عام ١٩٩٠ أكدت فيه ضرورة توحيد أحزاب المعارضة العراقية جهودها لتعبئة الشعب العراقي من أجل اسقاط النظام في العراق، ووضع قواعد لعمل مشترك هدفه القضاء على دكتاتورية صدام حسين، ووصفت الصحيفة غزو الكويت وضمها إلى العراق بأنه مغامرة خطيرة ترتب عليها وجود حشود عسكرية أمريكية وغربية في الخليج العربي تهدد بإشعال الحرب في المنطقة، ما عرض الشعب العراقي للخطر(طريق الشعب / ١٩٩٠ / ٥).

وأشارت صحيفة طريق الشعب في اواخر شهر تشرين الأول عام ١٩٩٠ إلى أن السكرتير العام للحزب الشيوعي العراقي عزيز محمد(القيسي / ٢٠١٤ / ٧٢) عدَّ قرار الرئيس العراقي صدام حسين باجتياح الكويت قراراً خاطئاً، ودعاه في تصريح لصحيفة ليتراتورتيا غازيتا (Litratorya Gazita) الروسية إلى تصحيح خطأه والانسحاب من الكويت، كما دعا إلى الضغط عليه واقناعه باتخاذ قرار الانسحاب بأسرع وقت ممكن، وبين أنه يؤيد الحل العربي للقضية الكويتية ولكنه استدرك قائلاً: "أن العرب ليس لديهم أي حل لمسألة الكويت"(طريق الشعب / ١٩٩٠ / ٥).

وفي الوقت نفسه عمل الحزب الشيوعي على توحيد صفوف المعارضة العراقية لإسقاط نظام صدام حسين، وبلغت رغبته اوجها في التوقيع على البرنامج السياسي للجنة العمل المشترك (مجيد / ١٩٩٧ / ١٠٩) (الشمراني / ١٩٠-١٩١ / ٢٠٠٣) في دمشق في ٢٧ تشرين الثاني عام ١٩٩٠ الذي وقع عليه (١٧) حزب وحركة سياسية، واتفق في أثره على عقد مؤتمر عام للمعارضة العراقية في بيروت للمدة ١١-١٣ اذار ١٩٩١(الخرسان / ١٩٩٣ / ٢١٧).

وحمل الحزب الشيوعي العراقي الرئيس العراقي صدام حسين مسؤولية العواقب المترتبة على تعرض الشعب العراقي للأضرار في حالة عدم امتثاله لقرار مجلس الأمن المرقم (٦٧٨) في ٢٩ تشرين الثاني ١٩٩٠(طريق الشعب / ١٩٩٠ / ٧)، الذي منح العراق مهلة (٤٧) يوماً للانسحاب من الكويت، وحدد يوم ١٥ كانون الثاني عام ١٩٩١ موعداً نهائياً للانسحاب، وطالب القرار العراق بالالتزام بقرارات مجلس الأمن السابقة البالغ عددها (١٠) قرارات، وطالبه الالتزام بقرار مجلس الأمن رقم (٦٦٠) (المعموري والمسعودي / ٢٠١١ / ١٧٣) وعدها الفرصة الاخيرة أمام العراق وخول القرار القوات المتحالفة مع الولايات المتحدة الأمريكية باستعمال القوة لإخراج القوات العراقية من

الكويت في حالة رفض الحكومة العراقية القرار(الاتحاد / ١٩٩٠ / ٥٩٥٥)، واكد الحزب على رفضه لأي حرب تشن ضد الشعب العراقي، ومواصلة محاولاته مع بعض الاطراف العربية والعالمية لتجنب شن حرب ضد العراق (طريق الشعب / ١٩٩٠ / ٧). ورأى عضو المكتب السياسي للجنة المركزية للحزب الشيوعي عبد الرزاق الصافي (الصمد / ١٩٨٧ / ٢١٣) في ١٦ كانون الأول عام ١٩٩٠ أنه اذا تمسك صدام حسين بموقفه وواصل تعنته ولم يسحب القوات العراقية من الكويت، فان اجباره على الانسحاب يجب أن لا يكون عن طريق استعمال القوة العسكرية، بل عن طريق مواصلة فرض الحصار على العراق ومنعه من تصدير النفط، وكذلك منع الدول من تزويده بالأسلحة والمعدات العسكرية، وبرر وجهة نظره هذه لأن العراق يضطر إلى الرضوخ لقرارات مجلس الأمن والانسحاب من الكويت نتيجة الازمة الاقتصادية التي يعاني منها، خاصة بعد حربه الطويلة مع ايران والتي أدت إلى تدهور اقتصاده بشكل كبير، وأوضح أنه يعارض في الوقت نفسه معاقبة الشعب العراقي وتجويعه(طريق الشعب / ١٩٩٠ / ٧).

بدأ عام ١٩٩١ والحكومة العراقية ما زالت مصرة على أن الكويت تمثل المحافظة التاسعة عشر وهي جزء من الاراضي العراقية، وسعى صدام حسين إلى رفع الروح المعنوية للجنود العراقيين فقد زار القطعات العراقية المرابطة في الكويت في ١ كانون الثاني عام ١٩٩١، وتفاخر أمامهم بالجيش العراقي الذي خاض الحرب مع ايران لمدة ثمان سنوات، وحثهم على الصمود أمام أي عدوان على العراق(الثورة / ١٩٩١ / ٧٥٠٠)، كما أصدر مجلس قيادة الثورة في اليوم التالي قراراً بمنح الضباط والجنود العراقيين مبلغاً مالياً قدره خمسون ديناراً شهرياً اضافة لرواتبهم ومخصصاتهم التي يتقاضونها أصلاً(الثورة / ١٩٩١ / ٧٥٠١)، وفي المقابل بدأت التحركات الدبلوماسية

الدولية لإيجاد حل للازمة مع بدء العد التنازلي للمهلة التي حددها قرار مجلس الأمن الدولي لانسحاب القوات العراقية من الكويت، وكانت فرنسا آخر من حاول الوصول إلى حل يرضي جميع الأطراف، وكانت قوات التحالف الدولية بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت نفسه تكمل تحضيراتها العسكرية بما يحقق لها النصر المؤكد ويضمن اخراج القوات العراقية من الكويت(عواد / ٢٠٠٧ / ٦٤-٦٦).

أما بالنسبة للحزب الشيوعي العراقي فكان متمسكاً بإدانة نظام صدام حسين بعده المسؤول عن تعريض الشعب العراقي للخطر، وأعرب السكرتير الأول للجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي عزيز محمد عن أسفه لإصرار صدام حسين على موقفه وعدم انسحاب القوات العراقية من الاراضي الكويتية، ودعا إلى نزع فتيل الحرب، وناشد المجتمع الدولي باسم الحزب الشيوعي العراقي لاتخاذ الاجراءات اللازمة من أجل تطبيق قرارات جامعة الدول العربية ومجلس الأمن بالطرق السلمية، وعبَّر عن قلق الحزب من تواجد القوات الأمريكية في منطقة الخليج العربي، واندلاع الحرب بين القوات العراقية وقوات التحالف وبين أن ذلك سيقود إلى ادخال جميع دول المنطقة بدوامة الحروب التي سينتج عنها كوارث اقتصادية وسياسية بعيدة المدى(طريق الشعب / ١٩٩١ / ٩).

ثانياً: بدء العمليات العسكرية لقوات التحالف الدولية ١٧كانون الثاني عام ١٩٩١-٢٨شباط

نشرت صحيفة الكارديان البريطانية في ١٤ كانون الثاني عام ١٩٩١ تقريراً لأحد مراسليها في الشرق الأوسط أكد على أن وكالة المخابرات المركزية الأمريكية كانت على صلة وثيقة بمجموعة من قوى المعارضة العراقية تدعى لجنة العمل المشترك التي تضم

في صفوفها الحزب الشيوعي العراقي، ثم كشفت جريدة الجهاد التابعة للمجلس الأعلى للثورة الإسلامية (المؤمن / ٢٠٢٠ / ٣٤٢-٣٤٥) تنسيق اللجنة مع الولايات المتحدة الأمريكية والسعودية للإطاحة بالحكومة العراقية، وأنها نسقت مع هاتين الدولتين لتشكيل حكومة وزارية تعقب الحكومة العراقية بعد الاطاحة بصدام حسين (مجيد / ١٩٩٧ / ١٠٩).

شرعت قوات التحالف الدولي بالقصف التمهيدي في الساعات الأولى من يوم ١٧ كانون الثاني عام ١٩٩١، وأعلنت القيادة العامة للقوات المسلحة العراقية أن طائرات التحالف الدولي قصفت القطعات العراقية في عرعر والمعانية وحفر الباطن والانصاب والأبيض غرب العراق، كما قصفت طائرات التحالف عدد من الأهداف العسكرية والاقتصادية المنتخبة داخل المدن العراقية(الثورة / ١٩٩١ / ٧٥١٤).

أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي نداءً إلى الحكومة العراقية في١٧ كانون الثاني عام ١٩٩١ بعد بدء قصف الطائرات للقوات والمدن العراقية مطالبة بسحب القوات العراقية بشكل فوري من الكويت لتجنيب الشعب العراقي عواقب الحرب، وطلبت اللجنة كذلك من المجتمع الدولي أيجاد مخرج سلمي للازمة وإيقاف الحرب ضد الشعب العراقي، كما وجهت نداءً آخراً إلى أفراد القوات المسلحة العراقية بالانسحاب من الكويت وعدم الاستجابة لأوامر القيادة العسكرية(طريق الشعب / ١٩٩١ / ٩)، كما طالب النداء جميع العراقيين الذين يحتلون مواقع المسؤولية في الدولة للنهوض بمسؤولياتهم للإطاحة بصدام حسين (الحلوائي / ٢٠٠٩ / ٣٤٥).

وعندما اشتدت الهجمات الجوية لقوات التحالف الدولي على المدن العراقية، وبدأت بتدمير البنى التحتية العراقية، نشرت القيادة المركزية للحزب الشيوعي العراقي بياناً في ١٨ كانون الثاني عام ١٩٩١ بعنوان (يجب على شعبنا أن يتصدى لهزيمة الغزو

الأمريكي–الصهيوني وانقاذ الأمة: يجب على الشعب العربي أن يستيقظ من أجل الاطاحة بحكومات العار والخيانة) وصفت فيه قصف المدن العراقية بأنها أعمال كراهية ضد العراق، وضد الشعب العراقي قبل أن تكون ضد صدام حسين نفسه، وأنها تحاول ارهاب الشعب، واتهم البيان الولايات المتحدة الأمريكية وما وصفتهم بعملائها الدوليين بالتسبب في الحرب العراقية–الايرانية، كما اتهم البيان السفارة الأمريكية في العراق بتشجيع صدام حسين على احتلال الكويت من أجل اتخاذ ذلك ذريعة لاحتلال القوات الأمريكية منطقة الخليج العربي، وأن هدفها ليس العراق وحده بل جميع الدول العربية ودول المنطقة(كامل / ٢٠٢٠ / ٥٧).

وبين الحزب الشيوعي العراقي في أواخر شهر كانون الثاني عام ١٩٩١ أنه على الرغم من اقراره بحق الشعب الكويتي باستعادة حريته ووطنه، وكذلك اقراره بمسؤولية صدام حسين في دفع الأمور إلى طريق مسدود لرفضه الاستجابة إلى النداءات الدولية والانسحاب من الكويت، لكن الحزب رفض اعتماد الحرب كوسيلة للخروج من هذا المأزق وحل الأزمة الكويتية، وعدَّ اصرار صدام حسين على الحرب مع قوات التحالف الدولي مواصلة للحرب العراقية–الايرانية من أجل تحطيم الشعب العراقي وشل ارادته لإخراجه من ساحة الصراع العربي–الصهيوني، والتمهيد لترتيب أوضاع المنطقة بأسرها لمصلحة الدول الاستعمارية(إسماعيل / ٢٠٢٠ / ٥٢٢–٥٢٣).

ارتبطت المنظمة الحزبية الشيوعية برئاسة عمر علي الشيخ (الماسنجر / ٢٠٢٢) التي تقود العمل الحزبي في داخل العراق بالمكتب السياسي في كُردستان، وقد منحت الصلاحيات للتحرك لإسقاط النظام عند الحاجة، وما أن تحسست بتعاظم الفراغ السياسي في العراق حتى راحت تتحرك باتجاه اجراء حوار ومشاورات مع اللجان الحزبية الشيوعية في المدن العراقية حول الأوضاع السياسية في العراق، وعلى الرغم من تعقد

المشهد الأمني في بغداد نتيجة النزوح الواسع للمواطنين باتجاه المدن والقرى المحيطة بالعاصمة، أصدرت بياناً في الأول من شباط وزعته في مناطق بغداد المختلفة أدانت فيه تصرفات النظام البعثي، كما وزعت البيان نفسه في النجف والسليمانية واربيل وكربلاء والحلة والناصرية والبصرة (سباهي / ٢٠٠٢ / ٣٤٣-٣٤٤).

والجدير بالذكر أن عمل تنظيمات الحزب الشيوعي العراقي داخل بغداد في تلك المدة كانت مكشوفة من قبل أجهزة الأمن العراقية، وكان يدير أوكار الحزب أشخاص متعاونون مع أجهزة الأمن التي كانت تنتظر استدراج أكبر قدر من الشيوعيين إلى تلك الأوكار من أجل القاء القبض عليهم (طه / ٢٠٢٠ / ١٠١-١٠٢).

وصف الحزب الشيوعي العراقي الحرب التي شنتها قوات التحالف ضد العراق بأنها حرب وحشية وتدميرية، أدت إلى تدمير البنى التحتية العراقية والاقتصاد العراقي وقدراته العسكرية، وعرضت جميع دول المنطقة إلى كارثة بيئية، وطالب الحزب من خلال المقال الافتتاحي لصحيفة طريق الشعب في أواسط شهر شباط عام ١٩٩١ بضرورة عدم توسيع نطاق الحرب وتجنيب الشعب العراقي المزيد من الاضرار، وأدان المقال قيام صدام حسين بإصدار أوامره لإطلاق صواريخ على (اسرائيل) لجرها إلى الحرب معه، كما أدان تصريحات المسؤولين الأمريكيين والبريطانيين حول اسقاط نظام صدام حسين وعد الحزب تلك التصريحات تدخلاً في الشؤون الداخلية العراقية، وأنه يأتي لمصلحة صدام حسين نفسه(طريق الشعب / ١٩٩٠ / ١٠).

بناء على ما سبق يظهر أن هناك تناقض واضح في موقف الحزب تجاه اسقاط نظام صدام حسين، فمن جهة سعى ونادى بإسقاطه، ومن جهة أخرى أدان تصريحات المسؤولين الأمريكيين والبريطانيين حول الاطاحة به في الوقت الذي شارك الحزب

ضمن لجنة العمل المشترك التي تضم القوى الوطنية العراقية التي تستهدف انهاء حكم البعث في العراق.

بينَّ حسان عاكف أن الحزب الشيوعي العراقي كان يرفع شعار اسقاط النظام العراقي وهو موقناً بأن الحزب لا يمكنه تحقيق ذلك بما تتوفر لديه من امكانيات ضعيفة في تلك المرحلة قياساً بقوة النظام نفسه، لذا عُدَّ هذا الشعار شعاراً سياسياً فقط سعى الحزب إلى تحقيقه بالتعاون مع جهات وطنية أخرى.

ومن جانبه فقد أيد عزيز محمد مبادرة الرئيس الايراني علي أكبر هاشمي رفسنجاني (رفسنجاني / ٢٠٠٥) لوقف الحرب بين العراق وقوات التحالف الدولية، ورأى بأنها أساساً صالحاً لوقفها وحل الأزمة الكويتية، وبين أن المبادرة تنسجم مع مطالبات الحزب الشيوعي العراقي منذ احتلال القوات العراقية للكويت، المبنية على الانسحاب الكامل من الأراضي الكويتية، والانصياع لقرارات مجلس الأمن، من أجل انقاذ الشعب العراقي من تداعيات الحرب التي شنتها قوات التحالف الدولية ضده (طريق الشعب / ١٩٩٠ / ١٠).

وسعت الحكومة العراقية إلى التخفيف من الضغط ضدها لذلك أصدر مجلس قيادة الثورة العراقي في ١٥ شباط ١٩٩١ بياناً أعلن فيه قبول العراق تطبيق قرار مجلس الأمن المرقم (٦٦٠)(الرأي / ١٩٩١ / ٧٥٠٨) الصادر في ٢ اب ١٩٩٠، لكنه اشترط الغاء جميع قرارات مجلس الأمن الدولي التي صدرت ضد العراق بسبب احتلال الكويت، والايقاف الفوري لأطلاق النار من جانب قوات التحالف، وانسحابها من منطقة الخليج خلال مدة أقصاها شهر واحد، وربط انسحاب القوات العراقية من الكويت بانسحاب (اسرائيل) من الأراضي السورية واللبنانية المحتلة، وفي حالة رفضها الانسحاب على مجلس الأمن الدولي تطبيق العقوبات نفسها التي يطبقها على العراق،

كما اشترط البيان أن تتحمل الدول المشاركة في قوات التحالف الدولي ضد العراق تكاليف اعادة بناء المنشآت العراقية التي دمرت أثناء العمليات العسكرية، زيادة على شطب ديون العراق المترتبة بذمته، والغاء تواجد القواعد العسكرية الأجنبية في منطقة الخليج العربي(الشعب / ١٩٩١ / ٢٨١٤).

يبدو أن اصدار مجلس قيادة الثورة العراقي البيان جاء للتخفيف من الضغط الداخلي ضدها أكثر من كونه تخفيفاً من الضغط الخارجي، لاستثارة الشعور الوطني لدى أحزاب المعارضة العراقية، وأن الشروط التي تضمنها البيان تتعارض مع التوجهات السياسية الدولية تجاه المنطقة وصعوبة تطبيقها.

جاء رد فعل الحزب الشيوعي العراقي على بيان مجلس قيادة الثورة في اليوم نفسه، فقد أصدر الحزب بياناً أعلن فيه أن سلطة البعث اعترفت للمرة الأولى بأن الكويت ليست جزءً من العراق، وأنها لا تشكل محافظة من محافظاتها، ولكن البيان ذكر أن هذا الاعتراف جاء متأخراً بعد أن ذاق الشعب العراقي ويلات الحرب وتعرضت ممتلكاته للدمار نتيجة الضربات الجوية التي قامت بها قوات التحالف الدولي، وعدَّها محاولة من سلطة البعث للظهور بمظهر البطل ودليل على الاقتدار والصمود، وبين أن الحقائق تشير إلى تراجع صدام حسين عن مواقفه وقبوله بالهزيمة من أجل الحفاظ على منصبه، وأن قبوله بالانسحاب جاء ليتفادى محاسبة الشعب له على ما ارتكبه من جرائم بحقه نتيجة احتلال الكويت(طريق الشعب / ١٩٩١ / ١١).

وأكد بيان الحزب الشيوعي نفسه على أن الحزب سيستمر بالعمل من أجل وقف اطلاق النار وانسحاب القوات العراقية من الكويت دون شرط، واحلال قوة عربية ودولية تحت رعاية الأمم المتحدة في الحدود بين العراق والكويت، وأنه سيبذل الجهود من أجل حل الخلافات بين البلدين بالطرق السلمية في اطار الجامعة العربية والأمم المتحدة

والمحكمة الدولية، وعقد مؤتمر دولي لحل أزمة الشرق، كما سيعمل على اسقاط النظام والتنسيق مع الأمم المتحدة لأجراء انتخابات حرة في العراق(طريق الشعب / ١٩٩١ / ١١).

وعقدت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في أواسط شهر شباط عام ١٩٩١ اجتماعاً استثنائياً، ناقشت فيه تطورات الحرب واحتمال توسعها، وأكدت على موقف الحزب الرافض لاحتلال الكويت والحرب واستعمال القوة لإسقاط نظام صدام حسين واخراج القوات العراقية من الكويت، ورأت اللجنة بأن تعنت صدام حسين واصراره على رفض الانسحاب أدى إلى تقليص فرص السلام، وطالبته بالانصياع لقرارات مجلس الأمن وسحب القوات العراقية من الكويت بشكل فوري، وعدَّته الخيار الأفضل لإزالة فتيل الحرب، وتعهدت اللجنة في مقابل ايقاف الحرب على العراق بالاستمرار بالنضال لإسقاط النظام من أجل تجنيب الشعب العراقي ويلات الحرب، وأعربت اللجنة عن ارتياحها لمواقف أحزاب المعارضة العراقية والقوى الوطنية الرافض لمبدأ الحرب إزاء الأزمة(طريق الشعب / ١٩٩١ / ١١)، وأبدى عضو اللجنة المركزية للحزب الشيوعي العراقي السابق باقر إبراهيم (إبراهيم / ٢٠٠٢ / ٤٧٩) في ١٩ شباط عام ١٩٩١ أثناء مداخلته في الندوة التي عقدتها لجنة الدفاع عن الشعب العراقي في موسكو، استغرابه من رد الولايات المتحدة الأمريكية الرافض لمبادرة القيادة العراقية في ١٥ من الشهر نفسه والتي أعلنت فيها استعدادها لسحب الجيش العراقي من الكويت وتطبيق قرار مجلس الأمن رقم (٦٦٠)(إبراهيم / ١٩٩٦ / ٢٠).

بدأت الحملة العسكرية البرية لقوات التحالف الدولي في ٢٤ شباط عام ١٩٩١، وحررت الكويت في غضون يومين فقط، ثم أوقفت قوات التحالف عملياتها في الكويت وتوغلت

إلى داخل الاراضي العرقية بعد أن تلاشت مقاومة الجيش العراقي ووقع قرابة تسعون الف مقاتل عراقي أسرى بيدها (الصلح / ١٩٩٧ / ٣٥٨).

بعد انتهاء الأعمال العسكرية لدول التحالف الدولي وانسحاب القوات العراقية من الكويت، ركز الحزب الشيوعي العراقي انشطته للمطالبة برفع الحصار عن الشعب العراقي، فقد شكل نجم محمود عضو اللجنة المركزية للحزب جبهة باسم (تجمع العراقيين ضد الحرب والحصار)، وهي جبهة تقدمية شملت مجموعة من المعارضين اليساريين والديمقراطيين هدفها التعامل مع الظروف الموجودة في العراق في ظل الحصار الاقتصادي المفروض عليه في أعقاب الحرب (إسماعيل / ٢٠٢٠ / ٥٢٤).

الخاتمة :

١- يظهر مما سبق أن الحزب الشيوعي العراقي كان رافضاً لفكرة اخراج القوات العراقية من الكويت عن طريق استخدام القوة، لكنه لم يتمكن من اتخاذ أي خطوة عملية لمنع وقوع استعمال قوات التحالف الدولي قواتها لإجبار العراق على الانسحاب.

٢- أما بالنسبة لموقف الحزب من الاجتياح العراقي للكويت فقد عده عمل خاطئ مضر بمصالح الشعب العراقي لكنه وبإمكانياته المتواضعة لم يستطع اتخاذ موقف مؤثر سواء في اقناع القيادات البعثية الانسحاب من الكويت أو في اقناع المجتمع الدولي بعدم اللجوء إلى القوة لتحقيق هذا الهدف.

٣- بناء على ما سبق يظهر ان هناك تناقض واضح في موقف الحزب تجاه اسقاط نظام صدام حسين، فمن جهة سعى ونادى بأسقاطه ،ومن جهة اخرى أدان تصريحات المسؤولين الامريكيين والبريطانيين حول الاطاحة به في الوقت الذي شارك الحزب ضمن لجنة العمل المشترك التي تضم القوى الوطنية العراقية التي تستهدف انهاء حكم البعث في العراق .

القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي

أ.د. هادي كطفان العبد الله الباحثة : عفاف كامل الشرهانيَ

hadi.alshuon@qu.edu.iq afaf77992@gmail.com

كلية التربية – جامعة القادسية

ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي التعرف إلى القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي ، والفروق في القلق الفيزياوي في لدى طلبة الصف الرابع العلمي تبعا لمتغير الجنس ، إذ اقتصر البحث الحالي على عينة مؤلفة من (500) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس النهارية الحكومية الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية الديوانية – المركز من الدراسة الصباحية، وللعام الدراسي (2020–2021م)، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وعلى أساس التوزيع المتناسب وقد استخدم الباحثان منهج البحث الوصفي ، ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحثان بناء مقياس القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي اعتماداً على الادب النظري الخاص بالقلق ، والذي تكون من اربعة ابعاد متمثلة في : (قلق فهم المعارف الفيزيائية, قلق حل المسائل الفيزيائية, قلق الانشطة والتجارب الفيزيائية, قلق امتحان الفيزياء)، والمكون من (40) فقرة بصيغته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس، إذ تم استخراج كل من صدق البناء، والصدق الظاهري وكذلك استخراج الثبات بطريقتين هما(بطريقة الاختبار– إعادة الاختبار، بمعادلة الفا كرو نباخ . وبعد استكمال بناء أداة البحث تم التطبيق على عينة البحث النهائية لبالغه(500) طالب وطالبة، وقد تمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في معالجة البيانات، وتوصل البحث إلى اشاعة القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي ، وهناك

فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الفيزياوي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، خرج الباحثان بجملة من التوصيات والمقترحات منها العمل على وضع برامج ارشادية تعمل على خفض القلق الفيزياوي.

الكلمات المفتاحية : القلق الفيزياوي .

Physical anxiety among fourth-grade science students

Dr. Hadi Katfan Al-Abdullah, Afaf Kamel Al-Sharhany

College of Education - University of Al-Qadisiyah

Abstract :

The current research aimed to identify the learning styles in physics for fourth-grade students, and the differences in learning styles in physics for fourth-grade science students according to the gender variable, as the current research was limited to a sample of (500) students from fourth-grade science students. In the governmental preparatory and secondary day schools affiliated to the Diwaniyah Education Directorate - the center of the morning study, and for the academic year (2021-2020 AD), they were chosen by the stratified random method, and on the basis of proportional distribution. The researcher used the descriptive research method In order to achieve the objectives of the research, the researcher relied on building a scale of physical anxiety for

fourth-grade students based on the theoretical literature on anxiety, which consisted of four dimensions: (anxiety of understanding physical knowledge, anxiety solving physical problems, anxiety activities and physical experiments, anxiety exam physics), It consists of (40) paragraphs in its final form after verifying the psychometric properties of the scale, as the construction validity, apparent validity, as well as stability were extracted in two ways (test-retest method, with the alpha-Craw-Nbach equation). On the final research sample of (500) male and female students, the statistical bag for social sciences (Spss)) was used in data processing. The research reached the spread of physical anxiety among students of the fourth scientific grade, and there are statistically significant differences in physical anxiety according to the gender variable and in favor of males. In light of the results of the research, the researcher came out with a number of recommendations and suggestions, including working on developing indicative programs that work to reduce physical anxiety.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

ان طبيعة مادة الفيزياء المعقدة والتي تحتاج الى الكثير من الدقة والاتقان والضبط المنطقي جعل الكثير من الطلبة ينتابهم التوتر والقلق في تعاملهم مع المعلومات الفيزيائية، مما يدفعهم الى العزوف عن دراستها،وجميع الاختصاصات التي تعتمد عليها وهذا يعود الى الحرج الذي يواجه بعض الطلبة عند تعاملهم مع القوانين والقواعد والرموز وحل المسائل الفيزيائية البسيطة في المواقف التعليمية او الحياة اليومية وتعرف هذه الحالة بقلق الفيزياء .

ويعد القلق من المشكلات المنتشرة لدى كثير من الافراد وذلك بسبب التطورات المتسارعة التي تعكس الواقع الذي بات القلق جزء أساس منه، وهو دافع ايجابي يعمل على النجاح في مختلف مجالات الحياة اذا كان في حدود معلومة ولكن اذا تتجاوز القلق هذه الحدود يصبح معرقل للأداء. فالقلق الدائم يؤدي الى عدم القدرة على النجاح خاصة اذا تعلق الامر بالطلبة، فهو يعمل على خفض مستوى انتباههم وتركيزهم في اثناء معالجتهم للمعلومات، وبالتالي يكون له تأثير مباشر على التحصيل وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، اي ان هناك علاقة عكسية بين القلق والتحصيل.

ومن خلال خبرة الباحثان في تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الاعدادية ,ومن خلال مناقشتها مع زملائها من مدرسي مادة الفيزياء حول الاساليب المناسبة التي قد تسهم في زيادة تحصيل الطلبة وخفض القلق لديهم اتجاه مادة الفيزياء, وتدعيما لمشكلة البحث عمد الباحثان بإجراء استبياناً لمجموعه من مدرسي مادة الفيزياء ومدرساتها

والبالغ عددهم (12) في المدارس الاعدادية والثانوية في مديرية تربية القادسية ، وتضمنت الاستبانة الاستطلاعية الاستفسار عن وجود قلق فيزياوي لدى الطلبة ؟ وهل هناك تأثيرات تسهم في خفض القلق الفيزياوي لدى الطلبة ؟ واسفرت نتائج الاستبانة الاستطلاعية إلى أن 90% منهم أشاروا الى ان هناك قلق فيزياوي ملموس لدى الطلبة وان 76% منهم أشاروا الى ان اهمية المؤثرات في المساهمة في خفض القلق الفيزياوي لدى الطلبة. وعلى الرغم من وجود مستوى متدني من قلق الفيزياء لدى الطلبة في المرحلة الثانوية لتحقيق نواتج مقبولة في تدريس الفيزياء، إلّا أنّ العديد من الدراسات التي اجريت في هذا المجال اظهرت ارتفاع مستواه لدى الطلبة وكشفت عن اثارة السلبية لديهم كدراسة(عبد الحسن,2017)، ودراسة (الخضري,2014)، ودراسة(Domingo's 2015).وعليه يمكن بلورة مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

(ما مستوى القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي؟)

اهمية البحث : يمكن ايجازها بالنقاط الاتية :

- إن دراسة هذا المتغير قد يسجل اضافة علمية جديدة في ميدان المعرفة.
- يعد هذا البحث محاولة علمية جادة لدراسة موضوع مهم لم يتناوله الباحثون من قبل على حد علم الباحثة.
- يعد هذا البحث مساهمة علمية يستفاد منها الباحثين، بما يوفره لهم من اداة القلق الفيزياوي ، وهذا يشكل خطوة تسهل خطواتهم لا جراء ابحاث اخرى في المؤسسات التربوية.
- يعزز هذا البحث الاتجاهات الايجابية عند التدريسيين والقائمين على العملية التربوية في اهمية القلق الفيزياوي.

- تزويد مدرسي الفيزياء بأدوات موضوعية يمكن ان تستخدم في قياس القلق الفيزياوي.

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف الى :

١. قلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي.
٢. الفروق في القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي تبعا لمتغير الجنس.

حدود البحث : تقتصر حدود البحث الحالي على :

1.الحد المكاني: المدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة القادسية.

2. الحد البشري: طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس مركز محافظة القادسية.

3.الحد الزماني: الكورس الاول من العام الدراسي (2021-2020).

تحديد المصطلحات :

القلق الفيزياوي(physics Anxiety ء)

"بأنّه حالة من التوتر يشعر بها المتعلم عند دراسته مادة الفيزياء او عندما يطلب منة اداء اختباراتها (عبد الحسن ,2017:141-106).

ومن خلال اطلاع الباحثان على الادبيات والدراسات السابقة لم يجد الباحثان تعريفاً مباشراً للقلق الفيزياوي، ولكن من خلال استنتاجها لما ورد من تعريف للقلق بصورة عامة فإنّها تعرف القلق الفيزياوي نظريا:-

بأنّه حالة من التوتر والارتباك مصحوبة بمشاعر الملل أو الجزع الذي يتعرض له الطلبة عند دراستهم لمادة الفيزياء او تعاملهم مع الارقام اوحل المسائل واجراء الانشطة الفيزيائية في سياق الحياة العامة آو الدراسية عند استعدادهم لا اداء الامتحان فيها.

التعريف الإجرائي للقلق الفيزياوي:-

حالة من التوتر والفزع التي تصيب طلبة الصف الرابع العلمي عند تعرضهم لمواقف ترتبط بالفيزياء مثل دراستها، وأجراء انشطتها، وحل مسائلها، والامتحان فيها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها ألطالب في مقياس القلق الفيزياوي المعد لذلك.

الفصل الثاني : اطار نظري

القلق الفيزياوي physics Anxiety:

يعتبر القلق الفيزياوي هو متغير من المتغيرات الانفعالية والتي توجد عند دارسي الفيزياء بنسب مختلفة ، وقد يمثل دافع للطلبة لإنجاز المهام الموكلة اليهم لتحقيق الأهداف المرجوة وذلك اذا كان القلق في حدوده الطبيعية اما اذا زادة عن حدة الطبيعي فقد يصبح معوقا لأداء الطلبة لمايسببة لهم من خوف وتوتر ورهبة عند تعرضهم لموضوعات الفيزياء وممارسة انشطتها ومهامها وتكليفاتها وامتحاناتها ومن ثم يلجأ الطلبة الى تجنب دراسة الفيزياء والعزوف عنها. (Mallow,2006:3-4)

كما وترتبط الفيزياء بالرياضيات حيث تذكر ليليان واليسون (LillianM.fawcett and AlisonF.Garton2005:24) إن القلق من مادة الرياضيات (Math

anxiety)هو احد الأسباب المهمة التي تؤدي الى صعوبات في تعلم الفيزياء , ويتفق مع ما توصل إلية جوناثان (JonathanTuminaro,2004,p.2) حيث وجد ان الطلبة ذوي صعوبات تعلم مادة الفيزياء يعانون من قصور في الإلمام بعمليات الحساب الضرورية لحل المشكلات وضعف في كيفية أدراك وتطبيق العمليات الحسابية عند حل هذه المشكلات.

وتتأثر نواتج تعلم طلبة المرحلة الثانوية لمادة الفيزياء والاستمرار في دراستها بالسلب والإيجاب بمستوى القلق الفيزياوي لديهم .حيث يرى "فؤاد أبو حطب وأمال صادق" ان المستويات المتدنية والمرتفعة من القلق تعمل على إعاقة التعلم وتدهوره, كما وان الحد الأمثل منة يسهم في فاعلية التحصيل والتعلم. (أبو حطب وصادق,452:1994)

وتؤكد ذلك الكثير من الدراسات التي إشارات إلى وجود علاقة عكسية بين القلق ومستوى الأداء, فالطلبة ذوي المستويات المنخفضة يوجد لديهم قلق والعكس صحيح كدراسة(الخفاجي ,2017), ودراسة (Domingo's ,2015) , ودراسة (kaya'yildrim,2014) .

كما وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت بعض استراتيجيات التعلم والبرامج لخفض قلق الفيزياء كدراسة (عبد الحسن ,2017)والتي كشفت عن كفاءة الأسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية العليا وإطالة زمن الانتظار فيخفض قلق الفيزياء لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في العراق، ودراسة(الخضري ,2014) التي أكدت فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الفيزياء والرياضيات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر ,كما وأسفرت نتائج دراسة "هونج "(Hong,2010) عن قدرة التعلم التعاوني على خفض مستوى قلق العلوم الطبيعية لدى طلاب المرحلة

الثانوية بتايوان, آما دراسة (الخفاجي,2017) فقد كشفت عن عدم كفاءة نموذج التعلم التوليدي في خفض قلق الفيزياء لدى عينة من طلاب الصف الرابع العلمي بالعراق.

للقلق الفيزياوي أربعة أبعاد هي :

١- قلق فهم المعارف الفيزيائية.

٢- قلق حل المسائل الفيزيائية.

٣- قلق الانشطة والتجارب الفيزيائية.

٤- قلق امتحان الفيزياء.

- **أسباب القلق الفيزياوي: physical Causes of Anxiety**

تعتبر الفيزياء لغة العلوم والتكنولوجيا ,وهي تقوم على التفكير المنطقي والتحليلي ويواجه العديد من الطلبة قلق من تلك المادة ,و ذكر(Domingo's ,2015) أن أهم أسباب قلق الفيزياء هي:

- ضعف مهارات الفهم القرائي.
- عدم وجود مختبرات فيزيائية مجهزة.
- الأفكار السلبية والافتراضات الخاطئة عن الذات.
- عدم ملائمة الوسائل التعليمية واستراتيجيات التعلم.
- عدم وجود أنشطة فيزيائية وزيارات ميدانية.
- الرهبة والخوف من صعوبة المسائل الفيزيائية وامتحانات الفيزياء.
- عدم الكفاية بالمعرفة الفيزيائية.

كما ويتضح مما سبق ان مسببات القلق الفيزياوي قد تعود للطلبة أنفسهم من حيث الصورة الذهنية التي تتميز بالسلبية والأفكار التي يكونها الطلبة عن دراسة موضوعات

الفيزياء, وقد يرجع الى معتقدات الطلبة عن الفيزياء , والأساليب والاستراتيجيات والمعينات التي يستخدمونها في التدريس, او عن طريق تصورات الإباء التي ينقلونها لا بنائهم .هذا وقد يمثل منهج الفيزياء احد الأسباب التي تركز في دراستها على الموضوعات النظرية التي تبتعد عن الواقع ,وقلة إجراء التجارب والأنشطة في المختبرات المدرسية وذلك بسبب ضعف الإمكانيات ,والمبالغة في المسائل الفيزيائية الصعبة والمعقدة التي بتداولها المدرسين, وكذلك الانطباع المأخوذ عن امتحانات الفيزياء قد تحتوي على مسائل وأسئلة يصعب حلها, تلقي الطلبة لدروس الفيزياء بشكل تلقيني وعدم التمرس على الأنشطة العلمية ومهارات التفكير بشكل لافت. (Domingo's ,2015:158)

الفصل الثالث : إجراءات البحث

اولاً : منهج البحث :إذ اتبع الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث : تمثل بطلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية , للدراسة الصباحية ,في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي (2020−2021),البالغ عددهم(9046) طالب وطالبة بواقع(4226) طالباً اذ بلغت نسبة الذكور من المجتمع (47%),وبلغت نسبة الاناث من المجتمع (53%). ووفقاً لذلك تم اختيار عينة بلغت البالغة(500) طالبٍ وطالبة من مجتمع البحث الأصلي موزعين على وفق (الجنس) بنسبة (5%) تقريبا ، وهم بواقع (4226) طالبٍ و (4820) طالبة.

ثالثاً: أداة البحث (مقياس القلق الفيزياوي) تم بناء الاداة وفق الخطوات الاتية

أ-تحديد التعريف نظري : اشتق الباحثان التعريف النظري الآتي : بأنّه حالة من التوتر والارتباك مصحوبة بمشاعر الملل او الجزع الذي يتعرض له الطلبة عند دراستهم لمادة الفيزياء او تعاملهم مع الارقام او حل المسائل واجراء الانشطة الفيزيائية في سياق الحياة العامة آو الدراسية عند استعدادهم لا داء الامتحان فيها.

ب- تحديد ابعاد المقياس : تم تحديد اربعة ابعاد لمقياس القلق الفيزياوي وهي

1-قلق فهم المعارف الفيزيائية 2-قلق حل المسائل الفيزيائية 3-قلق الانشطة والتجارب الفيزيائية

4-قلق امتحان الفيزياء

كما وتم استطلاع أراء المحكمين والخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية بهدف تحديد الاهمية النسبية لكل بعد وكالاتي (قلق المعارف الفيزيائية ٣٠% ، قلق حل المسائل الفيزيائية ٢٠%، قلق الانشطة والتجارب الفيزيائية ٢٠ % ، قلق امتحان الفيزياء ٣٠ %)

ج- صياغة فقرات المقياس وبدائل الإجابة: تم صياغة الفقرات حسب تعليف كل نوع وبلغ العدد الكلي (٤٠) فقرة ووضعت إزاء كل فقرة ثلاث بدائل (تنطبق علي دائما، تنطبق علي أحيانا،لا تنطبق علي أبدا) وعلى المستجيب قراءة الفقرة ثم وضع علامة (√) أما البديل الذي ينطبق عليه , وتم تصحيح فقرات المقياس بإعطاء الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) للفقرات الايجابية التي تقيس القلق الفيزياوي والدرجات (١ ، ٢، ٣) للفقرات السلبية.

هـ – صلاحية الفقرات : عرض المقياس بصيغته الأولية المكونة من (40) فقرة ، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية ، وتركت للمحكمين أمكانية إضافة فقرة أو حذف واقتراح التعديل الملائم لأي فقرة تحتاج إلى ذلك بما يجعل المقياس مناسبا لعينة البحث . وقد حظيت فقرات المقياس بأبعاده الاربعة على موافقة جميع المحكمين وبنسبة 100%

و– أعداد تعليمات المقياس :

لغرض توضيح طريقة الإجابة فقد أعد الباحثان تعليمات للإجابة عن فقرات المقياس ، مع ذكر مثال توضيحي يوضح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس مما يساعد المستجيب على الإجابة ، ولم يشر الباحثان للهدف من المقياس حتى لا يتأثر المستجيب به عند الإجابة ، وكذلك أشار الباحثان بأن إجابة المستجيب لن يطلع عليها سوى الباحثان .

ي–التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية من طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الصباحية التابعة لمديرية تربية القادسية اختيرت من مجتمع البحث وقد طلب من الطلبة قراءة التعليمات والفقرات والاستفسار عن أيّ غموض يواجههم وإبداء ملاحظاتهم على غموض الفقرات، وقد تبين للباحثة ان تعليمات المقياس وفقراته، كانت واضحة، إذ لم يستفسر عنها احد، كما كان الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات هذا المقياس بمتوسط مقداره (٢٤) دقيقة.

- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس القلق الفيزياوي:** جرى تحليل فقرات مقياس القلق الفيزياوي بأسلوبين هما : أسلوب المجموعتين الطرفيتين و أسلوب الاتساق الداخلي

أذ اختيرت نسبة الـ(27%) العليا لتمثل المجموعة العليا ، ونسبة (27%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا من الدرجات ، وذلك لتحديد مجموعتين طرفيتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي, أتفاقاً مع ما أوصى به كيلي(Kelley,1993) باعتماد نسبة (27%) من الأفراد في كل من المجموعتين الطرفيتين(علام،284:2000)، ولا ن عينة التحليل الإحصائي مكونة من(500) طالبٍ وطالبة لذا بلغ عدد استمارات الأفراد في كل مجموعة (135) استمارة .

واختير الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (268),وقد أظهرت النتائج أن الفقرات جميعها مميزة لذلك لم تحذف أي فقرة وبقي المقياس كما هو.

أما أسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistency) : فقد استعمل الباحثان أحد أساليب التحقق من الاتساق الداخلي هو:

1 – أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : : استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون ,(**Pearson Correlation**) ولإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وباستعمال البيانات ذاتها التي خضعت للتحليل الإحصائي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين اتضح ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (498) إذ تبلغ القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0.113) وبهذا تبقى جميعها.

2-**أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي اليه :** ظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (498) إذ تبلغ القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0.113).

3- أسلوب ارتباط درجة البعد بالأبعاد الاخرى و بالدرجة الكلية للمقياس : انحصرت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.484-0.595) ، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (498) إذ تبلغ القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0.113) .

❖ **الخصائص السيكومترية للمقياس :** وفق الخطوات الآتية :-

أولاً : صدق المقياس (Validity of The Scale) : تحقق في مقياس القلق الفيزياوي نوعان من الصدق :

١- صدق المحتوى (Content Validity) : وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الآتية :

أ- **الصدق الظاهري (Face Validity)** تحقق الصدق الظاهري لمقياس القلق الفيزياوي من خلال عرضه بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية، لتقدير مدى صلاحية وملائمة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله وكما مر ذكره في إجراءات بناء المقياس .

ب -الصدق المنطقي (Logical Validity) تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال التعريف الدقيق لـ (القلق الفيزياوي)، وأبعاده، والصياغة المنطقية لفقرات المقياس المناسبة لكل بعد، ومن ثم عرضة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية وأَخذ آرائهم حول مدى ملائمة الفقرات

للبعد الذي وضعت فيه، إذ أظهرت النتائج الإبقاء على الفقرات جميعها مع تعديل بعضها وكما مر ذكره في إجراءات بناء المقياس .

2- صدق البناء (Construct Validity) : تحقق الباحثان من صدق بناء مقياس القلق الفيزياوي من خلال المؤشرات (أسلوب المجموعتين الطرفيتين ، أسلوب الاتساق الداخلي)

ثانياً : ثبات المقياس (Reliability of The Scale) لغرض التحقق من ثبات مقياس القلق الفيزياوي اعتمد الباحثان طريقتين هما :

أ- الاختبار- إعادة الاختبار **(Test - Retest)**

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الرابع العلمي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عددها (60)طالبٍ وطالبة، ، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور(14) يوماً من التطبيق الأول، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني بلغ معامل الثبات للمقياس(0.83)وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون إليه بعد مقارنته بالمعيار المطلق .

ب- **معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي(Coefficient Alpha)**

لاستخراج الثبات بهذه المعادلة خضعت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (500) استمارة لمعادلة الفاكرونباخ ، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرو نباخ (0.75)، وهو معامل ثبات جيد ويعد مؤشر على أتساق الفقرات وتجانسها ،ويمكن الركون إليه بعد مقارنته بالمعيار المطلق, وجدول (١) يشير إلى معاملات الثبات بطريقتي (الاختبار- إعادة الاختبار , وألفا كرونباخ) ومقارنتهما بالمعيار المطلق لمقياس القلق الفيزياوي .

جدول(١)

قيم معاملات الثبات لمقياس القلق الفيزياوي بطريقة (الاختبار – إعادة الاختبار , الفاكرونباخ)

ألفا كرونباخ	المعيار المطلق	إعادة الاختبار	المعيار المطلق
0.98	0.96	0.83	o.68

الصيغة النهائية للمقياس القلق الفيزياوي:

تكون مقياس القلق الفيزياوي بصيغته النهائية من (40) فقرة , موزعة على أربعة ابعاد كما في جدول (٢) .

جدول (٢)

ت	البعد	قلق
1	قلق فهم المعارف الفيزيائية	12
2	قلق حل المسائل الفيزيائية	8
3	قلق الانشطة والتجارب الفيزيائية	8
4	قلق امتحان الفيزياء	12
	المجموع	40

صيغت الفقرات بأسلوب التقرير الذاتي، وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل متدرجة للإجابة (تنطبق علي دائما– تنطبق علي احيانا– لا تنطبق علي ابدا) ، تعطى للفقرات

الإيجابية عند التصحيح الدرجات (٣-٢-١), والفقرات السلبية (١-٢-٣) على التوالي , وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (120) , وأدنى درجة (40) والمتوسط الفرضي لة(80).

الوسائل الاحصائية : استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة مستعينة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وبرنامج الاكسل .

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول : -التعرف إلى القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع ا لعلمي.

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس القلق الفيزياوي على عينة من طلبة الصف الرابع العلمي بلغت (500) طالباً وطالبة ، وهي نفس العينة التي طبق عليها مقياس القلق الفيزياوي, وبعد معالجة البيانات إحصائيا اعتمد الباحثان على المتوسط الفرضي للحكم على المتوسط الحسابي لأفراد العينة , إذ تبين أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة بلغ (82.645) وبانحراف معياري قدره (9.928) ، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (80) وبعد اختبار دلالة الفرق بين الوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ، ظهر إن هناك فرق بين المتوسطين ، ولصالح وسط العينة , وهو فرق حقيقي غير ناجم عن عامل الصدفة , إذ إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (5.957) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (499) , وهذا يعني أن طلبة الصف الرابع العلمي لديهم قلق في مادة الفيزياء , وهذا يعود الى ضعف الفة الطلبة لمحتوى مادة الفيزياء في هذه المرحلة الدراسية فضلا عن ان طبيعة محتوى الفيزياء يتميز بالتعقيد والتشعب وهنا يضفي هذا الشعور بالارتباك والقلق في محاور متعددة

,وهذا يؤشر الى ان امتحانات الفيزياء ومحتواها واساليب التدريس تميل الى التركيز على تفاصيل ليس بسيطة او يمكن تعلمها بسهولة.

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القلق الفيزياوي

طلبة الصف الرابع العلمي	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
					المحسوبة	الجدولية		
مقياس القلق الفيزيائي	500	82.645	9.928	80	5.957	1.96	498	دالة

الهدف الثاني:- التعرف إلى الفروق في القلق الفيزياوي لدى طلبة الصف الرابع العلمي على وفق متغير الجنس

لتحقيق هذا الهدف، استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في القلق الفيزياوي لدى طلبة لصف الرابع العلمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وجدول (33) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدرجات افراد عينة البحث على مقياس القلق الفيزياوي على وفق متغير (الجنس) .

النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)		الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	250	79.106	10.093	7.97	1.96	دالة
اناث	250	86.185	9.763			

من خلال المعالجة الاحصائية في الجدول (٥) ما يأتي :

يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الفيزياوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور –إناث) فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (7.97) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (498)، وكانت الفروق لصالح الإناث كون الوسط الحسابي لدرجات الإناث (86.185) وهو أعلى من الوسط الحسابي لدرجات الذكور (79.106)، يتبين من ذلك إن الإناث أكثر شعوراً بالقلق الفيزياوي من الذكور.

وهذا يعود الى طبيعة المرأة كونها اكثر حرصا في التزاماتها من الذكور, ولما كان القلق الفيزياوي هو قلق حالة وليس قلق سمة بمعنى هو اقرب الى القلق الموضوعي منة الى العصابي لذلك كان تأثير الدور الاجتماعي المتوقع من المرأة اكثر تأثيرا في تشكيل هذا التباين النسبي ,اذا تطبعت اجتماعيا على الخجل والسيطرة الخارجية والمسايرة وهذه الصفات جميعها تجعل المرأة اكثر حساسية للإنجاز مما يولد هذا الضيق والتوتر في مجال دراستها عموما والفيزياء خصوصا ,بينما يكون الذكور اكثر حرية في الشعور بهذا الضغط من الاناث.

ثانياً : الاستنتاجات

بناءاً على نتائج البحث توصل الباحثان الى مجموعة من الاستنتاجات والتي يمكن اجمالها بالاتي :

١–ان طلبة الصف الرابع يشعرون بالتوتر والضيق من دراسة مادة الفيزياء.

٢–تبين ان هناك فروق ذات دلالة احصائية وباتجاه الاناث ويرجع ذلك لكون الاناث اكثر انطوائية وخجلا وسيطرة خارجية عليها وهذا يجعل الاناث اكثر حساسية للإنجاز

الاكاديمي والتطور والتقدم مما يولد الارتباك والقلق في مجال الدراسة بشكل عام والفيزياء بشكل خاص

ثالثاً : التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل اليها البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي:

١. العمل على وضع برامج ارشادية تعمل على خفض القلق الفيزياوي لدى الطلبة.
٢. اثارة روح التنافس الشريف بين الطلبة ,وخاصة داخل المجموعات ,حيث يكون ذلك مفيدا, ويعتبر تدريبا على التعاون وتقبل الهزيمة.

رابعاً : المقترحات

استكمالا لهذه الدراسة ، يقترح الباحثان الآتي :-

1-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى .

3-اجراء دراسة تتناول علاقة القلق الفيزياوي بمتغيرات اخرى لم يتناولها البحث الحالي ,كالكفاية الذاتية المدركة, استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ,استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ,حل المشكلات , انماط الشخصية .

المصادر

❖ عبد الحسن ,رشا٢٠١٧)) : استراتيجية الاسئلة الشفوية ذات المستويات المعرفية المختلفة واطالة زمن الانتظار في تحصيل مادة الفيزياء وخفض القلق الناتج عنها لدى طالبات الصف الرابع العلمي .**مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية** مج ١٧(ع٢). ص ١٠٦-١٤١.

- أبو حطب, فؤاد , وامال صادق (١٩٩٤):**علم النفس التربوي** , مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة.
- Dominglos(2015).physics Anxiety ,Academic Achiev ement And Copin Mechanisms Of Sophomore Bee Student s Of The College Of Teacher Education – Benguet State University .Retrieve **from htpps:\\ www.slideshare.net \queshen \physics –anxiety –of – freshmen –stugents– of–benguet–state –universitycts–2015.**
- Jonathan an Tuminaro(2004).Co**gnitive framework for analyzing and describing introductory students** use and understanding of mathematics and physics.
- Lillian M. Fawcett and Ali son F. Gorton .(2005),the effect of peer collaboration on ch idlers problem solving ability ,**British J journal of Education al psychology** ,vol .75,No .2,p.p157–169.
- Mallow, J(2010).Gender, Science A anxiety, and Science Attitudes: A Multinational perspective.Retrived From **https :\\ WW.un.org \women watch\daw \egm \gst…\mallow–Ep.5–EGm–st.pdf.**

الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

نبأ محسن حسين جواد
جامعة القادسية/ كلية التربية
Sycho22@qu.edu.iq

أ.د كاظم جبر الجبوري
جامعة القادسية/ كلية التربية
Kadhum.aljibouri@qu.edu.iq

الملخص

يهدف البحث التعرف على:

١- الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٢- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغيرات

أ. الجنس (الذكور – الاناث)

ب. التخصص (علمي – ادبي)

لتحقيق اهداف البحث اعتمد الباحثان على ما يأتي:

١. استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

٢. مقياس الضغوط الاكاديمية بالاعتماد على نظرية لازاروس التقييم المعرفي وتألف المقياس بصيغته النهائية من (٣٣) فقرة بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقوة التمييزية والاتساق الداخلية، توزعت على خمس مجالات وهي (ضغوط اسرية، ضغوط دراسية، ضغوط الاقران، ضغوط فيزيقية، ضغوط مستقبلية) .

واستكمالاً لذلك قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة في مدارس المركز التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية وفق الاسلوب المتناسب وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً

بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل الى النتائج الاتية:

١. طلبة المرحلة الاعدادية لديهم ضغوط اكاديمية وهي دالة احصائياً.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط الاكاديمية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) حيث كلاهما توجد لديهم ضغوط اكاديمية ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير التخصص (العلمي– الادبي).

واستكمالاً للنتائج التي توصل اليها البحث وضع الباحثان عدة توصيات منها:

١. عمل برامج تدريبية لتخفيف الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢. الاهتمام بالبيئة المدرسية وتشجيع الطلبة للمساهمة في الانشطة الرياضية والفنية للتنفيس الانفعالي عن الضغوط الاكاديمية التي يعانون منها وتخفيف وطأتها عنهم وتهيئة بيئة تعليمية قادرة على تلبية احتياجاتهم.

ووضع الباحثان عدة مقترحات منها:

١.إجراء دراسة لمتغير الضغوط الاكاديمية , والدور المهم الذي تمارسه المؤسسات التعليمية لتخفيف الضغوط لدى طلبة المرحلة الإعدادية (ذكور, اناث) .

٢.اجراء دراسات تتبعية لمفهوم الضغوط الاكاديمية واستراتيجيات للتعايش مع الضغوط لكل مرحلة دراسية .

الكلمات المفتاحية: الضغوط الاكاديمية، طلبة المرحلة الاعدادية.

Academic stress among middle school students

Nabaa Muhsin Hussien Jwad
University of Al-Qadisiyah
College Educational
Sycho22@qu.edu.iq

Prof.Dr.Kadhum Jabar Aljibouri
University of Al-Qadisiyah
College Educational
Kadhum.aljibouri@qu.edu.iq

Abstract

The research aims to identify:

1- Academic pressures among middle school students.

2- The statistically significant differences in academic stress among middle school students according to the variables

a. Gender (male - female)

NS. Specialization (scientific – literary

To achieve the objectives of the research, the researchers relied on the following:

1. Using the descriptive correlative approach to detect the academic stress of middle school students.

The Academic Stress Scale based on Lazarus's theory of cognitive assessment. The final scale consisted of (33) items after completing the conditions of honesty, stability, discriminatory strength and internal consistency. It was divided into five areas (family stress, study stress, peer pressure, physical stress, future stress(.

To complement that, the researchers applied the scale to a sample of (400) male and female students in the center's schools affiliated to the General Directorate of Al-Qadisiyah Education, and it was selected by stratified random method according to the proportional method. After

data collection and statistical processing using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), the following results were reached

1. Middle school students have academic stress, which is statistically significant.

There are no statistically significant differences in academic pressures according to the variable of gender (males - females), as both have academic pressures, and there are no statistically significant differences according to the variable of specialization (scientific - literary

To complement the findings of the research, the researchers made several recommendations, including:

1. Conducting training programs to relieve academic pressures for middle school students.

2. Paying attention to the school environment and encouraging students to participate in sports and artistic activities in order to vent emotionally from the academic pressures they suffer from, alleviate their impact on them, and create an educational environment capable of meeting their needs.

The researchers put forward several proposals, including:

1. Conducting a study of the variable of academic pressures, and the important role played by educational institutions to relieve pressures among students of the preparatory stage (males, females).

Conduct follow-up studies of the concept of academic pressures and strategies for coexisting with pressures for each academic stage

Keywords: academic stress, middle school students

الفصل الأول

مشكلة البحث:

ان الضغوط الاكاديمية القت بتداعياتها السلبية على طلبة الاعدادية , اكثر من الضغوط التي كان يعاني منها الطلبة , اذ تتضمن مطالب اكاديمية اكبر , وخبرات غير مرغوب فيها يمكن ان تؤدي بهم الى حالة من التوتر والقلق والتعرض للخطر في بعض الاحيان .

فضلا عن الكيفية التي يدرك فيها الطالب لذاته في ظل الضغوطات الاكاديمية المحيطة به تجعله يشعر باعتبار ذات منخفض، وهذا ما أشارت اليه نتائج دراسة (Thomas,2006) إلى أن الطلبة الذين تعرضوا إلى سلسلة من الضغوطات الاكاديمية ، قد أدت بهم إلى أثارة التوتر لديهم ومن ثم أصبح لديهم مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية ، وبالتالي تؤثر على أدائهم الاكاديمي (Thomas , 2006: 577) .

لذا اصبح ينظر الى الضغوط الاكاديمية بوصفها اكبر معوق للأداء الاكاديمي للطلبة ففي جامعة نيويورك اذ قرر (٥٥%) من الطلبة ان المهام الاكاديمية والامتحانات تعد اكبر الضغوط التي تواجههم في حياتهم الدراسية (Dusselier et al.,2005:15).

وفي دراسة مسحية اجرتها جامعة كنساس , اوضحت ان الضغوط الاكاديمية المرتبطة بالصحة العقلية لطلبة الجامعة قد زادت بنسبة (٥٨%) للفترة ما بين (١٩٨٨-٢٠٠١) (Hoover, 2013:4).

وان معدلات انتحار الطلبة بسبب الضغوط الاكاديمية زادت ثلاث اضعاف عما كانت عليه في عام (١٩٥٠) (Elias&Abduallah,2011:9). كما يتعرض الكثير من الافراد اليوم للعديد من المواقف والمشكلات التي تؤثر في حياتهم وتعيقهم من تحقيق أهدافهم وقد ترجع هذه المشكلات الى الطريقة التي يفكرون بها ومايؤمنون به من أفكار ومعتقدات – قد تكون خاطئة– تنعكس على طريقة تفاعلهم وتعاملهم مع الاخرين وقد يزداد الامر سوءا فتؤثر على توافقهم النفسي والاجتماعي فيضطرب سلوكهم نحو انفسهم والاخرين . (عبد القوى ,٢٠١١ : ٣٢) ومع تنامي الضغوط الاكاديمية, وبروز آثارها السلبية, على طلبة الاعدادية , أصبحت تشكل عبء ثقيلاً على كاهل الطلبة في المدرسة لتعاملهم اليومي مع هذه الضغوطات (نعيسة,٢٠١٥: ١٢٦–١٢٧). لذلك جاز للباحثة ان تطرح التساؤل الاتي:

(ما قوة متغير الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الاعدادية؟)

اهمية البحث:

الضغوط الاكاديمية من قبل (الضغوط الاسرية ,الدراسية , الاقران , الفيزيقية , المستقبلية) حيث أوضحت اغلب الدراسات ان مثل هذه الضغوط تؤثر في حياه الطالب الدراسية والاجتماعية .

منذ أوضحت دراسة (الخزاعلة والغربية ٢٠١١) ان هناك العديد من الضغوط النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي يتعرض لها الطلبة كما اشارت الدراسة الى ان العوامل الاجتماعية من اهم مصادر الضغط النفسي التي يتعرض لها الطلبة وتوصلت دراسة (كومار وبهوكار ٢٠١٣) الى نتائج تشير الى وجود اختلافات في مستويات الاكتئاب

والقلق والضغط النفسي بين ذوي التحصيل الاكاديمي المرتفع والتحصيل الاكاديمي المنخفض وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع حيث ان اهمية متغير الضغوط الاكاديمية التي يتعرض لها الطلبة الاعدادية في شتى مجالات الحياة في عالم مليء بالتوترات و الكوارث التي القت بظلالها على المجتمع العربي عموماً , والعراقي خصوصاً , وكذلك انتشار ظاهرة الارهاب الداخلي والدولي فانعكست اثارها على نفسية المواطن العراقي بصورة عامة ومنهم الطلبة اذ ولدت عندهم الكثير من الاثار النفسية فالضغوط النفسية بصورة عامة تترك اثاراً سلبية ومباشرة على الطالب عندما يكون واقعاً تحت وطأتها , الامر الذي يجعله اكثر عرضة للاصابة بالامراض , وفي هذا الصدد اشارت التقارير الطبية الى ان ما يقرب (٧٥%) من الامراض التي يعاني منها الاشخاص ترجع اسبابها الى الضغوط النفسية , واكثر هذه الامراض شيوعاً هي ارتفاع ضغط الدم والقرحة المعدية ومرض السكر , والجلطة القلبية , و السرطان والارق وغيرها (السرطاوي والشخص ,١٩٩٨: ٣).وتتفق هذه الاحصائيات مع الاحصائيات التي ذكرها كل من ورث ونافان (١٩٨٤) Warth & Nathan بأن (٧٥%) ان المرضى المراجعين للاطباء , يشكون من امراض ناتجة عن الضغوط التي تعرضوا اليها في حياتهم (Wath & Nathan,1984:7).ولقد لاحظ بيكر (٢٠٠٣) Baker ان طلبة الإعدادية يواجهون العديد من الضغوط الاكاديمية في اثناء انتقالهم من المرحلة المتوسطةالى المرحلة الاعدادية التي تشكل ضغطاً كبيراً بالنسبة للعديد منهم , تتعلق بتحديد المساقات الدراسية وتطوير علاقات جديدة , والحصول على افكار جديدة تتحدى وجهات نظرهم .(النجمة ,٢٠٠٨: ٦٦). نفهم من ذلك يجب,على الطلبة ان يكافحوا لكي يقابلوا توقعات والديهما المرتبطة بأدائهم الاكاديمي .كما اشارت دراسة (Palmer and Rodger 2009) الى وجود علاقة إيجابية بين الانتباه والتكيف

واظهرت وجود علاقة سلبية بين الانتباه وأساليب تجنب الضغط .وتعد الضغوط ظاهرة عالمية منتشرة في جميع البلدان , اذ انها لا تقتصر ببلد معين دون اخر , ولقد اصبحت من المواضيع المهمة في الاوساط الاكاديمية , فنجد انه في المؤسسات الاكاديمية يكون طلبة الاعدادية عرضة للضغوط مثل الخوف من الفشل الاكاديمي والقلق من قلة فرص العمل بعد التخرج. (Lai,2014:123).

ومن خلال ما تقدم تضع الباحثة اهمية نظرية وتطبيقية كالاتي:

١.تحديد الضغوط الاكاديمية التي يعاني منها طلبة الإعدادية , من خلال التعرف عليها للحد منها او التقليل من تأثيرها , لتمكن الجهات الاكاديمية المسؤولة من اتخاذ الاجراءات المناسبة لخدمة العملية التربوية والتعليمية بأطرافها وجوانبها المتعددة وعلى وجه الخصوص الطالب الإعدادية .

٢. المساعدة في فهم الضغط , واحدة من اهم عمليات الصحة النفسية ,فضلاً عن أهمية ذلك على المستوى الاجتماعي

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف الى

١.الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغيرات :

أ.الجنس (الذكور – الاناث)

ب. التخصص (علمي – ادبي)

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الاتية :

١- الحدود البشرية : طلبة مرحلة الإعدادية (الصف السادس).

٢- الحدود المكانية : المدارس في مركز محافظة القادسية .

٣- الحدود الزمنية : العام الدراسي (2020-2021).

٤- الحدود المعرفية : الضغوط الاكاديمية .

تحديد المصطلحات

أولا: الضغوط الاكاديمية Academic Stress

١- لازاروس واخرين (1992) Lazorus et al .

انها متغيرات وسيطة لها اسباب سابقة ونتائج سلوكية , وانها خبرة عاطفية غير سارة , تتزامن مع عناصر من الخوف من النوع والقلق والانزعاج والغضب والاكتئاب (Laziruse et al.,1992: 229).

٢ -طاهر (١٩٩٥) .

انها العوامل الخارجية والداخلية الضاغطة على الفرد ككل او على أي عضو, الامر الذي يؤدي الى الشعور بالتوتر والى اخلال في تكامل شخصيته وعند ازدياد الضغط يفقد الشخص قدراته ويتغير نمط سلوكه الى نمط جديد (طاهر , ١٩٩٥ : ٢).

الفصل الثاني

الضغوط الاكاديمية:

شاع استعمال مفهوم الضغط (Stress) , في مطلع القرن السابع عشر ليشير الى (الشدة او الكرب) اذ تعد لفظة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Stringegel) بمعنى (الضيق) وان البعض الاخر يشير اشتقاقها من الكلمة الفرنسية (Destese), والتي تعني الشعور (بالاختناق) وفي القرنين الثامن والتاسع عشر , استعمل هذا المصطلح ليشير الى القوة والاجهاد , وأن معظم المصادر تجمع على الاهتمام بموضوع الضغوط في القرن العشرين والتي ترتبط بدراسات عالم الغدد الكندي (هانز سيلي ١٩٥٦) , الذي اكتشف ان الغدد التي تفرز مادة الادرينالين هي المستجيب الاول للضغوط , اذ اعتبر من خلال النتائج التي توصل اليها ان للضغوط تأثير كبير في مجريات الحياة , فقد كثر استعماله حتى اصبح موضوعاً للمحادثات الشخصية اليومية (Seley, 1962: 7-35).

وأعتبر في مقدمة الموضوعات التي تناقش في مجالات كثيرة مثل التعليم والطب والهندسة ، و علم النفس، والتحليل النفسي ..... الخ , فهناك مصادر تشير إلى إن الضغط يرجع اول استعماله للظواهر الطبيعية مثل (البراكين، والزلازل، والفيضانات، ... الخ) ليشير إلى أن التأثير الذي تحدثه قوة معينه سواء أكان في شكله أو حجمه أو طبيعته (الرويشيدي، ٢٠٠٣، ص١٤).

واستعمل ايضاً في مجال العلوم الإنسانية عامة ، ومجال التربية وعلم النفس خاصة، فيشير مفهوم الضغط إلى القوة التي تؤثر على الفرد بصورة كبيرة ، فتسفر عن

تأثيره وتعرضه لبعض الاضطرابات النفسية الضارة مثل (التوتر، والصراع، والقلق ، والضيق وحدة الانفعال)، وقد يصاحب ذلك تأثيرات عضوية ، وفسيولوجية، قد يتعرض الفرد من جراء ذلك إلى الاضطراب النفسي وسوء التوافق.

تصنيف الضغوط بحسب مصدرها وهي كالاتي:

١- مصادر الضغوط الشخصية : هذه الضغوط تبدو في مشكلات نفسية , سوء التكيف الدراسي , الشرود الذهني , التفكير في المستقبل .

٢- المصادر الاسرية : ومنها : أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة ,توتر العلاقات الوالدية ,التباين بين توقعات الإباء وقدرات الأبناء .

٣- المصادر الاقتصادية ومنها : انخفاض الدخل , عدم قدرة الاسرة على تلبي حاجات الأبناء.

٤- مصادر البيئة الاكاديمية (الإعدادية): ومنها البيئة الفيزيقية غير المناسبة ,التسلط الإداري.(عبد الرزاق ,٢٠١٢ : ٥٠٧-٥٠٩)

٥- الضغوط العاطفية : وهي من الأنواع السائدة والمنتشرة وأكثرها أهمية في تأثيرها على البشر , والبعض يطلق عليها اسم الضغوط النفسية والاجتماعية , كما اكدت الدراسات ان الفشل في العلاقات العاطفية والتعرض للهجر والفشل في تحقيق الامال قد يؤدي الى ضغوط شديدة على الفرد(العيسوي, ٢٠٠١ : ٦)

2- تصنيف الضغوط بحسب اتجاهها(الايجابية والسلبية)

قامت الباحثة (كيت كينان) إلى تقسيم الضغوط حسب اتجاهها ايجابية وسلبية:

أ. الضغط النفسي الايجابي : أو ما يعرف بـ (يو– ستريس eu –stress) يحتاج كل فرد إلى هذا النوع من الضغوط للافادة بأكبر قدر ممكن من الحياة إذ يعمل هذا النوع من الضغط النفسي إلى تحسين الأداء العام للفرد ويحفز ويساعده على زيادة الثقة بالنفس ،وتقدم الفرد أفضل ما لديه (عسكر ،١٩٩٨ : ٨).

ب. الضغط النفسي السلبي : أو ما يعرف بـ(ديس –مستريس stress–Dys) وهو عبارة عن الأحداث التي يواجهها الفرد في العمل أو في المنزل أو في الدراسة أو في العلاقات الاجتماعية و غيرها ، وقد تؤثر هذه الضغوط سلبا على الحالة النفسية والجسمية وتؤدي إلى عوارض مرتبطة بالضغط النفسي (كالصداع ، وألم المعدة ، والظهر والتشنجات العضلية ،و عسر الهضم والطفح الجلدي والربو والأرق وغيرها من الأمراض، إذ لم يعد الفرد يحتمل صعوبات الحياة التي تفوق طاقته (كينان ، ١٩٩٩: ٩).

٣. مصادر الضغوط حسب اتجاهها (خارجية وداخلية)

أ. مصادر الضغوط الخارجية :External stresses : و هي الضغوط التي تنشأ من البيت أو الشارع أو العمل أو المدرسة والأصدقاء.. الخ، وهي تسبب أزمات تجعل الأفراد عاجزين أمام حلها بان يبحثون عن سبيل أو طريقة لحلها وبالتالي يعاني الفرد من الإحباط خصوصا" عندما تنشا عن مطالب لايمكن تحقيقها (الإمارة ، ١٩٩٥ : ١١).

ب- مصادر الضغوط الداخلية : Internal Stresses : وهي الضغوط التي تنشأ من داخل الفرد والتي يفرضها الفرد على نفسه من خلال كونه فردا طموحا ، وماديا ، او محبا للتنافس أو عدائياً.

وقد أشارت نتائج الدراسات التي قام بها سترلي (Sutterley) في مجال الضغوط النفسية ،فقد أتضح انه في حالة استمرار تعرض الفرد للضغوط من (البيئة الداخلية والخارجية) مع افشل التعامل معها قد يسبب له الإعياء ثم الإجهاد العصبي فالتعب ثم الموت (Sutterley, 1981: 4)

٤-. تصنيف الضغوط بحسب نوع الاحداث السارة والمؤلمة

قسم سيلي الضغوط إلى نوعين هما :-

١. الضغوط السارة: و هي الضغوط الناتجة عن الأحداث السارة مثل الشعور بالراحة والابتهاج .

٢. الضغوط المؤلمة : وهي الضغوط الناتجة عن الأحداث المؤلمة مثل الشعور بالحزن وألام

٦. تصنيف الضغوط حسب مداها الزمني :صنف كلا من (برنكارد وسكوب) Pritchard&Schwab هذا النوع من الضغوط إلى (٣) أقسام كالأتي :

١. الضغوط الخفيفة : يستمر تأثيرها من (ثوان إلى ساعات).

٢. الضغوط المتوسطة: يستمر تأثيرها من (ساعات إلى أيام) .

٣. الضغوط الشديدة: ويستمر تأثيرها من (أسابيع أو اشهر حتى يمتد إلى سنوات).

(Selye,1978:66)

اثار الضغوط لدى الطلاب كما يلي :

- الاثار الفسيولوجية : تؤثر الضغوط الاكاديمية على النواحي الفسيولوجية للفرد , فالاحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد تحدث تغيرات في وظائف الاعظاء , وخلل في افراز الغدد كافراز نسبة الكوليسترول في الدم واضطرابات في الهضم .
- الاثار النفسية: أجمعت معظم الدراسات على ان الضغوط الاكاديمية لها اثار سلبية على الفرد وتظهر في شكل اختلال الاليات الدفاعية وانهيارها , حيث يكون الفرد سريع الانفعال تحت الضغوط كما ينتابه بالشعور بالقلق وعدم الراحة مع فقدان الثقة في النفس .
- الاثار الاجتماعية : وتشمل انهاء العلاقات والعزلة والانسحاب مع عدم القدرة على تحمل المسئولية في أداء الواجبات .
- الاثار المعرفية : تؤثر الضغوط المعرفية على البناء المعرفي للفرد , ومن ثم فان العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة وتظهر هذه الاثار في نقص الانتباه , وصعوبة التركيز , وتدهور الذاكرة , وفقدان القدرة على التقييم المعرفي , واضطراب التفكير .

كما توصلت نتائج دراسته الى وجود ضغوط اكاديمية شائعة يتعرض لها الطلاب المتفوقون عقليا على أدائهم الاكاديمي .(عبد الرزاق ,٢٠١٢ : ٥٠١-٥٠٩)

ومن الواضح ان هناك عديد من مصادر الضغوط على الطلاب , وان معاناه الطلاب من هذه الضغوط تؤثر في توافقهم وتتسبب في شعورهم بالقلق والفشل والإحباط نتيجة ما يفرض على الطلاب من توقعات الإباء بنجاح وتفوق أبنائهم , ومن حاجات الطلاب انفسهم للنجاح والتفوق , فقد تؤثر هذه الضغوط على الطلاب نفسيا وجسميا ومعرفيا واجتماعيا .

تأثير الضغوط الاكاديمية على طلبة المرحلة الاعدادية .

تؤثر الضغوط الاكاديمية على الطلبة فتجعل اداؤهم الاكاديمي سيئاً , وتؤثر في قدرتهم على تركيز الانتباه وهذا ما ايدته دراسة كرسول (٢٠١٣) بان الضغوط التي يتعرض لها الطلبة تتداخل مع تركيز انتباههم (Creswell,2013:42).

فضلاً عن ذلك , تؤثر الضغوط على انتاجيه الطلبة او مخرجاتهم الاكاديمية , فعندما يتعرض الطلبة الى الضغوط , فأنهم لا يستطيعون تقديم افضل ما لديهم من امكانيات , وهذه تظهر بوضوح في الدرجات التي يحصلون عليها (Bernstien,2008:7).

وتجعلهم يقضون قليلاً في محاولة اكمال الواجبات المطلوبة منهم , كما انهم يؤدونها بطريقة دون اتباع التعليمات التي يعطيها المدرسولا يتهيؤون لاداء الامتحانات بصورة كافية (Creswell,2013:44)

وعلى المدى الطويل يمكن ان تؤثر الضغوط على خططهم المستقبلية وايضاً تؤثر على مهارات المبادأة , حيث ان اغلب الطلبة عندما يتعرضون للضغوط

الاكاديمية يجدون صعوبة في العثور على افكار جديدة لحل المشاكل , لذلك فانهم لا يجهدون عقولهم لايجاد حلولاً للمشاكل التي تواجههم (Weistein,2004:11).

وكذلك , تربك الضغوط الطلبة وتجعلهم يعانون من فقدان الذاكرة في الحياة الاكاديمية للطلبة , يحدث لهم سوء فهم عما تعملوه , لذلك فانهم لا يعرفون ماذا يفعلون من ناحية اخرى , يتعرض العديد منهم الى نسيان ما تعلموه, لان عقولهم مثقلة بالقضايا التي تشكل ضغطاً عليهم (Creswell,2013:48).

وفي الجانب الاجتماعي , تسبب الضغوط الاكاديمية الانخفاض للطلبة في كل ما يفعلون , وتجعلهم سريعي الاحتياج تجاه زملاءهم , وهذ السلوك يعد اقرب بعد قائم عنهم , ويجعلهم يشعرون بالوحدة,

كما يمكن ان تجعلهم كثيري الشكاوي والتذمر وذلك انهم يرون دائماً ان ما يفعله زميلهم خطأ , لانهم في موقف لان حوافزهم للتحليل النقدي تكون مثاره , ولا تعمل كما يفترض (Dussetier et al,2005:18)

وفيما يتعلق بالجانب الجسدي , حيث تجعلهم الضغوط الاكاديمية بعدم الراحة , فعندما يكون هؤلاء الطلبة في مواقف معينة , فانهم لا يستطيعون الجلوس في مكان معين , وبدلاً من ذلك ينتقلون من مكان الى اخر لايجاد حلولاً لما يقلقهم , وهذا يجعلهم منشغلين دائماً , ومتعبين , ويسبب لهم ذلك عدم القدرة على النوم بشكل صحيح , ويقظين طوال الليل (Weistein,2004:13).

الفصل الثالث

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول البحث والدراسة (داود، وعبد الرحمن، ١٩٩٠ :٦٦)، ويتكون المجتمع الإحصائي للبحث الحالي من طلبة مرحلة الاعدادية الدراسة الصباحية الصفوف السادس بفرعيه العلمي والادبي للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١), والبالغ عددهم[١] (٦٦٨٣) طالباً وطالبة، إذ بلغ عدد مدارس الاعدادية للذكور (١٣) مدرسة، وعدد مدارس الاعدادية للبنات (١٤), وبلغ مجموع لطلبة السادس الذكور (٢٩١٠) طالب وبنسبة (٤٤%) وبلغ مجموع الإناث (٣٧٧٣) طالبة وبنسبة (٥٦%)، وبلغ مجموع طلبة الفرع الادبي (٩٤٥) طالباً وطالبة وبنسبة (١٤%), فيما بلغ مجموع طلبة الفرع العلمي (٥٧٣٨) طالباً وطالبة وبنسبة (٨٦%)

عينة البحث: يقصد بالعينة جزء من المجتمع والتي تجري عليها الدراسة، يختارها الباحثة لإجراء دراسته عليها علة وفق قواعد خاصة لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داؤود، وعبد الرحمن، ١٩٩٠ :٦٧). تم اختيار العينة بالطريقة المرحلية الطبقية العشوائية التناسبية (Random Proportional Stratified Sample). فتم اختيار ١١ مدرسة بالطريقة العشوائية خمسة مدارس للذكو وستة مدارس للإناث على اعتبار عدد المدارس الاناث اكثر من مدارس الذكور في المجتمع الاصلي، ثم تم

[١] تم حصول على هذه البيانات من مديرية التربية في الدوانية كما في الملحق رقم (١)

اختيار ٤٠٠ طالب وطالبة بالطريقة[٢] العشوائية الطبقية المتناسبة من هذه المدارس الاحد عشر

ت	مدارس الذكور	علمي احيائي	علمي تطبيقي	مجموع العلمي	ادبي	المجموع
١	ع . الكرامة	9	٠	9	13	22
٢	ع . قتيبة	31	٨	39	0	39
٣	ع . المركزية	45	٩	54	0	54
٤	ع . الجواهري	14	٠	14	9	23
٥	ع . الثقلين	8	٥	13	9	22
	مجموع الطلبة الذكور	١٠٧	٢٢	١٢٩	٣١	١٦٠
	مدارس الاناث	علمي احيائي	علمي تطبيقي	مجموع العلمي	ادبي	المجموع
١	ع . دمشق	7	٤٤	51	7	58
٢	ع . ميسلون	35	6	41	12	53
٣	ع . الرباب	24	0	24	6	30
٤	ع . الفردوس	27	6	33	5	38
٥	ع . النور	21	3	24	7	31

العينة العشوائية الطبقية فهي تتناسب المجتمع غير المتجانس (عباس واخرون ,٢٠٠٧ :٢٢٥)

٦	ع . الكوثر	17	8	25	5	30
	مجموع الطلبة الاناث	131	67	198	42	240
	المجموع الكلي	238	٨٩	32٧	73	400

مقياس البحث:

مقياس الضغوط الاكاديمية

مجالات المقياس:

الضغوط الاسرية/ مايتعرض له الطالب من مثيرات وضغوط داخل الاسرة والتي تشكل تهديدا على دراسته وسلوكياته وتصرفاته مع الاخرين .

٢-الضغوط الدراسية / تمثل بالصعوبات التي تواجه الطالب في مختلف المراحل الدراسية فهي تمثل ضغطا شديدا في حالة رسوبه في الدراسة او عدم تحقيق النجاح الذي يرغب فيه , بالإضافة الى الخلافات التي تحدث بين الطالب والمدير او الطالب والمدرسين .

٣-ضغوط الاقران / التأثير الذي يمارسه الأشخاص داخل نفس المجموعة التي ينتمون اليها.

٤-الضغوط الفيزيائية / تتمثل بطبيعة المبنى والاضاءة والتهوية والانخفاض او الارتفاع في درجات الحرارة .

٥-الضغوط المستقبلية / المشكلات الخاصة بالمستقبل , وعدم وضوح وتحديد المستقبل المهني والخوف من الفشل والامراض في المستقبل .

لمعرفة مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من اجله، تم عرض فقرات المقياس على (١٦) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق(٤)لإبداء آرائهم حول صلاحية فقرات المقياس ومدى ملائمتها للمجال الذي تنتمي إليه وتعليمات المقياس وطريقة تصحيحهُ، وبدائل الفقرات واوزانها، او حذف او إضافة فقرات أخرى، او أي تعديل مقترح، ما يجعل المقياس ملائماً لعينة البحث الحالي، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وباستعمال قيمة كولموكروف سميرنوف (KS) ، والذي اتضح من خلاله ان فقرات المقياس صالحة كون قيمة (KS) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية (0,327) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٦)

آراء المحكمين على مدى صلاحية فقرات مقياس الضغوط الاكاديمية

المجالات	أرقام الفقرات	عدد الموافقون	عدد المعارضون	قيمة كولموكروف سميرنوف		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الضغوط الاسرية	١ ،٣، ٥, ٦,	١٦	-	0.500	0.327	دالة
	٢ ،٧	١٥	١	0.438	0.327	دالة
	٤	١٤	٢	0.375	0.327	دالة

الضغوط الدراسية	١، ٣، ٤، ٥، ٧	١٦	–	0.500	0.327	دالة
	٢	١٥	١	0.438	0.327	دالة
	٦	١٤	٢	0.375	0.327	دالة
ضغوط الاقران	٢، ٣، ٤، ٥ ،	١٦	–	0.500	0.327	دالة
	١	١٥	١	0.438	0.327	دالة
	٦, ٧	١٤	٢	0.375	0.327	دالة
الضغوط الفيزيائية	١, ٥ , ٦ ,٧	١٦	–	0.500	0.327	دالة
	٢, ٣	١٥	١	0.438	0.327	دالة
	٤	١٤	٢	0.375	0.327	دالة
الضغوط	١، ٢، ٣، ٤	١٦	–	0.500	0.327	دالة
	٥ , ٦	١٥	١	0.438	0.327	دالة
	٧	١٤	2	0.375	0.327	دالة

القوة التمييزية للفقرات:

١- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارات مقياس الضغوط الاكاديمية .

٢- رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣- حددت المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) للمجموعة العليا وتراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين(١٣٧-١١٠)) ونسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا من الاستمارات وتراوحت درجات أفراد المجموعة الدنيا بين (٩١-٥٨)، إذ ان هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز

(Kelly,1973: 122). وقد بلغ عدد الأفراد (٨١) في المجموعة العليا (٨١) في المجموعة الدنيا أي بمجموع (١٦٢) فرد.

تم استعمال الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين متساويتين اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس الثقة الاجتماعية المدركة بالقيمة الجدولية وتبين ان الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والقيمة

٤- المحسوبة تراوحت بين (٢.٥١٢- ١٢.٥٤٧) أعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦) وبدرجة حرية (١٦٠) لكل فقرات المقياس فإنها تتمتع بقدرة جيدة على التمييز باستثناء الفقرات (١٩, ٢٢)

اما إذا كان القيم التائية المحسوبة لها (٠،٣١٤-١،٧٦٦) اقل من القيمة الجدولية لذلك حذفت من المقياس

<u>علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه:</u>

بعد احتساب الدرجة الكلية للمقياس والمجالات باستبعاد الفقرات التي تم حذفها في إجراءات التميز واختبار قيمة معامل الارتباط باستعمال الاختبار التائي (t–test) للتأكد من دلالة معامل الارتباط وكانت جميعها دالة احصائيا لان القيمة التائية للاختبار معامل الارتباط اعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) وعند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨)وهذا يعطينا مؤشرا على ان الفقرات تنتمي الى مجالاتها.

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس الضغوط الاكاديمية

المجالات	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥
الضغوط الاسرية	١	0.320	5.832	دالة	٢١	0.450	8.698	دالة
	٦	0.252	4.498	دالة	٢٦	0.663	15.304	دالة
	١١	0.448	8.646	دالة	٣١	0.601	12.987	دالة
	١٦	0.507	10.144	دالة				
الضغوط الدراسية	٢	0.256	4.574	دالة	٢٢	---	---	حذفت
	٧	0.455	8.813	دالة	٢٧	0.474	9.288	دالة
	١٢	0.337	6.172	دالة	٣٢	0.644	14.529	دالة
	١٧	0.601	12.969	دالة				
ضغوط الاقران	٣	0.266	4.756	دالة	٢٣	0.213	3.767	دالة
	٨	0.514	10.349	دالة	٢٨	0.424	8.093	دالة
	١٣	0.389	7.279	دالة	٣٣	0.665	15.360	دالة
	١٨	0.518	10.466	دالة				

الضغوط الفيزيائية	٤	0.350	6.448	دالة	٢٤	0.327	5.980	دالة
	٩	0.365	6.771	دالة	٢٩	0.319	5.804	دالة
	١٤	0.460	8.931	دالة	٣٤	0.283	5.087	دالة
	١٩	---	---	حذفت				
الضغوط المستقبلية	٥	0.632	14.078	دالة	٢٥	0.285	5.143	دالة
	١٠	0.510	10.223	دالة	٣٠	0.360	6.662	دالة
	١٥	0.592	12.670	دالة	٣٥	0.391	7.336	دالة
	٢٠	0.545	11.227	دالة				

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الضغوط الاكاديمية:

أ- الصدق الظاهري (Face Validity):

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرضهُ على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها لمجتمع البحث، فضلاً عن مدى ملاءمة بدائل الفقرات وأوزانها، او حذف او إضافة او تعديل مقترح، بما يجعل المقياس ملائماً لعينة البحث الحالي وكما تمت الإشارة اليه في إجراءات صلاحية الفقرات.

ب-صدق البناء (Construct Validity)

لقد توفر هذا النوع من الصدق في مقياس الضغوط الاكاديمية ، من خلال مجموعة مؤشرات إخضاع بيانات عينة التحليل الاحصائي لحساب القوة التمييزية للفقرات وكذلك

استخراج معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية للمجال وكذلك علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس، وان هذه الطرائق تهتم بمعرفة ان الفقرة او المجال تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسهُ المقياس ككل، ويعد هذا أحد مؤشرات صدق البناء.

مؤشرات الثبات:

- طريقة الاتساق الخارجي (الاختبار–إعادة الاختبار Test–Retest)

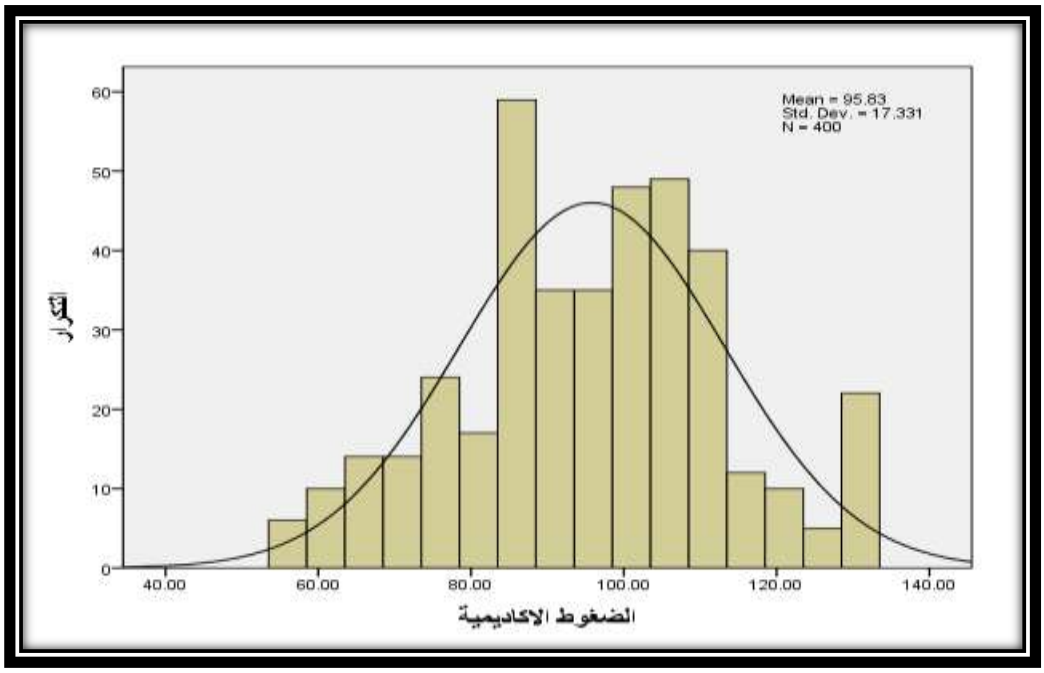
تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٤٠) طالب وطالبة وبعد مرور (٢١) يوماً من تطبيق الأول، تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها، وبعدما حصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين تم حساب معامل ارتباط بيرسون والذي أظهر ان معامل الثبات هو (٠.٨٥١)، وهو معامل ثابت جيد للمقاييس التربوية والنفسية

❖ المؤشرات الإحصائية لمقياس الضغوط الاكاديمية :

ان حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس الضغوط الاكاديمية ، والرجوع الى نتائج التطبيق فيما بعد، تتطلب من الباحثة استعمال الحقيبة للعلوم الاجتماعية او ما يسمى اختبار (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية

المؤشرات الاحصائية لمقياس الضغوط الاكاديمية

المؤشرات الإحصائية	الضغوط الاكاديمية
الوسط الحسابي	95.825
الخطأ المعياري للوسط	0.86654
الوسيط	97
المنوال	88
الانحراف المعياري	17.33076
التباين	300.355
الالتواء	-0.088
الخطأ المعياري للالتواء	0.122
التفرطح	-0.385
الخطأ المعياري للتفرطح	0.243
المدى	99
اقل درجه	33
أعلى درجه	132
الوسط الفرضي	82.5
عدد الفقرات	33
عدد البدائل	4



الفصل الرابع

الهدف الاول: التعرف على الضغوط الاكاديمية لدى طلبة مرحلة الاعدادية

قد قامت الباحثة بتحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) من طلبة مرحلة الاعدادية، على مقياس الضغوط الاكاديمية للتحقق من الهدف الثالث، فوجدت الباحثة ان الوسط الحسابي لعينة البحث على مقياس الضغوط الاكاديمية (٩٥,٨٢٥)، بانحراف معياري (١٧,٣٣٠٨)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي البالغ (٨٢,٥)، باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بينهما، اتضح الباحثة ان هناك فروق بين المتوسطين ولصالح متوسط العينة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٥,٣٧٧)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية

(١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩), وهذا يشير إلى أنّ طلبة مرحلة الاعدادية لديهم ضغوط اكاديمية اعلى من المتوسط،

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠١
					المحسوبة	الجدولية		
الضغوط الاكاديمية	٤٠٠	٩٥,٨٢٥	١٧,٣٣٠٨	٨٢,٥	١٥,٣٧٧	١,٩٦	٣٩٩	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق لما اشارت اليه نظرية (التقيم المعرفي ل زاروس)حيث اشارت النظرية على تأكيدها على عمليات الادراك والعلاج الحسي والتقدير المعرفي اذا ان تقدير الخطر , ليس مجرد ادراك مبسط لعناصر الموقف الضاغط بل ينظر اليه , بوصفه علاقة بين البيئة المحيطة بالفرد,وخبراته الشخصية عن الضغط (Shaw,1982;196) وترى الباحثة ان طلبة الاعدادية عموماً يعانون من ضغوط اكاديمية تتعلق بكثرة المهام الاكاديمية المطلوبة منهم والخضوع المستمر للتقييم من خلال الامتحانات , والخوف من الفشل الاكاديمي والقلق من قلة الحصول على معدل عالي , والظروف الصحية التي يعاني منها البلد , فضلاً عن ضغوط الصفوف للدراسة المكتظة بالطلبة وغير المؤهلة للدراسة فيها

الهدف الثاني :الفروق في الضغوط الاكاديمية لدى طلبة مرحلة الاعدادية على وفق المتغيرات (النوع، والمرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي)

ولمعرفة دلالة الفروق في الضغوط الاكاديمية لدى طلبة مرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيرات: النوع (ذكور, إناث)، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور على مقياس الضغوط الاكاديمية (٩٦,٠٥٣) والمتوسط الحسابي للإناث (٩٥,٥٣١)، ومتغير التخصص الدراسي (علمي، ادبي)، حيث المتوسط الحسابي لطلبة مرحلة الاعدادية للفرع العلمي هو (٩٥,٤٨٢)، وللفرع الادبي هو (٩٦,٩٢٦) ، استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي للضغوط الاكاديمية

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	0.003	1	0.003	0.000	٥3.8	غير دالة
التخصص	175.753	1	175.753	0.582		غير دالة
الجنس* التخصص	74.516	1	74.516	0.247		غير دالة
الخطأ	119588.642	396	301.992			
الكليTotal	119838.914	399				

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغوط الاكاديمية لدى طلبة مرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور, إناث), إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٠), وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٣٩٦). اي ان الذكور والاناث كلاهما يعاني من الضغوط

الاكاديمية , تعزو الباحثة هذه النتيجة الى تشابه معاملة الوالدين التي يتلقاها الذكر والاناث مما يعطيهم نفس القدر من التنشئة الاسرية ,والتي لها اثر كبير في حياتهم للتعامل مع الضغوط التي يواجهونها , كما ان الخبرات التي يمر بها الذكر والانثى متقاربة فكلاهما يحظى بنفس الرعاية الاجتماعية وله قدر متساو من الحرية والاستقلالية , كما ان التعليم لا فرق بين الذكر والانثى ,فالتعليم حق عام للذكر والانثى ولا فرق في الخبرات التعليمية التي يتلقاها كل منهما كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغوط الاكاديمية لدى طلبة مرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

- توصية الباحثة:-
- قيام الوحدات الإرشادية في المدارس والجامعات بعمل محاضرة تعريفية تُظهر كيف أن التعامل مع الضغوط و تعليمهم طرقاً و أساليب تساعدهم في كيفيه التخلص من الضغوط التي تواجههم .
- عمل برامج تدريبية لتخفيف الضغوط الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية
- المقترحات
- إجراء دراسة لمتغير الضغوط الاكاديمية , والدور المهم الذي تمارسه المؤسسات التعليمية لتخفيف الضغوط لدى طلبة المرحلة الإعدادية (ذكور, اناث) .
- اجراء دراسات تتبعية لمفهوم الضغوط الاكاديمية واستراتيجيات للتعايش مع الضغوط لكل مرحلة دراسية .

المصادر:

المصادر العربية:

١. عبد القوى,مروة سعيد عويس محمد (٢٠١١): التوجه العدمي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من التشوه المعرفي والقلق الوجودي , أطروحة دكتوراه , كلية التربية , جامعة حلوان , مصر .

٢. نعيسة , رغداء علي ,(٢٠١٥): السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الاسري والمدرسي لدى عينة من طلبة الأول الثانوي , كلية التربية ,جامعة دمشق , سورية , مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ,مجلد ١٣ ,العدد ٣

٣. السرطاوي، زيدان؛ الشخص، عبد العزيز (١٩٩٨): الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لأولياء أمور المعاقين. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٤. النجمة ,علاء الدين إبراهيم يوسف (٢٠٠٨): مدى فعالية برنامج ارشادي نفسي لتخفيف من اعراض الاكتئاب عند طلبة المرحلة الثانوية , رسالة ماجستير , كلية التربية , الجامعة الإسلامية , غزة .

٥. طاهر , شوبو عبد الله , ١٩٩٥: الافكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية واساليب التعامل معها , اطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة المستنصرية , كلية الاداب

٦. العيسوي , عبد الرحمن محمد ,(٢٠٠١): مجالات الارشاد والعلاج النفسي , ط١, دار الرتب الجامعية , بيروت .

٧. عسكر , علي ,. ١٩٩٨ : ضغوط الحياة واساليب مواجهتها , ط٢, دار الكتاب الحديث , الكويت

٨. كينان , كيت , ١٩٩٩: السيطرة على الضغوط النفسية , ط١, ترجمة مركز التعريب والترجمة , اعداد العربية للعلوم , بيروت .

٩. الامارة , اسعد شريف ,. ١٩٩٥ : علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة , الجامعة المستنصرية , كلية التربية , اطروحة دكتوراه غير منشورة .

١٠. داود ,عزيز حنا ,عبد الرحمن , أنور حسين (١٩٩٠): مناهج البحث في التربية , وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , جامعة بغداد , العراق .

المصادر الاجنبية:

11. Dusselier, L., dunn, B., yongyi W., shelley II, M., & Whalen, D. (2005). personal, health, academic, and environmental predictors of stress in residence halls. Journal of American College Health, 54(1), 15–24.

12. Lia , K.Y, Wei ,M(2014) : Academic stress and positive affect : Asian value among Chinese International students , American psychology Association cultural al diversity and ethic , minority psychology 2014. vol .20.No.107-115.

13. Lazarus, R. S. (1992). Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer.

14. Seley 1962: Sinter and nankeen stone of the seam Cree Goldberger and S. Biennia & (aid, Hened book of sarge, the ended at Clinical Aapeuta New york: The tee green(1982).
15. Seley. H 1978: The Stress. New York MC Graw - Hill.
16. Creswell, J. W. (2013). research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches. USA: Sage publication Inc.
17. Bernstein, D.A, penner, L.A, stewart, A.C & Roy, E.J. (2008). Psychology. 8thed.. Boston - New York: houghton Mifflin Company.
18. Weistein, R. (2004). The Stress Effect, New York: Avery, a member of Penguin group (USA) Inc.
19. Kelly H. wwrner ,Hooria , Jazair Philippe .R,G, Michal, Z, Richard, G, H, and James , J. Cross .(1973). Self – compassion . And social anxiety disorder, Department of psychology. Stanford.University, 25 (5) ,543-558.
20. Shaw. Brain F.Stress and depression (1982) a cognitive perspective, In Richard W.J. Newfield psychological stress and psychology a theology New York: MC Graw — Hill.
21. Elias,H.,Ping,W.S.,& Abdullah,M.C.(2011).Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia . Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 646-655.

القرآن الكريم ودوره في تهذيب الأخلاق وتزكية النفس الإنسانية

أ.م.د.باسمة هلال عبود الربيعي
drbasima7@gmail.com
الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم علوم القرآن الكريم

الملخص :

ان القرآن الكريم هو دستور الحياة وكتاب نور وعلم وهداية، ومنهج شامل وبيان لكل جوانب الحياة وما يحتاجه الانسان من معرفة تحدد له أطر العلاقة بربه ونفسه ومجتمعه، وهو كتاب تربية واعداد سماوي انطلاقا من الإيمان بالله الواحد الأحد رب العالمين، وعليه فان الله الخالق تعالى ذكره هو المربي والمؤدب الإنسان من خلال الإنبياء والرسالات السماوية التي تضمنت أسمى وأرفع القيم الأخلاقية التي ترتقي بالإنسان وتجعله مؤهلا لمسؤولية خلافة الله في الأرض، لقد حظيت الأخلاق في الإسلام بعناية فائقة، تضمنتها آيات القرآن الكريم ونصوص الأحاديث النبوية الشريفة حيث وضعت لها الضوابط التي بها تسمو الأخلاق في أفراد المجتمع الإسلامي حتى يتميز أفراد المجتمع الإسلامي عن المجتمعات الأخرى, وقد تناول القرآن الكريم تهذيب الاخلاق وتزكية النفس لأهميته في آيات كثيرة، كون الفرد هو النواة الأساسية في المجتمع وبقدر صلاحه يصلح المجتمع وينمو ويزدهر وهو كيان مستقل، وعليه يتوقف تكوين الأسرة من خلال حقوقه وواجباته وبما أعطاه الله سبحانه وتعالى من عقل ومنهج وسلوكه المتمثل بالصدق والمحبة، ويكون بعيدًا في سلوكه عن القلق والاضطرابات النفسية التي قد تصيب شخصية الفرد وفي الوقت نفسه إشباع حاجاته الروحية والتوازن في الشخصية الإنسانية في البدن والروح ، لذا هدف البحث الحالي الى التعرف على القرآن الكريم ودوره في تهذيب الاخلاق وتزكية النفس, وفي ضوء ما تقدم يتكون البحث في أصله من مقدمة , يقفوها ثلاثة مباحث :-

المبحث الاول تضمن مطلبين :الاول تعريف القرآن الكريم لغة واصطلاحا ومنهج التربية واهم الاساليب التربوية في القرآن الكريم والشواهد القرانية عليه والمطلب الثاني وأهداف التربية في القران الكريم وتضمن الآثار التربوية للعبادات والأساليب التربوية في القرآن الكريم.

المبحث الثاني تضمن مطلبين : الاول تعريف الاخلاق لغة واصطلاحا وانواعها وتضمن المطلب الثاني اهمية الاخلاق واهدافها واثارتهذيب الأخلاق علي الفرد والمجتمع.

المبحث الثالث تضمن مطلبين: الاول تعريف النفس لغة واصطلاحا والنفس القرآن الكريم وانواعها و المطلب الثاني تربية النفس في القرآن الكريم وتضمن الأمن النفسي في القران الكريم و تهذيب الأخلاق للنفس الإنسانية واهم الجوانب النفسية للشخصية الإسلامية والآثار التربوية والنفسية للنفس في القرآن الكريم .ومن ثم ختم البحث بخاتمة ذكر فيها ملخص ما توصل اليه البحث من نتائج .

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم – تهذيب الأخلاق – تزكية النفس الإنسانية.

The Alquran Alkarim and its role in refining morals and purifying the human soul

Prof. Dr. Basima Hilal Abboud Al-Rubaie
Al-Mustansiriya University - College of Education - Department of Alquran Alkarim Sciences
drbasima7@gmail.com

Abstract :

The Noble Qur’an is the constitution of life, a book of light, science and guidance, a comprehensive approach and a statement of all aspects of life, and what a person needs of knowledge that defines the frameworks of the relationship with his Lord, himself and society. He is the educator and educator of man through the prophets and heavenly messages that included the highest and loftiest moral values that elevate man and make him qualified for the responsibility of God’s succession on earth. Ethics in Islam received great care, included in the verses of the Noble Qur’an and the texts of the

honorable prophetic hadiths, where the controls that transcend morals were established for them. In the members of the Islamic society so that the members of the Islamic community are distinguished from other societies, and the Holy Qur'an dealt with the refinement of morals and self-purification of its importance in many verses, the fact that the individual is the basic nucleus of the society and to the extent of his goodness, the society reform, grows and thrives, and it is an independent entity, and on it depends the formation of the family through his rights And his duties, and with what God Almighty has given him of intellect, approach, and behavior represented by honesty and love, and in his behavior he is far from anxiety and mental disorders It may affect the personality of the individual and at the same time satisfy his spiritual needs and balance in the human personality in the body and soul, so the current research aims to identify the Holy Qur'an and its role in refining morals and self-purification, and in light of the foregoing, the research consists in its origin of an introduction, which they stand in three sections: -

The first topic included two demands: the first is the definition of the Noble Qur'an in language, terminology, the method of education and the most important educational methods in the Noble Qur'an and the Quranic evidence on it, and the second requirement and the objectives of education in the Noble Qur'an include the educational effects of worship and educational methods in the Noble Qur'an.

The second topic included two demands: the first, defining ethics, linguistically, idiomatically, and its types. The second requirement included the importance of ethics and its goals, and the effects of moral discipline on the individual and society.

The third topic included two demands: the first is the definition of the soul, language and terminology, the soul, the Holy Qur'an and its types, and the second requirement is self-education in the Holy Quran, ensuring psychological security in the Holy Quran, refining morals for the human soul, the most important psychological aspects of the Islamic personality, and the educational and psychological effects of the soul in the Holy Quran. In conclusion, a summary of the findings of the research is mentioned.

Keywords: the Noble Qur'an - refining morals - purifying the human soul.

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على خير خلق الله محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين وأصحابه المنتجبين ومن سار على نهجهم إلى يوم الدين .

ان القرآن الكريم هو دستور الحياة وكتاب نور وعلم وهداية، ومنهج شامل وبيان لكل جوانب الحياة وما يحتاجه الانسان من معرفة تحدد له أطر العلاقة بربه ونفسه ومجتمعه، وهو كتاب تربية واعداد سماوي انطلاقا من الإيمان بالله الواحد الأحد رب العالمين، وعليه فان الله الخالق تعالى ذكره هو المربي والمؤدب الإنسان من خلال الإنبياء والرسالات السماوية التي تضمنت أسمى وأرفع القيم الأخلاقية التي ترتقي بالإنسان وتجعله مؤهلا لمسؤولية خلافة الله في الأرض، لقد حظيت الأخلاق في الإسلام بعناية فائقة، تضمنتها آيات القرآن الكريم ونصوص الأحاديث النبوية الشريفة حيث وضعت لها الضوابط التي بها تسمو الأخلاق في أفراد المجتمع الإسلامي حتى يتميز أفراد المجتمع الإسلامي عن المجتمعات الأخرى, وقد تناول القرآن الكريم تهذيب الاخلاق وتزكية النفس لأهميته في آيات كثيرة، كون الفرد هو الوحدة الأساسية في المجتمع وبقدر صلاحه يصلح المجتمع وينمو ويزدهر وهو كيان مستقل، وعليه يتوقف تكوين الأسرة من خلال حقوقه وواجباته وبما أعطاه الله سبحانه وتعالى من عقل ومنهج وسلوكه المتمثل بالصدق والمحبة، ويكون بعيدًا في سلوكه عن القلق والاضطرابات النفسية التي قد تصيب شخصية الفرد وفي الوقت نفسه إشباع حاجاته الروحية والتوازن في الشخصية الإنسانية في البدن والروح .

إن بناء الفرد أخلاقياً ليس ضرورياً للنجاح في حياته الخاصة فحسب بل إنه ضروري أيضاً لبناء المجتمع ولبناء الحضارة الإنسانية الراقية ذلك أن الأفراد بمثابة

لبنات والبناء الاجتماعي مكون من هذه اللبنات فإذا أردنا أن نكون مجتمعاً خيراً فلابد من تكوين أفراد أخيار قبل ذلك .,كما أن أهمية الأخلاق في بناء الحضارة تظهر في خدمتين جليلتين تقوم بهما هذه الصفة إزاء الحضارة : أولى تلك الخدمتين حفظهما من الانهيار وثانيتهما دفع عجلة التقدم نحو غاية خيرة أما فيما يتعلق بحفظ الحضارة فإنه يرجع أساسا إلى أن هذه التربية تزيل روح الشر من النفوس لأن الشر عامل الهدم في كل المجالات والميادين وأهم هذه الشرور الظلم والعدوان والتسلط على الناس ومحاولة استبعادهم لمآرب ذاتية واستغلالهم لتحقيق النفع للمصالح الشخصية

لقد أرشدنا القرآن الكريم، إلى سمات النفس الإنسانية، فكما للنفس الإنسانية صفات وأوصاف توصف بها، وهي ما فطر عليه الإنسان، فإن تربية النفس وتهذيبها يؤدي إلى ترقي النفس من درجة إلى درجة، ومن منزلة إلى منزلة، ومن مقام إلى مقام، وفي كل مرحلة من هذه المراحل توصف النفس بسمة معينة تُعرف بها، وهذه السمات هي ما يجب أن يسعى إليها الإنسان حتى يحظى برضا الله ومحبته، وهذا لا يأتي إلا بعمل الإنسان وبسعيه ومجاهدته.

المبحث الاول

المطلب الاول: أولا:

١. **تعريف القرآن لغةً:**هو مصدر مرادف للقراءة ,وهو اسم للكلام المعجز المنزل عن النبي (صلى الله عليه واله وسلم) من باب اطلاق المصدر على مفعوله ٠(ابن منظور, ٨٦:١٩٦٨)

٢- **تعريف القرآن اصطلاحاً**:هو الكلام المعجز المنزل وحياً عن اللنبي (صلى الله عليه واله وسلم) المكتوب في المصاحف المنقول عنه بالتواتر المتعبد بتلاوته٠(الحكيم، ٢٠٠٦ :١٩)

ثانيا: المنهج التربوي في القرآن:

القرآن الكريم هو دستور الحياة وكتاب نور وعلم وهداية، ومنهج شامل وبيان لكل جوانب الحياة وما يحتاجه الانسان من معرفة تحدد له أطر العلاقة بربه ونفسه ومجتمعه، وهو كتاب تربية واعداد سماوي انطلاقا من الإيمان بالله الواحد الأحد رب العالمين، فالله تعالى هو رب العالمين, وكلمة الرب مشتقة من التربية وهي تحمل معاني العناية والرعاية والإصلاح والتأديب،وعليه فان الله الخالق تعالى ذكره هو المربي والمؤدب الإنسان من خلال الإنبياء والرسالات السماوية التي تضمنت أسمى وأرفع القيم الأخلاقية التي ترتقي بالإنسان وتجعله مؤهلا لمسؤولية خلافة الله في الأرض، والى هذا يشير رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) بقوله: "أدبني ربي فأحسن تأديبي".(البخاري , ١٩٩٣ : ٢٤٨) ورسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) هو المربي الأول لهذه الأمة بالقرآن، فقد أشرف على تربية جيل من الناس فكان ذلك الجيل ظاهرة فريدة عجيبة لم يشهد التاريخ لها مثيلا حتى الآن، بحيث استطاع هذا الرجل العظيم أن يعيد بناء الإنسان العربي الجاهلي ويخرجه من ظلمات التصحر الفكري والعقائدي والأخلاقي والإجتماعي الى نور الايمان والمعرفة وسمو الخلق وسماحة الذات {هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُبِين } [الجمعة ٢] .(يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ

بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ [لقمان١٧].

وفي القرآن الكريم نجد أهداف التربية ومواضيعها السبعة وهي: التربية العقيدية، والتربية الخُلقية، والتربية الجسمية، والتربية العقلية، والتربية النفسية، والتربية الاجتماعية، والتربية الجنسية. (الميداني ,١٩٩٩: ١٦)

الشواهد القرآنية على المنهج التربوي في القرآن الكريم نستعرض مجموعة من الآيات القرآنية ونبين الهدف التربوي منها:

١-الهدف التربوي: الوفاء بالعهود والالتزام بالمواعيد في قوله تعالى {وَلاَ تَقْرَبُواْ مَالَ الْيَتِيمِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُواْ بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْؤُولاً} [الإسراء٣٤] .

٢- الهدف التربوي: صلة الرحم التزاور والألفة بين الأقارب وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللّهُ بِهِ أَن يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الحِسَابِ} [الرعد٢١] .

٣- الهدف التربوي: النهي عن سوء الظن والتجسس والغيبة { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضاً أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ} [الحجرات١٢] .

٤- الهدف التربوي: تتضمن هذه الآية هدفين تربويين الأول الاهتمام بالمظهر والنظافة البدنية الشخصية، والهدف الثاني الإعتدال في الأكل والشرب وتجنب

الإسراف والتبذير{ يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ} [الاعراف٣١] .

٥-الهدف التربوي: تتضمن هذه الآية هدفين تربويين الأول الاهتمام بالمظهر والنظافة البدنية الشخصية، والهدف الثاني الإعتدال في الأكل والشرب وتجنب الإسراف والتبذير{وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَاماً} [الفرقان٧٢] .

٦-الهدف التربوي: بر الوالدين والإحسان اليهما وعدم الإساءة اليهما بالقول أو الفعل. {وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً} [الاسراء٢٣] .

إلى غير ذلك من الآيات القرآنية الغنية بالفوائد والأهداف التي تريد للإنسان- شرط الأخذ بها- أن يسلك سبل الكمال في الدنيا ليصل الى مرتقى الفوز في الآخرة (العراقي , ١٩٨٤ :٧٦)

المطلب الثاني : أهداف التربية في القرآن الكريم:

ان الشواهد القرآنية على أهداف التربية ومواضيعها كثيرة ولكن قبل استعراضها لا بد من الإشارة الى أمرين أساسيين:

١-الآثار التربوية للعبادات.

٢-الأساليب التربوية في القرآن الكريم.

١- الآثار التربوية للعبادات :

أن العبادات التي افترض الله على عباده تأديتها والتزامها لا تخلو من أهداف انطلاقا من حكمة الله المتعالية في التدبير والتشريع، وقد ننظر الى حكمة التشريع وغاياته والمصالح المرجوة منه من زوايا متعددة الا اننا قد نغفل أحيانا النظر الى الجانب التربوي الذي أراد الله تعالى تعزيزه من خلال العبادة أو التشريع، فلو أخذنا الصلاة على سبيل المثال وهي رأس العبادات وعامود الدين وقربان المؤمن ومعراج كل تقي، فقد ننظر اليها من زاوية معينة على انها عبادة يراد من خلالها التواصل مع الله واظهار الخضوع والعبودية له، ولكن لو تأملنا في حكمة هذا التشريع وأبعاده أكثر لوجدنا أن الصلاة هي عبادة تربوية بامتياز، فهي:(سعد , ٢٠١٠ :٤٣)

أ- شكر لله تعالى على نعمه الجليلة، والشكر هو سلوك تربوي ايجابي تتبناه الفطرة السليمة ويفرضه العقل ويستحسنه العرف {وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ} [لقمان١٢] . .

ب- تهذيب للنفس وتطويع لها على طاعة الله والابتعاد عن المعاصي والموبقات الأخلاقية {اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ} [العنكبوت٤٥] .

ث- سمة الصلحاء والأتقياء الموصوفين بالخلق العالي والسمعة الطيبة والأفعال الحميدة {وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّداً وَقِيَاماً} [الفرقان٦٣-٦٤] .

وهكذا بالنسبة لعبادة ثانية وهي الصوم الذي بين الله تعالى الغاية والهدف منه بقوله {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ} [البقرة١٨٣] .(العلوي, ٢٠٠٩ :٢١)

فالصوم عبادة روحية تربوية تهذيبية ليس المراد منها صيام البطون عن الطعام –وان كان للجسد نصيبه من فوائد الصوم (صوموا تصحوا)– وإنما المطلوب صيام الجوارح عن الحرام والى هذا الهدف تشير الأحاديث الشريفة الواردة عن النبي الأكرم (صلى الله عليه وآله وسلم) والأئمة الهداة (ع) فعن الامام الصادق (ع): "ان الصيام ليس من الطعام والشراب وحدهما فإذا صمتم فاحفظوا ألسنتكم عن الكذب،وغضوا أبصاركم عما حرم الله عليكم، ولا تنازعوا، ولا تحاسدوا،ولا تغتابوا،ولا تماروا، ولا تخالفوا، ولا تسابوا، ولا تشاتموا، ولا تظلموا، ولا تسافهوا،ولا تضاجروا، ولا تغفلوا عن ذكر الله " (الطبرسي, د,ت :٩٨) وقد أشار النبي الكريم في خطبة استقبال شهر رمضان وفضله الى العديد من المضامين التربوية التي لا بد أن تصاحب الصوم والتي تستهدف الفرد والمجتمع على حد سواء فقد اعتبر (صلى الله عليه وآله وسلم) أن عبادة الصوم لا بد أن تكون منطلقا لحسن الخلق " من حسن منكم في هذا الشهر خلقه كان له جواز على الصراط يوم تزل فيه الأقدام "، ومنطلقا للإلتفات الى الناس بالمحبة والخير " وتصدقوا على فقرائكم ومساكينكم ووقروا كباركم وارحموا صغاركم وصلوا أرحامكم " (النسائي, ١٩٩٠,رقم الحديث١٤١١: ٢٣٤) الى غير ذلك من الأبعاد التربوية التي تحفل بها عبادة الصوم ٠

واذا أخذنا عبادة الحج أيضا وحاولنا أن ندرس أبعادها التربوية فإننا نجد أنها تستهدف الشخصية الإنسانية وتتعاهدها بالتربية انطلاقا من كون الحج محطة للرجوع

الى الله ومراجعة الذات، فالمناسك الواجبة في الحج بدءا بالإحرام فالطواف ثم السعي والرجم وغيرها تريد للإنسان المسلم أن يخرج من كل ولاء أو تبعية لغير الله تعالى وأن يطوف داعيا ملبيا نداء الفطرة نداء التوحيد، ثم تريد له أن يخرج من كبريائه وعلوه وأن يتواضع لله ثم للناس الذين تجمعه بهم وحدة الخلق ان لم نقل وحدة الدين، وتريد له هذه العبادة العظيمة أن يرجم شيطان نفسه ويتبرأ من كل الشياطين اينما وجدوا وحلوا!..{الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلاَ رَفَثَ وَلاَ فُسُوقَ وَلاَ جِدَالَ فِي الْحَجِّ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللّهُ وَتَزَوَّدُواْ فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى وَاتَّقُونِ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ} [البقرة١٩٧] .(الطبرسي, ١٩٧٢ :١٦٥)

٢- الأساليب التربوية في القرآن الكريم:

نجد في القرآن الكريم الأساليب التربوية الكثيرة والمتعددة الأنماط والأشكال والتي تراعي أحوال الفئات المستهدفة وامكانياتهم وقدراتهم العلمية والإستيعابية نذكر منها:

١-التربية بالترغيب: {وَبَشِّرِ الَّذِين آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُواْ مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقاً قَالُواْ هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِن قَبْلُ وَأُتُواْ بِهِ مُتَشَابِهاً وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} [البقرة٢٥] .

٢- التربية بالترهيب: {قَالَ أَمَّا مَن ظَلَمَ فَسَوْفَ نُعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَى رَبِّهِ فَيُعَذِّبُهُ عَذَاباً نُّكْراً} [الكهف٨٧] .

٣- التربية بالترغيب والترهيب معا: {فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدُهُم مِّن فَضْلِهِ وَأَمَّا الَّذِينَ اسْتَنكَفُواْ وَاسْتَكْبَرُواْ فَيُعَذِّبُهُمْ عَذَاباً أَلِيماً وَلاَ يَجِدُونَ لَهُم مِّن دُونِ اللّهِ وَلِيّاً وَلاَ نَصِيراً}[النساء١٧] .

٢. التربية بالعقوبة الدنيوية: {إِنَّمَا جَزَاء الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الأَرْضِ فَسَاداً أَن يُقَتَّلُواْ أَوْ يُصَلَّبُواْ أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلافٍ أَوْ يُنفَوْاْ مِنَ الأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ} [المائدة٣٣] . (الحلى, ١٩٩٦ :٢٣١)

التربية بالعقوبة الأخروية: {إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ بِآيَاتِنَا سَوْفَ نُصْلِيهِمْ نَاراً كُلَّمَا نَضِجَتْ جُلُودُهُمْ بَدَّلْنَاهُمْ جُلُوداً غَيْرَهَا لِيَذُوقُواْ الْعَذَابَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَزِيزاً حَكِيماً} [النساء٥٦] .

٤- التربية بالقصة: {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ} [يوسف٣] .

٥- التربية بالمثل: {مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ وَاللّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ} [البقرة٢٦١] .

٦- التربية بالجدل (الحوار): {وَقَالَ اللّهُ لاَ تَتَّخِذُواْ إِلـهَيْنِ اثْنَيْنِ إِنَّمَا هُوَ إِلهٌ وَاحِدٌ فَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ} [النحل٥١] .

٧-التربية بالموعظة: {إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ} [النحل٩٠] . (مدكور, ٢٠٠١ :٦٥)

٨-التربية بالقدوة: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً}[الاحزاب٢١] .

٩- التربية بالعبادة: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ} [البقرة١٨٣] .

١٠- التربية بالأحداث: {فَإِنْ أَعْرَضُوا فَقُلْ أَنذَرْتُكُمْ صَاعِقَةً مِّثْلَ صَاعِقَةِ عَادٍ وَثَمُودَ} [فصلت١٣] .

٣. التربية بتدرج الأحكام: {يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ}[البقرة٢١٩] . (الجلاد, ٢٠٠٤ :٨٧)

١١- التربية بالملاحظة والنظر: {أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ} [الغاشية١٧] .

١٢- التربية بالصحبة: {قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْداً}[الكهف٦٦] .

١٣- التربية من خلال تغيير البيئة: {إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلآئِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الأَرْضِ قَالْوَاْ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُواْ فِيهَا فَأُوْلَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءتْ مَصِيراً} [النساء٩٧] .وغير ذلك من الوسائل التربوية ومن الجدير بالذكر الى الأسلوب الوعظ الهادئ الذي يقدمه القرآن الكريم ويدعو الى امتثاله والأخذ به، وذلك عندما يحدثنا عن لقمان (ع) وتعاهده لولده بالوعظ والتربية{يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ، وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحاً إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ}[لقمان١٧-١٨] . (الحامد , ٢٠٠٩ :١١)

المبحث الثاني

المطلب الاول: أولا: تعريف الاخلاق لغة واصطلاحا:

١- الأخلاق في اللغة :يقول ابن منظور : الخلق بضم اللام وسكونها : وهو الدين والطبع والسجية وحقيقته أنه لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة والثواب والعقاب يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهرة . (ابن منظور, ١٩٦٨ : ١٢٤٥)

٢- الأخلاق اصطلاحا :يقول الراغب الأصفهاني : الخَلقُ والخُلقُ في الأصل واحد كالشّرب والشُرب والصّرم والصرم لكن خص الخلق بالهيئات والأشكال والصور المدركة بالبصر وخص بالقوى والسجايا المدركة بالبصيرة (وإنك لعلى خلق عظيم) والخلاق

ما اكتسبه الإنسان من الفضيلة بخلقه (وماله في الآخرة من خلاق) . (الأصفهاني ,د,ت: ١٥٨)

٣- يقول عبدالرحمن حبنكة الميداني أن الخلق صفة مستقرة في النفس – فطرية أو مكتسبة – ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة . (الميداني, ١٩٩٩ :١٠-١٢)

ثانيا: أنواع الأخلاق :

أن الأخلاق تنقسم إلى نوعين :

١- الخلق المحمود : صفة ثابتة في النفس فطرية أو مكتسبة تدفع إلى سلوك إرادي محمود عند العقلاء كالأخذ بالحق أو الخير أو الجمال وإن خالف الهوى وترك الباطل والشر والقبح وإن وافق الهوى أو الشهوة . ويمكن تمييز الأخلاق الحميدة عن غيرها بأنها كل سلوك فردي أو اجتماعي تلتقي النفوس البشرية على استحسانه مهما اختلفت أديانها ومذاهبها وعاداتها وتقاليدها ومفاهيمها ويلحق به ما كان أثراً من آثاره أو فرعاً من فروعه .

٢- الخلق المذموم : صفة ثابتة في النفس فطرية أو مكتسبة تدفع إلى سلوك إرادي مذموم عند العقلاء كالأخذ بالباطل أو الشر أو القبح وترك الحق أو الخير أو الجمال إتباعا للهوى أو الشهوة . ويمكن تمييز الأخلاق الذميمة عن غيرها بأنها كل سلوك فردي واجتماعي تلتقي النفوس البشرية على استقباحه واستنكاره مهما اختلفت أديانها ومذاهبها وعاداتها وتقاليدها ومفاهيمها ويلحق به ما كان أثراً من آثاره أو فرعاً من فروعه ويقول مقداد يالجن : يمكن أن نعبر عن التربية الأخلاقية في نظر الإسلام بأنها تنشئة الطفل على المبادئ الأخلاقية وتكوينه بها تكوينا كاملاً من جميع النواحي وذلك بتكوين استعداد أخلاقي للالتزام به في كل مكان وإشباع روحه بروح الأخلاق وذلك

بتكوين عاطفة وبصيرة أخلاقية حتى يصبح مفاتيح للخير ومغاليق للشرور أينما كان وحينما وجد باندفاع ذاتي إلى هذا وذاك عن إيمان واقتناع وعن عاطفة وبصيرة . ويتضح مما سبق أن الأخلاق هي ما يتصف به الإنسان من قول وفعل ويكون ظاهراً فمنه المحمود ومنه المذموم .ولقد مر معنا سابقاً أن التربية هي : " تنشئة الإنسان وإصلاحه شيئاً فشيئاً بالتدرج في تشكيل الشخصية السوية المتكاملة في جميع جوانبها الروحية والعقلية والوجدانية والخلقية والاجتماعية والجسمية " وبذلك تكون التربية الأخلاقية : تنشئة الإنسان وإصلاحه شيئاً فشيئاً بالتدرج في تشكيل المبادئ الأخلاقية وتكوينها من جميع النواحي لتتكامل مع جميع جوانب شخصيته ..(يالجن, ١٩٨٢ :٢٦)

المطلب الثاني: أولا: أهمية الأخلاق :

تكمن أهمية الأخلاق في كونها تلازم الفرد مدى حياته فيعيش بها وينقلها لأبنائه ومن الممكن أن يؤثر بأخلاقه على من حوله فالشخص يؤثر على أصدقائه ويؤثر على زملائه في المدرسة أو في العمل ومن شأنه أن يؤثر على كل من يتعامل معه وبالذات من كان معجب به فنجد أن المجتمع من الممكن أن يتأثر بأخلاق محمودة أو مذمومة فمن الواجب أن يكون هناك توجيه مقنن تجاه أفراد المجتمع . (الشيرازي, ٢٠٠٥ :١٦٤)

إن بناء الفرد أخلاقياً ليس ضرورياً للنجاح في حياته الخاصة فحسب بل إنه ضروري أيضاً لبناء المجتمع ولبناء الحضارة الإنسانية الراقية ذلك أن الأفراد بمثابة لبنات والبناء الاجتماعي مكون من هذه اللبنات فإذا أردنا أن نكون مجتمعاً خيراً فلابد من تكوين أفراد أخيار قبل ذلك . ثم إنه لا يمكن أن يسعد فرد في مجتمع مهما كان

خيراً في ذاته إذا كان المجتمع فاسداً شقياً ولا يمكن أن يكون تكوين مجتمع سعيد أيضاً إذا كان مكوناً من الأشرار أو من الأخيار والأشرار أو بين الخير والشر فبقدر ما يزداد عدد الأخيار والأشرار يزداد الخير ويقل الشر ومن ثم تزداد رقعة السعادة وتقل رقعة الشقاوة في المجتمع ,أما إذا كان الأفراد فاسدين فسيكون البناء الاجتماعي فاسدا من أساسه ولا يمكن إصلاحه بما هو عليه ومن ثم لا يمكن إقامة مدينة إنسانية أو حضارة إنسانية خيرة بأي حال من الأحوال وإذا كان الأمر كذلك فلا بد من البدء بالفرد وذلك بتكوينه إنساناً صالحاً خيراً لنفسه ولغيره معاً ، وهذا يكون بالتعليم والتربية الصالحة ، بتعليمه ما هو خير وما هو شر وأين تقع حدودهما في ميدان السلوك الإنساني , ثم بتكوين روح الخير في نفسه ونزع روح الشر منها وذلك بتنشئته من الصغر حتى يتأصل الخير في نفسه ويتأصل الكره للرذائل والشرور في قرارة نفسه عن علم وبيئة ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالتربية الأخلاقية السليمة من الصغر,كما أن أهمية التربية الأخلاقية في بناء الحضارة تظهر في خدمتين جليلتين تقوم بهما هذه التربية إزاء الحضارة : أولى تلك الخدمتين حفظهما من الانهيار وثانيتهما دفع عجلة التقدم نحو غاية خيرة أما فيما يتعلق بحفظ الحضارة فإنه يرجع أساسا إلى أن هذه التربية تزيل روح الشر من النفوس لأن الشر عامل الهدم في كل المجالات والميادين وأهم هذه الشرور الظلم والعدوان والتسلط على الناس ومحاولة استبعادهم لمآرب ذاتية واستغلالهم لتحقيق النفع للمصالح الشخصية .(يالجن,١٩٨٢ : ٣٢)

ثانيا: أهداف تهذيب الأخلاق:

١- إنها خير وسيلة للقضاء على مشكلة ازدياد الجرائم والانحرافات بجميع أشكالها وألوانها

لأن وظيفة التربية الأخلاقية بناء جيل ملتزم بالخير متجنب للشرور والجرائم الناشئة عن شرور الروح الإجرامية.(ناصر, ٢٠٠٦ :٧٦)

٢- إنها خير وسيلة لبناء خير فرد وخير مجتمع وخير دولة وخير حضارة إنسانية، ذلك أن أهم وظيفتها إزالة الشرور من النفوس، وتكوين الروح الخيرية في النفوس.

٣- إنها ضرورية لتحقيق التماسك والتجانس الاجتماعي لتحقيق النهضة الاجتماعية القوية،ذلك أن من أسباب تمزيق وحدة المجتمع والأسر والأخوة هي: الشرور وعدم مراعاة الحقوق، فانتشار العداوة والظلم بين الناس يمزق البناء الاجتماعي مهما كان صغيرا أو كبيراً، والتربية الأخلاقية الإسلامية تبعد الناس عن العدوان والشرور وإزالة هذه الشرور بين الناس ومن المجتمعات.(طراد,٢٠١١ : ٦٥)

٤- إنها ضرورية كوسيلة لتحقيق السعادة في الحياة الاجتماعية، ذلك أن الشقاء والتعاسة الاجتماعية ناشئة عن الشرور وانتشار الانحراف والرعب في الحياة الاجتماعية.

والتربية الأخلاقية تربي الناس على إزالة الشرور والفتن، وعلى نشر المحبة في الحياة الاجتماعية لأجل تحقيق السعادة في المجتمع ,كما أنها تربي الأجيال على المسارعة في الخيرات، والاستباق فيها كما يتسابق الناس في ميادين الحياة ومنافعها،والسعادة تتحقق من سيادة الخير وزوال الشرور.

٥- إنها ضرورية لبناء دولة قوية منظمة يعمل موظفوها بأمانة ونزاهة وإخلاص، ذلك أن أية دولة تقوم على الانحلال وفساد الأخلاق فإن عمرها يكون قصيرًا، ولا يهنأ فيها

رجال الدولة ولا المواطنون، وعلى العكس من ذلك فإن قامت الدولة على الأسس الأخلاقية وفي ضوئها إذا انتشرت العدالة والمساواة فإن المواطنين يصبحون جنودًا للخير وللدولة، يعملون بإخلاص لبقائها والحفاظ عليها، ونتيجة لذلك تثق الدولة بالمواطنين ويثق المواطنون برجال الدولة و إنها ضرورية لصيانة الأجيال من تسرب الفساد إلى نفوسهم.(الهاشمي, ٢٠٠٦ :٦٣)

ومن جوانب أهداف الأخلاق أنها تعمل من البداية على صيانة النشء من تسرب الجراثيم الأخلاقية في نفوسهم، وتعمل لخلع جذور الشرور منها وتزكيتها من النيات والغايات السيئة التي إذا رسخت فيها أدت إلى الانحرافات الأخلاقية إن عاجلًا أو آجلاً, كما تعمل هذه التربية بوسائلها الخاصة تكوين حصانة لدى النشء ضد الإصابة بالأمراض الأخلاقية حتى إذا وقعوا في بيئة فاسدة لا يتأثرون بفسادها، كما أن الإنسان المحصن ضد الأمراض لا يتأثر بالأمراض المنتشرة كما يتأثر غير المحصن ضدها.

ثالثا . آثار تهذيب الأخلاق علي الفرد والمجتمع :ـ

كلما ازداد تمسك المسلم بمكارم الاخلاق وفضائلها زادت قيمته وزاد رضا الله عنه وأحبه الناس وتعلقوا به وأصبح موضع ثقتهم واحترامهم.ولنا في رسول الله صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة في التحلي بالأخلاق الكريمة والصفات الحسنة، والتي تعود بالنفع على الفرد والمجتمع والأمة.

١- نشر الأمن والأمان بين الأفراد والمجتمع, إن أي مجتمع لا يمكن أن يعيش أفراده بأمان وانسجام ما لم تربط بينهم روابط متينة من الأخلاق الكريمة فمكارم الأخلاق ضرورة اجتماعية لا يستغني عنها أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية لأن بها يتم

إصلاح الفرد الذي هو الخطوة الأولى في إصلاح المجتمع كله، فمكارم الأخلاق ضرورة اجتماعية في كل عصر من العصور حتى تصير أفراد المجتمع أفرادا مسؤولا وواعيا.

٢- سيادة التعاون والتكافل الاجتماعي بين المجتمع, فالمسلمون أمة واحده، يعطف غنيُّهم على فقيرهم , فالفرد المتخلق بمكارم الأخلاق لابد أن يؤدي ما عليه من حقوق اللّه عز وجل، وحقوق الناس، فإن كان موظفا أو مسؤولا فلا بد أن يتقي اللّه في رعيته وفي أسرته، وأن يؤدي لكل ذي حق حقه. فكل إنسان مكلف ومأمور بالتخلق بأخلاق النبي صلى الله عليه وآله وسلم وإحياء سنته الشريفة. (ناصر, ٢٠٠٦ :ص٧٧)

٣- نبذ الفُرقة والخلاف وما يمزق المجتمعَ، والالتزام بالقِيَم والمبادئ , أن نبينا محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)الذي يجسد أخلاق القرآن العالية , ما أثر في أصحابه ومجتمعه إلا بأخلاقه السامية. فقد استطاع بخلقه العالية أن يغير قبائل العرب من أخلاق البداوة والتوحش إلى أخلاق السيادة والقيادة، حتى صاروا أعظم خَلق في العالم, ألا ترى هذه الأقوام المختلفة البدائية في هذه الصحراء الشاسعة المتعصبين لعاداتهم المعاندين في عصبيتهم وخصامهم حيث رفع هذا الشخص جميع أخلاقهم السيئة البدائية وقلعها في زمان قليل دفعة واحدة وجهزهم بأخلاق حسنة عالية, فصيرهم معلمي العالم الإنساني وأساتيذ الأمم المتمدنة وبأخلاقه السامية أيضا غلب على الأفكار، وتحبب إلى الأرواح، وتسلط على الطبائع وقلع من أعماق قلوبهم العادات والأخلاق الوحشية المألوفة الراسخة المستمرة الكثيرة.

٤- المساهمة في خدمة المجتمع، ورفع معاناته، وتقديم ما يفيد للأمة والبشرية؛ فالمؤمن مثل الغيثِ أينما حلَّ نفَع,أنه لا نجاة ولا سعادة إلا التمسك بحقائق الإسلام

التي تتمثل في التحلي بمكارم الأخلاق واتباع شريعته،ولا يمكن أن تذوق الأمة السعادة في الدنيا أو تعيش حياة اجتماعية فاضلة إلا بتطبيق الشريعة الإسلامية، إلا فلا عدالة قطعا ولا أمان مطلقا إذ تتغلب عندئذ الأخلاق الفاسدة والصفات الذميمة، ويبقى الأمر معلقا بيد الكذابين والمرائين.كما أن التزام الناس بمكارم الأخلاق يؤدي إلى تقدم المجتمع وسعادته، وأن الغرب ما تفوقوا علينا إلا باتخاذهم ببعض المكارم التي يأمر به ديننا الحنيف.(شحادة, ٢٠٠٨ :٩٨)

٥- الإيجابية في المجتمع، وتفعيل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، مشتملاً على أسسه وقواعده دون تنفير للناس، أو تغييب للشريعة وتعاليمها.

٦- وجود الأُلفة والمحبة بين الناس و بذل الخير للناس بحب وسعادة غامرة، وتفعيل الإنتاج، وثقافة البذل والعطاء بين المجتمع وبث روح التسامح ونشرها بين الناس، تحت شعار: "وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ"، ونحو مجتمع راقٍ تسودُه الألفة والمحبة.(ناصر, ٢٠٠٦ :٧٨)

وليعلم أن أسلافنا لم ينجحوا في مهمتهم الدعوية إلا بأخلاقهم السامية، وأن المسلمين اليوم لو تشبعوا بأخلاق القرآن لساد الإسلام في العالم ولدخل الناس في دين اللّه أفواجا. ولو أننا أظهرنا بأفعالنا وسلوكنا مكارم الأخلاق في الإسلام وكمال حقائق الإيمان لدخل أتباع الأديان الأخرى في الإسلام جماعات وأفواجا بل لربما رضخت دول العالم وقاراته للإسلام وما ذكرنا بعض الأمور والتي تقوي بعضها بعضا كالبنيان المرصوص تؤكد أن الأخلاق لها أثر بالغ على الفرد وعلى المجتمع، وهي ضرورة اجتماعية، وأنه لا يمكن لأي مجتمع يريد التوازن في حياته أن يعيش بدونها، وأن التحلي بمكارم الأخلاق يؤدي إلى سعادة المجتمع وتقدمه وانسجامه والاعتزاز بالنفس

والتواضع، وأن أي خلل فيها، يؤدي إلى خلل في المجتمع وفساده وأن الأمة الإسلامية لو التزموا بمكارم الأخلاق التي يدعو إليها الإسلام لأصبحوا سادة العالم، ولما بقي أحد على وجه الأرض إلا وتبنى هذا الدين. وأن هذه الخصال الحميدة تبقى حصنا حصينا للمسلم في هذا الوقت الذي يتسم بالدمار، أخلاقيا وروحيا، وبإثارة هوى النفس الأمارة بالسوء وبإطلاق الهوى من عقالها.

المبحث الثالث

المطلب الأول : أولا: تعريف النفس لغة واصطلاحا يقال: نَفَّسَ: تَنْفيساً، ونَفَسَاً عنه أي: فَرَّجَ عَنْه، وأنْفَسه الشَّيء : أعْجَبه وصّارَ عِنْده نَفِيساً ،والنَّفْس: الرُّوح، والنَّفْس: العَيْن، يقال: خَرَجَت نَفْسُه، أي: روحه (الفيروز آبادي, ١٩٦٦ : ١/ ٧٤٥)

وتعرف النفس أيضا بأنها كافة الأعضاء الخارجية والداخلية التي تكون الإنسان الحي وتجعله قادرا على التفاعل مع البيئة المادية المحيطة فيه ,ويستنتج من ذلك أن النفس وجسم الإنسان عنصران ماديان يتكاملان معا ولا يتم تحقيق دور الأول إلا بوجود الثاني والعكس الصحيح (المجمع العربي , ٢٠٠٤ :٩٤٠)

تعريف النفس عند علماء التربية "النفس" الشخص أو الشيء المشار إليه، وعادةً ما تتعلّق بالفرد نفسه، وبطبيعة الشخص، وبمصلحته الشخصية، والنفس هي المُكوّنات الطبيعية للجسم البشري.(الكبيسي و الداهري, ٢٠٠٠ :٥٥)

ويعرفها علماء الدين النفس الجوهر المتعلق بالبدن تعلق التدبير، والتصريف أو الجسم النوراني الخفيف الحي المتحرك النافذ في الأعضاء، الساري فيها، سريان ماء الورد في الورد (اللآلوسي,٢٠١٥: ١٧/ ٤٦)

ثانيا: ألنفس الإنسانية في القرآن الكريم:

ينظر الإسلام إلى نفس الإنسان على أنها مستودع قوى الكون الذي يعيش فيه الإنسان؛ فهي أقوى من الوجود المادي ببحاره وأنهاره وأمواجه وأبراجه وزلازله وبراكينه وسيوله وأعاصيره، والنفس الإنسانية تذكر في القرآن الكريم قرينة لآفاق الكون في أكثر من موضع، لقد احتوى القرآن الكريم على كنوز وذخائر لإصلاح البشرية، وكأن هدفه الرئيس إنقاذ الناس وإخراجها من الظلمات إلى النور، ولذلك فلا غرابة أن نجد القرآن الكريم يتوسع في تناوله لفظة النفس يعكس مدى إعجازه الذي يكمن في أسلوب تناوله وطرحه وعرضه للموضوع من حيث ألفاظه ودلالاته وأساليب تركيبه، فلا نجد في القرآن ما نجده في مؤلفات البشر من التنسيق والتبويب حسب الموضوعات، وتصنيف البحوث مستقلة، وإنما نجد عامة موضوعاته لاحقًا بعضها بعضًا دون فاصل، وقد نجدها متمازجة متداخلة في كثير من السور والآيات، والذي أنزله هو خالق النفس وبارئها.(العلوي, ٢٠٠٩ :٨٤)

و تدل كلمة النفس في القرآن الكريم بصورها المتعددة على الإنسان ككائن حي، ذي أصل واحد، يتكاثر ويكسب ويغضب ويشتهي، ثم يجازى عن عمله أخيرًا، لقد وردت ومشتقاتها في القرآن الكريم في مائتين وخمس وتسعين آية موزعة على اثنتين وستين سورة، حيث جاءت على صور متعددة من الإفراد والجمع والتشبيه والإضافة في الآيات الكريمة، وللنفس الإنسانية في القرآن الكريم جملة من الخصائص نذكر منها:

١. أنها مركز الحاجات والدوافع :قال تعالى: {إِلَّا حَاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَاهَا} [يوسف: ٦٨] .

٢. أنها قادرة على إخفاء أسرارها :قال تعالى: {يُخْفُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ مَا لَا يُبْدُونَ لَكَ} [آل عمران: ١٥٤] .

٣. أنها مكلفة شرعًا :قال تعالى: {لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا} [البقرة: ٢٨٦] .

٤. أنها هي التي تتعلم :قال تعالى: {فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَا أُخْفِيَ لَهُمْ مِنْ قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} [السجدة: ١٧] .

٥. أنها هي التي تقول وتتكلم :قال تعالى: {أَوْ تَقُولَ لَوْ أَنَّ اللَّهَ هَدَانِي لَكُنْتُ مِنَ الْمُتَّقِينَ} [الزمر: ٥٧] .

٦. أنها تشعر وتحس وتتألم :قال تعالى: {كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ} [آل عمران: ١٨٥] .

٧. أنها تموت :قال تعالى: {وَلَنْ يُؤَخِّرَ اللَّهُ نَفْسًا إِذَا جَاءَ أَجَلُهَا وَاللَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ} [المنافقون: ١١] .

٨. أنها هي التي تحاسَب وتعاقَب :قال تعالى: {إِنَّ الْخَاسِرِينَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَأَهْلِيهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ} [الشورى: ٤٥] . (نجاتي,٢٠٠١ :ص٥٤)

ثالثا :أنواع النفس:

أ- تقسم النفس بحسب اللفظ الوارد في القرآن الكريم:

فإن لنا أن نتأمل في القرآن الكريم الذي قسم النفس إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

١-النفس الأمّارة بالسوء :قال تعالى: {وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ} [يوسف: ٥٣] .النفس اللوّامة :وهي التي أقسم بها الله سبحانه وتعالى في قوله: {لَا أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ} [القيامة: ١-٢] .

٢-النفس المطمئنة الراضية :وهي المذكورة في قوله تعالى: {يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ * ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً} [الفجر: ٢٧-٢٨] .(قطب, ١٩٨٠ :٧٦)

ب- تقسيم النفس حسب أخلاقها وصفاتها:

١- **الذات الإنسانية «الأنا** :«وهي التي خاطبها ربها بقوله تعالى:{إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا} [الأحزاب: ٧٢]

٢- **الرقيب «الأنا الأعلى** :«وقد استُنبط هذا القسم من قوله تعالى: {فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ} [الروم: ٣٠]، فهي مجموعة القيم العليا والمثل التي جلبت عليها النفس الإنسانية فطرة.

٣- **القلب الإنساني** :هو الذي تفرد القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة بإعطائه الأولوية القصوى، قال تعالى: {أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ} [الرعد: ٢٨] . (توق و قطامي وعدس, ٢٠١٢ :٤٥)

المطلب الثاني : أولا: تربية النفس الإنسانية في القرآن الكريم:

فضل الله سبحانه وتعالى الإنسان على كل مخلوقاته، وميزه بصفات استحق بها هذه الأفضلية. وأعظم المهمات التي بعث بها نبي هذه الأمة محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) تزكية النفس، كما قال تعالى ممتنا على عباده: {هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي

الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آَيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ}، لذا فالواجب على كل منا أن يباشر بتزكية نفسه وتطهيرها من الذنوب والمعاصي والآثام بأعمال الخير والبر والصلاح.ولما كان طريق تزكية النفس هو معرفة النفس، جاء القرآن الكريم داعيًا إلى التأمل في الملكوت وفي أنفسنا؛ ليجعل هذا التأمل وهذه المعرفة طريقًا إلى الله تعالى، فمن عرف نفسه عرف ربه، ومن عرف ربه عمل ما يرضيه، ومن أرضى ربه حظي بالسعادة في الدنيا والآخرة. وقد ذكر القرآن الكريم النفس الانسانية من عدة جوانب منها: (الشاطبي, ١٩٧٥ :٩٢)

١- الأمن النفسي في القرآن الكريم:

لقد بدأت تظهر حديثًا اتجاهات بعض علماء النفس في العصر الحديث تنادي بأهمية الدين في علاج الأمراض النفسية، وترى أن في الإيمان بالله قوة خارقة تمد الإنسان بطاقة روحية تعينه على تحمل مشاق الحياة، وتجنبه القلق الذي يتعرض له كثير من الناس الذين يعيشون في هذا العصر الحديث، هذا العصر الذي تغلب عليه الحياة المادية ومن هذة الاقوال:

١.يقول وليم جيمس- عالم النفس الأمريكي» :-إن أعظم علاج للقلق هو الإيمان .«وهذا مصداق لقوله تعالى: {الَّذِينَ آَمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ} [الأنعام: ٨٢] .

٢.ويقول بريل- المحلل النفسي» :-المرء المتدين لا يعاني قط مرضًا نفسيًا .«وهذا مصداق لقوله تعالى: {الَّذِينَ آَمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ} [الرعد: ٢٨] وهكذا يتضح أن القرآن الكريم قد سبق علماء النفس عندما أوضح

لنا أهمية الإيمان في تحقيق الأمن النفسي لأنه يزيد من ثقة الإنسان بنفسه ويزيد من قدرته على الصبر وتحمل مشاق الحياةو يبعث الأمن والطمأنينة في النفس، ويغمر الإنسان الشعور بالسعادة وكان لا بد لكي نحقق الأمن النفسي أن نتعرف على النفس الإنسانية معرفة شاملة واسعة تحيطنا علمًا بكل جوانبها ومراحلها وأطوارها وآفاتها، والمعالجة الإسلامية لها، والأمراض النفسية التي تتعرض لها، وما تمر به هذه النفس من أحوال وأحاسيس ومشاعر، ووجه إعجاز القرآن في حديثه عن النفس الإنسانية كثيرة،(فرحان, ٢٠٠٤ :٧٥)منها:

أ- تعرّض القرآن الكريم إلى ما يتعلق بالخواطر والوساوس والهواجس والأحاسيس :من فرح وحزن وائتناس؛ وانقباض وانبساط؛ وارتجاف واطمئنان؛ وقلق واضطراب.

ب- أرشدنا إلى أمراض وعلل النفس وألوان قصورها وأوجه قوتها ونشاطها وكمالاتها وأنماط علاجها وصحتها وعافيتها.

ت- يذكر لنا القرآن الكريم الآفات النفسية، مثل: الرياء، الحقد، الحسد، الغيرة، الغرور، الغضب، الغفلة، الطمع...الخ، والمعالجة الإسلامية لها، وقد تحدث القرآن الكريم عن صفات النفس الإنسانية (نجاتي, ٢٠٠١ :٤٣)التي ترتكزفي :

- الضعف :قال تعالى: {اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ} [الروم: ٥٤] وقوله أيضًا: {وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا} [النساء: ٢٨] .
- البخل :قال تعالى: {وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَهُمْ} [آل عمران: ١٨٠]

- الشهوة :قال تعالى: {زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ} [آل عمران: ١٤] .
- الجهل :قال تعالى: {وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا} [الأحزاب:٧٢. (الدسوقي, ١٩٩٩ :٦٥)

ذكرالقرآن الكريم، أوصاف النفس الإنسانية، فكما أن لها صفات فطرية تعتبر من تركيبتها الأولى ومن جبلتها، فإن لها أوصافًا تعرف بها، وأشكالًا ظاهرة تتشكل بها، وأماني شيطانية تمضي إليها، ومظاهر لا تستطيع منها خلاصًا إلا بالمشيئة الإلهية، وهذه الأوصاف المذمومة تتركز فيما يلي:

١- ادعاء الربوبية : قال تعالى: {قَالَ فِرْعَوْنُ آَمَنْتُمْ بِهِ قَبْلَ أَنْ آَذَنَ لَكُمْ} [الأعراف: ١٢٣] {إِنْ فِي صُدُورِهِمْ إِلَّا كِبْرٌ مَا هُمْ بِبَالِغِيهِ} [غافر: ٥٦] .

٢- حب المديح : قال تعالى: {وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِاللهِ الغَرُورُ} [لقمان: ٢٣] {وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ} [الحديد: ٢٠] .

٣- أخلاق الشياطين :قال تعالى: {وَإِنْ يَدْعُونَ إِلَّا شَيْطَانًا مَرِيدًا} [النساء: ١١٧] .

٤- البهيمية : قال وتعالى: {أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ} [الأعراف: ١٧٩] .(النيسابوري,٢٠٠٢ :٢٤٥)

لقد أرشدنا القرآن الكريم، إلى سمات النفس الإنسانية، فكما للنفس الإنسانية صفات وأوصاف توصف بها، وهي ما فطر عليه الإنسان، فإن تربية النفس وتهذيبها يؤدي إلى ترقي النفس من درجة إلى درجة، ومن منزلة إلى منزلة، ومن مقام إلى مقام، وفي كل مرحلة من هذه المراحل توصف النفس بسمة معينة تُعرف بها، وهذه السمات هي ما يجب أن يسعى إليها الإنسان حتى يحظى برضا الله ومحبته، وهذا لا يأتي إلا بعمل الإنسان وبسعيه ومجاهدته.

٢- تهذيب الأخلاق للنفس الإنسانية:

قال الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) (من سن في الإسلام سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها بعده من غير أن ينقص من أجورهم شيء)،(الحامد, ٢٠٠٩ :٢١) إن الإيمان بالأخلاق من أهم المعاني في هذه الحياة، وتأتي مرتبتها بعد الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله وباليوم الآخر والقضاء والقدر، وإذا كان الإيمان بالله تعالى وكيانه يرتبطان في المقام الأول بعلاقة العبد بربه، فإن الأخلاق ترتبط في المقام الأول بعلاقات الإنسان ومعاملاته مع غيره من بني الإنسان سواء كانوا أفرادًا أم جماعة.

وجاء الإسلام ليجمع القلب مستهدفًا إقامة كيان موحد له القدرة على تحقيق الأهداف السامية التي جاءت بها رسالته العظمى من عبادة الله وإعلاء كلمته وإقامة الحق والجهاد من أجل استقرار المبادئ التي يعيش الناس في ظلها آمنين فهو بهذا كله يُكَوِّن روابط وصلات بين أفراد المجتمع، ويجب أن نجعل بين المسلمين تماسكًا قويًا، وأول رباط هو رباط الإيمان فهو المحور الذي تلتقي عنده الجماعة المؤمنة، قال تعالى: {وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ} [التوبة: ٧١]. والإسلام يدعو إلى هذا الرباط القوي بالدعوة إلى الاندماج في الجماعة، وينهى عن كل ما من شأنه أن يوهن من قوله أو يضعف من شدته،(شحاته, ١٩٩٤ :٣٢)

وعبادات الإسلام كلها لا تُؤَدَّى إلا جماعة، فالصلاة سنة مؤكدة فيها الإجماع، وصلاة الجمعة فرض للتجمع الإسلامي، وتفضل صلاة الفرد سبعًا وعشرين درجة، والزكاة معاملة بين الأغنياء والفقراء، والصيام مشاركة جماعية ومساواة في الجوع في مدة معينة من الوقت، والحج ملتقى عام للمسلمين جميعًا كل عام يجتمعون من أطراف الأرض على أقدس غاية، ولقد كان الرسول(صلى الله عليه وآله وسلم) على أن يجمع

المسلمين حتى في المظهر الشكلي، فقد رآهم يومًا فجلسوا متفرقين فقال لهم رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): «اجتمعوا اجتمعوا، لو بسط عليهم ثوبه لوسعهم»(البخاري, ١٩٩٣:٢١٣) (السِّجِسْتاني, ١٩٨٧, ٥:٢٣٤)، وإذا كانت القوة هي التي تحمي دين الله، فإن الفرقة هي التي تقضي على الدين والدنيا معًا، ويقول الله تعالى: {وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا} [آل عمران: ١٠٣]، وهكذا يعمل الإسلام على تحقيق الروابط حتى يحقق مجتمعًا متماسكًا وكيانًا قويًا يستطيع مواجهة الإحداث ورد عدوان المعتدين.

٣- الجوانب النفسية للشخصية الإسلامية:

تبرز في الإسلام وسائل محكمة في صياغة المؤمنين صياغة تختلف عن الأديان الأخرى بما فيه من حكمة وعمق في خفايا النفس الإنسانية مصداقًا لقوله تعالى: {صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ} [البقرة،١٣٨]، وقوله تعالى أيضًا: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} [الذاريات: ٥٦]، وهذه الوسائل يمكن إجمالها فيما يأتي:

١- التصورالسليم لموقع الإنسان في الكون :فالإنسان عبد بفطرته وخلقته لربه لا لغيره، وظيفته الانقياد لأمره، إذ الدنيا دار امتحان لجميع مواهبه وقواه النفسية في شعاب الحياة، والمختبِر هو الله وحده الذي لا يخفى عليه شيء في قلب الإنسان وعقله وجوارحه، قال تعالى في كتابه الكريم: {وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا} [الطلاق: ١٢] .(نظمى, ٢٠١٥: ٢٩)

٢-النظام الروحي :إنّ النظام الروحي بمراحله الإيمان والطاعة والتقوى، تسهم في تقوية الصلة بين الإنسان وربه، ويضمن انشراح النفس بالالتزام بالسلوك الإسلامي،

ويكون العامل النفسي واضح الأثر في صياغة الشخصية الإسلامية باحتضان هذا النظام الروحي.

٣-القيم الخلقية والمسؤولية الضخمة إزاءها :لا بد من التأكيد على القيم الخلقية واسترجاعها والتذكير الدائم بها واستغلال وسائل الإعلام جميعها للتعريف بها وإزالة الغموض عنها، ونقد الخُلُق الغربي والشرقي نظريًا وواقعيًا مع الموازنات المنطقية الحيادية بين الإسلام وما سواه في ميدان الخلق.

(حوى, ١٩٨٥ :١١)

٤-مسؤولية الدولة في الهيمنة على الخلق وتربية الأمة به :لا يقتصر الإسلام على وصايا وتخطيط نظري فحسب، وإنما يجاوزه إلى إلزام الدولة برعاية خُلُق الأمة وإلزامها بالقيم الإسلامية، وإزالة غيرها بجميع الوسائل المحكمة التي عني بها قال تعالى: {الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآَتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ} [الحج: ٤١] .

٥-القدرة العلمية في السلوك :ما اقتصر الإسلام على التصور السليم والنظام الروحي المحكم ومواجهة القيم الخلقية في بؤرة الذاكرة فحسب، وإنما صاغ لها أنموذجًا صالحًا، هو سيد البشرية وكان خلقه أعظم خلق قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ} [القلم: ٤]، فأمر الله سبحانه وتعالى أن نقتدي به حيث قال: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآَخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا} [الأحزاب: ٢١] .إذن فالعامل النفسي له دور كبير في صياغة الشخصية الإسلامية من خلال: (زيدان,١٩٩٩ :ص٨٧)

- الاتجاهات والأفكار يجب أن تحتل مركز القيادة في المجتمع؛ حتى لا تتأثر الشخصية بصياغة متعثرة عمن لا يحسن الفكر، ولا يقدر على توجيه الناس الوجهة الصحيحة التي أرادها لهم القرآن الكريم.
- توجيه الدوافع وإشباعها لان الميول والعواطف والوجدان، لها أساسيات في صياغة الشخصية الإسلامية فإذا توجهت إلى غير مسارها أصيبت الشخصية بالشكل والعزق.
- إيجاد الحلول للمشاكل الاقتصادية التي تؤثر في نفسية الفرد مباشرة أو غير مباشرة، مما يؤدي إلى اضراب الشخصية، أما إذا دفعت الزكاة إلى المستحقين ووزعت الأموال بشكل عادل فإن الشخصية تكون ذات صياغة قوية ومتينة.(شحاته,١٩٩٤ :٦٥)

ثانيا : الآثار التربوية و النفسية للنفس في القرآن الكريم:

تتضح آثار التربية النفسية المؤثرة في حياة الإنسان في جميع مجالات الحياة، وما لهذه الآثار من جذور عميقة في النفس الإنسانية تجعل الإنسان مطمئنًا على كل شيء في حياته الدنيا، والقرآن الكريم يبين هذا الأمر في قوله تعالى: { وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا * وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ } [الطلاق: ٢-٣] .وقد تناول القرآن الكريم هذا الموضوع لأهميته في آيات كثيرة، كون الفرد هو الوحدة الأساسية في المجتمع وبقدر صلاحه يصلح المجتمع وينمو ويزدهر وهو كيان مستقل، وعليه يتوقف تكوين الأسرة من خلال حقوقه وواجباته وبما أعطاه الله سبحانه وتعالى من عقل ومنهج وسلوكه المتمثل بالصدق والمحبة، ويكون بعيدًا في سلوكه عن القلق والاضطرابات

النفسية التي قد تصيب شخصية الفرد وفي الوقت نفسه إشباع حاجاته الروحية والتوازن في الشخصية الإنسانية في البدن والروح.والقرآن الكريم دائمًا يرقى بالنفس الإنسانية إلى بنائها بما في آياته الكريمة من تأثير على النفس الإنسانية، ويسعى إلى التحذير من النوازع النفسية الشاذة التي تصيب الفرد وتؤدي به إلى الانحطاط ومنها جنون العظمة وحب المال والرغبة بالحكم، وطريق الإنسان في حياته الطبيعية يبدأ من الفرد وينتهي بالجماعة، فإذن الفرد نفسه ليس غاية وحياته التي يعيشها ليست هدفًا لسعيه، ولكن غايته الأخيرة التي يسعى إليها هي الجماعة التي هي غاية الفرد الأخيرة.(نجاتي,٢٠٠١ :١٠٠)

إن الإسلام يعالج العقد النفسية التي أقام عليها فرويد وأتباعه مذهبهم، وهذه تقل أو تنمحي في جو العقيدة الإسلامية التي تعترف منذ الخطوة الأولى برغبات الفرد وضروراته ولا ترى فيها انحطاطًا ولا قذارةً، والفرد المؤمن يعيش حالة نفسية مطمئنة عندما يجد العلاقة بين الرب والعبد علاقة مباشرة، إذ في ظل هذه القوة يأمن الفرد على رزقه ومكانته، وما من أحد يستطيع أن يضره برزق ولا في مركز، جاء في قوله تعالى: {قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} [آل عمران: ٢٦] .إن الأسرة في الإسلام هي الوحدة الأولى في المجتمع والبيئة الصغيرة للفرد، أي هي وحدة واحدة شديدة التماسك قوية الأواصر فينبغي أن يكون هناك تعاون تام بين أفرادها وأن يعرف كل منهم حقوقه وواجباته، ولهذا أقر القرآن الكريم على أساس من الحق والعدل والإحسان وأحاطها بمنهاج من الحب والبر والمواساة، وعلى الإيثار بين أفراد الأسرة

ولهذا نجد القرآن الكريم يؤكد على بناء الأسرة على قواعد القرآن الكريم وتعاليمه، وجعلهم كالبنيان يشد بعضهم بعضًا، (نظمى, ٢٠١٥ :٣٠)

ويعبر القرآن الكريم بصورة حسية عن هذا الجانب بقوله تعالى: {مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآَزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا} [الفتح: ٢٩] ووصفهم رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم)(كالجسد الواحد كما في الحديث الشريف: «مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (العسقلاني, ١٩٨٧ :١٨٢)

والقرآن الكريم يحرص على تكوين أفراد في المجتمع، موقنين في الله عز وجل، لا يخافون إلا من الله، وبالتالي تحقق النضج الانفعالي والاتزان العاطفي، ومن ثم يكونون متحررين من العقد والانحرافات، حيث أن مصدر القلق في الحياة هو الدنيا وما فيها من مال وبنين ومنصب وجاه وتهديد للنفس، كما في قوله تعالى: {الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا} [الكهف: ٤٦ .]والقرآن الكريم يحرص على إعطاء حقوق الانسان غي المجتمع المسلم كما في قوله تعالى: {وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا} [النساء: ١٢٤]، والفرد في المجتمع المسلم يصبر على حكم الله عز وجل في الدنيا في قوله: {وَاتَّبِعْ مَا يُوحَى إِلَيْكَ وَاصْبِرْ حَتَّى يَحْكُمَ اللَّهُ وَهُوَ خَيْرُ الْحَاكِمِينَ} [يونس:١٠٩] .(أمزيان, ٢٠٠٣ : ٥٤)

فالقرآن الكريم يريد لهذا المجتمع السلامة والوقاية من الحروب إذا استوجب الأمر كما في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً} [البقرة: ٢٠٨]، إذن يريد القرآن الكريم للفرد أن يبني نفسه ويكون ذا شخصية، أشبه بالميزان الذي يوزن النفس أو أشبه بوحدة القياس التي يقاس بها السلوك البشري فيوصف باعتداله، فيكون بناء الفرد ضمن ما ذهبنا إليه حلقة الوصل لبناء المجتمع، فالرسول (صلى الله عليه واله وسلم) قد بنى دولة الإسلام وابتدأ بقلة من الرجال ثم انتهى بأمة في مشارق الأرض ومغاربها.(الدقر, ٢٠٠٣ :٨٧)

الخاتمة:

١- لقد أكد القرآن الكريم على أن الإنسان أفضل ما في هذا الكون من عناصر وموجودات ومخلوقات، ميزه الله عن غيره بكثير من الصفات والمميزات، وقد كرمه وفضله على جميع المخلوقات، وجعله المحور الأساسي الذي ترتكز عليه الحياة بكل ما فيها من حركة ونشأة، واختاره الله موضعًا للرسالات السماوية، ثم لدعوات الإصلاح على مر العصور والأزمنة، وقد استخلفه الله سبحانه وتعالى على الأرض لتعميرها وتحميله أمانة التكاليف، وحرية مسؤولية الاختيار والمحافظة على القيم.

٢- يدعو القرآن الكريم إلى التحلي بالإيمان لتكون الشخصية المؤمنة المتوازنة، إذ أن لكل ذات حدودًا وقدرات تبعث في النفس الإنسانية نوعًا من الاطمئنان النفسي والهدوء الذي لا بد منه من إعادة التوازن في كل سلوك، وبذلك يضع حدًا لما نراه من الطيش والغرور المؤدي إلى التكبر الذي حَرَّمَه الله عز وجل، والذي يُعَدُّ

مظهرًا من مظاهر مشاركة الله تعالى في بعض صفاته وهذا ما لا يليق بالإنسان المسلم.

٣- يؤمن القرآن الكريم بأن المجتمع هو مجموعة من الأفراد والجماعات الذين تربطهم وحدة الدين والوطن والثقافة، وما ينشأ عن ذلك من علاقات وعادات وتقاليد وأنماط وأساليب الحياة ونظمها التي يشتمل عليها المجتمع.

٤- إن لفظة النفس في القرآن الكريم بصورها المتعددة تدل أكثر ما تدل على الإنسان ككائن حي، ذي أصل واحد، يتكاثر ويكسب ويغضب ويشتهي، ثم يجازى على عمله، وقد وردت ومشتقاتها في القرآن الكريم في مائتين وخمس وتسعين آية موزعة على اثنتين وستين سورة، حيث جاءت على صور متعددة من الإفراد والجمع والتشبيه والإضافة.

٥- أكد القرآن الكريم أن النفس واحدة لها صفات ثلاث، فهي أمارة بالسوء، فإذا عارضها الإيمان صارت لوامة تفعل الذنب ثم تلوم صاحبها، فإذا قوي الإيمان صارت مطمئنة.

٦- إن مبدأ التزكية كما يدلنا عليه الهدي القرآني يتعلق بصفة أساسية، هي أن يستحضر الإنسان الله عز وجل في نفسه عند كل لحظة وفي كل حال، وبذلك يتذكر الإنسان أمر ربه فيلزمه ونهيه فيتجنبه، وعلى الإنسان أن يزكي نفسه ويطهرها بالتخلي عن الرذائل والتحلي بكل الفضائل.

٧- إن علم النفس الحديث لا علاقة له بالنفس, وإنما هي تسمية لصقت به في الماضي ولا تزال عالقة به إلى يومنا هذا فهو علم يدرس السلوك الإنساني ولا علاقة له بماهيّة النفس الإنسانية.

٨- إن إشاعة الظلم والعدوان وهضم حقوق الآخرين وغيرها من معالم الظلم والاستبداد والتكبر وما إليها، كلها تصيب المجتمع بنوع من الإحباط وتعرقل عملية التقدم الحضاري والفكري ثم النفسي وتحطم في المجتمع تلك القدرة على الخلق والإبداع وتصرفه عن منهج الله تعالى في الإبداع، فالتربية النفسية هدفها إنقاذ الأمة مما تعاني من الآلام والهموم التي أثقلت كاهلها ومسحها بمسحة الصدق والعدل، والتوكل على الله عز وجل، فإذا بالأمر الصعب يصير سهلًا مهما كان ذلك الأمر.

المصادر والمراجع:

١. القرآن الكريم.

٢. الآلوسي،العلامة أبي الفضل شهاب الدين السيد محمود (ت١٢٧٠هـ) البغدادي ,(٢٠١٥): روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني- - دار إحياء التراث العربي- بيروت.

٣. ابن منظور,محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين , (١٩٦٨) :لسان العرب , دار المعارف , الطبعة الاولى.

٤. الأصفهاني ,أبي القاسم الحسين , (بدون تاريخ).:المفردات في غريب القرآن,تحقيق محمد سيد كيلاني ,دار المعرفة , لبنان

٥. أمزيان ,محمد ، اشكاليات التربية ، (٢٠٠٣): دار القلم للطباعة والنشر, الطبعة الاولى.

٦. البخاري, محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة ,(١٩٩٣):صحيح البخاري,تحقيق د. مصطفى البغا دار اليمامة، الجزء التاسع,حديث العربية.

٧. توق , قطامي , عدس : محي الدين ، يوسف ، عبدالرحمن الناشر, (٢٠١٢): علم النفس التربوي, دار الفكر للطباعة.

٨. الجلاد, ماجد زكي: تدريس التربية الاسلامية (الاسس النظرية والاساليب العلمية),(٢٠٠٤): الطبعة الاولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الاردن.

٩. الحامد ,د.يوسف,(٢٠٠٩):المقاصد العامة للشريعة الإسلامية, العالم ،مركز ابحاث فقه المعاملات الإسلامية، جدة السعودية .

١٠. الحكيم ,محمد باقر ,(٢٠٠٦): علوم القران ، مركز الطباعة للنشر لمجمع العالمي لاهل البيت(ع)،الطبعة الرابعة.

١١. الحلى ,احمد بن فهد (ت ٨٤١ هـ) :عدة الداعي عدة الداعي ونجاح الساعي, (١٩٩٦): صححه احمد الموحدي القمى مكتبة الوجداني ,ايران.

١٢. حوى ,سعيد,(١٩٨٥) :الاساس في التفسير: الطبعة الاولى, دار السلام, القاهرة.

١٣. الدسوقي,د. محمد,(١٩٩٩) :من قضايا الأسرة في التشريع الإسلامي،القاهرة مصر.

١٤. الدقر, عبد الغني،(٢٠٠٣): مختصر تفسير الخازن(لباب التأويل في معاني التنزيل) دار اليمامة تفسيرالعربية.

١٥. زيدان ,عبد الكريم,(١٩٩٩) : اصول الدعوة, الطبعة الاولى,مؤسسة الرسالة .

١٦. السِّجِسْتاني ,أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي (المتوفى:٢٧٥هـ), (١٩٨٧): سنن أبي داود . المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد , المكتبة العصرية، صيدا ,بيروت.

١٧. سعد ,عبد المنعم فهمي, (٢٠١٠): اشكالات تربوية٠,الدار الثقافية للنشر,القاهرة.

١٨. الشاطبي,ابو اسحاق ابراهيم بن موسى اللخمي,(١٩٧٥):الموافقات في اصول الشريعة ، تعليق الأستاذ عبد الله دراز، دار المعرفة للطباعة والنشر ،بيروت . لبنان ، الطبعة الثانية.

١٩. شحادة, جميلة خليف, (٢٠٠٨): اخلاقيات القيادة دار اقرا للنشر والتوزيع ,الكويت.

٢٠. شحاته ,حسن, (١٩٩٤) :تعليم الدين الاسلامي بين النظرية والتطبيق, مكتبة الدار العربية,القاهرة.

٢١. الشيرازي, الشيخ ناصر مكارم, (٢٠٠٥) : الاخلاق في القران .الناشر, دار الاميرة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزء الاول .

٢٢. الطبرسي ,الشيخ حسين النوري,(ب ,د):مستدرك الوسائل،المحقق: مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث , قم،إيران.

٢٣. الطبرسي ,الشيخ رضي الدين أبي نصر الحسن بن الفضل, ، (١٩٧٢) : مكارم الأخلاق ،قدم له :محمد مهدي السيد حسن الموسوي الخرسان، مطبعة بولاق.

٢٤. طراد ,محمد السيد, , (٢٠١١) :سبيل الاباء في تربية الآبناء, عالم الكتب ,القاهرة.

٢٥. العراقي, سهام محمود, (١٩٨٤) :التربية الاخلاقية مدخل لتطوير التربية الدينية ,مكتبة المعارف الحديثة.

٢٦. العسقلاني ,لابن حجر (ت ٨٥٢هـ) ، (١٩٨٧):فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ومحب الدين الخطيب، طبع دار المعرفة ، بيروت.

٢٧. العلوي ,السيد عادل ، (١٩٨٧): تربية الأسرة على ضوء القرآن والعترة٠ مؤسسة الإسلامية العامة للتبليغ والارشاد قم , إيران.

٢٨. فرحان, محمد,(٢٠٠٤): اساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق,دار الحامدللنشروالتوزيع.

٢٩. الفيروزآبادي ,محمد بن يعقوب (ت ٨١٧هـ), (١٩٦٦) :القاموس المحيط, مؤسسة الرسالة, بيروت.

٣٠. قطب , سيد,(١٩٨٠) : تفسيرفي ظلال القرآن ,٠طبع دار الشروق ،بيروت.

٣١. الكبيسي , الداهري ,وهيب جبر ، صالح حسن احمد,(٢٠٠٠) :المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع ، عمان.

٣٢. مجمع اللغة العربية,(٢٠٠٤) :المعجم الوسيط ، الطبعةالرابعة، القاهرة مكتبة الشروق الدولية .

٣٣. مدكور ,علي ,(٢٠٠١): مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها, دار الفكر العربي.

٣٤. الميداني عبدالرحمن حسن حبنكة,(١٩٩٩) :الأخلاق الإسلامية وأسسها ٠, دار القلم , دمشق.

٣٥. ناصر, ابراهيم ,(٢٠٠٦): التربية الاخلاقية, داروائل للنشر, ,عمان ,الاردن.

٣٦. نجاتي , الدكتور محمد عثمان, (٢٠٠١) :*علم النفس الاسلامي* , دار الشروق ،بيروت .

٣٧. النسائي, احمد بن شعيب،(١٩٩٠):السنن الكبرى للنسائي: تحقيق د.عبد الغفار سليمان البنداري، وسيد كسروي حسن، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت ،لبنان.

٣٨. نظمى,د. رانيا محمد عزيز, (٢٠١٥) :النفس وحقيقتها فى القرآن الكريم, كلىۀ الآداب , مجلة مركز الخدمات للإستشارات البحثية شعبة النشر.

٣٩. النيسابوري ,مسلم بن الحسن,(٢٠٠٢) :صحيح مسلم, الطبعة الاولى, دار بن رجب, مصر.

٤٠. الهاشمي, عبد الله ,(٢٠٠٦):الاخلاق والاداب الاسلامية , الناشر, دار الامين للطباعة والنشر والتوزيع , بيروت لبنان الطبعة الاولى.

٤١. يالجن, مقداد,(١٩٨٢): دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية, دار الشروق , الطبعة الأولى.

تحليل كتب التاريخ العربي الإسلامي لجمهورية اليمن في ضوء القيّم الأخلاقية

أ.م.د ندى هاشم عبدالله
جامعة القادسية / كلية التربية
Nada.hasham@qu.edu.iq

قاسم رزاق جواد
جامعة القادسية / كلية التربية
edu-sycho.post114@qu.edu.iq

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف على بعض القيم الاخلاقية في محتوى كتب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي الثانوية في (جمهورية اليمن)، والتعرف على التكرارات والنسب المئوية لبعض القيم الاخلاقية المتضمنة في جميع فصول كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وذلك لملائمته لهدف البحث، وتكونت عينة البحث من محتوى المادة الدراسية في محتوى كتب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي الثانوية في جمهورية اليمن، حيث تم اعتماد الفكرة كوحدة للتحليل وقد تكون فكرة صريحة أو ضمنية والتكرار كوحدة للعد.

اعد الباحث استبانة ببعض القيم الاخلاقية الواجب توافرها في الكتب المستهدفة من عملية التحليل، وتم الاتفاق بنسبة (٨٠%) على (١٣) قيمة اخلاقية رئيسية والتي اعد لها قائمة بالمؤشرات الفرعية بصيغتها الاولية، ومن ثم التحقق من صدقها لتخرج بصيغتها النهائية ب (١١٥) مؤشراً فرعياً، وقد اظهرت نتائج التحليل النهائية أن عدد الأفكار الرئيسة الكلية التي تضمنها محتوى كتب المستهدفة بلغ (٢٤٤٣) فكرة، وقد حققت القيم الاخلاقية موضوع البحث (٨٤٢) تكراراً اي بنسبة (٣٤,٤٦)، وقد حصلت مجموع التكرارات للقيم الاخلاقية في محتوى كتاب السيرة النبوية لجمهورية اليمن فقد بلغ (٨٤٢) تكراراً، إذ حصلت قيمة (الطاعة) على

المرتبة الاولى كأعلى عدد من التكرارات ب(٤١٢) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٤٨.٩٣%)، وقد حلت قيمة (التسامح) بالمرتبة الاخيرة كأقل عدد من التكرارات ب(٨) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٠.٩٥%)، وبناءً على النتائج قدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: القيم الأخلاقية، كتب التاريخ.

Abstract

The current research aims to identify some of the moral values in the content of the books of the history of the Prophet's biography for the first secondary secondary grade in the (Republic of Yemen), and to identify the frequencies and percentages of some moral values included in all chapters of the history of the Prophet's biography book for the first secondary grade.

The researcher relied on the descriptive approach in the style of content analysis in order to suit the purpose of the research, and the research sample consisted of the content of the study material in the content of the history books of the Prophet's biography for the first secondary grade of secondary school in the Republic of Yemen, where the idea was adopted as a unit of analysis and it may be an explicit or implicit idea and repetition as a unit for counting. The researcher prepared a questionnaire about some of the ethical values that must be available in the books targeted by the analysis process, and it was agreed by (80%) on (13) main ethical values, for which a list of sub-indicators was prepared in its initial form, and then verified its validity to come out in its final form with (115) A sub-indicator, and the final results of the analysis showed that the total number of main ideas included in the content of the targeted books amounted to (2443) ideas, and the ethical values in question were achieved (842) recurrences, i.e. at a rate of (34.46). The Biography of the Prophet of the Republic of Yemen has reached (842) recurrences, as the value of (obedience) ranked first as the highest number of repetitions with (412) recurrences

and a percentage of (48.93%), and the value of (tolerance) ranked last as the least number of iterations b(8) Frequently and with a percentage of (0.95%), and based on the results, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

Key words: Moral values, history books.

اولاً: مشكلة البحث:

يشهد العالم اليوم تطوراً هائلاً وملحوظاً في مختلف العلوم وبشكل مستمر ومتزايد ،وبلدنا كباقي بلدان العالم يجب ان يواكب مراحل هذا التطور ويوظفه لخدمة ابنائه، قد حولت مركز الاهتمام الى الاتجاه السائد حالياً حول التركيز على دمج (القيم الاخلاقية) ضمن المحتوى المعرفي للمادة الدراسية، وهذا امر ضروري ومهم لتدريس المواد التاريخية، ويعد الكتاب المدرسي أحد وأهم مصادر التعلم الذي يعتمد عليه الطلبة بصورة رئيسة؛ لأنه يعتبر مصدراً للمعرفة سهل التناول وله تأثير على الطلبة لارتباطه بحاجات المجتمع واتجاهاته من جهة، واهتمامات الطلبة وميولهم من جهة اخرى، والكتاب المدرسي يعد بمثابة الوعاء المعرفي ومصدر للتعلم والتعليم للمدرس والطالب، ولما كان الكتاب وسيلة المدرسة لتحقيق اهداف التربية المنسجمة مع اهداف المجتمع وفلسفته وتلبية احتياجاته المستقبلية، وأن تحليل المحتوى هو الوسيلة الوحيدة لمعرفة مدى صلاحية الكتاب المدرسي وملائمته للطلبة والمجتمع.

ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج البحوث والدراسات في مجال تحليل كتب التأريخ منها، دراسة فاضل (٢٠٢٠) حيث اظهرت هذه الدراسات افتقار كتب التأريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية للقيم الاخلاقية وضعف

قدرة الطلبة على اكتساب هذه القيم، ومن خلال كون الباحث مدرساً لمادة التأريخ ولأكثر من (٢٠) سنة، شعر بأن هناك حاجة لدراسة ومعرفة القيم الأخلاقية في كتاب التاريخ.

ونظراً لأهمية هذه المشكلة فقد دفع بالعديد من المنظمات الدولية والاقليمية الى عقد مؤتمرات عربية ودولية بهذا الصدد، والتي من شأنها تنمية وغرس القيم الاخلاقية لما لها من دور في تنمية شخصية المتعلم في جوانبه الاخلاقية، وهذا ما أكدت عليه القمة الاسلامية في مدينة مكة المكرمة (٢٠٠٨) على اهمية تعميق قيم البر والعدل والتسامح والوسطية في الخطاب الاسلامي داخل المجتمعات الاسلامية وخارجها . (البيان الختامي للقمة الاسلامية الاستثنائية ، ٢٠٠٨: ٢)

وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

١- ما القيم الاخلاقية المتضمنة في محتوى كتب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي الثانوية في جمهورية اليمن.

ثانياً: اهمية البحث

ان عصر المعلوماتية وتطبيقاته التكنولوجية يتسم بسرعة انتشار المعلومات، وهو عصر التنور العلمي، وقد اصبح تقدم الامم وتطورها يقاس بمدى تنور افرادها تنوراً علمياً في مجالات الحياة، ولان التحديات التي تواجه المجتمعات كثيرة، لا بد ان يكون انسان هذا العصر متعدد المواهب وملماً بالمتغيرات والمستجدات العلمية من اجل مواكبة الحضارة والتقدم التكنولوجي،

وهذا ما يجعله قادراً على فهم واستيعاب ما يدور حوله. (العمراني ،٢٠١٤: ٦٠)

اصبحت التربية الحديثة الميدان الابرز والذي تتنافس فيه الدول المتقدمة من اجل النهوض بأفراد مجتمعها، ومواكبة التقدم والتطور المعلوماتي الهائل لذلك تأثرت التربية واثرت في مجمل التطورات الحاصلة في نواحي الحياة المختلفة مما دعا الى العمل على ادخال التطورات الحديثة والجديدة في العملية التربوية وضمن المؤسسات التربوية كافة وعلى جميع المستويات والصعد. (سرايا,٢٠٠٧: ١١)

وفي واقع الامر يحتل المنهج المدرسي موقع القلب في العملية التربوية، وهي من اكثر عناصر العملية التعليمية فاعلية وتأثيراً، إذ غدت ركيزة رئيسة يعتمد عليها في تنمية القوى البشرية اللازمة لمواجهة التحديات والتغيرات ولتحقيق التنمية الشاملة ،حيث ان هذه المناهج وسيلة من الوسائل المعدة والمسماة لتحقيق الاهداف التربوية للعملية التعلمية التعليمية في مراحل التعليم العام، وبقدر ما يتوفر فيها من عناصر القوة واثراءها بالأنشطة والاستراتيجيات الحديثة لمراعاة ميول واتجاهات المتعلمين بقدر ما تستطيع تحقيق الاهداف التربوية المرجوة.(جبر ,٢٠١٩: ١٤٥)

فالكتاب المدرسي يتناول محتوى المنهج ورؤيته في المقرر الدراسي، وهو يمثل العنصر الثاني للمنهج ،ومن شروط الكتاب المدرسي الجيد ان تتكامل محتوياته مع محتويات الكتب السابقة نفسها تكاملاً عمودياً وان يشتمل على مفردات المحتوى جميعها، وان يتم اثراء هذا المحتوى بما يلبي حاجات

المتعلمين وميولهم ،وان يراعي فروقهم الفردية وامكانياتهم وقدرتهم على الفهم والاستيعاب.(الساعدي,٢٠٢١: ٣٧٦)

ويعد تحليل محتوى الكتاب المدرسي على انه احد اهم فروع البحث التحليلي، ومن خلاله يتم الكشف عن نقاط الضعف والقوة بالكتب المدرسية، ومعرفة مدى ارتباط محتوى الكتاب بوثيقة المنهج، مما يمكن المدرس من توظيف نتائج التحليل النهائية، في تحديد الاهداف السلوكية وفي عملية التخطيط للدرس واختيار الانشطة مما يلائم المستويات المختلفة للمتعلمين بعد ادخال التحسينات اللازمة عليها.(عليان،٢٠١٠: ١٩٥)

وتكمن اهمية دراسة مادة التاريخ الاسلامي باعتبارها احد اهم المواد الاجتماعية؛ لأنها تتحمل قسطاً مهماً من مسؤولية التعليم بشكل عام وهذه المادة الدراسية تتبوأ مكانة بارزة بين المناهج والمواد الدراسية الاخرى، كما تعمل ضمن قيم واهداف تسهم في تربية المتعلمين الناشئة وربطهم بتراث مجتمعهم وامتهم تحقيقاً للجانب الوجداني، فضلاً عن تزويدهم بالجانب المعرفي الذي يشكل جزءاً من ثقافتهم العامة.(الطائي،٢٠٠٨: ٤)

و ان التاريخ الاسلامي اصبح مجاله اوسع مدى مما كان متعارف عليه ،او مما يمكن له ان يعرف كما انه لم يعد كونه قائم على روايات اخبارية اسلامية قديمة نقلها المؤرخون على علاتها ،بل هو علم قائم على الحقائق العلمية وعلى الادلة وعلى التفسير المنطقي والعلمي لأحداث قد حدثت في الزمن الماضي وكل ذلك ما هو الا محاولة الوصول الى حقيقة ما حصل فيما مضى بعيداً كان ام قريب، وبناءً على التطور الهائل في العلوم السائدة لعلم

التاريخ وتدخلها في تفسير او اثبات او دحض الحقائق التاريخية، نرى ان التاريخ الاسلامي يقوم على وصف الوقائع الاجتماعية الماضية، وبيان الازمان التي حدثت فيها تلك الوقائع مع ذكر العوامل التي ادت الى وقوعها واعطاءها تفسيراً منطقياً.(الجنابي,٢٠١٠: ٢٥-٢٦)

كما وتعد القيم الاخلاقية درجة من درجات استمتاع المتعلم بالبدائل المتاحة له في حياته، وتلك البدائل ينتج عنها مجموعه من الفرص المتاحة لكل متعلم في حياته، وهي انعكاساً لتفاعل الانسان وفق لمجموعة من العوامل البيئية والشخصية، ويتضح مدى استمتاع المتعلم في درجة من الرضا من خلال امتلاكه لبعض الخصائص وانجازه لها، وهي من الممكن ان تندرج جميعاً تحت مقولة ان الفرد يحيى حياة طيبة او صحيحة. (Aashra,2016: 31)

واستناداً لما سبق تظهر اهمية البحث الحالي والتي يستمدها الباحث من اهمية الموضوع والتي يمكن ايجازها بالنقاط الاتية:

١- يمكن ان يعد البحث الحالي (على حد علم الباحث) من البحوث الحديثة التي تناولت تحليل محتوى كتب التأريخ العربي الاسلامي في اليمن وفق بعض القيم الاخلاقية.

٢- التعرف على واقع محتوى كتاب الاول ثانوي في جمهورية اليمن من حيث تضمينها لبعض القيم الاخلاقية.

٣- اسهام البحث الحالي برفد المكتبة العلمية واثارة انتباه الباحثين لإجراء مزيداً من البحوث في هذا المجال.

٤- يقدم البحث الحالي لواضعي المناهج ومطوريها قائمة بأهم القيم الاخلاقية ومؤشراتها وتعريفاتها لتضمينها في المناهج.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١-ما القيم الاخلاقية المتضمنة في محتوى كتاب السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في (جمهورية اليمن).

٢-ما مجموع التكرارات والنسب المئوية لبعض القيم الاخلاقية المتضمنة في جميع فصول كتاب السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في (جمهورية اليمن).

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على:

اولا: تحليل كتاب التأريخ العربي الاسلامي للصف الرابع الادبي للمرحلة الثانوية في جمهورية العراق في ضوء بعض القيم الاخلاقية، اعداد وتأليف لجنة من وزارة التربية، المديرية العامة للمناهج، الطبعة الرابعة,٢٠١٩.

ثانياً: تحليل كتاب تأريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي للمرحلة الثانوية في جمهورية اليمن في ضوء بعض القيم الاخلاقية، فريق التأليف من وزارة التربية والتعليم، قطاع المناهج والتوجيه، الادارة العامة للمناهج ،٢٠١٤.

تحديد المصطلحات (Determination of Terms):

١- تحليل: عرفه كل من:-

أ- **الهاشمي ومحسن(٢٠١٤):** تجزئة المنهج وتقسيم ما يتضمنه من معارف واتجاهات وقيم ومهارات الى عناصرها المكونة لها. (الهاشمي ومحسن,٢٠١٤: ١٧٣)

ويعرف الباحث التحليل اجرائياً (هو تحليل كتب التأريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية في جمهوريتي العراق واليمن في ضوء بعض القيم الاخلاقية واجراء دراسة مقارنة بين البلدين .

٢- تعريف الكتاب: عرفه كل من:-

أ- **الجيلاني والوحيدي(٢٠١٦)** بأنه: احد اهم عناصر المنهج والذي يتصف بأكثر الوسائل التعليمية كفاءة وفاعلية لمساعدة الطالب والمدرس لأداء مهمتيهما في المدرسة، وهو يعد الموجه نحو الاهداف التربوية وهذا ما يدعو الى الاهتمام به وعدم اهماله في اي برنامج تربوي.(الجيلاني والوحيدي,٢٠١٦: ١٩٥)

تعريف التأريخ الاسلامي:

العجرش(٢٠١٣): وهو سجل لحقائق الماضي والذي يقوم على النقد والمقارنة وعدم قبول الاحكام كقضايا مسلمة الا بعد وزنها عقلياً وربط السبب بالنتيجة وتعليل الحوادث التاريخية وارجاعها الى دوافعها الاصلية، ورؤية الحالة الراهنة

على انها نتيجة لعمليات تطور تمت في زمن الماضي، باعتباره طريقة من طرائق التفكير العلمي في الشؤون الانسانية.(العجرش,٢٠١٣: ٣٧)

القيم الاخلاقيةً : وعرفها كل من:-

أ- **الجلاد(٢٠٠٧)**: تلك المعايير التي تحفظ الانسان من الانحراف النفسي والجسدي، وبدونها يصبح الانسان عبداً لأهوائه وغرائزه وشهواته. (الجلاد,٢٠٠٧: ٤٣)

ب- **عبد الامير وانمار(٢٠١٧)**: تلك المبادئ والسلوكيات التي يستخدم فيها المتعلم قدراته واستعداداته بشكل متكامل، لإحداث التوازن بين مادياته ومعنوياته والتي تهدف الى بناء كيان شخصيته، بمختلف جوانبها العقلية والروحية والاجتماعية. (عبد الامير وانمار،٢٠١٧: ٤٧٠)

ويعرف الباحث القيم الاخلاقية اجرائياً:-

وهي مجموعة القيم الاخلاقية التي تم تحديدها من قبل الباحث في كتب التاريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية في جمهوريتي العراق واليمن ضمن الدراسة الحالية.

جوانب نظرية

اهداف تحليل المحتوى:-

من المعروف ان لتحليل المحتوى اهداف تختلف باختلاف طبيعة المجال الذي يجري فيه ومن ابرز اهداف تحليل المحتوى في المجال التربوي والكتب الدراسية هي:-

١- اثراء الكتاب المدرسي بمعلومات حديثة ومتطورة ليكون اكثر فاعلية في تحقيق الاهداف.
٢- اكتشاف جوانب الكفاية والقصور في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تقدم الى الطلبة بقصد تحسينها وبيان اي الموضوعات فيها اكثر قيمة.
٣- تعرف المستويات المعرفية والاهداف التي يشدد عليها الكتاب المدرسي.
٤- تحليل الخصائص اللغوية او الدلالية للرموز وتحديد تكرارات ورودها في النصوص.
٥- مساعدة المعنيين في بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول مواصفات التي تؤسس عليها فقرات الاختبار التحصيلي. (الهاشمي وعطية,٢٠١٤: ١٧٨)

٤- اهمية تحليل المحتوى:-

١-اكتشاف اوجه القوة والضعف في الكتب التي تدرس وتقديم اساس لتعديلها عند الحاجة.
٢-اعداد الخطة الفصلية واليومية وتبويبها ليسهل تنفيذها. (الهاشمي وعطية,٢٠٠٩: ٤٨)

٣- تقديم المساعدة والمشورة للقائمين على اعداد وتأليف الكتب المدرسية وذلك بتزويدهم بالمبادئ والتوجيهات والاشارة الى ما ينبغي تضمينه وما ينبغي تجنبه في اعداد المناهج الدراسية.(محمد وريم,٢٠١٢: ٢٧)

اسس تحليل المحتوى

يستند تحليل المحتوى الى وحدتين اساسيتين هما:-

١- **وحدة التحليل** : مثل الفكرة والكلمة والموضوع والمساحة والشخصية(تدور حول شخص معين) والزمن مثل(الدقيقة في الاختبار والقدم في عرض الافلام) .

وتستخدم في معظم الابحاث (الفكرة) كوحدة اساسية للتحليل، اذ انها تأتي بعد الكلمة واقل من موضوع ما وهي تمثل في معظم الاحيان بشكل(عدد من الكلمات او الجمل الصغيرة او جمل مركبة).

وتمتاز الفكرة بأنها تغطي ما يكفي من المعنى وتمتاز بالصغر وهذا بدوره يحول من احتمال تضمنها لمجموعة من القيم،وتأتي الفكرة على هيئتين اما فكرة معلنة وصريحة او فكرة ضمنية:-

أ-**الفكرة الصريحة** : وهي جملة بسيطة او مركبة ظاهرة يشار فيها بشكل مباشر او صريح الى هدف ما .

ب- **الفكرة الضمنية** : وهي الفكرة التي تأتي في ضمن الكلام او النص ..والتي تمثل اي من الحالات او المواقف غير المعلنة مباشرة في الموضوع المكتوب، بل يكون من خلال المعنى في سياق الكلام.

٢- **وحدة التعداد** : يستخدم وحدة التكرار وحدة للتعداد حيث يعطي لكل وحدة من الوحدات في المحتوى المحلل اوزاناً متساوية.(التميمي,٢٠١٢: ٤٣)

اساليب تحليل المحتوى

١- **اسلوب وصف:** اي ان تحليل المحتوى يستخدم لوصف شيء او موضوع ما، والوصف هنا هو التفسير المستخدم في تحديد معنى الظاهرة كما هي.

٢- **الموضوعية:** اي ان نظر تحليل المحتوى نحو الموضوع يكون كما هو، وليس من خلال الاعتماد على عوامل اخرى مثل التحليلات الشخصية.

٣- **التنظيم:** هو تطبيق التحليل من خلال الاعتماد على استخدام خطة علمية تحتوي على توضيح لفرضياتها، ويتم ذلك من خلال تحديد الفئات المستخدمة في التحليل وخطواته ونتائجه.

٤- **اسلوب كمي:** اي يعتمد تحليل المحتوى على تقدير الكميات (الارقام) من اجل استخدامها اساساً لدراسة المحتوى.

٥- **اسلوب علمي:** لان تحليل المحتوى يهتم بدراسة الظواهر الخاصة في المحتوى (المضمون) مما يساهم في وضع القوانين حتى توضح العلاقات بينها.

خصائص تحليل المحتوى:-

هنالك العديد من خصائص تحليل المحتوى نذكر منها:-

١- يعد تحليل المحتوى اسلوباً بسيطاً لسهولة اجراءاته وسرعة الوصول الى النتائج .

٢- عملية هادفة اي انه لا يجري فقط لغرض الحصر الكمي في وحدة التحليل ويتعدى ذلك الى محاولة تحقيق هدف معين. (البسيوني,٢٠١٣: ٢٩١).

٣- عملية تحليل المحتوى تعتمد على اسلوب البحث العلمي، وتستهدف تحليل المحتوى من خلال كشف عن العلاقات التي تربط بين الظواهر، ووضع قوانين لتفسيرها.(Kumar,2011:277)

٤- اسلوب يعتمد تكرار ورود الجمل او الكلمات او المعاني الواردة في قوائم التحليل.

٥- عملية التحليل ترتبط بالمشكلة والفروض والتساؤلات التي تخص البحث. (ابراش،٢٠٠٩: ١٩٤)

ايجابيات اسلوب تحليل المحتوى:-

يتميز اسلوب تحليل المحتوى بإيجابيات عديدة منها :

أ- من الممكن اعادة اجراء الدراسة ومقارنة نتائجها مع المرة الاولى لنفس الظاهرة او مع نتائج ظواهر وحالات اخرى.

ب- لا يحتاج الباحث الى التواصل مع المبحوثين لأجراء التجارب او المقابلات، وذلك لان عينة الدراسة المطلوبة متوفرة في الكتب المدرسية او وسائل التواصل المختلفة.

لا يؤثر الباحث على المعلومات التي يحللها، حيث تبقى كما هي قبل اجراء عملية التحليل وبعدها. (العدوان ومحمد، ٢٠١١: ٤١)

اهمية القيم الاخلاقية:-

للقيم الاخلاقية اهمية كبيرة وهي محل اتفاق بين الجميع , على الرغم من اختلاف وتعدد الفلسفات والتصورات للقضية القيمية وتتضح اهمية القيم الاخلاقية والتربية الخلقية في المجتمعات الاسلامية بعدد من النقاط ابرزها:

أ- انها من افضل السبل للقضاء على مشكلة ازدياد الجرائم والعنف, ولان وظيفة التربية الاخلاقية هي بناء جيل سوي.

ب- تقوية صلة الانسان بالله الخالق سبحانه وتعالى, والتي تجعله مراقباً لنفسه بحركاته وسكناته ولتمكن الفضيلة في نفسه.

ت- ان الاخلاق بكل ما تحتويه من قيم فاضلة تعد اساساً للرقي والتحضر البشري والتقدم الروحي.

ث- انها ضرورة متلازمة لتحقيق السعادة للبشرية كافة, وحماية الاجيال حيث تصونهم من تسرب الفساد الى نفوسهم.

مصادر القيم الاخلاقية:-

تنبثق تلك المصادر للقيم الاخلاقية من مصادر التشريع الاسلامي نفسها وما جاءت به الديانات السماوية من قيم ومثل, لذلك تميزت القيم الاخلاقية عن غيرها من القيم التي يكون مصدرها المخلوق لا الخالق , وهذا ما جعلها قابلة للتطبيق والالتزام من منطلق انسجامها والفطرة الانسانية, وصلاحها لكل زمان ومكان ويمكن اجمال هذه المصادر على النحو التالي:

اولاً: القران الكريم/ ويعد اول مصدر من مصادر القيم الاخلاقية , وهو يحتوي على النسق القيمي الاسلامي بتفصيلاته وتفرعاته المتعددة وهو بمثابة الدستور الذي يجب ان يستند عليه في اشتقاق تلك القيم, فكل اية قرآنية ضمت او نصت على امر فأن ما تضمنته يعتبر قيمة وجب الالتزام بها لقوله تعالى(ان اكرمكم عند الله اتقاكم ان الله عليم خبير). (سورة الحجرات: الآية ١٣)

ثانياً: السنة النبوية/ وهي مصدر هام من مصادر القيم الاخلاقية متمثلة بشخص وخلق النبي الاكرم المصطفى محمد(ص),(انما بعثت لأتمم مكارم الاخلاق) وتبرز اهمية السنة النبوية في كونها تعمل على ايضاح المنهاج الاسلامي المتكامل في القران الكريم وبيان التفاصيل التي لم ترد فيه.

ثالثاً: الاجتهاد/ وهو مصدر هام للقيم الاخلاقية والذي ينبع من اراء مفكرين وعلماء مسلمين تقاة , يجتهدون في التوصل الى ما يحقق المنفعة العامة للمجتمع الاسلامي.

رابعاً: الاجماع/ وهو من مصادر اشتقاق القيم الاخلاقية ويقصد به اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة الرسول(ص) على حكم شرعي لتلبية ومواكبة ما استجد من الامور في عالمنا الجديد والمعاصر.(العنزي,٢٠١٩: ١٢)

وسائل تنمية وغرس القيم الاخلاقية لدى المتعلمين:-

تعد عملية غرس القيم الاخلاقية واكتسابها هي عملية تعلم بالدرجة الاولى, وذلك لان المتعلم لا يمتلك اي قيمة او معرفة في بدء حياته التعلمية التعليمية

, بل تلقن له تلك القيم وتغرس في نفسه ومسؤولية غرس وتنمية هذه القيم الاخلاقية لدى المتعلم تقع على عاتق وسائط مختلفة, والتي يمكن ان تقوم بدور فاعل في ذلك, ويمكن ايراد تلك الوسائط والوسائل على النحو التالي:

أ- **الاسرة/** وهي اقدم مؤسسة اجتماعية للتربية عرفها الانسان وهي البيئة الاولى التي تعلم وتهذب وتنقل الخبرات للمتعلمين ليكونوا افراداً نافعين لأنفسهم وامتهم.

ب- **المدرسة/** وهي مؤسسة تربوية انشأها المجتمع بهدف تنمية وتربية الافراد تربية متكاملة , ويقع على عاتقها تنمية القيم وتعزيزها لدى المتعلمين, ولان مسؤولية اكساب القيم الاخلاقية هي اساس العملية التربوية وهي رسالة المدرسة تجاه المجتمع.

ت- **وسائل الاعلام/** تقوم وسائل الاعلام بدور بالغ الاهمية في حياة الناس عامة , وحياة المتعلمين خاصة, وهي تؤثر بشكل فعال في غرس وتنمية القيم الاخلاقية اذا ما وجهت توجيهاً صحيحاً, وهناك علاقة مميزة بين التربية والاعلام فالعملية التربوية هي في جوانبها عملية اعلامية.(دراوشة وناصر,٢٠١٨: ٦٢١)

ث- **جماعة الاقران/** فجماعة الاقران التي يتعامل معها المتعلم من ابناء جيرانه في الحي او الشارع الذي يعيش فيه او اصدقائه في المدرسة تعد من المؤثرات المهمة في تشكيل شخصيته وسلوكه واخلاقياته , وقد حذرنا القران الكريم من الصحبة الضالة السيئة التي تبعد صاحبها عن الحق وتعادي القيم والاخلاق الفاضلة لقوله تعالى(ويوم يعظ الظالم على يديه يقول ياليتني اتخذت مع الرسول سبيلاً, يا ويلتي ليتني لم اتخذ فلاناً خليلاً).(الفرقان: اية ٢٧-٢٨)

ج-**القصة**/ وتعد من انجح الاساليب التربوية واكثرها قبولاً واستحساناً من قبل المتعلمين, ويقصد بها سرد قصة مناسبة لموضوع الدرس الهدف منها خلق جو من التفاعل والتشويق واثارة مشاعر المتعلمين وتوجيهها مما يدفعهم الى تقمص بعض القيم الاخلاقية لشخصيات وابطال القصة. (الحريري,٢٠١٥: ١٩١)

مجالات القيم الاخلاقية:-

أ- **القيم الشخصية**/ ويقصد بها مجموعة القيم الاخلاقية التي يتربى عليها المتعلم متأثراً على الاغلب بوالديه ومعلميه ومن محيطه الاوسع بحيث تصبح تلك الاخلاق جزءاً لايتجزء من شخصيته ومنها (الصدق والأمانة والاخلاص والشجاعة والايثار والتسامح والحياء).(الشواورة,٢٠١٦: ١٢)

ب- **القيم الاجتماعية**/ وهي مجموعة الاخلاق والسلوكيات التي يكتسبها المتعلم من المجتمع , وتعود بالخير على المجتمع من الاهل والاقارب والزملاء ومن تلك القيم (الاحسان واكرام الضيف واحترام الرأي الاخر والتعاون والعمل الجماعي).(الجلاد,٢٠١٠: ١٣)

ت- **القيم البيئية**/ ويقصد بها تربية الافراد المتعلمين على صيانة ما يهددها من اخطار واستثمار مواردها استثماراً يحفظ نظافتها وتوازنها ومنها (الاهتمام بالنبات والاهتمام بسلامة الغذاء والاهتمام بنقاء الهواء من الملوثات ونظافة المكان والمحافظة على مصادر المياه).(السمارات,٢٠١٣: ٤)

الدراسات السابقة

دراسة صنوبر (٢٠١٧)

هدفت الدراسة التعرف على تحليل محتوى كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني في ضوء منظومة القيم الأخلاقية والسياسية، واجريت الدراسة في

فلسطين، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبانة (أداة تحليل المحتوى)، وتكونت عيّنة الدراسة من كتب التاريخ للمرحلة الأساسية للصف السابع والثامن والتاسع الاساسي، واظهرت نتائج الدراسة بتوزيع القيم الاخلاقية والسياسية على الصفوف الثلاثة كالاتي الصف السابع الأساسي (٥٠%) في المجال الاخلاقي و(٥٠%) في المجال السياسي. والصف الثامن الأساسي (٥٥%) من القيم في المجال الاخلاقي و(٤٥%) من القيم في المجال السياسي والصف التاسع الاساسي احتوى ما نسبته(٤٠%) في المجال الأخلاقي و٠٦٠%) في المجال السياسي.

دراسة Merey & Kus&Karatekin (٢٠١١)

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التنور التاريخي لدى طلاب لصف الأول الثانوي، وأجريت الدراسة في تركيا والولايات المتحدة الامريكية، واعتمد الباحث منهج دراسة الحالة، أَداة الدراسة انشاء نموذج مكون من(١٩) من القيم المستهدفة في المستوى الأول و(١٤) من القيم التي تستهدف المستوى الثاني في تركيا و (١٦) قيمة للمستوى الاول و(١٥) قيمة للمستوى الثاني في الولايات المتحدة الامريكية ، وتكونت العينة من مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في المستوى الاول الصفين الرابع والخامس والمستوى الثاني الصفين السادس والسابع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن المناهج الاجتماعية التركية تؤكد على القيم الفردية والقيم الاجتماعية مثل المسؤولية والتضامن , العمل الخيري, الاحسان, الوطنية, حب العلم, الاحترام, الاستقلالية وفي المقابل تهمل قيم العدالة , السلام, حسن الضيافة, قيمة النظافة, الصدق, والامانة بينما ركزت المناهج في الولايات المتحدة على القيم الفردية والاجتماعية مثل حب العلم والمسؤولية والتضامن واحترام الحقوق الفردية

والتسامح والاحسان وركزت على الديمقراطية مثل التنوع , منع الصراع والحفاظ على الصالح العام بينما اهملت القيم الوطنية والاستقلال والنظافة وقيم السلام والصدق.

الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

تنوعت واختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث الهدف حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسةMerey (٢٠١١) ودراسة صنوبر(٢٠١٧) من حيث الأهداف، واتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي , كأسلوب لتحليل المحتوى واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة صنوبر(٢٠١٧) من حيث المنهجية في البحث، وتباينت الدراسات السابقة في اختيار عينة البحث , إذ اتفقت مع دراسة صنوبر(٢٠١٧)، واختلفت مع دراسة Merey(٢٠١١) في حجم العينة، واختلفت وتنوعت الوسائل الاحصائية المستخدمة بين الدراسات السابقة المذكورة إذ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Merey(٢٠١١) ودراسة صنوبر(٢٠١٧)، النتائج: تكاد جميع الدراسات السابقة تتفق على وجود تفاوت واختلاف في نسب التضمين للقيم موضوع البحث والدراسة في الكتب المستهدفة وحسب طبيعة هدف البحث.

اجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة والاجراءات المتبعة من حيث تحديد اسلوب تحليل (كتب التاريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية في جمهورية اليمن في ضوء بعض القيم الاخلاقية) وعينة البحث وبناء الاداة وعرضها على الخبراء للتأكد من صدقها واساليب استخراج معامل الثبات لها، واستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة في معالجة البيانات وفيما يلي شرح لهذه الخطوات:

اولاً: منهج البحث:

تأتي مرحلة اختيار منهج البحث في مقدمة مراحل تصميم البحث اذ ان لكل منهج تصميماته، بل ان كل ما يتلو خطوة اختيار منهج البحث من خطوات تأتي تبعاً لها وتتشكل طبقاً لها. (العساف،٢٠٠٦: ٩٠)

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتب التاريخ العربي الاسلامي لجمهورية اليمن في ضوء بعض القيم الاخلاقية، وينبغي الاشارة الى ان البحث الوصفي لا يقف عند وصف الظاهرة موضوع البحث، بل يذهب الى ابعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن املاً في ذلك للتوصل الى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة.

ثانياً: مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث كل الافراد الذين يحملون بيانات الظاهرة، التي في متناول الدراسة وهو ايضاً مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على تلك البيانات.(داوود,٢٠٠٥: ٥٧)، ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع كتب التاريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية.

جدول (١) يبين به مجتمع البحث

ت	اسم الكتاب	الصف الدراسي	سنة الطبع	عدد الفصول	مجموع الصفحات الكلية	معدل الاسطر في الصفحة
٢	تاريخ الحضارة العربية الاسلامية/ج١	الثامن	٢٠١٧	٣	٨٥	٢٢
٣	تاريخ الحضارة العربية الاسلامية/ج٢	الثامن	٢٠١٧	٣	٩٥	٢٢
٥	السيرة النبوية	الاول ثانوي	٢٠١٤	٧	٨٨	٢٤

ثالثاً: عينة البحث

اما عينة البحث فيقصد بها ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي له خصائص مشتركة او هي جزء من المجتمع يجري اختياره على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً .(Newby,2014: 239)

وتتألف عينة البحث من كتاب السيرة النبوية لجمهورية اليمن وبلغ عدد الصفحات (٨٢) صفحة فان عدد الصفحات الخاضعة للتحليل (٦٦)

صفحة اي ما يمثل نسبة (٨٠ %) من المحتوى الكلي لصفحات الكتاب، وكما مبين في جدول(٢)

جدول (٢) يبين فيه المرحلة الفصل، عنوان الفصل، عدد الصفحات الكلية التي خضعت للتحليل، عدد الصفحات المستبعدة ،النسبة المئوية

الصف	الفصل	عنوان الفصل	عدد الصفحات الكلية	عدد الصفحات التي خضعت للتحليل	عدد الصفحات المستبعدة	النسبة المئوية للصفحات التي خضعت للتحليل
الاول الثانوي	الاول	اهمية دراسة السيرة النبوية	١٤	١١	٣	%٧٩
	الثاني	حالة العرب قبل البعثة	١٥	١٢	٣	%٨٠
	الثالث	صفات رسول الله(صلى الله عليه واله وسلم) الصفات الخلقية	١٢	١٠	٢	%٨٣
	الرابع	بدء نزول الوحي	٥	٤	١	%٨٠
	الخامس	تبليغ النبي(ص) رسالة الله الى الناس ومواقفهم منها	١٢	١٠	٢	%٨٣
	السادس	الهجرة الى الحبشة	١١	٩	٢	%٨١
	السابع	الاسراء والمعراج	١٣	١٠	٣	%٧٧
مجموع الصفحات الكلية			٨٢	٦٦	١٦	%٨٠

رابعاً: اداة البحث

هي الوسيلة او الطريقة التي يستطيع بها الباحث حل مشكلة مهما كانت تلك المشكلة وان البحث الجيد يتميز بجمع المعلومات(البيانات) ولهذا وجب على الباحث ايجاد اداة لطريقة البحث، ويتأكد من ان هذه الاداة تلائم البحث لتحقيق أهدافه.(محجوب،٢٠٠٥: ١٤٧)

اداة البحث بصورتها الاولية

تم تحديد (٢٧) قيمة اخلاقية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ملحق(٣-أ) التي تناولت تحليل كتب التاريخ والمجالات الاخلاقية وتم تعريف كل قيمة اخلاقية على حدة وتنظيم استبانة وتم عرضها على الخبراء والمحكمين ملحق (٤) والذين بدورهم اطلعوا على عينة من مجتمع البحث واستبعدوا (١٤) قيمة اخلاقية كانت غير مناسبة لمحتوى كتب التاريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية في جمهورية العراق والسيرة النبوية في جمهورية اليمن في نظرهم والابقاء على (١٣) قيمة اخلاقية تمثلت بـ (حسن الخلق، التسامح، العدل، الشجاعة، الصدق، الامانة، الطاعة، حب الوطن، المساواة، الاخلاص، التواضع، الكرم، الصبر).

خامساً- صدق التحليل:- يعتمد صدق التحليل على صدق اداة التحليل الذي يقصد به صلاحية الاسلوب او الاداة في تحقيق اهداف الدراسة ومن ثم ارتفاع الثقة فيما توصل اليه الباحث من نتائج . (عطيفة,٢٠٠٢: ٣٩١)

وللتأكد من صدق التحليل اختار الباحث عينة من المادة المحللة وشملت (الفصل الاول والثاني والثالث) من كتاب السيرة النبوية للمرحلة

الثانوية (الاول ثانوي) في جمهورية اليمن وعرضها مع المعيار على خبيرين في طرائق تدريس التاريخ *. وقد اجمعوا على صلاحية التحليل وهو ما عده الباحث صدقاً للتحليل الذي قام به.

- **الصدق الظاهري:** لعل من ابرز طرائق التحقق من صدق التحليل وادواته واكثرها شيوعاً، عرض الاداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تحليل المحتوى ،للتأكد من مدى صلاحية الاداة ودقة تصميمها. (محمد وريم,٢٠١٢: ١١٨)

وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرضها الباحث بصيغتها الاولية والمكونة من (٢٧) قيمة اخلاقية مع بيان التعريف لكل قيمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق تدريس التاريخ والعلوم التربوية والنفسية، ولتحديد مدى صلاحية الاداة واقتراح ما يرونه مناسباً من حيث كونها تصلح او لا تصلح او تحتاج الى تعديل وقد تضمنت الاداة مقدمة اوضح فيها الباحث هدف البحث، والغرض من توجيه الاداة واسلوب الاجابة عنها وقد حصلت الاداة على موافقة الخبراء جميعهم واختزال القيم الى (١٣) قيمة اخلاقية تعد من وجهة نظرهم مناسبة لمحتوى كتب التاريخ العربي الاسلامي واستبعاد(١٤) قيمة كانت غير مناسبة لمحتوى التاريخ العربي الاسلامي من وجهة نظرهم وكانت نسبة الاتفاق على هذه القيم الاخلاقية(٨٠%) .

* ١ – ا. د محمد كاظم منتوب.
٢- ا.م. د. رنا حسيب كاظم

وتعد جميع نسب الاتفاق التي حصل عليها الباحث عالية وتفي بهدف البحث الحالي،اذ تشير الادبيات الى ان الاتفاق الذي تكون قيمته (٠.٩٥) يعد عالياً جداً ،في حين الاتفاق الذي تكون قيمته (٠.٨٠– ٠.٩٠) يعد جيداً جداً اما الاتفاق الذي نسبته اقل من (٠.٧٠) فهو ضعيف وغير كاف.(Hockenbury& Sandra,2013: 298)

ثبات التحليل: من لوازم موضوعية البحث العلمي ثبات اداة البحث، وضبط العوامل الذاتية للباحث والتي يمكن ان تؤثر في نواتج البحث وثبات اداة التحليل ولكي يعتمد الباحث على اداة بحثه فلابد من ان تتصف هذه الاداة بالثبات، وثبات الاداة هو المؤشر لمدى الاتساق او الثبات الذي يقيس به ما هو مصمم من أجل قياسه ويسمى ايضاً دقة القياس (Peers,2006: ٢٩)

ويقصد بثبات اداة التحليل انها ستعطي النتائج نفسها اذا ما اعيد التحليل من الباحث نفسه للمادة ذاتها والعينة ذاتها بعد مدة زمنية معينة كأن تكون(٣٠) يوم،أ و اعيد من باحث أو باحثين اخرين بالمواصفات ذاتها وتوافر الظروف نفسها ،فثبات اداة التحليل يؤسس الى امكانية اعتماد اداة التحليل ،والوثوق بنتائجها ،وصحة تعميم تلك النتائج، وهذا يعني ان ثبات الاداة اذا ما كان مرتفعاً يعني ارتفاع الموثوقية باعتماد الاداة، وتعميم نتائجها، والجدول (٣) يوضح نتائج التحليل ونسبة الاتفاق.

جدول رقم (٣) نتائج التحليل ونسبة الاتفاق

ت	نوع الاتفاق	الاجراء	معدل الثبات
١	الاتفاق عبر الزمن	بين الباحث ونفسه بمدة زمنية مقدارها (٣٠) يوم	٠.٩٥
٢	الاتفاق بين المحللين	بين الباحث والمحلل الأول	٠.٨٩
٣	الاتفاق بين المحللين	بين الباحث والمحلل الثاني	٠.٨٥
٤	الاتفاق بين المحللين	بين المحلل الاول والمحلل الثاني	٠.٨٣
متوسط نسبة الاتفاق			٠.٨٧

اداة البحث بصيغتها النهائية.

بعد التأكد من صدق وثبات اداة التحليل تم اعداد اداة البحث بصيغتها الاولية المكونة من (١٣) قيمة اخلاقية اساسية و(١٣٨) مؤشر دالاً عليها، وبعد عرض الاستبانة على الخبراء و المحكمين والمتكونة من القيم الاخلاقية المتفق عليها ,والمؤشرات الدالة عليها ،تم اختزال تلك المؤشرات الى (١١٥) مؤشر، فكان عدد مؤشرات قيمة حسن الخلق(١٠)مؤشر والتسامح(٩) مؤشر والعدل(٨)مؤشر و الشجاعة(٨) مؤشر والصدق(٨) مؤشر والامانة(٩)مؤشر والطاعة(٨) مؤشر وحب الوطن(١١)مؤشر

والمساواة(٨) مؤشر والاخلاص(٩)مؤشر والتواضع(٨)مؤشر والكرم(١٠) مؤشر والصبر(٩) مؤشر، وبهذا اصبحت اداة البحث بصيغتها النهائية مؤلفة من (١٣) قيمة اخلاقية اساسية و(١٣٨) مؤشر.

أ- تحليل محتوى كتب التاريخ العربي الاسلامي وتشتمل على :-

١- الهدف من التحليل

ان الهدف من تحليل كتاب السيرة النبوية جمهورية اليمن هو لمعرفة ما تضمنته من بعض القيم الاخلاقية.

٢- وحدات التحليل

هو تجزئة محتوى المادة الدراسية موضوع التحليل الى وحدات او فئات معينة لتمكين الباحث من دراسة الوحدات بإحصاء التكرارات الخاصة بها وتختلف من بحث الى اخر حسب طبيعة الكتاب المدرسي المراد تحليله ومشكلة البحث والاهداف الخاصة به .(زيتون,٢٠١٠: ٥٥٤)

وتشتمل وحدات التحليل على :-

أ- **وحدة التسجيل/** وهي اصغر جزء في المحتوى يختاره الباحث ويخضعه للعد والقياس ويعبر ظهوره او غيابه او تكراره عن دلالة معينة في رسم نتائج التحليل مثل (الكلمة او الجملة او الفقرة).(عطيفه,٢٠٠٢: ٣٨٤)

وقد اعتمد الباحث الفكرة وحدة لتحليل المحتوى, لان لها من السعة ما يكفي لإعطاء المعنى ومن الصغر ما يقلل من احتمال تصنيفها الى عدة

مفاهيم , وايضاً لملائمتها لطبيعة المحتوى او المضمون الذي يقوم بتحليله وقد تكون الفكرة صريحة او ضمنية.

ب-وحدة السياق/ يعد الهيكل المحيط بوحدة التسجيل الذي يجب فحصه بهدف التوصل الى تشخيص وحدة التسجيل , وهي اعادة الفقرة او الموضوع الذي توجد فيه الفكرة .(عبد الرحمن وعدنان,٢٠٠٧: ٢١٤-٢٠١٥)

ت-وحدة التعداد/ استخدم الباحث (التكرار) كوحدة للعد والتكرار هو عدد المرات التي تكرر فيها قيمة معينة في الموضوع الذي تم تحليله . (التميمي,٢٠١١: ٢٥)

خطوات التحليل:

اتبع الباحث الخطوات الاتية:

١- قراءة محتوى كتاب السيرة النبوية بشكل دقيق ومفصل وتحديد العبارات التي تحتوي على القيم الاخلاقية .

٢- استثناء المقدمات والفهارس واسئلة الفصول والصور والرسوم التوضيحية من عملية التحليل.

٣- استخدام قوائم التحليل المعدة لهذا الغرض .

٤- اعتماد الفكرة كوحدة للتحليل سواء كانت فكرة صريحة او ضمنية.

٥- رصد عدد مرات تكرارها مع تعيين رقم الصفحة التي اخذت منها.

٦- تجمع تكرارات كل فقرة والنسبة المئوية لما تمثله كل فكرة بالقياس الى مجموع الافكار الواردة في مجتمع الدراسة

قواعد واسس التحليل

اتبع الباحث اسس وقواعد عملية تحليل المحتوى وهي:-

١- عند ظهور عبارة او جملة تحتوي فكرتان او اكثر وكانت احداهما وسيلة والاخرى غاية تعامل كل منهما بشكل مستقل عن الاخرى.

٢- اذا احتوت الفكرة الرئيسية على فكرة فرعية , تعامل الفكرة الفرعية على انها فكرة مستقلة وقائمة بذاتها اثناء عملية التحليل.

٣- اذا تضمنت العبارة حرفاً او حروف عطف فان كل جملة فيها سواء كانت معطوفة او معطوفاً عليها , تعامل على انها فكرة مستقلة بذاتها مهما تعددت مرات العطف الى اذا كانت استمراراً للفكرة الاساسية.

٤- اذا كانت الفكرة غامضة , فان الباحث يقرأ ما قبلها وما بعدها حتى تتضح لديه الفكرة بشكل اكثر وضوحاً ويزول الغموض لديه .

٥- في حالات ظهور نوع من اللبس في تحديد الفكرة , يتم استشارة واخذ بعض اراء المختصين لتوضيحها وتصنيفها وتحديد المجالات التي تنتمي اليها .(التميمي,٢٠٠٩: ٢٥٠)

انموذج للتحليل:

اختار الباحث من كتاب السيرة النبوية للصف الاول ثانوي لجمهورية اليمن الفصل الثالث (صفات الرسول(ص)) ,ص٣٨, الامانة هي رعاية حقوق الله تعالى , بتأدية ما على المسلم من الفرائض والواجبات, وحفظ حقوق العباد, وكانت الامانة من صفات رسول الله(ص) التي تربى عليها منذ

طفولته, وعرفها الناس فيه حتى صاروا يستودعونه اماناتهم , وجدول(٤) يبين تحليل المحتوى لكتاب السيرة النبوية في جمهورية اليمن.

جدول (٤) يوضح انموذج تحليل المحتوى لكتاب السيرة النبوية للصف الاول ثانوي في (جمهورية اليمن)

ت	الفكرة او العبارة	القيمة الاخلاقية	رقم المؤشر الدال عليها
٤٨-	الامانة هي رعاية حقوق.	**الامانة**	٧
٤٩-	الله تعالى.	**الطاعة**	٦
٥٠ -	بتأدية ما على المسلم من الفرائض والواجبات.	**الامانة**	٢
٥١-	حفظ حقوق العباد.	**الامانة**	٧
٥٢-	وكانت الامانة.	**الامانة**	١
٥٣-	من صفات رسول الله(ص).	**الطاعة**	٦
٥٤-	التي تربى عليها منذ طفولته.	**حسن الخلق**	٢
٥٥-	وعرفها الناس فيه.	**حسن الخلق**	١
٥٦-	حتى صاروا يستودعونه امانتهم.	**الامانة**	٨

عاشراً-الوسائل الاحصائية

تم استخدام الوسائل الاحصائية والحسابية الاتية في معالجة بيانات البحث:-

١- معادلة هولستي (**Holsti**) لإيجاد وحساب الثبات

٢- **التكرار** كوحدة للعد وحساب عدد القيم في المحتوى.

٣- **النسبة المئوية(%)** = العدد الجزئي/ العدد الكلي×١٠٠ (الياسري,٢٠١٠: ٢٦٢)

٤- **المتوسط الحسابي**= مج (س)/ ن= م

٥- **معادلة كوبر (Cobber)** : (لحساب ثبات التحليل)

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها هذا البحث والتي تحقق الهدف من البحث وهو التعرف على بعض القيم الاخلاقية لمحتوى كتب التاريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية في جمهورية اليمن

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها

- عرض النتائج المتعلقة بأهداف البحث:-

الهدف الأول: المتضمن ((ما القيم الاخلاقية المتضمنة في كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في جمهورية اليمن))

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بأعداد اداة التحليل لكتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي والتي تكونت من (١٣) قيمة اخلاقية رئيسية والتي ينبثق منها (١٣٧) مؤشراً فرعياً للدلالة على هذه القيم الاخلاقية والتي كانت بصيغتها الاولية.

وقد بلغ عدد هذه المؤشرات (١٣٧) مؤشر بصيغة الاداة الاولية وبعد عرضها على الخبراء والمحكمين تم استبعاد (٢٢) مؤشر غير صالحة للقيم الاخلاقية موضوع البحث.

وكانت هذه المؤشرات بصيغتها النهائية بعد استبعاد الغير صالح منها والبالغ(٢٢) مؤشر في اداة الدراسة ليصبح عددها(١١٥) مؤشر كما في ادناه:-

١- حسن الخلق بواقع(١٠) مؤشر.
٢- التسامح بواقع(٩) مؤشر.
٣- العدل بواقع(٨) مؤشر.
٤- الشجاعة بواقع(٨) مؤشر.
٥- الصدق بواقع(٨) مؤشر.
٦- الامانة بواقع(٩) مؤشر.
٧- الطاعة بواقع(٨) مؤشر.
٨- حب الوطن بواقع(١١) مؤشر.
٩- المساواة بواقع(٨) مؤشر.
١٠- الاخلاص بواقع(٩) مؤشر.
١١- التواضع بواقع(٨) مؤشر.
١٢- الكرم بواقع(١٠) مؤشر.
١٣- الصبر بواقع(٩) مؤشر.

الهدف الثاني: ما مجموع التكرارات والنسب المئوية لبعض القيم الاخلاقية المتضمنة في جميع فصول كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في (جمهورية اليمن).

أ- نتائج تحليل كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في (جمهورية اليمن) للمؤشرات الفرعية .

نتائج المؤشرات الفرعية

وللتحقق من هدف البحث قام الباحث بتحليل كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي وكان عدد صفحاته الخاضعة للتحليل(٦٦)صفحة وقد كانت نتائج التحليل كما في الجدول (٥) الذي يبين التكرارات لكل مؤشر فرعي تابع لبعض القيم الاخلاقية الرئيسية.

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لبعض القيم الاخلاقية بصيغتها النهائية(قوائم التحليل) لمحتوى كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي(لجمهورية اليمن)

ت	القيمة الاخلاقية	المؤشرات الدالة عليها	التكرارات	النسبة المئوية	المرتبة
١	حسن الخلق	١. ان المرء بأخلاقه يسمو ذكره.	٢٠	١٧.٢٤	٢
		٢. ان مكارم الاخلاق هي حسن الخلق.	٥٤	٤٦.٥٥	١
		٣. احترام الجميع , صدق اللسان, صلة الرحم, ادخال السرور على القلب هي حسن الخلق.	٣	٢.٥٨	٧
		٤. ليس الاخلاق ان تكون فرداً صالحاً وخيراً فحسب وانما يجب ان تكون صالحاً لشيء ما .	١٠	٨.٦٢	٤
		٥. في سعة الاخلاق كنوز الارزاق.	١	٠.٨٦	٨
		٦. تتكشف الاخلاق الحسنة في ساعة العسرة والشدة.	٠	٠	٠
		٧. الجمال يجذب العيون لكن الاخلاق تملك القلوب.	٠	٠	٠
		٨. حسن الخلق احد مراكب النجاة.	١٨	١٥.٥١	٣
		٩. حسن الاخلاق اولاً ثم العلم والكفاءة.	٤	٣.٤٤	٦
		١٠. الحضارة ليست اداة نستخدمها وانما اخلاق سامية نعمل على توظيفها.	٦	٥.١٧	٥
		المجموع	١١٦	١٠٠%	
٢	التسامح	١. التسامح هو الشك من الطرف الاخر قد يكون على حق.	٠	٠	٠
		٢. التسامح يعد صفة من صفات الاقوياء ولا يمكن للفرد الضعيف ان يقدم المغفرة.	٠	٠	٠
		٣. الحقد والكراهية تهتز امام التسامح.	٠	٠	٠
		٤. احسن نتيجة من التربية هو التسامح بين الاخرين.	٣	٣٧.٥	٢
		٥. الاحترام المتبادل بين الطرفين هو الذي يؤكد ان جميع الاخطاء قابلة للتسامح.	٠	٠	٠
		٦. قليل من التسامح يؤدي الى قليل من الادراك السليم.	١	١٢.٥	٣
		٧. التسامح هو الذي يعطي الى الاشياء الصحيحة والصائبة القوة والقدرة على الامتداد الصحيح وتحقيق النصر.	٤	٥٠.٠٠	١
		٨. التسامح والحرية ومنطق الحوار من الامور التي تتسع لجميع الافراد.	٠	٠	٠
		٩. التسامح هو الطريق الى الجنة	٠	٠	٠
		المجموع	٨	١٠٠%	

٣	العدل	١. رزق العدل ممن فوقه.	٠	٠	٠
		٢. الفرد الذي يتمسك بالعدل لا يخاف احد.	٧	٥٠.٠٠	١
		٣. مدار السياسة كلها على العدل والانصاف.	٥	٣٥.٧١	٢
		٤. ان العدل والقانون هو الذي يلجم الافواه.	٠	٠	٠
		٥. لا تطلب العدالة بإلحاح لأنك قد تحصل على البعض.	٠	٠	٠
		٦. العدالة هي الضمير.	٠	٠	٠
		٧. اذ رغبت الرؤساء عن العدل, رغبت الرعية عن الطاعة.	٢	١٤.٢٨	٣
		٨. العدالة هي المساواة وعدم الانحياز الذاتي لاي شيء.	٠	٠	٠
		المجموع	١٤	%١٠٠	
٤	الشجاعة	١. ان يكون الفرد تارةً شجاعاً وتارة حذراً هذا هو النجاح.	١	٣.٤٤	٧
		٢. اهل البدو اقرب الى الشجاعة من اهل الحضر.	٠	٠	٠
		٣. كثيراً ما يمتلك الفرد الخوف من مواقف معينة فلا يمكن ازالة هذا الخوف الا من الله تعالى والتوكل عليه.	٤	١٣.٧٩	٤
		٤. يجب ان تكون قوياً وشجاعاً عند ما تدافع عن اراءك وافكارك امام العامة من الناس.	٦	٢٠.٦٨	٢
		٥. الشجاعة هي الصبر الجميل على المصائب والشدائد.	٢	٦.٨٩	٦
		٦. من لا يجد في نفسه الشجاعة الكاملة في نفسه لا يستطيع ان يحقق من اماله وطموحه شيئاً.	٥	١٧.٢٤	٣
		٧. الشجاعة اهم صفة من الصفات الانسانية.	٨	٢٧.٥٨	١
		٨. الشجاع لا يذوق طعم الموت الا مرة واحدة.	٣	١٠.٣٤	٥
		المجموع	٢٩	%١٠٠	
٥	الصدق	١. الصدق ربيع القلب وزكاة الخلق.	٠	٠	٠
		٢. لطالما شد انتباهي صدق الفرد اتجاه نفسه.	٨	١٧.٠٢	٣
		٣. ان اول الصدق ان تكون صادقاً مع الله سبحانه وتعالى.	١٦	٣٤.٠٤	١
		٤. ازرع الصدق, تحصد الثقة والامانة والاخلاص.	٦	١٢.٧٦	٤
		٥. الصدق له منزلة عظيمة بالإسلام والمجتمع.	١٤	٢٩.٧٨	٢
		٦. اجعل قلبك زهرة للصدق.	١	٢.١٢	٦
		٧. لا تدع الصدق يموت على لسانك.	٢	٤.٢٥	٥
		٨. ان كنت تحب الصدق لا تتخاذل والتخاذل هو الخيانة	٠	٠	٠
		المجموع	٤٧	%١٠٠	
٦	الامانة	١. ثلاثة يؤدون الى البر, الامانة, العهد, صلة الرحم.	٠	٠	٠
		٢. وما حمل الانسان مثل الامانة.	٧	٢١.٢١	٢
		٣. من لم يكن له رأس مال فليتخذ الامانة رأس ماله.	٠	٠	٠

		٤. الامين يغير افكاره لتتناسب مع الحقيقة.	١	٣.٠٣	٦
		٥. الحياة امانة لك عهد لك بها.	٣	٩.٠٩	٥
		٦. ان لم تكن اميناً لن تكن صادقاً.	٦	١٨.١٨	٣
٧	الطاعة	١. تعلم الطاعة اولاً ثم احكم ثانياً.	٢٦	٦.١٣	٢
		٢. اطع من فوقك يعطيك من دونك.	١٥	٣.٦٤	٥
		٣. من اطاع هواه باع دينه ودنياه.	٨	١.٩٤	٧
		٤. ينابيع النفس لا تجف مادامت مواردها الطاعة.	٢٣	٥.٥٨	٣
		٥. يجب ان تتعلم كيف تطيع لكي تعرف كيف تكون القيادة.	١١	٢.٦٦	٦

		٦. ان الله هو الامان الوحيد لذا وجوب طاعته. ٧. ان الله اذا اراد له شيئاً هيء له الاسباب لذا لا نفكر في كيفية الفرج. ٨. طاعة الملوك وولاة الامر.	٣٠٢ ٧ ٢٠	٧٣.٣٠ ١.٦٩ ٤.٨٥	١ ٨ ٤
١٠	الاخلاص	١. الاخلاص سبعة اعشار النجاح في العمل. ٢. عليك بالإخلاص. ٣. بالإخلاص تدوم الامم, وبالشكر تدوم النعم. ٤. الفرد بصراحته في القول واخلاصه بالعمل. ٥. افراد لا يعرفون الاخلاص اذن لا يعرفون التقدم.	٠ ٠ ٠ ٦ ٠	٠ ٠ ٠ ٥٤.٥٤ ٠	٠ ٠ ٠ ٠ ١
		١٠.العمل لخدمة الوطن بكل حب واخلاص. ١١- المساهمة في بناء الوطن وتحقيق استقراره.	٠ ٣	٠ ٣.٨٤	٠ ٦
		المجموع	٧٨	١٠٠%	
٩	المساواة	١. من عمل بالمواساة فيمن دونه رزق المساواة ممن فوقه. ٢. المساواة اساس الملك. ٣. المساواة هو اعطاء كل ذي حق حقه. ٤. المساواة بالظلم عدل. ٥. لا تخش من المساواة. ٦. لا يمكن تفضيل شيء قبل المساواة. ٧. المساواة شيء جميل في الحقوق والواجبات. ٨. من صفات المؤمن الصالح العدل والمساواة	٤ ٣ ٠ ٠ ٠ ٥ ١ ٠	٣٠.٧٦ ٢٣.٠٧ ٠ ٠ ٠ ٣٨.٤٦ ٧.٦٩ ٠	٢ ٣ ٠ ٠ ٠ ١ ٤ ٠
		المجموع	١٣	١٠٠%	

		٦. الاخلاص من شيم الكرام.	٢	١٨.١٨	٣
		٧. الاخلاص في قلوب الافراد اكبر اهمية من النجاح.	٣	٢٧.٢٧	٢
		٨. الاخلاص هو اخوة العدالة.	٠	٠	٠
		٩. الاخلاص خير وسادة للراحة.	٠	٠	٠
		المجموع	١١	١٠٠%	
١١	التواضع	١. لا حسب كالتواضع ولا شرف كالعلم.			
		٢.كلما ارتفع الشريف تواضع.	٠	٠	٠
		٣.ثمرة المحبة التواضع.	٣	٢٠.٠٠	٣
		٤.التواضع الحقيقي هو كل الفضائل.	٠	٠	٠
		٥.احب الخلق الى الله المتواضعين.	٤	٢٦.٦٦	٢
		٦.ليس للفرد سواء مجد واحد حقيقي هو التواضع.	٦	٤٠.٠٠	١
		٧.الشخص المتواضع هو الشخص الوحيد الذي يمتلك الكثير لتواضعه.	٢	١٣.٣٣	٤
		٨.بقدر ما يكون الفرد مقاماً رفيعاً, بقدر ما يتعين ان يبدو عليه متواضعاً.	٠	٠	٠
		المجموع	١٥	١٠٠%	
١٢	الكرم	١. الكريم يحس نفسه غنياً دائماً.	٠	٠	٠
		٢. الكرم هو ان تعطي ما انت بحاجة اليه فعلاً.	٢	٢٢.٢٢	٢
		٣. الكرم قوتنا حتى لو لم يكن الحب كذلك.	٠	٠	٠
		٤. تنازل الافراد عن الكرم من اجل الاحسان.	٠	٠	٠
		٥. الكريم يبتدع اسباباً للعطاء.	٧	٧٧.٧٧	١

		٦. عادة الكريم حسن النية.	٠	٠	٠
		٧. من امارات الكرم الرحمة.	٠	٠	٠
		٨. الكرماء دائماً ينقصهم المال والاغنياء ينقصهم الكرم.	٠	٠	٠
		٩. من لم يطلب العلم كيف تدعوه نفسه الى مكرمه.	٠	٠	٠
		١٠. الكرم الحقيقي هو ان يقوم الشخص بتقديم شيء مفيد ونافع الى شخص اخر.	٠	٠	٠
		المجموع	٩	٪١٠٠	
١٣	الصبر	١. الصبر شيء جميل بالرغم من حدوث الاشياء والمواقف السلبية.	٢	٣.٥٠	٦
		٢. الافراد الذين يتحلون بالصبر يمكنهم الحصول على ما يرغبون.	٧	١٢.٢٨	٤
		٣. الصبر يذيق صاحبه طعم المرارة.	١٨	٣١.٥٧	١
		٤. الصبر هو مصدر القوة لدى الانسان.	١٤	٢٤.٥٦	٢
		٥. ان النصر مع الصبر وان العسر مع اليسر.	١٢	٢١.٠٥	٣
		٦. لا يعني الصبر ان تتحمل المصاعب سلباً.	٤	٧.٠١	٥
		٧. الصبر: هو القبول الهادئ ان تتحمل حدوث الاشياء والمواقف يمكن ان تتحقق بترتيب.	٠	٠	٠
		٨. الصبر شجرة جذورها مرة وثمارها شهية.	٠	٠	٠
		٩. فاقد الصبر قنديل بلا زيت	٠	٠	٠
		المجموع	٥٧	**٪١٠٠**	

ب- مجموع التكرارات والنسب المئوية لبعض القيم الاخلاقية لكل فصل في كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في (جمهورية اليمن)

جدول (٦) متوسط النسب المئوية لبعض القيم الاخلاقية لكل فصل لكتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في (جمهورية اليمن)

ت	القيم الاخلاقية	متوسط النسب المئوية لكل فصل لكتاب السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في (جمهورية اليمن)							مجموع التكرارات	النسبة المئوية للفصول مجتمعة%
	الفصول	اول	ثاني	ثالث	رابع	خامس	ساد س	سابع		
١	حسن الخلق	٣٠	٢٢	٣٠	٧	١٠	١٤	٣	١١٦	١٣.٧٧
٢	التسامح	٢	٢	----	----	١	----	٣	٨	٠.٩٥
٣	العدل	١	----	----	----	١	٢	١٠	١٤	١.٦٦
٤	الشجاعة	١	٩	٣	----	٤	١	١١	٢٩	٣.٤٤
٥	الصدق	٧	٤	١٧	٤	٤	٥	٦	٤٧	٥.٥٨

٦	الامانة	٢	٥	١٣	٢	٣	٦	٢		٣٣	٣.٩١
٧	الطاعة	٤١	٣٨	١٠٥	٣٩	٩١	٥١	٤٧		٤١٢	٤٨.٩٣
٨	حب الوطن	٣١	١٣	١٩	١	٢	٥	٧		٧٨	٩.٢٦
٩	المساواة	٣	----	١	----	٢	----	٧		١٣	١.٥٤
١٠	الاخلاص	----	----	----	----	٣	١	٧		١١	١.٣٠
١١	التواضع	٣	----	٣	٤	----	----	٥		١٥	١.٧٨
١٢	الكرم	١	٤	٣	----	----	----	١		٩	١.٠٦
١٣	الصبر	٥	٤	١٦	٣	١٦	١٢	١		٥٧	٦.٧٦
	المجموع									٨٤٢	١٠٠%

من خلال ملاحظة الجدول (٥) يتضح ان مجموع التكرارات الكلي في كتاب تاريخ السيرة النبوية للصف الاول الثانوي في جمهورية اليمن بلغ (٨٤٢) تكراراً توزعت على القيم الاخلاقية الرئيسية وكان عددها (١٣) قيمة اخلاقية وكانت نتائج تكرارات القيم كالاتي:

حصلت قيمة **(الطاعة)** على **المرتبة الاولى** كأعلى عدد من التكرارات ب(٤١٢) تكراراً،وبنسبة مئوية بلغت(٤٨.٩٣%) وجاءت قيمة **(حسن الخلق) بالمرتبة الثانية** ب(١١٦) تكراراً ،وبنسبة مئوية بلغت (١٣.٧٧%)،وحلت قيمة**(حب الوطن) بالمرتبة الثالثة** ب(٧٨) تكراراً ،وبنسبة مئوية بلغت(٩.٢٦%),في حين سجلت قيمة **(الاخلاص)** كأقل عدد من التكرارات ب(١١)تكراراً،وبنسبة مئوية بلغت(١.٣٠%)،وجاء بعدها قيمة **(الكرم)** ب(٩) تكراراً ،وبنسبة مئوية بلغت(١.٠٦%)،وحلت **بالمرتبة الاخيرة** قيمة **(التسامح)** كأقل عدد من التكرارات ب(٨) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٠.٩٥%).

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث التي تم عرضها تم التوصل الى الاستنتاجات التالية:

١- اظهرت نتائج التحليل ان عدد الأفكار الرئيسة الكلية قد بلغ (٢٤٤٣) فكرة وقد حققت القيم الاخلاقية موضوع البحث (٨٤٢) تكراراً اي بنسبة (٣٤,٤٦) من محتوى كتاب التاريخ في جمهورية اليمن .

٢- يتضح ان قيمة (**الطاعة**) حققت(المرتبة الاولى) كأعلى عدد من التكرارات ب(٤١٢) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (٤٨.٩٣%) ،وسبب ذلك يتعلق بطبيعة منهج كتاب تاريخ السيرة النبوية الذي كان يحث بشكل كبير على ضرورة طاعة الله ورسوله واحكام القران الكريم واتباع الخلفاء الراشدين والاقتداء بمنهجهم.

٣- حلت قيمة(**حسن الخلق**) في جمهورية اليمن بالمرتبة (**الثانية**) في عدد التكرارات ب(١١٦) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت(١٣.٧٧%).

٤- حصلت قيمة(**حب الوطن**) في جمهورية اليمن على المرتبة (**الثالثة**) ب(٧٨) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت(٩.٢٦%).

٥- حلت قيمة(**التسامح**) في جمهورية اليمن بالمرتبة(**الاخيرة**) كأقل عدد من التكرارات ب(٨) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت(٠.٩٥%).

ثالثاً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:-

١. ضرورة تضمين القيم الاخلاقية من قبل القائمين على وضع مفردات المنهج والتي حققت اقل عدد من التكرارات وبنسب متدنية، لما لها من اهمية في تنشئة المتعلمين الاخلاقية.
٢. دعوة المديريات العامة للتربية لتوجيه مدرسي مادة التأريخ الى اتخاذ دور اساسي داخل الصف وحثهم على تنمية القيم الاخلاقية الايجابية لدى المتعلمين.

٣. توجيه المعنيين في وزارة التربية الى اعادة صياغة الاهداف العامة بحيث تشتمل على جميع القيم الاخلاقية التي تضمنتها الدراسة الحالية.

٤. وضع وزارة التربية اطاراً عاماً لمشروع تحديث مناهج التأريخ العربي الاسلامي للمرحلة الثانوية مع مراعاة ما يأتي:

أ- تمييز تلك القيم الاخلاقية في محتوى فصول كتب التأريخ العربي الاسلامي بلون مختلف.

ب-في نهاية كل فصل يتم تضمين المحتوى ل (قصة قصيرة) تشير الى استيعاب المتعلمين الى واحدة من هذه القيم الاخلاقية .

رابعاً: المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:

١- اجراء دراسة في كتب التاريخ العربي الاسلامي في جمهورية اليمن للقيم الاخلاقية (المتنوعة) والتي لم تتناولها الدراسة الحالية .

٢- ادراج ثقافة المجتمع وقيمه الاخلاقية في المنظومة التعليمية من خلال التواصل المستمر مع مؤسسات المجتمع الاخرى(كالمؤسسات التربوية والجامعات).

٣- تصميم برنامج تعليمي عربي حديث قائم على تضمين القيم الاخلاقية العربية الاسلامية في كتب التأريخ.

٤- اعداد دليل للقيم الاخلاقية للإفادة منه في تصميم الكتب المدرسية لكافة لمراحل التعليمية.

٥- عمل دورات وورش تدريبية للكوادر التدريسية والتعليمية من قبل مديريات الاعداد والتدريب لبيان كيفية تنمية هذه القيم الاخلاقية لدى المتعلمين وبيان اهميتها.

المصادر

١. ابراش, ابراهيم (٢٠٠٩): **المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية**,ط١, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٢. التميمي, عواد جاسم محمد(٢٠٠٩): **المنهج وتحليل الكتاب**, ط١, مطبعة دار الحوراء للنشر والتوزيع, بغداد, العراق.

٣. التميمي, عواد جاسم محمد(٢٠١١): **المنهج وتحليل الكتاب**,ط٢, مطبعة دار الحوراء للنشر والتوزيع, بغداد, العراق.

٤. التميمي, عواد جاسم محمد(٢٠١٢): **المنهج وتحليل المحتوى**, ط١, مكتبة الفنون للطباعة والنشر, بغداد, العراق

٥. جبر, انتظار جاسم(٢٠١٩): معايير المناهج الدراسية, **مجلة اشراقات تنموية**, كلية الآداب, جامعة بغداد, مجلد١, العدد١٨

٦. الجلاد, ماجد(٢٠١٠): **تعلم القيم وتعليمها- تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**,ط٣, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٧. الجلاد, ماجد(٢٠١٧): **تعلم القيم وتعليمها**, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٨. الجنابي, قيس حاتم(٢٠١٠): **الشرق الادنى القديم**,ط٣, دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع , عمان, الاردن.

٩. الجيلاني, حسان, والوحيدي فوزي(٢٠١٦): اهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية, **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**, جامعة الوادي, مجلد ٤, العدد(٩).

١٠. الحريري, رافدة(٢٠١٠): **طرائق التدريس بين التقليد والتجديد**, ط١, دار الفكر للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

١١. الحريري, رافده عمر(٢٠١٥): **التربية القيمية**, ط١, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

١٢. داوود, عزيز(٢٠٠٦): **مناهج البحث العلمي**, ط١, اسامة للنشر والتوزيع, الاردن .

١٣. الدراوشة, ابراهيم, وناصر الخوالدة(٢٠١٨):اثر استخدام استراتيجيتي السرد القصصي ولعب الادوار في اكتساب القيم الاخلاقية في منهج التربية الاسلامية للصف السادس الابتدائي, **مجلة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**, غزة, فلسطين, مجلد ٢٦, العدد(٣).

١٤. زيتون, عايش محمود(٢٠١٠): **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**, ط١, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

١٥. الساعدي, حسن حيان محيسن(٢٠٢١): **دليل المدرس المساعد في تدريس اللغة العربية للصف الاول متوسط في ضوء ابعاد التنمية المستدامة**, ط١, مكتبة الامير للطباعة والنشر, بغداد.

١٦. سرايا, عادل هايل(٢٠٠٧): **التصميم التعليمي والتعلم للمعنى** ,ط٢, دار وائل للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

١٧. السمارات, امنه(٢٠١٣): درجة تضمين محتوى كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف التاسع الاساسي للقيم البيئية ودرجة اكتساب الطلبة لتلك القيم, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الشرق الاوسط, عمان, الاردن.

١٨. الشواورة, سامية(٢٠١٦): القيم الاخلاقية المتوافرة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن الاساسي ودرجة ممارسة الطلبة لها من وجهة نظر معلميهم, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الشرق الاوسط, عمان, الاردن.

١٩. الطائي, محمد عيسى(٢٠٠٨): **التربية الاجتماعية واساليب تدريسها**,ط١, عالم الثقافة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٢٠. عبد الامير, ضرغام سامي, وانمار عبد الجبار جاسم(٢٠١٧): القيم الاجتماعية الاسلامية في فكر الامام علي ابن الحسين(ع) , **مجلة القادسية للعلوم الانسانية** مجلد ٢٠, العدد(١١).

٢١. عبد الرحمن, انور حسين, وعدنان حقي شهاب زنكنة(٢٠٠٧): **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية**, ط١, مطابع شركة الوفاق للنشر والتوزيع, بغداد.

٢٢. العجرش, حيدر حاتم فالح (٢٠١٣): **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ**, دار الرضوان للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٢٣. العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١): **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٤. العساف, صالح محمد (٢٠٠٦): **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**, ط٤, مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع, الرياض, السعودية.

٢٥. عطيفة, حمدي ابو الفتوح (٢٠٠٢): **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية**,ط١,دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر.

٢٦. عليان, شاهر ربحي (٢٠١٠): **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها(النظرية والتطبيق)**, ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان, الاردن.

٢٧. العمراني, عبد الكريم جاسم(٢٠١٤): **طرق واساليب تعلم مفاهيم العلوم للأطفال قبل المدرسة**, ط١, دار نيبور للطباعة والنشر, ديوانية, العراق.

٢٨. العنزي, ثامر نايف(٢٠١٩): درجة تضمين كتاب لغتي العربية للصف السادس المتوسط للقيم الاخلاقية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت, **رسالة ماجستير غير منشورة**, كلية العلوم التربوية, جامعة ال البيت, الكويت

٢٩. محجوب, وجيه (٢٠٠٥): **اصول البحث العلمي ومناهجه** , ط٢, دار المناهج للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٣٠. محمد, وائل عبد الله, وريم احمد عبد العظيم(٢٠١٢): **تحليل محتوى المنهج في العلوم الانسانية**,ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٣١. الهاشمي, عبد الرحمن, ومحسن علي عطيه(٢٠١٤): **تحليل مضمون المناهج الدراسية**, ط٢, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.

٣٢. الياسري, محمد جاسم (٢٠١٠) : **مبادئ الاحصاء التربوي مدخل في الاحصاء الوصفي والاستدلالي**, دار الضياء للنشر والتوزيع, النجف الاشرف, العراق,٢٠١٠.

33. Aashra ,B.K.(2016) Social Maturity quality of life and moral values among students pursuing professional and non-professional courses,(**Doctoral Dissertation**). Saurashtra university.

34. Hockenbury , Don H. , Sandra E. Hockenbury (2013) : **Psychology** , London , 6th Edition , Worth Publishers , U.S.A.

35. Kumar,Ranjit(2011):Re**search Methodology A Step-By- Step Guide For Beginners 3rd**. edition, SAGE Publications.

36. Newby,Peter(2014):**Research Methods for Education**,2nd Edition , Routledge , London.

37. Peers , Ian S.(2006): Statistical Analysis for Education and Psychology Researchers,2ndEdition,**The Flamer Press** ,London.

معوقات تدريس مادة القران الكريم والتربية الإسلامية من وجهة نظر مدرسي المرحلة المتوسطة

أ.م. انتصار زين العابدين شهباز

جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية

الملخص

هدف البحث الى معرفة (معوقات تدريس مادة القران الكريم والتربية الاسلامية من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية)، ولتحقيق اهداف البحث صممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات مستخدمة المنهج الوصفي، وتم تطبيق البحث على عينة عشوائية مقدارها (١٢٨) مدرساً ومدرسة بواقع (٣٤) مدرساً و (٩٤) مدرسة في تخصص التربية الاسلامية، واستخدمت الباحثة لمعالجة البيانات احصائياً النسب المئوية والوسط المرجح، وفي ضوء تلك النتائج وضعت الباحثة عدداً من التوصيات اهمها: الأخذ بآراء المدرسين في تخطيط منهج التربية الاسلامية، تدريب المدرسين على الطرق الحديثة للتدريس وتشجيعهم عليها، تكثيف التنسيق بين المدرسة واولياء الامور لمتابعة ابنائهم باستمرار. واقترحت الباحثة: اجراء دراسة تجريبية عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات مدرسي التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة للتعامل مع الطلبة، أجراء دراسة عن اثر برامج ارشادية لتعديل اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو مقررات التربية الاسلامية.

الكلمات المفتاحية : معوقات ، التدريس ، القران ، التربية الاسلامية

Obstacles to teaching the Holy Quran and Islamic education from the point of view of middle school teachers

University of Baghdad - Educational and Psychological Researches center
Intisar Zain ALabideen Shahbaz

Abstract
The aim of the research is to know (obstacles to teaching the Holy Qur'an and Islamic education from the point of view of Islamic education teachers), and to achieve the objectives of the research, the researcher designed a questionnaire to collect information using the descriptive approach. (94) schools in the field of Islamic education, and the researcher used to treat the data statistically percentages and weighted mean, and in light of these results, the researcher made a number of recommendations, the most important of which are: taking the opinions of teachers into planning the Islamic education curriculum, training teachers on modern methods of teaching and encouraging them to do so, intensifying coordination Between the school and parents to follow up their children constantly. The researcher suggested: conducting an empirical study on the effectiveness of a training program to develop the skills of Islamic education teachers in the intermediate stage to deal with students, conducting a study on the effect of indicative programs to modify the attitudes of middle school students towards Islamic education courses.

Keywords: Obstacles . teaching . Quran .Islamic education

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

إن القرآن الكريم هو النور المبين والذكر الحكيم يحتوي على الغاية الأسمى التي تهدف اليها الإنسانية ، فهو روح التربية الإسلامية وهو المنهج القديم الذي تستمد منه فلسفتنا التربوية واتجاهاتها (الزوبعي ، ١٩٧٤: ١٨).

والتربية الإسلامية بأنها نظام حياة يجمع بين الدين صلة الإنسان بربه وبين الدنيا بعلومها أخلاقها وادبها عقلياً ونفسها وروحها، وبالتالي فانه يجب ان تقدم موادها في افضل صورة واحسن حال واي تقصير في تقديمها فانه يؤثر سلباً على العملية التعليمية والتربوية برمتها.

وعلى الرغم من اهمية التربية الاسلامية باعتبارها ركيزة المواد الدراسية ، الا اننا نرى معوقات تؤثر في تدريسها وبالتالي علي سلوكيات الطلبة وطرق استفادتهم مما ولد لدى الباحثة اهتماماً بضرورة الكشف على هذه المعوقات وايجاد الحلول المناسبة لتلافيها او الحد منها، وتحدد الباحثة مشكلة البحث بالتساؤل الرئيسي: (ما معوقات تدريس مادة القران الكريم والتربية الاسلامية من وجهة نظر مدرسي المرحلة المتوسطة)، لذا تأمل لباحثة في تحديد المعوقات بصورتها الواقعية بغية تحسينها وتعزيزها بما يخدم العملية التربوية وأغراض هذا البحث.

ثانياً: أهمية البحث:

إن القرآن الكريم هو معجزة الله الخالدة ، التي أنزلها على خاتم أنبيائه ومرسليه عليهم السلام أجمعين ، ليخرج بها الناس من الظلمات إلى النور ، ومن الشرك إلى الهدى. والقرآن الكريم هو المصدر الأول للتشريع الإسلامي ، وهو أفضل الذكر يتعبد به

المسلم في صلاته وفي تلاوته قربة إلى الله سبحانه وتعالى، ويتحاكم إليه في المحيا والممات، إذ أن القران الكريم هو اساس اللغة العربية وهو لغة العالم ، فأنه يستحق هذا التكريم لان له فضلاً على لغات الامم جميعاً اختصاصا وكرامة لما فيها من الاعجاز البلاغي ما لا يوجد في غيره من اللغات. (المبارك ، ١٩٧٩: ٦١)

وتدريس القرآن وتعلمه شرف عظيم ، وغاية عليا لا ينالها إلاّ من نال فضلاًَ من الله ورحمة . وتدريس القرآن شرف لمن يدرسه، لذا اهتم الإسلام بتعليم القرآن الكريم لكل فئات المجتمع، وحث على ذلك رسول الله(صلى الله عله واله وسلم): ورغب فيه ببيان ما أعد الله سبحانه وتعالى من الثواب الجزيل لمن يفعل ذلك ومن ذلك قوله***(صلى الله عله واله وسلم): ((إن لله أهلين من الناس)، قالوا: يا رسول الله من هم قال:(هم أهل القرآن أهل الله وخاصته))(ابن ماجة،١٩٥٢: ٧٨)،***

إن طريقة التدريس تنمي روح النقد الذاتي عند المعلم ففي ضوء دراسته' للخطط المنجزة سيشخص الجوانب الجيدة والجوانب التي تعاني القصور في المعلومة او الاداء ، ويستطيع الإفادة من هذا النقد الذاتي هذا الضرب من المراجعة والتقويم الذاتي للخطط التدريسية بعد تنفيذها، يعد تغذية راجعة يمكن استثمارها في تطوير المهارات التعليمية له(لأمين، ١٩٧٢: ١٣٣-١٣٤).

إن الطريقة تساعد المعلم على التعرف بطرائق وأساليب وتقنيات التعلم المؤدية الى الاقتصاد في الجهد والوقت والخطة التي تتم عناصرها ومكوناتها بالمرونة في تنفيذها والتي تساعد المعلم على ان يتعرف ويستبعد لكافة القوقعات واتخاذ التدابير المناسبة لها ، فلا يفاجئ بعوامل وظروف لم يحسب لها حساباً أثناء نشاطه التعليمي. إذن يساعده على تجنب العشوائية في التدريس وتمكنه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم الطلبة. (الزيود، ١٩٩٩: ١٣٨).

لتدريس القرآن الكريم مكانة مهمة في مناهج التربية الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة من الابتدائية مروراً بالثانوية وصولاً إلى الجامعة، ويمكن من طريق دروس التفسير خاصة، ودروس الإسلام عامة استثمار هيمنة القرآن الكريم، والإفادة من خشوع الطلبة في الدرس بالحث على ضرورة الالتزام بالقيم الإسلامية وتحبيبها إلى قلوبهم، وانطلاقاً من الاهتمام بواقع الطلبة ولاسيما طلبة المرحلة المتوسطة, وهي إحدى المراحل الدراسية التي تعمل على بلورة أفكار المتعلم وشخصيته، إذ تصاحب هذه المدة تغيرات جسمية وعقلية لدى الطلبة، تجعلهم مختلفين بنحوٍ واضح عن طلبة أيّة مرحلة أخرى (الشبليّ ،٢٠٠٠: ٢٣) .

وتعدُّ المرحلة المتوسطة من المراحل الدراسية المهمة لأنَّها حلقة وصل في العملية التربوية بين التعليم الابتدائيّ الذي يسبقها والتعليم الإعداديّ الذي يليها، وتمكن الطلبة الذين أكملوا الدراسة الابتدائية، والتحقوا بالتعليم الثانويّ من مواصلة تطوير شخصياتهم من جوانبها الجسمية والفكرية والخلقية كافة، باكتشاف قدراتهم، وميولهم، وتوجيههم بنحوٍ يتلاءم وخصائص النمو في المراهقة (الجمهورية العراقية ،١٩٧٧: ٣-٤)، ويؤكد (بياجيه) أنَّ المرحلة المتوسطة مرحلة التفكير التجريديّ التي تبدأ من سن الثانية عشر فما فوق، وهي مرحلة العمليات والإدراك الحسيّ والممارسة العملية والتفكير المنطقيّ، أي فيها تتحول عمليات التفكير إلى عمليات عقلية نشطة خاصة بالفرد (عبد الهادي وآخرون،٢٠٠٥: ١١٤).

وتتضح اهمية البحث في النقاط الاتية:

١- بيان ان القرآن الكريم هو كتاب هداية وارشاد بالدرجة الأولى وقد اشتمل على اسس العلوم الانسانية، وان تدريس التربية الاسلامية يحتل مكانة هامة في العملية التعليمية وخاصة في مجمعنا العراقي.

٢-وتحبيب مواد القرآن الكريم والتربية الإسلامية إلى نفوس الطلبة وتدريسها بطرائق حديثة تجعل منها أكثر فاعلية وحيوية في تلبية متطلبات المرحلة العمرية للمتعلمين.

٣-التاكيد على ان القرآن الكريم كلام الله -تعالى, وهو معجزة النبي (صلى الله علية وآلة وسلم) الخالدة وذلك من خلال الربط بين دراسة التربية والقرآن الكريم واثبات ان القرآن الكريم اساس التربية.

4-التأكيد على أهمية التربية بصفتها الركيزة الأساسية والمهمة في كلِّ مجتمع، التي يمكن من طريقها تحقيق الآمال والطموحات المجتمعية المختلفة.

5-تفيد مدرسي التربية الاسلامية في المدارس في الكشف عن تلك المعوقات وبيان تاثيرها على عطائهم التدريسي، ولفت نظرهم الى محاولة تجاوز تلك المعوقات للارتاء بمستواهم التدريسي.

6-القاء الضوء على مواطن الضعف والقوة في تدريس مواد التربية الاسلامية من اجلاتخاذ القرارات الملائمة للتحديث والتطوير المبني على اسس علمية وتربوية.

7-تشكل الدراسة الحالية دعوة للباحثين للالتفات البحثي لمثل هذه الموضوعات التي ترتقي بالعملية التعليمية في بيئتنا.

8-تصهم الدراسة الحالية في افادة الباحثين والمسؤولين المختصين عن التربية والتعليم من خلال ما تقدمه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات ومقترحات.

٩-أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها مرحلةَ إعدادٍ جيدة في حياة الطالب، ونقطة يرتكز عليها المتعلم في تثبيت الحقائق والمعارف.

هدفا البحث

هدف البحث الى التعرف على:

١.ما معوقات تدريس مادة القران الكريم والتربية الاسلامية من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة في المديريات الاربع (الرصافة الاولى والثانية والكرخ الاولى والثانية).

٢.وضع مقترحات لتجاوز المعوقات التي توصل اليها البحث الحالي.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على تدريسيي مادة القران الكريم والتربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة

في المديريات الاربع (الرصافة الاولى والثانية والكرخ الاولى والثانية).

تحديد المصطلحات:

أولا: معوقات

عرفه كل من

ا. ابن منظور: العائق لغوياً " عاقه عن الشيء يعوقه: صرفه وحبسه والتعويق معناه اذا اراد امراً فصرفه عنه صارف " (ابن منظور، 1968: ٢٧٩).

٢.الدفاعي: العائق بانه" صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن ان تعوق تعلمه او تسهله " (الدفاعي، ١٩٨٨: ٤٣٨) .

التعريف الاجرائي:عرفتها الباحثة بانها مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها الى التاثير على عملية تدريس مادة القران الكريم والتربية الاسلامية او يقلل من فاعليتها.

ثانياً: التدريس

عرفه كل من

١.موسى: بانه " عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من ان يتعلم القيام بسلوك محدد او الاشتراك بسلوك معين تحت شروط محددة او كاستجابة لظروف محددة "(موسى،٢٠٠٢: ١٨٨).

١..جابر: بأنه(فن يقصد به تزويد الطلبة بالخبرات العلمية والعملية أو الفنية باقوم الطرق)(جابر، ١٩٦٧: ٤١).

التعريف الاجرائي: وتقصد الباحثة بالتدريس هنا جميع الادوار والممارسات التربوية التي يقوم بها مدرس القران الكريم والتربية الاسلامية لارسال محتوى المادة لطلبته.

ثالثاً: القران الكريم

عرفه كل من

١.ابن منظور: هو مصدر مرادف للقراءة ,وهو اسم للكلام المعجز المنزل عن النبي(صلى الله عليه واله وسلم) من باب أطلاق المصدر على مفعوله (ابن منظور، ١٩٦٨: ٨٦)

٢.الحكيم : هو الكلام المعجز المنزل وحياً عن النبي (صلى الله عليه واله وسلم) المكتوب في المصاحف المنقول عنه بالتواتر المتعبد بتلاوته (الحكيم ، ٢٠٠٦:١٩) .

التعريف الاجرائي: هو اللفظ المنزل على النبي محمد صلى الله عليه وسلم من اول سورة الفاتحة الى اخر سورة الناس.

رابعاً: التربية الاسلامية

عرفها كل من

١.الجلاد (٢٠٠٧) بأنها " عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقق العبودية الله سبحانه، ويقوم فيها أفراد ذوو

كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمي محدد وطرق تقويم ملائمة " (الجلاد، ٢٠٠٧: ٢٦).

٢.رمزي (١٩٩٨) بأنها " المنظومة المتكاملة من المفاهيم والممارسات والنشاطات الإسلامية، التي يتبناها المسلمون ويقومون بها وفق الإسلام، وفي تربية الأفراد والجماعات ليعتنقوا الدين الإسلامي ويمارسوه وليتبنوا طريقة الحياة الإسلامية وليعدوا أنفسهم لحمل رسالة الإسلام " (رمزي،١٩٩٨: ٢٣٣).

التعريف الاجرائي: بأنها (التربية التي تقوم ببناء المجتمع بناءاً متكاملاً من جميع الجوانب، وفق منهجية الكتاب والسنة)، ويلاحظ أن تعريف التربية الإسلامية يتضمن : اعتناق الإسلام وممارسته، والإحاطة بالمفاهيم الإسلامية وتبنيها وتطبيقها، وتبني طريقة الحياة الإسلامية وممارستها، والإعداد والتأهيل لحمل رسالة الإسلام والدعوة إليه من خلال التربية .

الفصل الثاني

دراسات سابقة:

١. دراسة بن عفيف(٢٠٠٩):

دراسة بعنوان(معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة)، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات مستخدمةً المنهج الوصفي . وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مقدارها ٣٠ مشرفاً و90 علماً في تخصص التربية الإسلامية من المجتمع الأصلي والبالغ (٣٢) مشرفاً و (٢٧٧) معلم تربية إسلامية ، واستخدم الباحث لمعالجة البيانات إحصائياً : النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري . وكان

من أهم نتائج الدراسة ما يلي : ١- وجود معوقات تتعلق بمعلم التربية الإسلامية ، ومن أبرزها : عدم وجود نظام يضع حداً للطالب المقصر ويحفظ للمعلم هيبته ومكانته ٢- وجود معوقات تتعلق بالمناهج الدراسية ، ومن أبرزها: عدم فتح المجال للمعلمين للمشاركة في تخطيط منهج التربية الإسلامية ٣- وجود معوقات تتعلق بطرائق التدريس ، ومن أبرزها: عدم إلمام المعلم بطرائق التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها بفعاليةفي تدريس مواد التربية الإسلامية ٤- وجود معوقات تتعلق بالطلاب ، ومن أبرزها : عدم التزام الطلاب بالأداء الجدي والعملي . وفي ضوء تلك النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات من أبرزها : ١- وضع قوانين وأنظمة صارمة للطلاب المشاغبين . ٢- تحفيز وتشجيع المعلمين المتميزين. ٣- الأخذ بآراء المعلمين في تخطيط منهج التربية الإسلامية . ٤- تزويد مناهج التربية الإسلامية بالخبرات العملية .٥- تدريب المعلمين على الطرق الحديثة للتدريس وتشجيعهم عليها . ٦- تكثيف التنسيق بين المدرسة وأولياء الأمور لمتابع أبنائهم باستمرار(بن عفيف / ٢٠٠٩ ،١٤٣٠:) .

٢. دراسة المالكي(١٩٩٦):

دراسة بعنوان(معوقات تنفيذ نشاط التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة للبنين بمنطقة الطائف)، وقد هدفت الدراسة الى معرفة معوقات تنفيذ نشاط التربية الاسلامية والحلول اللازمة لتذليل هذه المعوقات، وقد استخدم الباحث في ذلك المنهج الوصفي وقام بتصميم استبانة لجمع المعلومات مكونة من (٦٥) فقرة، وكان من اهم نتائج البحث وجود معوقات تتعلق بالمنهج الدراسي مثل: افتقار المنهج للوسائل الايضاحية، وقلة التركيز على التطبيقات العملية، وعدم وجود كتاب مرشد خاص لمعلم التربية الاسلامية يعينه في تنفيذ نشاط مادته كما كشفت الدراسة عن وجود معوقات تتعلق بالجوانب

الادارية مثل كثرة النصاب لدى معلمي التربية الاسلامية وندرة الدورات التدريبية، ودلت الدراسة عن وجود معوقات تتعلق بالمعلم مثل عدم وعي كثير من المعلمين بأهداف نشاط التربية الاسلامية، وكشفت الدراسة عن وجود معوقات تتعلق بالتلاميذ مثل تساهل التلاميذ بمادة التربية الاسلامية (المالكي،١٩٩٦: 142).

٣. دراسة السامرائي (٢٠٠٠)

أجرى السامرائي دراسة عام (٢٠٠٠) هدفت إلى صعوبات تدريس مادة تلاوة القران الكريم في الجامعات العراقية، وقد تضمنت قائمة بالصعوبات (٣٠) صعوبة من وجهة نظر الأساتذة، وقد أوصت هذه الدراسة في ضوء النتائج هي: توفير مختبرات صوتية في الأقسام والكليات التي تدرس مادة تلاوة القران الكريم، وإدخال دراسة طرائق تدريس التربية الإسلامية كمنهج أساسي في الكليات المعنية في تدريس مادة تلاوة القران الكريم، وزيادة معدل القبول في الأقسام والكليات التي تدرس هذه المادة لضمان رفع المستوى العام لدى الطلبة، وزيادة الساعات المقررة لتدريس هذه المادة إلى أربع ساعات أسبوعيا (السامرائي، ٢٠٠٠: ١-٦٠).

٤. دراسة النداف(٢٠٠١):

دراسة بعنوان(معوقات استخدام بعض أساليب التدريس في التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسي ومدرسات التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك). قد هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه مدرسي ومدرسات التربية الرياضية عند تطبيق بعض أساليب التدريس، وكذلك التعرف إلى دور كل من المؤهل الأكاديمي والخبرة والجنس والتفاعل المشترك بينهم في تحديد هذه المعوقات .وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بعمل إسبانه تم توزيعها على عينة مكونه من (٢٢) مدرسة، و (٣٠) مدرساً .وقد توصل الباحث إلى أن أهم المعوقات التي أدت إلى عدم تطبيق

الأساليب المستخدمة في هذه الدراسة حسب رأي أفراد العينة، كانت بسبب نقص الإمكانات والتجهيزات الرياضية، وليس بسبب قدراتهم الشخصية والفنية) (النداف،٢٠٠١: ٦-١٣٧).

٥. دراسة الرواضية (٢٠٠٣) :

بحث بعنوان (معوقات إستخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الإجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن .(وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون إستخدام معلمي الدراسات الإجتماعية للطرق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ؛ وذلك في ضوء المتغيرات التالية : الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة .وقد قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي وقام بعمل استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٣) معلماً ومعلمة (١٣٠) معلماً و(١٤٣) معلمة يعملون في المدارس الأساسية الحكومية في محافظات جنوب الأردن للعام الدراسي٢٠٠٠ -٢٠٠١ ، وقد توصلت الدراسة ما يلي:

١.تؤلف العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي المعوقات الاكثر خطورة التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرق التدريس الحديثة.

٢.وجود فروق ذات دلالة احصائية في طبيعة المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرق التدريس الحديثة تعزى الى الجنس وذلك لصالح الذكور(الرواضية،٢٠٠٣: ٩-٢٣٣).

الفصل الثالث

اجراءات البحث

تناول هذا الفصل الاجراءات التي قامت بها الباحثة في تحديد عينة البحث واختيارها وكيفية بناء اداة البحث واستخدامها والوسائل الاحصائية

اولاً: مجتمع البحث

ضم مجتمع البحث جميع المدرسين والمدرسات في محافظة بغداد الذين قاموا بتدريس القران الكريم والتربية الاسلامية، وقد بلغ مجموعهم الكلي(١٢٨٣) مدرساً ومدرسةً على وفق الجدول(١) بحسب الاحصائية التي حصلت عليها الباحثة من وزارة التربية للعام ٢٠٢٠-٢٠٢١

الجدول (١)

مجتمع مدرسي التربية الاسلامية في المدارس المتوسطة والثانوية في المديريات العامة لتربية بغداد حسب الجنس

المديرية العامة للتربية	مجتمع المدرسين				المجموع	النسبة المئوية
	مدرسون	النسبة المئوية	مدرسات	النسبة المئوية	المدرسين	%
الرصافة الاولى	122	٦.٥١	٣٥٦	٢٧.٧٤	٤٧٨	٣٧.٢٥
الرصافة الثانية	50	٣.٩٠	١٧٣	١٣.٤٩	٣٢٣	١٧.٣٩
الكرخ الاولى	٨٤	٦.٥٤	٢٠٢	١٥.٧٥	٢٨٦	٢٢.٢٩
الكرخ الثانية	٨١	٦.٣١	٢١٥	١٦.٧٦	٢٩٦	٢٣.٠٧
المجموع	٣٣٧	٢٦.٢٦	٩٤٦	٧٣.٧٤	١٢٨٣	١٠٠

ثانياً: عينة البحث

اختارت الباحثة عينة ممثلة لمجتمع البحث، اتبعت في سحبها الاسلوب الطبقي العشوائي بنسبة(١٠%) من المجتمع الكلي، ونعد هذه النسبة جيدة لتمثيل المجتمع، وقد بلغت(١٢٨) مدرساً ومدرسةً بواقع(٣٤) مدرساً يشكلون نسبة(٢٦.٥٦) و(٩٤) مدرسة يشكلن نسبة(٣٣.٤٤) من مجموع عينة البحث والجدول(٢) يوضح ذلك

الجدول (2)

عينة مدرسي التربية الاسلامية في محافظة بغداد موزعين على المديريات العامة لتربية بغداد حسب الجنس

المديرية العامة للتربية	عينة المدرسين				المجموع	النسبة المئوية
	مدرسون	النسبة المئوية	مدرسات	النسبة المئوية	المدرسين	%
الرصافة الاولى	١٢	٩.٣٨	٣٦	٢٨.١٢	٤٨	٣٧.٥٠
الرصافة الثانية	٥	٣.٩٠	١٧	١٣.٢٨	٢٢	١٧.١٨
الكرخ الاولى	٩	٧.٠٣	٢٠	١٥.٦٣	٢٩	٢٢.٦٦
الكرخ الثانية	٨	٦.٢٥	٢١	١٦.٤١	٢٩	٢٢.٦٦
المجموع	٣٤	٢٦.٥٦	٩٤	٣٣.٤٤	١٢٨	١٠٠

اداة البحث:

اعدت الباحثة قائمة بالمعوقات، وقد اعتمدت في بناء تلك القائمة على الاجراءات الاتية:

١.توجيه اسئلة مفتوحة الى عينة من المدرسين والمدرسات والتدريسيين في كلية التربية/ ابن رشد، وخبراء في المناهج في وزارة التربية وبلغ عددهم(١١) فردا لتحديد المعوقات

٢.الاطلاع على بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث واهم النتائج التي توصلت اليها

٣.مراجعة بعض الادبيات

صدق الاداة:

ولتحقق الصدق الظاهري للأداة من حيث الصياغة والوضوح والشمولية لأهداف البحث، ثم عرضها بصيغتها الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين، وقد اعتمدت الباحثة المعوقات التي حصلت على موافقة الخبراء بنسبة ٨٠% فاكثر معياراً لصلاحيتها في ضوء اراء المحكمين، اعتيدت صياغة الفقرات التي تحتاج الى صياغة، وحذف الفقرات غير الصالحة.

ثبات الاداة:

ولكي يمكن الاعتماد على اداة البحث الحالي، لابد ان تتصف بالثبات اي انها ينبغي ان تعطى النتائج نفسها اذا ما أعيد تطبيقها على نفس العينة(فاندالين،١٩٦٣" ٤٤) وقد اختيرت عينة عشوائية مكونة من(50) مدرساً ومدرسة وطبقت عليهم الاستبانة، وبعد مرور اسبوع اعيد التطبيق على العينة نفسها وحسب ارتباط بيرسون بين التطبيقين وكان معامل الارتباط(٧٢%) وهو مؤشر جيد.

التطبيق النهائي لأداة البحث:

بعد ثبت ان الاستبانة صادقة وثابتة طبقت بالتعاون مع اقسام الاعداد والتدريب في المديريات العامة لتربية بغداد على افراد العينة البالغة(128) مدرساً ومدرسة في الاسبوع الاول من شهر نيسان ٢٠٢٠ وانتهى التطبيق في الاسبوع الاخير من الشهر نفسه.

الوسائل الاحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية:

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات
٢. الوسط المرجح لاستخراج الصعوبة لكل فقرة

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

تضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ، وستفسر الباحثة النتائج التي حدتها كبيرة ا.صعوبة (فهم الطلبة لتفسير الآيات القرآنية): احتلت هذه العبارة الترتيب الاول بوسط مرجح(١.٩٣)، وقد يعود السبب ان التفكير في مرحلة المراهقة يميل الى المحسوسات اكثر من المجردات، وبما ان بعض الآيات القرآنية تحتاج الى ادراك واسع وهذا الادراك لا يتم من فراغ الا من خلال البنى العقلية للمراهق وغالباً ما يكون اكثر المراهقين عملية فهمهم وادراكهم تدور حول البيئة المحيطة، فلابد من تمهيد ادراكي يسبقها وهذا اسمه النمو المعرفي في هذه المرحلة

٢.صعوبة (قراءة الطلبة للآيات القرآنية قراءة صحيحة): احتلت هذه العبارة الترتيب الثاني بوسط مرجح (١.٨٢)، ان الطالب في هذه المرحلة قد تعلم فيه اساسيات القراءة

ولكن هذه الاساسيات تحتاج الى الالتزام بقواعد اللغة العربية التي لا نستطيع التمكن منها بالرغم من دراسة مادة قواعد اللغة العربية مما يؤثر في دودة تلك القراءة.

٣.عبارة(قلة تعاون اولياء امور الطلبة مع مدرسي التربية الاسلامية في تعليم القران الكريم): احتلت الترتيب الثالث بوسط مرجح (١.٧٨)، وتأتي هذه العبارة من قلة تعاون اولياء امور الطلبة في هذه المهمة حيث لا يخفى اهمية تعاون البيت مع المدرسة في تذليل المعوقات التي تواجه الطالب في اثناء تعلمه ، وقد يعود السبب الى عدم اهتمام بعض المدارس في مجالس الاباء والمدرسين الذي من خلاله تتحقق عملية الاتصال بأولياء الامور ومن ثم توجيههم رغم الاهتمام بمستويات ابنائخم ويعتقدون ان تعلم الطلبة هو مسؤولية المدرسة.

٤.عبارة (قلة توافر الوسائل التعليمية): احتلت هذه العبارة المرتبة الرابعة بوسط مرحج (١.٧٣)، ويعود السبب الى ان تدريس القران الكريم والتربية الاسلامية لابد ان يتطلب استعمال وسائل تعليمية ذات مواصفات خاصة.

٥.عبارة (قلة استيعاب الطلبة لفهم معاني وتفسير الآيات): اتلت هذه العبارة المرتبة الخامسة بوسط مرجح (١.٧٠)، ويعود تفسير هذه العبارة الى ان اجزاء القران الكريم كثيرة جداً قياساً بما هو مخصص لها من ساعات تدريسية، وقد يعود السبب الى ان المدرسين يميلون الى تدريس طلبتهم بشكل بطيء بسبب عدم استيعاب الطلبة.

٦.عبارة (كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يؤدي الى قلة الاهتمام): احتلت هذه العبارة المرتبة السادسة بوسط مرجح (١.٦٩)، وقد يعود السبب الى ازدحام الطلبة في الشعبة الواحدة يعرقل سير العملية التدريسية وعدم استيعاب الطلبة للفهم لان المدرس لا يستطيع تدريس الطلبة بشكل بطيء لان الحصص المقررة لا تكفي لمسايرة المنهج الطويل وبالتالي لا يستطيع المدرس بالتعاون مع الطلبة.

٧.عبارة (ندرة الاشتراك في دورات تأهيلية سنوياً في تدريس القران الكريم): احتلت هذه العبارة المرتبة السابعة بوسط مرجح (١.٦٨)، وتعد هذه العبارة من المعوقات التي يواجهها المدرسون والطلبة، لان المدرس الناجح هو الذي يزيد من خبراته باستمرار، فالدورات التأهيلية الا زيادة خبرات جديدة للمدرس مما تساعد على التمكن من المادة وافادة طلبته.

جدول (٣)

المعوقات التي حددها المدرسون والمدرسات في مادة القران الكريم والتربية الاسلامية

التسلسل	ترتيب الفقرة في الاستبانة	المعوقـــات	الوسط المرجح
١	١٢	صعوبة فهم الطلبة لتفسير الآيات القرآنية	١.٩٣
٢	١٣	صعوبة قراءة الطلبة للآيات القرآنية قراءة صحيحة	١.٨٢
٣	١٤	قلة تعاون اولياء امور الطلبة مع مدرسي التربية الاسلامية في تعليم القران الكريم	١.٧٨
٤	٣	قلة توافر الوسائل التعليمية	١.٧٣
٥	٤	قلة استيعاب الطلبة لفهم معاني وتفسير الآيات	١.٧٠
٦	١٠	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يؤدي الى قلة الاهتمام	١.٦٩
٧	١٥	.ندرة الاشتراك في دورات تأهيلية سنوياً في تدريس القران الكريم	١.٦٨
٨	٨	قلة ثقافة المدرس الدينية والدنيوية	١.٦٤

٩	١٠	صعوبة تدريس الطلبة لعدم توفر مرشد للمدرس لتدريس القران الكريم والتربية الاسلامية	١.٦٣
١٠	٢	الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس القران الكريم والتربية الاسلامية لا تلائم مستوى الطلبة	١.٦٣
١١	٩	طول المنهج يعيق المدرس التأني فيه ويعيق انهائه	١.٣٠
١٢	٧	قلة تعاون اولياء امور الطلبة مع مدرسي التربية الاسلامية في تعليم القران الكريم	١.٠٢
١٣	١٤	عدم توافر الشروط التي ينبغي توافرها في بناء الاهداف	٠.٨٠
١٤	٥	عدم المام مدرس التربية الاسلامية بتفسير الآيات القرآنية	٠.٧٩
١٥	١٦	ابتعاد المدرس عن حاجات الطلبة الفردية وميولهم	٠.٧٠

التوصيات :

١.ان يتم وضع نظام فعال للحوافز لتشجيع المدرسين المتميزين والمبدعين

٢.ان يتم تقليل كثافة الطلبة في الصف حتى يتم الاستفادة القصوى من طاقة المدرس اثناء الدرس

٣.ان يتم تدريب المدرسين على الطرق الحديثة في التدريس من خلال مشاركتهم في الدورات التدريبية لإزالة الرهبة التي تسيطر على البعض منهم

٤. ان يتم الاخذ براي المدرسين في تخيط منهج التربية الاسلامية من قبل القائمين على المناهج بالوزارة

٥.ان يتم تزويد مناهج التربية الاسلامية بالخبرات العملية والواقعية وعدم الاكتفاء بالجوانب النظرية فقط

٦.ان يتم التنسيق بين المدرسة واولياء الامور لمتابعة ابنائهم باستمرار

٧.زيادة الساعات المخصصة لتدريس هذه المادة.

المقترحات :

١.أجراء دراسة حول معوقات تدريس مادة القران الكريم والتربية الاسلامية من وجهة نظر مدرسي ومدرسات التربية الاسلامية في المرحلة الثانوية بالعراق

٢-أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عن معوقات تدريس مادة القران الكريم والتربية الاسلامية في المدارس الإعدادية

٣.اجراء دراسة تجريبية عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات مدرسي التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة للتعامل مع الطلبة

٤.اجراء دراسة عن اثر برامج ارشادية لتعديل اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو مقررات التربية الاسلامية

Recommendations:

1.An effective system of incentives should be developed to encourage distinguished and creative teachers

2.To reduce the density of students in the classroom so that the maximum benefit from the teacher’s energy during the lesson is achieved

3.That teachers be trained in modern methods of teaching through their participation in training courses to remove the fear that controls some of them

4.The teachers’ opinion should be taken into consideration in tailoring the Islamic education curriculum by those in charge of curricula in the ministry

5.That the Islamic education curricula be provided with practical and realistic experiences and not be satisfied with the theoretical aspects only
6.To coordinate between the school and parents to follow up on their children constantly
Increasing the hours allocated for teaching this subject.7

Suggestions:
1.Conducting a study on the obstacles to teaching the Holy Qur'an and Islamic education from the point of view of Islamic education teachers at the secondary stage in Iraq
2.Conducting a similar study to the current study on the obstacles to teaching the Holy Qur'an and Islamic education in middle schools
3.Conducting a pilot study on the effectiveness of a training program to develop the skills of Islamic education teachers at the intermediate stage to deal with students
4.Conducting a study on the effect of counseling programs to modify the attitudes of middle school students towards Islamic education courses

المصادر والمراجع

القران الكريم

١. الامين ، شاكر محمود واخرون ، (١٩٧٢): **أصول تدريس المواد الاجتماعية** ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

٢. بن عفيف، صالح بن احمد بن صالح (٢٠٠٩): **معوقات تدريس مواد التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة**، العربية السعودية، جامعة ام القرى، كلية التربية ، قسم المناهج وطرائق التدريس.

٣. الجلاد ، ماجد زكي(٢٠٠٧): **تدريس التربية الإسلامية**، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢.

٤. الجمهورية العراقية،(١٩٧٧) : **نظام المدارس الثانوية المعدل برقم(٢٣) لسنة ١٩٨١.**

٥. السامرائي، حسام داود(٢٠٠٠): **صعوبات تدريس مادة تلاوة القران الكريم في الجامعات العراقية** ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.

٦. الشبليّ، إبراهيم مهدي(٢٠٠٠):**المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج**، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، عمان.

٧. عبد الهادي، نبيل، وآخرون،(٢٠٠٥): **مهارات في اللغة والتفكير** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن، ط٢ .

٨. المالكي، عبد الرحمن عبد الله محمد(١٩٩٦): **معوقات تنفيذ نشاط التربية الاسلانية بالمرحلة المتوسطة للبنين بمنطقة الطائف** ، دراسة غير منشورة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرائق تدريس، جامعة ام القرى.

٩. الهاشمي ، عابد توفيق ،(١٩٧٢) : **الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية** ، مطبعة الإرشاد ، بغداد .

١٠. الزيود ، نادر فهمي واخرون،(١٩٩٩): **التعلم والتعليم الصفي** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن ، ط٤١.

١١.الزوبعي ، عبد الجليل ، (١٩٧٤م): **مناهج البحث في التربية**، مطبعة العاني ، ط١.

١٢.ابن منظور, ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي(١٩٦٨): **لسان العرب** ، ,دار صادر, بيروت .

١٣.أبن ماجة ، أبو عبد الله محمد بن يزيد القز ويني (١٩٥٤): **سنن أبن ماجه** ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، بيروت ، المكتبة العلمية.

١٤.جابر ، عبد الحميد ، عايف حبيب ، (١٩٦٧): **أساسيات التدريس** مطبعة العاني ، بغداد.

المبارك ، مازن ، (١٩٧٩): **نحو وعي لغوي** ، بيروت – ص٦١

١٥. الدفاعي ، ماجد حمزة وآخرون ، (١٩٨٨) : الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية التربية للعام ١٩٨٥-١٩٨٦، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد ٩، بغداد .

١٦.الحكيم، محمد باقر،(٢٠٠٦) : **علوم القران**، مركز الطباعة للنشر لمجمع العالمي لاهل البيت(ع)،ط٤ .

١٧. رمزي، عبد القادر (١٩٩٨): **مفهوم التربية الاسلامية عند التربويين المسلمين في الوقت الحاضر** " رؤية التربية الاسلامية في نطاق منظومة المفاهيم الاسلامية " دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان.

١٨. موسى، مصطفى اسماعيل (٢٠٠٢): **الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الدينية الاسلامية**، دار الكتاب الجامعي، العين.

١٩.النداف، عبد السلام محمد (٢٠٠١): **معوقات استخدام بعض اساليب التدريس في التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسي ومدرسات التربية الرياضي للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك**، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد١٦، العدد٤ .

٢٠.الرواضية، صالح محمد (٢٠٠٣): **معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الاساسي في الاردن**، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد٦٣.

التوجه نحو الهدف وعلاقته بأساليب التعلم لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية في جامعة الموصل

م.د. رائد ادريس يونس

جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الإنسانية

dr.raedadrees@gmail.com

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على مستوى التوجه نحو الهدف لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وكذلك التعرف على الفروق في الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التوجه نحو الهدف تبعاً لمتغيرات: كلية التربية للعلوم(الصرفة والانسانية) والصف الدراسي (الثاني والرابع) ونوع الجنس (الذكور والاناث) وكذلك التعرف على أساليب التعلم التي يتبعها طلبة عينة البحث والتعرف على الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥ للعلاقة بين التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم لدى طلبة عينة البحث،اذ بلغت عينة البحث (٣٦٣) طالباً وطالبة من طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية . وتم بناء مقياس التوجه نحو الهدف بالاعتماد على نظرية الهدف و الأطر النظرية اذ تم الاعتماد على تصنيف أنماط الأهداف لاليوت وماك جرجور وجبيلز Elliot&McGregor&Gables1999 وصياغة الفقرات الخاصة لكل نمط من الأهداف وانماط الأهداف هي (اتقان– أداء ،اتقان– احجام ،أداء–اقدام ، أداء– احجام) اذ تم صياغة (١٠) فقرات للنمط الأول من الأهداف والنمط الثاني (٨) فقرات والنمط الثالث (٦) فقرات والنمط الرابع (٦) فقرات وبهذا تكونت الأداة من (٣٠) فقرة واستبعدت (٣) فقرات بالتحليل الاحصائي لأنه كانت غير مميزة وبهذا اصبح المقياس يتكون من (٢٧) فقرة وتم التحقق من

صدقه الظاهري وبلغت نسبة الاتفاق (٩٥%) وبلغ معامل ثبات استقراره(٨٥%) ، كما تم الاعتماد على أداة لقياس أساليب التعلم (للسناوي ،٢٠١٣) والمطبق على طلبة الجامعة وتم التحقق من صدقه الظاهري وبلغت نسبة الاتفاق (١٠٠%) وبلغ معامل ثبات استقراره (٨٠%)، وعولجت البيانات باستخدام الوسائل الاحصائية: معادلة الفا كرونباخ ,ومعادلة كوبر للثبات و معامل ارتباط بوينت بايسيريال والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، واظهرت النتائج ان طلبة عينة البحث لديهم توجهات إيجابية نحو هدفي (اتقان–اداء) و (أداء–اقدام) وتوجهات سلبية نحو هدفي (أداء–احجام) و (اتقان–احجام) في حين لم يظهر فرق دال احصائياً لمستوى التوجه نحو الهدف تبعاً لمتغير الكلية (الصرفة والانسانية)و الصف الدراسي (الثاني والرابع)ونوع الجنس (الذكور والاناث) في حين ظهر ان الطلبة في أساليب التعلم اعتمدوا على الأسلوب البصري بنسبة اعلى من اللفظي والأسلوب العملي اعلى من التأملي والأسلوب التتابعي اعلى من الكلي والأسلوب الحسي اعلى من الحدسي ولم تظهر علاقة بين أي متوسطي للتوجهات نحو الهدف وأساليب التعلم لدى الطلبة الا في التوجه نحو هدف اتقان–أداء والأسلوب البصري –اللفظي فقد اظهرت وجود علاقة إيجابية ، وفي ضوء نتائج البحث خرج الباحث بمجموعة من التوصيات منها اقامة دورات ارشادية للطلبة في كيفية توجيههم نحو الهدف وبيان اهمية مراعاة الهدف وأساليب التعلم .وتم صياغة مقترحات مكملة للبحث .

الكلمات المفتاحية : التوجه نحو الهدف ،أساليب التعلم .

Orientation towards the goal and its relationship to learning styles among students of the Colleges of Education for Pure Sciences and Humanities at Mosul University

Prepare by
teacher Dr. Raed Idris Younes
dr.raedadrees@gmail.com
Mosul University/College of Education for Humanities
dr.raedadrees@gmail.com

Abstract

The study aimed to identify the level of goal orientation among students of the Colleges of Education for Pure Sciences and Humanities at the significance level of 0.05, as well as to identify the differences in statistical significance at the level of 0.05 between the average degrees of goal orientation according to the variables: College of Education for Sciences (Pure and Humanities), the second and fourth grades) and gender (males and females), as well as identifying the learning methods followed by the students of the study sample and identifying the statistical significance at the level of 0.05 for the relationship between goal-orientation and learning methods among the students of the study sample, as the study sample amounted to (363) male and female students from the Colleges of Education for Pure and Humanities Sciences .The goal-orientation scale was built based on the goal theory and theoretical frameworks, as it was relied on the classification of goal patterns by Elliot, McGregor and Gibbels (1999) and formulating the special paragraphs for each type of goals and patterns of goals (mastery-performance, mastery-sizes, performance-foot, performance-sizes) as (10) was formulated. Paragraphs for the first type of objectives, the second type (8), the third type (6) paragraphs, and the fourth type (6) paragraphs. Thus, the tool consisted of (30) paragraphs, and (3) paragraphs were excluded from statistical analysis because they were undistinguished, and thus the scale consisted of (27) paragraphs, and its apparent sincerity was verified, and the percentage of agreement was (95%) and it reached a stability coefficient. Its stability (85%), and

it was also relied on a tool to measure learning methods (for Al-Sanawi, 2013) and applied to university students, and its apparent validity was verified, and the percentage of agreement reached (100%) and its stability coefficient reached (80%), and the data were treated by using statistical methods: Cranach's alpha equation and Pearson's stability correlation coefficient Point Passerial and the T-test for one sample and for two independent samples, and the results showed that the students of the study sample had positive orientations towards the goals (mastery-performance) and (performance-foot) and negative orientations towards the goals (performance-sizes) and (mastery-sizes), while it did not appear Statistically significant difference for the level of goal orientation according to the college variable (pureand humanities), the academic grade (second and fourth) and gender (males and females), while it appeared that the students relied on the visual method with a higher percentage than the verbal, the practical method higher than the contemplative, the sequential method higher than the total, and the sensory method higher than the intuitive, and there was no relationship between Any average for trends towards. The goal and learning methods of the students, or in the direction towards the goal of performance-action, the visual-verbal style, the goal of performance-action and the practical-reflective style, it showed the existence of a positive relationship, and in light of the results of the study, the researcher came up with a set of recommendations, including the establishment of counseling courses for students on how to direct them towards the goal and the importance of observing the goal and learning .methods. Complementary proposals for study were formulated

Keywords: goal orientation, learning styles.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث في المجال التربوي والتعليمي وتدريس الطلبة عدة مواد تربوية ونفسية وجد ان بعض من الطلبة أهدافهم للتعلم متباينة في تركيز الأداء والاتقان، وعند عقد مقارنات بين قدراتهم فيما بينهم داخل القاعة الدراسية فأظهر بعضهم اهتماماً كبيراً بعملية التعلم بينما البعض الاخر من الطلبة لا يبدون اهتماماً كبيراً نحو فهم المعلومات والمبادئ العلمية بل يسعون للحصول على درجات عالية فقط ، هذا مما أدى الى غياب توجه وتحديد اهداف لدى الطلبة وكذلك انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي بسبب عدم الإفادة من أساليب التعلم المتنوعة وكان الاعتماد في تحديد الأهداف على الاهل والاقارب مما أدى الى تركيز وتوجه الطلبة نحو الحصول على الدرجات فقط وهذه من اهم المشكلات التربوية الحالية دون الاهتمام بمدى الاستفادة من المواد الدراسية واهميتها فيما بعد لمزاولة مهنة التدريس ولغرض تحقيق انتقال اثر تعلم فعال وهذا أيضا يعود لعدم وعيهم ومعرفتهم بأساليب التعلم المتنوعة والتي تعمل على تنمية جوانب الشخصية والاتجاهات الحديثة تسعى الى جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية وتهيئته ذهنياً وتزويده بالأساليب التي تجعله اقدر على التعامل مع المعلومة ومصادرها المتنوعة وهذا مما أدى الى توجيه النظر في العملية التعليمية الى الأساليب المتنوعة التي يستخدمها المدرسون بحيث تستثير الطلبة وتساعدهم في عملية خزن المعلومات بطريقة اسهل والاحتفاظ بها لفترة طويلة وهذا ما ينعكس ايجابياً في أداء الطلبة لذا يتطلب من المدرسين استثمار هذه الأساليب لتحقيق زيادة في حيوية ونشاط الطلبة ، ومن خلال الاطلاع على الادبيات في هذا الموضوع قليلا ما اهتمت البحوث بدراسة توجهات الطلبة نحو أهدافهم وانجازاتهم العلمية والتعرف على أساليب التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين اذ تم دراسة كل متغير على حدى مع

ربطه أحياناً بمتغيرات اخرى، فضلاً عن ان العديد من الدراسات قد تباينت في نتائجها بالكشف عن التوجه نحو الهدف لدى عينات بحثها في متغيرات الكلية والصف الدراسي ونوع الجنس كما في دراسة رشوان (٢٠٠٥) و التخاينة (٢٠٠٩) و غباري ورندة (٢٠١٣)، ومن هنا جاء هذا البحث ليدرس توجهات طلبة الجامعة نحو الهدف وعلاقته بأساليب تعلمهم ، مستهدفا طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والانسانية ومن هنا يمكن تحديد **مشكلة البحث** من خلال الاجابة عن الاسئلة الاتية:

-ما مستوى التوجه نحو الهدف لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والانسانية، تبعاً لمتغيرات الكلية والصف ونوع الجنس؟

-ما مستوى أساليب التعلم لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والانسانية؟

-هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجهات نحو الهدف وأساليب التعلم لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والانسانية؟

اهمية البحث:

تعد البيئة الجامعية واحدة من اهم مراحل الحياة التعليمية اذ تؤدي دورا بارزاً في تشكيل شخصية الطالب ولاسيما فيما يتعلق بالمستقبل الوظيفي وتبرز أهمية هذه المرحلة كون الطالب يعيش فيها مرحلة انتقالية من التعليم العام الى التعليم الجامعي ويمر الطلبة في حياتهم بعدد من المراحل الانتقالية التي تحتاج الى مجموعة من المهارات الحياتية التي تمكنهم من التفاعل مع المرحلة والتكيف معها وتعينه على تحقيق أهدافهم بنجاح (عبد اللطيف :١٩٩٧،٣).

تعد الأهداف الحياتية الواضحة والمحددة تطلعات وطموحات يرغب الافراد والجماعات في الوصول اليها وتحقيقها اذ تشكل قيماً تحكم سلوك هؤلاء الافراد والجماعات وتتضمن مهمّات يسعى الافراد الى إنجازها ومعايير يأمل المجتمع منهم

مراعاتها ومكاسب ويعملون من اجل الحصول والمحافظة عليها وتقدّم التوجهات الهدفية الواضحة نحو المستقبل إمكانية تحقيق النجاح او الفشل اذ تعد الدوافع مهمة السلوك ولها تأثير على كل القيم الإنسانية، فالهدف هو ما يسعى اليه الفرد للإنجاز، ومواجهة الضغوط والتخفيف من حدتها وتعمل التوجهات الهدفية على توجيه انتباهنا الى الجهة التي ننشدها وتحرّك الطاقة وتزيد المثابرة وتعمل على تطوير أساليب جديدة أي ان تحديد الأهداف يلعب دوراً كبيراً في حفز السلوك نحو الإنجاز والاستعداد للمواجهة بشكل مناسب يقلّل من التأثير للخبرات السلبية التي تواجه الافراد (الضمور،٢٠٢٠:٢) . فضلا عن ذلك لا يمكن ان تحدث اية عملية تعلم مالم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه وتوجهه نحو التعلم وطلب التحصيل الدراسي وهذه القوى اما ان تكون داخلية او خارجية فقد تكون عاملا داخليا نابعا من المتعلم او خارجية تدفعه للتعلم وهذه حالة مميزة تشير الى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه الى الموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (قطامي وعبدالرحمن،٢٠٠٢:١٢٨) . فالدافعية هي عملية اثارة ومساندة السلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم وهي امر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم وهي كالتعلم لا تلاحظ مباشرة وانما يستدل عليها من خلال مؤشراتها السلوكية ومن الالفاظ الدالة عليها وهذا يساعد في فهم تصرفات الافراد بطريقة ما وعلى نحو معين الا انها تلعب دورا مهما في التعلم اذ تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم (السلطي ،٢٠٠٤:١٢٧) .

فأن دافعية الافراد تعتمد بدرجة عالية على قوة دوافعه التي تم توجيهها نحو تحقيق أنواع خاصة من الأهداف هذه الدوافع يمكن ان تعرف باسم الحاجات او البواعث التي تتواجد في الفرد ذاته فالدوافع او الحاجات هي المحرك النابض لتنفيذ الاعمال (ولي ومحمد،٢٠٠٤:١٩٢). ان دوافع الفرد لاكتشاف العالم والسيطرة عليه وتنظيمه تدفعه

للمزيد من التعلم عن الجوانب الهامة فيه ، ويكمن أساس الدافع للإنجاز والتحصيل في حالة السرور والافتخار التي يتوقعها الفرد من انجازه لمهمة ما بطريقة مميزة وبمعايير ممتازة وقد اكد ماكليلاند ان قيمة الدافع اذ تابع البحث فيه وحاول قياسه باستخدام اختبار(TAT) فظهرت إمكانية رفع مستوى الدافع للإنجاز وان الافراد ذوي الدوافع القوية للتحصيل والانجاز ينزعون الى الانشغال كلياً بأدائهم ومستوى قدرتهم ومن سماتهم انهم يضعون اهدافاً متحدية لقواهم ولكنها واقعية ويفضلون ان يحصلوا على تغذية راجعة من مصادر دقيقة ويفضلون ان يصارعوا المشكلة اكثر من طلب المعونة لحلها وانهم يعطون افضل ما لديهم في المواقف التنافسية ويكونوا سريعي التعلم فضلا عن انهم ذو طاقة كبيرة لا يسمحون الا نادراً باعتراض تحركهم نحو أهدافهم (الوقفي،١٩٩٨: ٣٤٠ –٣٤٣) . فلا سلوك دون دافع وهي عملية توجيه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره ،وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين وتقلل من فرص التشتت وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوى النشاط الذهني والجسمي (زايد،٢٠٠٣: ٦٩).

وفي هذا السياق حظى موضوع التعلم باهتمام المختصين بالدراسات النفسية والتربوية والعاملين في المؤسسات الاجتماعية والمهنية فمن خلال فهم عملية التعلم يمكن تفسير التغيرات والتحولات الناتجة في السلوك الإنساني والاجابة عن الأسئلة المتعلقة بهذا السلوك للوصول الى المبادئ والمفاهيم والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني الامر الذي يساعد الإباء والامهات والمربين في احداث أنماط السلوك المرغوبة وفق أسس وأساليب علمية (أبو رياش،٢٠٠٧: ٢٣) . فالرغبة في التعلم ضرورية وتعد متطلباً قبلياً لعملية التعلم وتتمثل في الفضول الواسع لدى المتعلمين وتفتح ذهنهم للحصول على معلومات مهمة وموثوقة في آن واحد وهذا لا يمكن

السيطرة عليه الا اذ رضا المتعلمين عن انفسهم وعن الدراسة ويشير روجيفيين (Roggeveen,A,2014) ان من عوامل غرس الرغبة في التعلم لدى الطلبة هو استخدام أدوات وتقنيات مختلفة تتلائم مع تنوع أساليب التعلم لتحقيق التفاعل داخل الصف ولذلك نحن بحاجة الى استخدام وتحسين أساليب التعلم وباستمرار والاهتمام برسم الخبرات الناجحة وبالتالي تحسين كفاءة التعلم تدريجياً(الفيل،١٩٩-٢١٢: ٢٠١٩) .

وتاسيساً على ماسبق تأتي اهمية البحث من خلال النقاط الاتية :

١- ركزت الدراسة على طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية وهي شريحة مهمة وهم قادة المستقبل وتقع على عاتقهم مسؤولية اعداد جيل يهتم بتحديد أهدافهم وانجازاتهم الاكاديمية ووعيهم بأساليب تعلم متنوعة مهمة.

٢- اجراء هذه الدراسة في تحديد توجهات الطلبة نحو اهداف التعلم فضلا عن التعرف على اساليبهم التي يعتمدوها في اكتساب المعلومة تقدم رؤية تتيح للباحثين وضع خطط لتطوير التوجهات الإيجابية للأهداف ومعالجة التوجهات السلبية نحو التعلم، وتسمح للمتخصصين في تطوير المناهج الدراسية لاختيار المحتوى وطرائق التدريس المناسبة بحسب أساليب التعلم التي يعتمدها الطلبة .

٣- دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين مهمة في تطوير شخصية الطلبة نفسياً وتربوياً وعلمياً فضلاً عن إمكانية استفادة الباحثين من اداتي البحث للاستفادة منها في بحوث مستقبلية أخرى .

حدود البحث : يتحدد البحث بطلبة الصفين الثاني والرابع من اقسام كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية في جامعة الموصل /الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

اهداف البحث : يهدف البحث الى:

١- التعرف على الدلالة الاحصائية عند مستوى (α<= 0.05) لمتوسط التوجه نحو الهدف لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والانسانية مقارنة مع المتوسط الفرضي لمقياسه.

٢- التعرف على الدلالة الإحصائية عند مستوى (α<=0.05) بين متوسطي درجات التوجه نحو الاهداف لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية تبعاً للمتغيرات:

أ- الكلية (الصرفة والانسانية).

ب-الصف الدراسي (الثاني والرابع).

ت-نوع الجنس (الذكور والاناث)

٣- التعرف على أساليب التعلم التي يستعملها طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والانسانية.

٤- التعرف على الدلالة الإحصائية عند مستوى(α<= 0.05) للعلاقة بين التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم لدى افراد عينة البحث.

تحديد المصطلحات

التوجه نحو الهدف: عرّفه كل من:

-**Ames (1992)** أنماط دافعية متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مهام بيئية أو تعليمية مختلفة وتنش٣ط عندما يتبنى الفرد هدفا معينا قصير أو طويل المدى (Ames,1992:226)

-**التخاينة (٢٠٠٩)** "نظام من تمثيلات عقلية للاعتقادات أو التصورات والادراكات والتفسير والرغبات والاهتمامات والغايات التي تعمل على تحريك السلوك الانجازي

وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره الى حين تحقيق الهدف" (التخاينة ،٢٠٠٩:٥)

وعّرف الباحث التوجه نحو الهدف **نظرياً** قدرة الفرد على توجيه انتباهه ومدركاته الى الهدف الذي ينشده مما يؤدي الى تحريك طاقته ويزيد من المثابرة وان تحديد الأهداف تلعب دورا كبيرا في حفز السلوك نحو الإنجاز .

كما ويعرفه **اجرائياً بانه** المهمات التي يسعى الطلبة الى إنجازها وتقاس بالدرجة التي يعبّر عنها طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية من خلال الاستجابة عن فقرات المقياس المعدّ والذي يصنف التوجه نحو الهدف الى: (اتقان- أداء ،اتقان- احجام ،أداء-اقدام ، أداء- احجام).

أساليب التعلم: ويعرّفها كل من:

-**اليوسفي (٢٠٠٩)** هي الطرائق التي تودي بالطلبة الى تعلم السلوك المفضل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات وتعديل السلوك (اليوسفي،٢٠٠٩:٥).

-**عبدالعزيز و فضل (٢٠١٥)** مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لإنجاز الأهداف التعليمية من خلال ادراك المادة العلمية والطريقة التي تعالج بها مفاهيم وحقائق ومهارات هذه المادة (عبدالعزيز و فضل،٢٠١٥:٦) .

تبنى الباحث **تعريفا نظرياً** لأساليب التعلم لفلدر وسلفرمان (Felder&Silverman,1988) انها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية ادراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم (Felder&Silverman,1988:501).

في حين عرفها الباحث **اجرائياً** بأنها الأسلوب الذي يستعمله طلبة الجامعة في الحصول على المعرفة والمعلومات في التعلم وتقاس بالدرجة التي يعبر عنها طلبة

كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية من خلال الاستجابة عن فقرات المقياس المعّد والتي يصنف في ضوئها الأسلوب الى (الأسلوب، البصري- اللفظي)،(الأسلوب، العملي-التأملي)،(الأسلوب ،التتابعي- الكلي)،(الأسلوب، الحسي- الحدسي) .

خلفية نظرية ودراسات سابقة

-نظرية الهدف :

تؤكد هذه النظرية بان العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف هو الدافع وهناك قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معين يشعر بالحاجة اليها وبأهميتها العادية او المعنوية النفسية بالنسبة له وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه وهذه النظرية ترى بان الافراد يكونون اكثر دافعية اذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيقه فالمتعلم يكون اكثر دافعية للتعلم اذا كان لديه هدف من التعلم وهو التحصيل وزيادة التعلم وتظهر اهداف التعلم في المواقف التي يكلف فيها الافراد بالمهمة لانهم يرونها شيقة في حد ذاتها أي لانهم استشعروا القيمة الداخلية الذاتية المرتبطة بها ، او لانهم وجدوا منفعة في المهارة موضع التدريس وبعض الأهداف فتعكس توجها خارجيا بمعنى ان الفرد يندفع اكثر بالحصول على مكافئات خارجية (مثل مدح المدرس والتقديرات الجيدة)، ويرتبط هذا التوجه بأداء الاقران او الحصول على الاستحسان الاجتماعي (زايد،٢٠٠٣:٧٩) .

وقد صنفت توجهات الأهداف بحسب أنماط اليوت وماكجريجور Ellit&McGregor ٢٠٠١

١-**اهداف اتقان-أداء** : ويشمل هذا الهدف الى سعي الطالب الى التعلم من اجل تحسين كفاءته في العمل والدراسة ويدفع هذا النوع من الأهداف الطلبة على تحقيق اتقان في أداء المهمات ويفضل الفرد ضمن هذا الهدف التحديات والدافعية العالية وتحمل الصعاب اثناء المشاركة في النشاطات وبذل مزيد من الجهد والحماس اثناء الدراسة والاستمرار في مواجهة الصعوبات في التعلم .

٢-**اهداف أداء-اقدام** : في هذا النوع من الأهداف يظهر الطلبة فيه قدراتهم بالنسبة لقدرات اقرانهم او محاولة الطالب اثبات ذاته وهذا يرتبط بالجوانب الإيجابية فمثلا رغبة الطالب في رفع مستوى الطموح والرغبة في المشاركة في النشاطات العلمية وبذل الجهد في المهام العلمية.

٣-**اهداف أداء-احجام** : يكون ضمن هذا الهدف خوف الطلبة من الفشل وهنا يتجنب ظهور الطلبة بشكل غير مناسب امام زملائهم او اقل قدرة من زملائهم الاخرين ويتميز الطلبة هنا في الرغبة بتاجيل الواجبات المناطة بهم .(Elliot&McGresor,2001:501-502).

٤-**اهداف اتقان-احجام** : في هذا النوع من الأهداف هو خوف الطلبة من عدم التعلم اذ يسعى الطلبة الى تجنب فقدان المهارات والقدرات او الافتقار الى اتقان المهام الدراسية المكلفين بها .(Elliot&Murayama,2008:614).

-**فيما يتعلق بأساليب التعلم** : أساليب التعلم بحسب المعلومات التي يفضل الفرد في التعامل معها في ضوء نموذج فيلدر وسلفرمان :

١-الأسلوب الحسي-الحدسي :-يتصف صاحب هذا الأسلوب الحسي بالميل نحو التطبيق والتوجه نحو الحقائق والإجراءات والمعلومات العيانية بينما يتصف صاحب الأسلوب الحدسي بالميل نحو الابداع والتوجه نحو النظريات والمعاني

والمعلومات المجردة اذ يفضل المتعلم الحسي تعلم الحقائق ويتصف بالواقعية فهو يركز على الأشياء الملموسة التي يمكن رؤية نتائجها وقياسها ويفضل النشاط الذي يؤدي الى نتائج عملية ومباشرة ويميل الى حل المشكلات بأساليب وإجراءات محددة ويستمتع باستخدام المهارات التي تعلمها اكثر من تعلم مهارات جديدة وينتبه بصورة اكثر للمعلومات التي تصل اليه من خلال الحواس ولديه قدرة كبيرة على الملاحظة بينما المتعلم الحدسي يفضل اكتشاف العلاقات والاحتمالات ويتسم بالثقة في الالهام والتوقع ويميل الى حل المشكلات بأساليب وإجراءات جديدة ومبتكرة ويستمتع بتعلم مهارات جديدة بدلا من المهارات القديمة ويكره تكرار أداء الاعمال نفسها ويرغب بالتغيير والتجديد ويفضل استخدام طريقة الاكتشاف في التعلم .

٢-الأسلوب البصري-اللفظي :-يفضل صاحب الأسلوب البصري المعلومات المقدمة على هيأة صور ورسوم بيانية وخرائط ومخططات وافلام بينما صاحب الأسلوب اللفظي المعلومات المشروحة كتابياً او شفهياً.

٣-الأسلوب النشط-التأملي :- يفضل صاحب الأسلوب النشط التعلم من خلال التجريب والعمل في مجموعات بينما يفضل صاحب الأسلوب التأملي التعلم من خلال العمل الفردي والتفكير في الأشياء اذ يميل المتعلم النشط الى الحصول على المعلومات وفهمها عن طريق المحاولة والخطأ فضلا عن مناقشة المعلومات وتطبيقها او شرحها للأخرين بينما يميل المتعلم التأملي الى التفكير في المعلومات المقدمة أولا قبل وضعها في تجريب او تطبيق اذ يقول المتعلم النشط دعوني اجربها أولا وارى كيف تعمل اما المتعلم التأملي فيقول دعوني افكر فيها أولا .

٤- الأسلوب التتابعي-الشمولي :- يتعلم صاحب الأسلوب التتابعي من خطوات دقيقة تسلسلية بينما يتعلم صاحب الأسلوب الشمولي من خلال تكوين صورة شاملة

للموضوع او الموقف .اذ يكتسب المتعلم التتابعي المعلومات ويفهمها من خلال تجزئة المادة في صورة قطع صغيرة مترابطة اذ يتعلم من خلال خطوات صغيرة متزايدة لذلك يكون تقدمه في التعلم الخطي بينما يفضل المتعلم الشمولي التعامل مع المعلومات التي تبدو غير مترابطة ويحقق الفهم من خلال القفزات الشمولية الكبيرة اذ انه قبل ان يتقن تفاصيل الموضوع يحتاج الى فهم كيفية ارتباط المادة المقدمة بمعرفته وخبراته السابقة وقد يكون اداؤه بطيئاً حتى يدرك الصورة الكلية ولكن عندما يدركها يمكنه ان يرى الترابطات بين الأجزاء ويتحسن اداؤه بصورة كبيرة كما يميل المتعلم التتابعي الى اتباع طرائق او مسارات منطقية متسلسلة في إيجاد حلول المشكلات وقد يفتقر الى الهيكل العام للمعرفة او العلاقات المتداخلة بين الموضوعات بينما يكون المتعلم الشمولي قادرا على حل المشكلات المعقدة وإيجاد الروابط بين الأجزاء المختلفة ووضع الأشياء معا بطرائق مبتكرة وتقديم حلول إبداعية للمشكلات ولكنه لا يستطيع الشرح بشكل واضح لماذا تلك الحلول او كيف وصل اليها لان الصورة الكلية هي الأهم بالنسبة له وليس التفاصيل.(إسماعيل،٢٠١٤:٩-١١)

-**الدراسات السابقة:** اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة حول متغيري بحثه وقسمها الى محورين على وفق الاتي:

اولاً: محور الدراسات التي تناولت التوجه نحو الهدف.

-**دراسة أبو هلال وخليل (٢٠٠٥):** هدفت الدراسة الى اختبار فرضيات حول الدافعية الاكاديمية في اطار توجهات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الشخصية اذ بلغت عينة الدراسة (٤٩٠) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية و(٣٤٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة وتم الاعتماد على مقياس اليوت وتشيرتش (١٩٩٧) والمكون من

(٨) فقرات موزعة بالتساوي على ثلاثة ابعاد واستخدم الباحث تحليل مسار عن طريق المعادلات البنائية ومربع كأي كوسائل إحصائية وقد أظهرت النتائج بان الأهداف لا تقتضي بالضرورة الى الإنجاز والتحصيل وأوضحت الدراسة هناك فرق بين الذكور والاناث بأهداف (الاتقان – أداء)ولصالح الذكور(أبو هلال وخليل،٢٠٠٥).

- **دراسة رشوان (٢٠٠٥)** هدفت الدراسة التعرف على علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالنوع (ذكور–اناث) والتخصص(علمي–ادبي) ومقدار حجم التأثير والتعرف على إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات اهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية لدى طلبة العينة والتعرف على مدى اختلاف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف بروفيلات توجهات اهداف الإنجاز اذ بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبا وطالبة (١٥٠) من التخصصات الأدبية و (١٥٠) من التخصصات العلمية وتم اعداد مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس توجهات اهداف الإنجاز من قبل الباحث وتم استخدام معامل الارتباط الثنائي في التعرف على العلاقة بين الذكور والاناث والتخصص (العلمي–ادبي) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاختبار التائي لتفسير دلالة معاملات الارتباط وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتوصل الى صيغ تنبؤيه لاستراتيجيات التعلم من خلال توجهات اهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية واستخدام تحليل التباين الأحادي وشيفيه في مقارنة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في كل استراتيجية تبعا لبروفيلات اهداف الإنجاز المختلفة واظهرت النتائج بانه لأتوجد علاقة بين الذكور والاناث واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكان طلاب التخصصات العلمية اكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم من التخصصات الأدبية وتم التوصل الى صيغ تنبؤيه لاستراتيجيات التعلم من خلال توجهات اهداف الإنجاز وكانت اكثر البروفيلات استخداما لهذه الاستراتيجيات (اتقان–اقدام) ،(أداء–

اقدام) واقل البروفيلات استخداما هي (اتقان–احجام)،(أداء–احجام) (رشوان،٢٠٠٥)

– **دراسة التخاينة (٢٠٠٩)** هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة والتعرف على الاكتئاب بحسب اختلاف الكلية والنوع الاجتماعية وكذلك التعرف على التوجهات الهدفية باختلاف الكلية والنوع الاجتماعي اذ بلغت عينة الدراسة (٧٩٧) طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية تم الاعتماد على مقياس اليوت وتشيرتش (١٩٩٧) والمكون من (٢٤) فقرة لقياس التوجهات الهدفية تم استخدام معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة وتحليل التباين الثنائي لأثر الكلية والنوع الاجتماعي على الاكتئاب وتحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الكلية والجنس على التوجهات الهدفية واظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الهدفية والاكتئاب ووجود علاقة سلبية بين اهداف التمكن والاكتئاب وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فرق عند الطلبة تعزى للنوع الاجتماعي والكلية بالنسبة للتوجهات الهدفية (التخاينة،٢٠٠٩).

–**دراسة غباري ورندة (٢٠١٣):** هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية كما هدفت الى معرفة نمط الأهداف الذي يتبناه الطلبة تكونت عينة الدراسة من (٤٥٣)طالبا وطالبة تم الاعتماد على مقياس اليوت وتشيرتش(١٩٩٧) لقياس أنماط الأهداف وتم تحليل البيانات بالاعتماد على الحقيبة الإحصائية لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط واظهرت النتائج بان الطلبة يتبنون عدة أنماط من الأهداف ولكن اكثرهم شيوعا هو اهداف التمكن والذكور يتبنون اهداف (أداء–اقدام) بينما الاناث تتبنى اهداف التمكن وتبنى طلبة الكليات العلمية اهداف (أداء–اقدام)

وطلبة الكليات الإنسانية اهداف (أداء- تجنب) واظهرت النتائج أيضا هناك ارتباط دالا موجبا بين استراتيجية حل المشكلات ونمطي اهداف تمكن واهداف أداء (غباري ورندة ٢٠١٣,)

ثانياً: محور الدراسات التي تناولت أساليب التعلم .

-**دراسة أبو هاشم وصافيناز(٢٠٠٩)**هدفت الدراسة التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب جامعة طيبة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية وتكونت عينة الدراسة (٣١٨) طالبا وطالبة تم استخدام قائمة أساليب التعلم لكولب ومكارثي (٢٠٠٥) وقائمة أساليب التفكير لسبيرنبرج وواجنر(١٩٩١) واستخرج الباحثين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي وتحليل الانحدار المتعدد واظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين بعض أساليب التعلم (التكيفي-التقاربي-الاستيعابي-التباعدي) وبعض أساليب التفكير وبعض أساليب التفكير وأسلوب التعلم الاستيعابي وأسلوب التفكير الفوضوي الأكثر تميزاً للذكور بينما الاسلوبين التقاربي والتشريعي الأكثر عند الاناث وكذلك ان أساليب التعلم التقاربي والتباعدي وأسلوب التفكير التشريعي الأكثر تميزاً للطلاب ذات التخصصات الأدبية بينما أساليب التعلم الاستيعابي والتقاربي الأكثر تميزاً للتخصصات العلمية (أبو هاشم وصافينار،٢٠٠٩).

-**دراسة اليوسفي (٢٠٠٩)**هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم عند طلبة كلية الفقه ومعرفة الفروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم بلغت عينة الدراسة (٣٢٤) طالباً وطالبة وتم الاعتماد على قائمة ستيرنبرج وواجنر (١٩٩٠) لقياس أساليب التفكير وقائمة كولب ومكارثي (٢٠٠٥) لقياس أساليب التعلم والذي يتكون من أربعة أساليب موزعة على تسعة مواقف واستخدم الباحث معامل

ارتباط بيرسون والتحليل العاملي الاستكشافي كوسائل إحصائية واظهرت النتائج وجود علاقة متباينة موجبة وسالبة بين أساليب التفكير المتعددة وأساليب التعلم (التكيفي-التقاربي-الاستيعابي-التباعدي) ووجود ارتباط موجب دال احصائيا بين بعض أساليب التفكير وبعض أساليب التعلم ولأتوجد فروق بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الكلية من الذكور والاناث (اليوسفي ،٢٠٠٥)

-**دراسة السناوي (٢٠١٣)** هدفت الدراسة التعرف على مستويات مكونات ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة تكريت والتعرف على أساليب التعلم السائدة لدى الطلبة والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أساليب التعلم وفق متغيرات الجنس (ذكور-اناث)والصف (الأول-الرابع)والتخصص (علمي-انساني) والتعرف على العلاقة ما بين ما وراء الذاكرة وأساليب التعلم والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والسيطرة المعرفية ولغرض قياس أساليب التعلم قامت الباحثة بترجمة مقياس أساليب التعلم لفلدر وسولومان والمكون من (٤٤)فقرة موزعة على اربع أساليب ثنائي القطب وهو(الأسلوب البصري-اللفظي)،(والأسلوب العملي-التاملي)،(الأسلوب التتابعي-الكلي)،(الأسلوب الحسي-الحدسي) تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠)طالباً وطالبة ولغرض معالجة البيانات احصائيا تم استخدام الحقيقة الإحصائية لاستخراج معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثلاثي كوسائل إحصائية واظهرت النتائج تمتع طلبة جامعة تكريت بمستوى مرتفع من الوعي بما وراء الذاكرة وكذلك تباين طلبة الجامعة في أساليب تعلمهم وهناك نسبة كبيرة يعتمدون على اكثر من أسلوب ولا توجد فروق في أساليب التعلم وفق متغيرات التخصص والصف والجنس ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين ما وراء الذاكرة وأسلوب التعلم

(التتابعي–الكلي) ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أسلوب التعلم (الحسي–الحدسي) والسيطرة المعرفية (السناوي،٢٠١٣).

–**دراسة عبدالعزيز وفضل (٢٠١٥)** هدفت الدراسة الى الكشف عن أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم تكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) طالباً وطالبة تم استخدام قائمة أساليب التعلم لكولب(١٩٨٥) للكشف عن أساليب التعلم تم تحليل البيانات احصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار دينكان للتحليل البعدي ومعامل ارتباط بيرسون واظهرت النتائج الى عدم وجود فرق بين الذكور والاناث في أساليب التعلم ووجود فرق في هذه الأساليب وفقاً لمتغير تخصص الطالب فان الطلاب الادبين يكثرون من استخدام أساليب التعلم التباعدي ولتلاؤمي ويقللون من استخدام اساليب التعلم التماثلي والتقاربي والعكس عند الطلاب العلميين (عبدالعزيز وفضل، ٢٠١٥) .

–**دراسة الزنكنة (٢٠١٧)** هدفت الدراسة الى التعرف على الشخصية المبتكرة وعلاقتها ببعض أساليب التعلم لدى طلبة جامعة كركوك وحسب متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية قامت الباحثة ببناء مقياس الشخصية المبتكرة والمكونة من (٣٨) فقرة اما مقياس أساليب التعلم فقد تبنت الباحثة مقياس (فلدر سولومان) والمترجم من قبل السناوي (٢٠١٣) اذ تالف المقياس من أربعة أساليب بواقع (١١) فقرة لكل أسلوب تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالباً وطالبة تم معالجة البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الشخصية المبتكرة وأساليب التعلم وكذلك فضل الطلبة حسب متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الأسلوب (العملي–التأملي) كأسلوب تعلم شائع اذ حصل على اعلى تكرار ،وحصل الأسلوب (الحسي–الحدسي)على المرحلة الأخيرة وان الذكور

والاناث يفضلون الأسلوب (العملي–التأملي) في التعلم وكذلك التخصص العلمي والإنساني وطلبة الصف الأول والرابع يفضلون الأسلوب نفسه (الزنكنة،٢٠١٧).

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

- دراسات المحور الأول تناولت التوجه نحو الهدف كمتغير تابع استهدفت اختبار الفرضيات حول الدافعية الاكاديمية في اطار توجهات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الشخصية والكشف عن توجهات اهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية والتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والاكتئاب وكذلك بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة وفي حين استهدفت دراسات المحور الثاني أساليب التعلم والتفكير المميزة وأساليب التعلم السائدة التي يستخدمها الطلبة وكذلك التعرف على العلاقة بين الشخصية المبتكرة وبعض أساليب التعلم مستخدمة المنهج الوصفي .

في حين الدراسة الحالية جمعت بين اهداف دراسات المحورين اذ استهدفت التعرف على العلاقة بين التوجه نحو الهدف و أساليب التعلم وفقا لمتغيرات الصف والتخصص ونوع الجنس لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية بجامعة الموصل مستخدمة المنهج الوصفي

- تباينت عينات الدراسات السابقة في المحورين اذ تراوحت عينات المحور الأول بين (٣٠٠–٧٩٧) مستهدفة طلبة المرحلة الجامعية في حين تراوح عدد افراد المحور الثاني بين (٣٠٠–٦٠٠) مستهدفة جميعها طلبة الجامعة والبحث الحالي يستهدف طلبة الجامعة وسيتم اعتماد عينة مناسبة من مجتمع البحث .
- اعتمدت الدراسات السابقة في المحورين على اعداد وبناء اداتي التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم تراوحت فقرات مقياس التوجه نحو الهدف بين (١٨–٢٤) في حين

تراوحت فقرات مقياس أساليب التعلم بين (٣٦-٤٤) . وسيبني الباحث أداة لقياس التوجه نحو الهدف وسيتم تبني أداة مناسبة لعينة البحث لقياس أساليب التعلم.

إجراءات البحث وفيما يأتي عرض لإجراءات البحث:

-**اولاً: مجتمع البحث** يتحدد مجتمع البحث بطلبة اقسام كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية ، والبالغ عددهم (٦٠٣٣) طالباً وطالبة ، اذ بلغ عدد طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة (٣٢٥٤) بواقع (٧٨٩) ذكور(٨٨٠) اناث من طلبة الصف الثاني وبلغ عدد طلبة الصف الرابع من الذكور (٧٨٦) ومن الاناث (٧٩٩) في حين بلغ عدد طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية ،(٢٧٧٩) طالبا وطالبة بواقع (٦٩٠) ذكور (٧٧٩) اناث من طلبة الصف الثاني وبلغ عدد طلبة الصف الرابع من الذكور (٧١٩) ومن الاناث (٥٩١) .

-**ثانياً : عينه البحث** بعد نشر رابط الاداتين الى الطلبة من خلال مواقعهم المعتمدة مع رؤوساء الأقسام بتاريخ ١٢/ ١٢ / ٢٠٢١ وبعد تلقي الإجابة خلال أسبوع تم إيقاف استلام الإجابات اذ وصل عدد الإجابات الواردة ١١٠٠ إجابة الكترونية ومنها تم اختيار :

العينة الإحصائية:- تم سحب عينة بلغت (٣٠٠) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية من طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية لغرض التحليل الاحصائي لإجراء تمييز الفقرات لمقياس التوجه نحو الهدف .

عينة الثبات :- تم سحب (١٠٠) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية البسيطة من طلبة الصفين الثاني والرابع من كليتي التربية للعلوم الصرفة والانسانية.

العينة النهائية :- تم اعتماد نسبة (٦%) لاختيار عينة ممثلة للمجتمع بحسب ما أشار اليه (krejcie&Morgan,1970) ولهذا تم اختيار (٣٦٣) من إجابات العينة المتبقية .

. والجدول (١) التالي يوضح ذلك:

جدول (١) عينة البحث الأساسية

الصف	الثاني		الرابع		المجموع
الكلية	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
التربية الصرفة	٤٧	٥٢	٤٧	٤٨	١٩٤
التربية الانسانية	٤١	٤٨	٤٤	٣٦	١٦٩
المجموع	٨٨	١٠٠	٩١	٨٤	٣٦٣

-**ثالثا : أداتا البحث** : قام الباحث ببناء اداة التوجه نحو الهدف باتباع الخطوات الاتية:

-**بناء الأداة** : بعد الاطلاع على ادوات قياس التوجه نحو الهدف من الدراسات السابقة والاطر النظرية والادبيات اذ تم الاعتماد على تصنيف أنماط الأهداف لاليوت وماك جرجور وجبيلز Elliot&McGregor&Gables1999 وتم بناء الأداة في ضوء نظرية الهدف بعد تحليل النظرية وصياغة الفقرات الخاصة لكل نمط من الأهداف وانماط الأهداف هي (اتقان- أداء ،اتقان- احجام ،أداء-اقدام ، أداء- احجام) اذ تم صياغة (١٠) فقرات للنمط الأول من الأهداف والنمط الثاني (٨) فقرات والنمط الثالث (٦) فقرات والنمط الرابع (٦) فقرات وبهذا تكونت الأداة من (٣٠) فقرة

٢-صدق الاداة: وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض مقياس التوجه نحو الهدف بصيغته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في التربية وعلم النفس لبيان

رأيهم في مدى صلاحية فقراته وقد اعتمد نسبة اتفاق٩٥ % من آراء الخبراء وقد حصلت جميع الفقرات النسبة المطلوبة، ولم يتم حذف أي فقرة من فقراته البالغة(٣٠) فقرة .

٣-تمييز الأداة: لغرض حساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات مقياس التوجه نحو الهدف طبق الباحث الأداة على عينة من طلبة الصف الثاني والرابع من كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية من خارج عينة البحث الاصلية والبالغ عددهم (٣٠٠) طالباً وطالبةً ، وبعد تصحيح الاستمارات وحساب الدرجة الكلية رتبت استمارات تنازليا بحسب الدرجة الكلية التي حصل عليها افراد العينة وبذلك تم اختيار اعلى ٢٧% من الاستمارات وادنى ٢٧% وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد تمييز فقرات المقياس ،وتبين ان قيمة ت المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ودرجة حرية(١٦٠)والبالغة(١.٩٩) لجميع الفقرات وبهذا تعد الفقرات مميزة فيما عدا الفقرات (٨،٢٣،٢٤) كانت غير مميزة وبحسب جدول (٢)، وباقي الفقرات تعطي مؤشراً على صدق البناء للمقياس .

جدول (٢) يبين نتائج الاختبار التائي للمجموعتين العليا والدنيا للفقرات غير المميزة

الفقرات	الدنيا (٨١)		العليا (٨١)		القيمة التائية المحسوبة	sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٨	٣.٢٢٢	١.٢٣٥	٣.٣٩٥	١.٢٨١	٠.٨٧٤	٠.٣٨٣
٢٣	٣.٣٨٣	١.٢٨٠	٣.٥٤٣	١.٤٤٩	٠.٧٤٧	٠.٤٥٦
٢٤	٣.٢٩٦	١.٢٨٩	٣.٤٨٢	١.٥٠٩	٠.٨٤٠	٠.٤٠٢

٤-**ثبات الاداة:** يشير الثبات الى الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما ومعنى ثبات الدرجة ان المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه او بصورة مكافئة له تقيس الخاصية نفسها وسواء اختبر في الظروف نفسها او في ظروف مختلفة لا تتدخل فيها عوامل عشوائية (فرج،٢٠٠٧:٢٩٥) .

استخرج الباحث الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ اذ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بالغة (١٠٠) طالباً وطالبة من الصفين الثاني والرابع من خارج عينة البحث الاساسية وحصل المقياس على معامل ثبات كلي قدرة تقريباً(٠.٨٥) كما تم حساب الثبات عند كل توجه وحصل النتائج الاتية: (اتقان-اداء) ٠.٨٨ و (أداء-اقدام)٠.٨٣ و(أداء-احجام)٠.٨٥و (اتقان-احجام)٠.٨٤ مما يؤكد أن المقياس يتمتع بعامل ثبات جيد بحسب ما أشار إليه (عوض، ١٩٨٨: ٥٥)وبهذا اصبح المقياس يتكون من (٢٧) فقرة بصيغته النهائية .

-**رابعاً : تصحيح الاداة:** تم تحديد نمط الاجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس علما ان بدائل الإجابة خماسية وهي(تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ) واعطيت الدرجات للفقرات الإيجابية وعلى التوالي (٥،٤،٣،٢،١) وللفقرات السلبية (٢،٣،٤،٥،١) اعلى درجة للمقياس (٤٥) واقل درجة للمقياس (٩) بوسط نظري (٢٧) بالنسبة للتوجه الأول (اتقان-اداء) والبالغ عدد فقراته (٩)، اما بالنسبة للتوجهات الأخرى (أداء-اقدام)، (أداء-احجام) ،(اتقان-احجام) والبالغ عدد فقرات كل توجه (٦) فقرات فان اعلى درجة لكل توجه (٣٠) واقل درجة (٦) بوسط فرضي (١٨) .

-**مقياس أساليب التعلم:**

١-**اختيار الاداة:** بعد الاطلاع على الادبيات والاطر النظرية المتعلقة بالمتغير ذاته و على ادوات قياس أساليب التعلم من الدراسات السابقة قام الباحث بالاعتماد مقياس أساليب التعلم لفلدر وسولومان المطبق من قبل (السناوي ،٢٠١٣) على طلبة جامعة تكريت اذ ترجمت الباحثة مقياس أساليب التعلم لفلدر وسولومان Felder,R& Solomon والمكون من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة أساليب ولكل أسلوب (١١) فقرة والأساليب وهي(الأسلوب، البصري-اللفظي)،(الأسلوب، العملي-التأملي)،(الأسلوب ،التتابعي- الكلي)،(الأسلوب، الحسي- الحدسي)ذو بديلين (أ، ب) لكل فقرة بالاسلوب.

٢-**صدق الاداة:** وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض مقياس أساليب التعلم بصيغته الاولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في التربية وعلم النفس لبيان رأيهم في مدى صلاحية فقراته وقد اعتمد نسبه اتفاق (٨٥%) فاكثر من آراء الخبراء وقد حصلت الموافقة على جميع الفقرات بنسبة ١٠٠% ، ولم يتم حذف أي فقرة من فقراته البالغة(٤٤) فقرة .

٤-ثبات الأداة :

استخرج الباحث الثبات عبر الزمن ،اذ تم تطبيق المقياس حضورياً على عينة استطلاعية بالغة (٥٠) طالباً وطالبة من الصفين الثاني و الرابع ومن قسمي العلوم التربوية والنفسية والرياضيات من خارج عينة البحث الاساسية بتاريخ ٢٠٢١/١١/٧ اعيد تطبيقه على نفس عينة الثبات بتاريخ ٢٠٢١/١١/٢١ بفاصل زمني قدره اسبوعان ثم تم حساب نسبة الاتفاق لإجابات كل طالب عن الاستبيان باستخدام معادلة كوبر ولكل أسلوب وحصل المقياس على معامل ثبات كلي قدرة تقريبً (٨٠%) وتم حساب الثبات لكل أسلوب على حدى: (الأسلوب، البصري-اللفظي) ٠.٨٠، (الأسلوب، لعملي-التأملي) ٠.٨٢، (الأسلوب، التتابعي-

الكلي)٠.٧٨،(الأسلوب، الحسي– الحدسي) ٠.٧٩ وبهذا اصبح المقياس بصيغته النهائية جاهزاً للتطبيق.

–**رابعاً : تصحيح الاداة:** تم تحديد نمط الاجابة عن كل فقرة من فقرات مقياس أساليب التعلم وهي من خلال اختيار الطالب احد البدائل الثنائية من كل أسلوب الذي يستخدمها في التعلم وحددت (أ، ب) لكل أسلوب على التوالي بحيث تدل (أ) على البعد الأول من الأسلوب فمثلا البصري و (ب) البعد الثاني من الأسلوب وهو اللفظي ويتم حساب عدد التكرارات لكل بعد في الأسلوب ويعتمد البعد ذو التكرارات الأكثر في تحديد أسلوب التعلم له وهكذا الأساليب الأخرى

–**خامساً : تطبيق اداتي:** بعد تأكد الباحث من صدق وثبات الاختبار تم تطبيق مقياسي التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم على عينة البحث الاساسية المكونة من (٣٦٣) طالباً وطالبة من الصفين الثاني و الرابع من طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة و الإنسانية، اذ تم تطبيق المقياس على افراد العينة الكترونيا من خلال اعداد الأدوات على الكوكل فورم وتوزيع الرابط على الطلبة وتم توضيح طريقة الاجابة من خلال تعليمات الاختبار التي وضعها الباحث لكل اداة.

–**سادساً: الوسائل الاحصائية:** تمت الاستعانة بالبرنامج الاحصائي SPSS في تحليل البيانات التي استخدمت القوانين الاتية :

- معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات مقياس التوجه نحو الهدف. (النبهان،٢٠٠٤:٢٤٩)
- معادلة كوبر للاتفاق للتحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم(المفتي ،١٩٨٤:٦٢)

– معامل ارتباط بيونت بايسيريال للتعرف على العلاقة بين التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم

–الاختبار التائي لعينة واحدة : لاختبار الدلالة الإحصائية الخاصة بالتعرف على مستوى كل من مقياس التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم مقارنة بأوساطهم الحسابية.

– الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : للتحقق من تمييز فقرات مقياس التوجه نحو الهدف ،فضلا عن اختبار الدلالة الإحصائية الخاصة بالتعرف على الفرق بين نوع الدراسة لكل من المتغيرين. (Bluman,2007:578,586)

عرض النتائج و مناقشتها : يتم عرض النتائج و مناقشتها في ضوء اهداف البحث ووفق الاتي:

١– **الهدف الاول** : للتحقق من هذا الهدف الذي ينص على التعرف على الدلالة الاحصائية عند مستوى (α<= 0.05) للتوجه نحو الهدف لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل توجه من الأهداف الأربعة ، وتم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسط الحسابي والنظري لكل توجه من الأهداف وادرجت النتائج في الجدول ٣ الاتي :

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للتوجه نحو الهدف

الهدف	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة
اتقان–أداء	٢٧	٣٤,٧٨	٥,٧٣٣	٢٥,٨٥١
أداء–اقدام	١٨	٢٠,٧٠٨	٣,٥٤٧	١٤,٥٤٥

أداء–احجام	١٨	١٦,١٢٩	٤,٨١	٧,٤٠٩
اتقان–احجام	١٨	١٤,١٧١	٤,٨٧٧	١٤,٩٦٠

ومن ملاحظ الجدول أعلاه نجد ان قيم ت المحسوبة اكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية(٣٦٢) والبالغة (١.٩٦) اذ نجد ان المتوسط الحسابي للهدفين (اتقان–اداء)،(أداء–اقدام) اكبر من متوسطيهما الفرضيين وهذا يعني ان طلبة عينة البحث لديهم توجهات إيجابية نحو هذين الهدفين ،في حين نجد ان المتوسط الحسابي للهدفين (أداء–احجام)،(اتقان–احجام) اقل من متوسطيهما الفرضيين وهذا يعني ان طلبة عينة البحث لديها توجهات سلبية نحو هذين الهدفين ويرجح السبب في ذلك ان التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مهم في تنمية خصائص الطلبة اذ ان بعضهم يهتمون بالمثابرة والحماس والاستمتاع بالعمل وبذل الجهد لمواجهة المشكلات التي تواجههم في مجالات الحياة ولهذا نجد لديهم اتقان في العمل واقدام في الأداء على العكس من الاخرين الذين يكون لديهم احجام في الأداء والاتقان ونتيجة هذا الهدف اختلفت مع دراسة أبو هلال وخليل (٢٠٠٥) واتفقت مع دراسة رشوان (٢٠٠٥) و دراسة غباري ورندة (٢٠١٣) .

٢- **الهدف الثاني** : للتحقق من هذا الهدف والذي ينص التعرف على الفروق الدالة احصائياً عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي درجات التوجه نحو الهدف لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية تبعاً:

أ- **لمتغير الكلية** : تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل توجه من الأهداف الأربعة لطلبة كل كلية ، وللتعرف على الفرق بين المتوسطين الحسابيين لهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وادرجت النتائج في جدول ٤ الاتي :

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتوجه نحو الهدف تبعاً للكلية

الهدف	التربية للعلوم الصرفة العدد(١٦٩)		التربية للعلوم الإنسانية(١٩٤)		قيم ت المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
اتقان–اداء	٣٤,٤٦٩	٥,٧٧٦	٣٥,١٣٦	٥,٦٧٩	١,١٠٦
أداء–اقدام	٢٠,٤٨٩	٣,٦٥٢	٢٠,٩٥٨	٣,٤١٦	١,٢٥٧
أداء–احجام	١٦,٥٠٠	٤,٦٣٧	١٥,٧٠٤	٤,٩٨٠	١,٥٧٦
اتقان–احجام	١٣,٩٢٢	٤,٨٩٤	١٤,٤٥٥	٤,٨٥٤	١,٠٣٩

ومن ملاحظة الجدول٤ نجد ان قيم ت المحسوبة اقل من قيم ت الجدولية البالغة (١,٩٦)عند مستوى ($\alpha < 0.05$) ودرجة حرية ٣٦١ هذا يعني انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات كل توجه نحو الهدف لعينة البحث تبعاً للكلية ويعزو الباحث السبب في ذلك بان النظام التعليمي الجامعي واوقات الدوام والمحاضرات ذاتها في الكليتين فضلا عن النشاطات التعليمية الطلابية والواجبات الدراسية متقاربة في الكليتين ولهذا لم يظهر فرق في التوجه نحو الهدف ونتيجة هذا الهدف اختلفت مع دراسة رشوان (٢٠٠٥)واتفقت مع دراسة التخاينة(٢٠٠٩).

ب–متغير الصف الدراسي (الثاني–الرابع)

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل توجه من الأهداف الأربعة لطلبة الصفين (الثاني والرابع) ، وللتعرف على الفرق بين المتوسطين الحسابيين لهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وادرجت النتائج في جدول ٥الاتي :

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتوجه نحو الهدف تبعاً للصف

الهدف	الصف الثاني (١٨٨)		الصف الرابع (١٧٥)		قيم ت المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
اتقان-اداء	٣٤,٧٢٨	٥,٧٨٦	٣٤,٨٣٤	٥,٦٩٢	٠,١٧٥
أداء-اقدام	٢٠,٨٠٨	٣,٧٤٨	٢٠,٦٠٠	٣,٣٢٥	٠,٥٥٩
أداء-احجام	١٦,٤٤١	٥,٠٣١	١٥,٧٩٣	٤,٥٥٠	١,٢٨٢
اتقان-احجام	١٤,٥٩٠	٥,٠٧٩	١٣,٧٢٠	٤,٦٢٠	١,٧٠٤

ومن ملاحظة الجدول ٥ نجد ان قيم ت المحسوبة اقل من قيم ت الجدولية البالغة (١,٩٦)عند مستوى ($\alpha <= 0.05$) ودرجة حرية ٣٦١ هذا يعني انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات كل توجه نحو الهدف لعينة البحث تبعاً للصف الدراسي (الثاني والرابع) ويرجح الباحث السبب في ذلك بحكم عامل العمر والخبرة خلال سنوات الدراسة في الكلية من حيث طريقة الدراسة والتعامل والتعاون بين الطلبة الزملاء فضلا عن التعرف على طبيعة المواد الدراسية بجانبيها العملي والنظري والإفادة من جميع المواد الدراسية مما جعل لدى الطلبة اهتمام اكثر وتوجهات دافعية في الدراسة تتميز بالإتقان واقدام بالإداء ولمعرفة مدى اتفاق او اختلاف نتيجة هذا الهدف مع دراسات سابقة لم يعثر الباحث على دراسة تناولت هذا المتغير .

ج-متغير نوع الجنس (الذكور-اناث)

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل توجه من الأهداف الأربعة للطلبة وبحسب نوع الجنس (الذكور والاناث) ، وللتعرف على الفرق بين

المتوسطين الحسابيين لهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وادرجت النتائج في جدول ٦ الاتي :

جدول (٦) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتوجه نحو الهدف تبعاً لنوع الجنس

الهدف	الذكور (١٧٩)		الاناث (١٨٤)		قيم ت المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
اتقان-اداء	٣٤,٦٥٣	٥,٩٥٦	٣٤,٩٠٢	٥,٥٢٢	٠,٤١٢
أداء-اقدام	٢٠,٦٦٤	٣,٤١٣	٢٠,٧٥٠	٣,٦٨١	٠,٢٢٨
أداء-احجام	١٦,٥١٤	٥,٠٩٢	١٥,٧٨٥	٤,٥٠٠	١,٥٠٥
اتقان-احجام	١٤,٨٩٩	٥,١٢٧	١٣,٤٦٢	٤,٥٢١	٢,٨٣٥

ومن ملاحظة الجدول٦ نجد ان قيم ت المحسوبة اقل من قيم ت الجدولية البالغة (١.٩٦)عند مستوى ($\alpha <= 0.05$) ودرجة حرية ٣٦١ هذا يعني انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات كل توجه نحو الهدف لعينة البحث تبعاً لنوع الجنس (الذكور والاناث) ويرجح الباحث السبب في ذلك ان تعامل أعضاء الهيأة التدريسية مع الطلبة لكلا الجنسين بنفس المستوى فضلا عن المشاركة في النشاطات الصفية والتعامل الجيد فيما بينهم ويعملون بروح الفريق الواحد والتعاون في جميع المجالات العلمية جعل لهم دافعية في التوجه نحو أهدافهم ويستمتعون بعملهم ودراستهم ونتيجة هذا الهدف اتفقت مع دراسة رشوان (٢٠٠٥) ودراسة التخاينة (٢٠٠٩) واختلفت مع دراسة أبو هلال وخليل (٢٠٠٥) ودراسة غباري ورندة (٢٠١٣).

٣-الهدف الثالث : للتحقق من هذا الهدف الذي ينص التعرف على أساليب التعلم التي يتبعها طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية ، تم استخراج النسب المئوية لكل أسلوب من أساليب التعلم وادرجت النتائج في الجدول ٧ الاتي:

جدول (٧) النسب المئوية لإبعاد أساليب التعلم لدى طلبة عينة البحث

الأساليب	البعد	العدد	النسبة المئوية
الأول	البصري	٢٣٤	%٦٤
	اللفظي	١٢٩	%٣٦
الثاني	العملي	٢١٣	%٥٨
	التأملي	١٥٠	%٤٢
الثالث	التتابعي	٢٧٧	%٧٦
	الكلي	٨٦	%٢٤
الرابع	الحسي	٢٣٦	%٦٥
	الحدسي	١٢٧	%٣٥

ومن ملاحظة الجدول السابق نجد ان :

- فيما يتعلق بالأسلوب الأول ان طلبة عينة البحث اعتمدوا البعد البصري بنسبة اعلى من البعد اللفظي ويرجح الباحث ذلك بان الطلبة يكون لديهم الرغبة في التعلم عن طريق معاينة المعلومات بصرياً ليتم خزنها في الذاكرة البصرية ويفضلون ذلك بحسب طبيعة المتعلم تكون اسهل في استرجاع المعلومة من اللفظية ونتيجة هذا الهدف اتفقت مع دراسة السناوي (٢٠١٣) و اختلفت مع دراسة زنكنة (٢٠١٧) .

- وما يتعلق بالأسلوب الثاني فاعتمدوا طلبة عينة البحث البعد العملي بنسبة اعلى من التأملي ويرى الباحث السبب هو ان اغلب الطلبة يفضلون الدراسة والتعلم الذي يكون فيها الجانب العملي أكثر من النظري ونشاطات لا صفية عملية ويرغبون بالتجريب الفعال للأفكار من خلال النشاطات ونتيجة هذا الهدف اتفقت مع دراسة السناوي (٢٠١٣) و اختلفت مع دراسة زنكنة (٢٠١٧) .
- اما الأسلوب الثالث فاعتمدوا طلبة البحث البعد التتابعي بنسبة اعلى من البعد الكلي ويعزو الباحث السبب بان اغلب الطلبة يعتمدون الأسلوب التتابعي في التعلم والدراسة بشكل متسلسل ومدعم بالتغذية الراجعة ليسهل عليهم دراسة موضوعاتهم العلمية بشكل متتابع ونتيجة هذا الهدف اتفقت مع دراسة السناوي (٢٠١٣).
- اما فيما يتعلق بالأسلوب الرابع فاعتمدوا طلبة البحث البعد الحسي بنسبة اعلى من البعد الحدسي ويرجح الباحث ذلك بان طريقة أدراك الطلبة للمعلومات مبنية على أساس الخبرة الحسية من خلال اندماجهم بالمعلومات ويكون لديهم رغبة بالأمثلة الواقعية ويميلون للمناقشة العلمية ويتبادلون الأفكار فيما بينهم اثناء عملية التعلم ونتيجة هذا الهدف اتفقت مع دراسة السناوي (٢٠١٣) و اختلفت مع دراسة زنكنة (٢٠١٧) .

٤-الهدف الرابع : للتحقق من هذا الهدف الذي ينص التعرف على الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha <= 0.05$) للعلاقة بين التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم ، تم استخدام معامل ارتباط بوينت بايسيريال لكل توجه من الأهداف الأربعة وأساليب التعلم وادرجت النتائج في الجدول ٨ الاتي :

جدول ٨ نتائج معامل ارتباط بوينت باسيريال بين التوجه نحو الهدف وأساليب التعلم

التوجه – الاساليب	البصري- اللفظي	قيمة ت	العملي- التأملي	قيمة ت	التتابعي- الكلي	قيمة ت	الحسي- الحدسي	قيمة ت
اتقان-أداء	٠.٠٣	٠.٥٧٠	٠.٠٢	٠.٣٨٠	٠.٠٣	٠.٥٧٠	٠.٠١	٠.١٩٠
أداء-اقدام	٠.١١	٢.١٠٣*	٠.١٢	٢.٢٩٧*	٠.٠٤	٠.٧٦١	٠.٠٤	٠.٧٦١
أداء-احجام	٠.٠٢	٠.٣٨٠	٠.٠١	٠.١٩٠	٠.٠٣	٠.٥٧٠	٠.٠٢	٠.٣٨٠
اتقان-احجام	٠.٠٨	١.٥٢٥	٠.٠٧	١.٣٣٣	٠.٠٨	١.٥٢٥	٠.٠٢	٠.٣٨٠

ونلاحظ من جدول ٨ بانه توجد علاقة ارتباطية بين كل من توجه الأهداف أداء-اقدام والأسلوب البصري-اللفظي ويعزو الباحث السبب ان نوع المهمات التي يقوم بها الطلبة لها دور كبير في توجه أهدافهم فالمهمات التي يكون فيها تحدي علمي لها علاقة بالحياة الواقعية للطالب تتطلب منه التركيز والانتباه لمثل هذه المهمات ويحاول إنجازها وكذلك ظهرت علاقة ارتباطية في توجه أداء-اقدام والأسلوب العملي-التأملي وهذا يدل على ان الطلبة يكون أدائهم افضل اذا كانت المهمة فيها جانب عملي وتأملي لأنها تعطيهم مرونة في التفكير في تحديد مسار توجه أدائهم بصورة صحيحة.

التوصيات و المقترحات و الاستنتاجات

يتضمن هذا الفصل الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات و التي تقدم بها الباحث في ضوء النتائج التي به توصل اليها .

أولا :الاستنتاجات :في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث الاتي:

١-ان طلبة كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية كان لديهم توجهات إيجابية نحو هدفي (اتقان-اداء) و (أداء-اقدام) وتوجهات سلبية نحو هدفي (أداء-احجام) و(اتقان-احجام).

٢-النظام التعليمي في كليتي التربية للعلوم الصرفة والإنسانية لم يؤثر على الطلبة فيما يتعلق بالصف الدراسي ونوع الجنس .

٣-الأساليب التي يتبعها الطلبة في التعلم اعتمدوا بنسبة اعلى على الأسلوب البصري والعملي والتتابعي والحسي .

ثانياً: التوصيات : يوصي الباحث السادة القائمين و المهتمين بالشأن التربوي بالاتي:

١-استمرار الاهتمام بتوجهات الطلبة نحو أهدافهم الذي يرغبون بتحقيقها وتعزيز دافعيتهم نحوها

٢-توجيه المدرسين من خلال عقد الندوات في الكليات الى الاهتمام بتوجهات الطلبة العلمية نحو أهدافهم اذ يشجع الطلبة على الإنجاز والتحصيل للوصول الى الهدف المنشود .

٣- دور الجامعة في دعم الطلبة لتنمية توجهاتهم الإيجابية من اجل اعداد مدرس مؤهل نفسيا وتربويا وعلميا لمهنته .

٤-توجيه المدرسين من خلال مراكز التعليم المستمر في الجامعات الى استخدام أساليب التعلم المختلفة ومنها المستخدمة في أداة البحث الحالي لتساهم في اكساب الطلبة المعرفة بشكل افضل

٥- العمل على التنويع بأساليب التعلم كافه من خلال توجيه المدرسين على استخدام أنواع الوسائل التعليمية و المناقشة والأنشطة الجماعية .

ثالثاً : المقترحات : استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث اجراء البحوث المستقبلية الاتية:

١-التوجه نحو الهدف وعلاقته بالأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة.

٢-أساليب التعلم وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كليتي التربية للعلوم الإنسانية والصرفة .

٣- الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجه نحو الهدف لدى طلبة الكليات التربوية .

المصادر

١-أبو هاشم، السيد محمد وصافيناز احمد كمال (٢٠٠٩): أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الاكاديمية المختلفة، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، مجلد(١)، العدد(٢)، المملكة العربية السعودية.

٢-أبو هلال ، ماهر محمد و خليل نمر درويش (٢٠٠٥) : البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة ، دراسة للدافعية في اطار علم النفس الاجتماعي والشخصية ، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، مجلد(٣٢) ، العدد(١) ، الأردن .

٣-إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠١٤): أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، العدد (١٦)، جامعة بورسعيد

٤-التخاينة ، ميرفت أمين (٢٠٠٩) : **التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الأردن .

٥-رشوان ، ربيع عبده احمد (٢٠٠٥) : **توجهات اهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة** ، أطروحة دكتوراه ، (غير منشورة) ، كلية التربية بقنا ، مصر.

٦-زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٣) : **الدافعية والتعلم** ، ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .

٧-الزنكنة ، ايلاف شوان سعيد (٢٠١٧) : **الشخصية المبتكرة وعلاقتها ببعض أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة تكريت.

٨-السلطي ، نادية سميح (٢٠٠٤): **التعلم المستند الى الدماغ** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .

٩-السناوي ، بشرى خطاب عمر (٢٠١٣) : **ما وراء الذاكرة وعلاقته بأساليب التعلم والسيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة تكريت .

١٠-الضمور،محمد احمد ومحمد إبراهيم السفاسفة (٢٠٢٠): فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تنمية مستوى التوجهات الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة الجامعات الأردنية ،**المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية**، مجلد(٥)، العدد(٣).

١١-عبد العزيز، ايمن محمد طه وفضل المولى (٢٠١٥) : أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وعلاقتها بالنوع والتخصص ، **مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية** ، مجلد(١) ، العدد(٢٤) ، جامعة بابل .

١٢-عبدالرحمن، سعد(٢٠٠٨): **القياس النفسي-النظرية والتطبيق**، ط٥، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع ،القاهرة، مصر.

١٣-عبداللطيف،حسن الرضا(١٩٩٧):عن الحياة الجامعية لدى الطلاب، **المجلة التربوية**، مجلد(١١)، العدد(٤٣) جامعة الكويت .

١٤-غباري ، ثائر احمد ورندة علي محاسنة (٢٠١٣) : العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، المجلد(١٤) ، العدد(٣) ، الأردن .

١٥-فرج، صفوت (٢٠٠٧): **القياس النفسي** ، ط٦، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

١٦-الفيل،حلمي (٢٠١٩): **متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)**، توزيع مكتبة الانجلو المصرية .

١٧-قطامي، يوسف وعبدالرحمن عدس (٢٠٠٢): **علم النفس العام** ، دار الفكر للطباعة والنشر ،عمان ، الأردن .

١٨-المفتي، محمد امين (١٩٨٤) : **سلوك التدريس، معالم تربوية**، مؤسسة الخليج العربي ،مطبعة النهضة ،القاهرة ،مصر.

١٩-النبهان ، موسى (٢٠٠٤) : **اساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .

٢٠-الوقفي، راضي (١٩٩٨): **مقدمة في علم النفس** ، ط ٣، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن .

٢١_ولي ، باسم محمد ومحمد جاسم محمد (٢٠٠٤) : **علم النفس الاجتماعي** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن .

٢٢-اليوسفي، علي عباس(٢٠٠٩): أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، مجلد(٤)، العدد(٦-٧)، جامعة الكوفة.

23-Ames,c(1992):classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational psychology** 48(3) .

24- Bluman, Allan G(2007) **Elementary Statistics** ,Mc Graw Hill ,New York

25-Elliot,A, & McGregor,H, (2001),A 2x2 Achievement goal framework, **Journal of personality and social psychology**,vol,80,No,3.

26-Elliot,A,&Murayama,k,(2008),On the measurement of Achievement goals critique ,asturation and application ,**Journal of educational psychology**, vol,100,No,3.

27-Felder,R& Solomon, B.(1988):Learning and Teaching Styles in Engineering Education, **Journal of Engineering Education**, 78(7).

28-krejcie,R. v.& Morgan,D. W.(1970),**Determining sample size for Research Activities. Education and psychological Measurement** ,30,607-610.

منحى النظم وطرائق تدريسه

م.د.فينوس ميثم علي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
قسم التأريخ
fynwsmythm@gmail.com

أ.م.د.زينة عبد الأمير حسن
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية
Zenaabdulamer@gmail.com

الملخص :

إنَّ النظرة التربوية الحديثة تركز في المتعلم وتَعدُّهُ محور العملية التربوية والتعليمية على خلاف ما كانت عليه هذه النظرة قبل القرن العشرين، التي كانت تَعِدُّ المدرس يمثل الدور الإيجابي في العملية التربوية من طريق عرضه وإلقائه المعلومات والمعارف للطلبة، ودور الطلبة كان يقتصر على الاستماع والحفظ ،وبذلك يمكن وصف المدرس بمذيع الإخبار الذي ينقلها إلى المشاهدين من دون أن يكون لهم دوراً في مناقشة ما ينقله ذلك المذيع من أخبار، فضلاً عن ذلك لا يكون ترتيب المحتوى الدراسيّ منطقياً يعرض الأفكار التي يضمها على نحوٍ متسلسلٍ مترابطٍ ، وهذا ما لا ينسجم مع التطور الذي شهده العالم في تكنولوجيا التعليم من تقنيات وأساليب و طرائق، وإنَّ هذا التطور انعكس على طرائق التدريس وأساليبه المستعملة والوسائل التعليمية وطرائق تنظيم المحتوى الدراسيّ، لذلك فإنَّ المؤسسات التربوية و التعليمية مدعوة إلى إعادة النظر في أساليب تدريسها وطرائقها وتوظيف التقنيات الحديثة في التدريس ، وترتيب محتوى المادة الدراسية على نحوٍ متسلسلٍ مترابطٍ ،وجعل دور المدرس لا يقتصر على مجرد نقل المعلومات على نحو يوازي ذلك التطور، لذا ظهرت توجهات حديثة تنادي بضرورة أنْ يكونَ التدريس مخططاً ومصمماً على وفق أسس علمية ومنطقية وسيكولوجية سليمة، ويستند على حاجات

الطلبة وميولهم، وما يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم ، ويؤكد هذا المعنى ضرورة أنْ يكونَ التدريسيّ مصمماً للتدريس، ومتقناً لمهارات التصميم، ولا يقتصر دوره على نقل المعلومات، وتلقينها بطريقة آلية صماء ، وتركز هذه النظرة في التفاعل الوظيفيّ بين مكّونات الموقف التعليميّ والعلاقة المتبادلة بينها، وهذا ما يمكن أن يوفره منحى النظم الذي يُؤكد التفاعل الوظيفيّ بين مكّونات الموقف التعليميّ، والعلاقة المتبادلة بين هذه المكّونات على أساس أنَّ كلية الموقف أكبر من الأجزاء المكّونة له، كذلك يساعد المنحى المنظوميّ على استبعاد العفوية، والارتجال في التدريس، فالتصميم القائم على منحى النظم له منهجيته المرتبطة بالنظرية العامة للنظم، وتستند هذه المنهجية إلى مجموعة من المفاهيم والأسس المستمدة من فلسفة النظم، وتسمى عملية تصميم منظومات التدريس على وفق منحى النظم بمسميات متعددة، منها التصميم المنظوميّ ، والمدخل المنظوميّ ، ومنحى النظم وتتألف البحث الحالي من فصلين الفصل الأول تضمن نبذة تأريخية عن نشأة نظرية النظم وتطورها ومفهوم منحى النظم ةانواع النظم والسمات العامة للنظام واهداف الاخذ بمنحى النظم في التدريس ومكونات منحى النظم في التدريس والفصل الثاني يتضمن نماذج منحى النظم في التدريس ، وأسلوب النظم، وتحليل النظم ، وتصميم النظم التعليمية، وأحياناً يطلق عليها تطوير النظم التعليمية .

الكلمات المفتاحية : منحنى ، نظم ، طرائق

The educational systems approach and its teaching methods

Assistant Professor Dr **Preparing the teacher, Dr**

Zeina Abdel Amir Hassan **Venus Maytham Ali**

Mustansiriya University **Mustansiriya University**

Faculty of Basic Education **Faculty of Basic Education**

the department of Arabic language **Department of History**

Abstract :

The modern educational view focuses on the learner and considers him the center of the educational process, unlike this view before the twentieth century, which considered the teacher to represent the positive role in the educational process by presenting and delivering information and knowledge to students, and the students' role was limited to listening and memorizing, and thus The teacher can be described as a news broadcaster who transmits it to the viewers without them having a role in discussing the news that that broadcaster transmits. In addition, the arrangement of the academic content is not logical. It presents the ideas it contains in a coherent sequence, and this is not consistent with the development that he witnessed. The world in educational technology includes techniques, methods and methods, and this development was reflected in the teaching methods and methods used, the teaching aids and the methods of organizing academic content. Therefore, educational and educational institutions are invited to reconsider their teaching methods and methods, employ modern technologies in teaching, and arrange the content of the course material. in a sequential and interconnected manner, and making the role of the teacher not limited to merely transmitting information in a manner that parallels that development. It calls for the need for teaching to be planned and designed according to sound scientific, logical and psychological foundations, and based on the students' needs and

tendencies, and what is appropriate for their abilities and preparations. A deaf mechanism, and this view focuses on the functional interaction between the components of the educational situation and the interrelationship between them. The systems approach helps to exclude spontaneity and improvisation in teaching. The design based on the systems approach has its methodology associated with the general theory of systems, and this methodology is based on a set of concepts and foundations derived from the philosophy of systems, and the process of designing teaching systems according to the systems approach is called by several names, including design The systems approach, the systems approach, and the systems approach The current research consists of two chapters, the first chapter includes a historical overview of the emergence of theory Systems and their evolution, the concept of systems approach, types of systems, general features of the system, objectives of adopting the systems approach in teaching, components of the systems approach in teaching, and the second chapter includes models of the systems approach .

Keywords: curve, systems, methods

الفصل الاول

أوّلاً : نبذة تاريخية عن نشأة نظرية النظم ، وتطورها .

إنَّ الفكر الأساسيّ لمنحى النظم هو العمل بالكلِّ، وقد طرح هذه الفكرة قديماً الفلاسفة من أمثال : سقراط[١]، ووايتهد ، وليبينز، وهيجل[٢]، كما طرحها المفكر العربيّ ابن خلدون[٣] حين درس تاريخ النظم وأنشأ علم الاجتماع ،كما دعا إليه كومينوس[٤] حين نادى بنظام التكامل في التعليم كما هو في الطبيعة وذلك في كتابهِ (التعلم الأكبر) بيد أن البداية الحقيقية لنظرية منحى النظم لم تظهر إلا حين أشار إليها كوهلر في فيزيائيته الجشطالتية سنة ١٩٢٤ ،ثم عرض لوتكا سنة ١٩٢٥ في كلاسيكيته مفاهيم أساسية لنظرية النظم، ولكن بوصفه عالمَ إحصاءٍ كانت اهتماماته تدور في المشكلات السكانية،ثم ظهرت القواعد الأساسية للنظرية العامة للمنظومات في منتصف الثلاثينيات على يد العالم البيولوجي (لويودونج برتلانفي) في كتابه"مشكلات الحياة" إذ أكد فيه على ضرورة عدِّ الكائن الحي متكاملاً،أو منظومة كلية تتكون من منظومات

١- سقراط : (٤٧٠-٣٩٩ق.م) فيلسوف يوناني ولد في أثينا احدث ثورة في الفلسفة بأسلوبه وفكره جعل محور الفلسفة معرفة الإنسان نفسه وأسس علم الأخلاق كان تعليمه شفهيا من طريق السؤال والجواب وقد وصلت الينا تعاليمه في كتب تلميذيه أفلاطون وكسينوفون

٢- هيجل : فردريش هيجل (١٧٧٠-١٨١٣) فيلسوف الماني قال ان الكائن والفكر شئ واحد هو الفكرة والفكرة تتطور على مراحل الاثبات ثم النقض ثم الخلاصة من مؤلفاته المنطق الكبير ومبادئ فلسفة الحق.

٣ -ابن خلدون: (عبد الرحمن ابو زيد) ٧٣٢-٨٠٨هـ/١٣٣٢-١٤٠٦م، مؤرخ وفيلسوف اجتماعي عربي من أعلام زمانه في السياسية والقضاء والأدب والعلوم ولد في تونس وتوفي بالقاهرة كان مؤسسا ورائدا لعلم فلسفة التاريخ والاجتماع وذلك في مقدمته الشهيرة التي قيل فيها انها خزانة علوم اجتماعية وسياسية واقتصادية وأدبية .

٤- كومنيوس (Commenius): جون آموسكومينيوس (١٥٩٢-١٦٧٠) ابرز واضعي النظرية التربوية في القرن السابع عشر وخير من يُمَثِّلُ الاتجاه الواقعي .

فرعية (سرايا،٢٠٠٧: ٢٩)،و في أوائل الستينيات بدأ بعض العلماء من أمثال جانيه و جلاسر و سلفر بتجميع و ناقشة الأفكار و المفاهيم التي طورت في مجالات تحليل المهام و توصيف الأهداف و الاختبارات المستندة إلى معايير،وكان هؤلاء من بين الأوائل الذين استعملوا ألفاظاً مثل (تطوير النظام) و(التعليم المنظم) و (النظام التعليمي) لشرح إجراءات منحى النظم على النحو الذي نستعمله اليوم،وفي ذلك الوقت بدأ استعمال لفظي (تطوير الأنظمة) و (منحى النظم) لشرح عمليات تطوير التعليم المستعملة في بعض المشروعات التعليمية ، و تُعد جامعة ميتشجان أول من وظف منحى النظم في تطوير الأنظمة .

وممّا أسهم في إبراز الملامح الأساسية للنظرية العامة للنظم ظهور بعض العلوم ،و النظريات مثل :

١. ظهور نظرية الألعاب لكلٍّ من نيومان ،ومورجنيسترن سنة ١٩٤٧.
٢. تطور علم السيبرناتيكيا على يد واينير سنة ١٩٤٨.
٣. نشأة نظرية المعلومات على يد شانون، وويفر سنة ١٩٤٩(سرايا،٢٠٠٤: ٢٣).

وترى الباحثة إنَّ منحى النظم لم ينشأ أصلاً في المجال التربويّ أو التعليميّ وإنما نشأ كما تقدم في المجالات العسكرية والاقتصادية غير أن ثمة عوامل متعددة قد مهدت لتبنى هذا المنحى في مجال التعليم بصفةٍ عامةٍ ومجال تصميم لأنظمة التدريسية بصفة خاصة لعل من أبرزها:

١.تزايد الاهتمام بفكرة الفروق الفردية بين المتعلمين ،وتفرضه من ضرورة تبني طرائق واستراتيجيات تدريسية تتلاءم وحاجات كلِّ متعلم وخصائصهِ العقلية.

٢.ما قدمته أبحاث عالم النفس السلوكيّ سكنر فيما يتعلق بالتعلم الإنسانيّ،وما تمخضت عنه تلك الأبحاث من ظهور تقنية التعليم المبرمج.

٣.حدوث تقدم في مجال صناعة الأجهزة، والمواد التعليمية السمعية والبصرية.

٤.ظهور حركة الأهداف السلوكية في مجال التعليم و التدريس ؟

ثانياً :مفهوم منحى النظم

حتى يتضح مفهوم منحى النظم يجدر بنا أن نوضح مفهوم النظام أولاً،إذ عرَّفه:

١.(زاهر واسكندر)

إنَّهُ : " مجموعة من الأشياء تجمعت مع بعضها،وتوجد بينها علاقات متفاعلة فيما بينها وتستهدف تحقيق هدف أو أكثر " (زاهر وإسكندر ، ١٩٨٤: ٢٣).

٢. وعرَّفه(داود و آخرون)

بأنَّهُ:" مجموعة منظمة من المكّونات يرتبط بعضها ببعض على وفق خطة معينة لتحقيق هدف خاص محدد" (داود وآخرون،١٩٩١: ٣٣٢).

٣.وعرَّفه(عبيد و آخرون)

بأنَّـــهُ:" بيئـة ذاتيـة التكامـل تتـرابط مكّوناتـه و عناصـرها بعضـها بـبعض ترابطـاً وظيفيـاً محكمـاً، يقـوم علـى أسـاس مـن التفاعـل الحيـويّ بـين عناصـر هذه المنظومة ومكوّناتها" (عبيد و آخرون ،٢٠٠١: ٨).

٤.وعرفه (قطامي وأبو جابر)

أنَّـهُ:"مجموعـة أجـزاء تعمـل معـاً كوحـدة وظيفيـة، فهـو بنـاء متكامـل تتضـح فيـه العلاقـات المتبادلـة بـين أجزائـه مـن ناحيـة وبينهـا وبـين كـلِّ الأجـزاء التـي تتكامـل أو تتواجـد فيهـا هـذه الأجـزاء مـن ناحيـة أخـرى"(قطـامي وآخـرون،٢٠٠٠ : ٢٣٢) .

٥.وعرفه (عبد الرحمن والزنكنة)

بأنَّـــهُ: " الكـلُّ المركـب مـن مجموعـة مـن العناصـر ،لها وظـائف وبينهـا علاقـات تبادليـة شـبكية تـتم ضـمن قـوانين "(عبـد الـرحمن ،و الزنكنـة،٢٠٠٧ : ٤١٥).

٦.وعرفه (الرواضية و آخرون)

بأنَّـــهُ: "كـل يحـوي داخلـه عـدداً مـن العناصـر المنسـجمة و المتناسـقة و التـي تقود بمجموعها إلى المعنى" (الرواضية و آخرون،٢٠١١: ١٤٠)

وتـرى الباحثتـان إنَّ النظـام هـو مجموعـة مـن الأجـزاء أو العناصـر المترابطـة والمتناسـقة بنحـوٍ يكمـل احـدها الآخـر إذ لا يمكـن الاسـتغناء عـن إي منهـا، وتؤلـف بمجموعهـا كتلـة واحـدة، وتكـون لـه سـمات مميـزة وعلاقـات تبادليـة مـع النظم الأخرى.

ثالثاً: أنواع النظم

يُشير الباحثون إلى نوعين من النظم هما:

١. النظام المفتوح:

وهو النظام الذي يتميز بعلاقات تبادلية بينه و بين بيئتهِ ،إذ يستمد موارده الأساسية منها ، ويتميز هذا النظام بما يلي:

أ- التأثر و التأثير مع البيئة،فيأخذ منها المعلومات و المورد الأساسية (المدخلات) وترتبط مخرجاته بالبيئة المحيطة بهِ.

ب- يُحافظ على حالة التوازن والاستقرار بالمحافظة على مكوناته وعلى النسب بين هذه المكونات بشكل مستمر .

ج- مدخلات النظام المفتوح معقدة : بالنظر إلى أن هذه النظام يكون في حالة تكيف متواصلة مع البيئة ، أي إن هذه النظام ديناميكي يتفاعل ويتجدد باستمرار.

د- نشاط النظام المفتوح متواصل مع بيئتهِ ويُحول نشاطه هذا إلى مخرجات تلبي حاجة بيئتهِ .

هـ- يتلقى النظام المفتوح تغذية راجعة منظمة ، ويستجيب لهذه التغذية ويعدل من مداخلاته وعملياته في ضوء ما يلقاه من تغذية راجعة .

و- تتشابه النظم المفتوحة عند نشأتها ولكنها تتفاعل مع بيئتها بعد فترة و فتتغير و تتمايز عن بعضها بحسب نشاط كل نظام في تفاعله وقدرته على استيراد الموارد و الطاقات من البيئة.

٢.**النظام المغلق** : يكون النظام مغلقاً عندما تكون علاقاته مع البيئة محدودة جداً بحيث لا يستورد من البيئة موارده ولا يزودها بمخرجاته وبالتالي فأن هذا النظام معزول عن بيئته و يتجاهل تماماً ما يدور في لبيئة من أحداث و ظواهر ومثل هذا النظام غالباً ما يسير نحو الضمور والاختفاء التدريجي(ملحم ، ٢٠١٠: ٤٤٣-٤٤٤).

رابعاً: السمات العامة للنظام

يتسم النظام بعدد من السمات الأساسية التي ينبغي توافرها في أي نظام، وهي:

١. للنظام حدود تميزه من البيئة المحيطة بهِ، ولا يُؤخذ النظام إلا ضمن هذه الحدود التي تحوي عناصر لنظام والعلاقات الشبكية بينها.
٢. للنظام بيئة تحيط بهِ وتكون خارج حدوده(البيئة الخارجية المفتوحة)،وتشمل كلّ ما يؤثر في النظام وكلَّ ما يتأثر بالنظام ،إن خاصية البيئة هذه التي تسهم فيجعل النظام في حركة ديناميكية مستمرة، وتجعل من الصعب تحديد حدود النظام ،و تسهم في جعله في حالة توازن،ويتم هذا التوازن في النظام المفتوح، وأما النظام المغلق (البيئة الداخلية) فيعزل نفسه عن البيئة الخارجية وتأثيراتها .
٣. تتميز العناصر التي يتكون منها النظام بعضها عن بعض بالوظائف التي يقوم بها كلٌّ عنصرٍ على الرغم من وجود علاقات تبادلية شبكية فيما بينها وتختلف عناصر النظام في عددها ومدى تطورها بحسب درجة تقدم النظام وتطوره.

٤. تترابط عناصر النظام وتتكامل ،ولذلك لا تُدرس العناصر في النظام المفتوح إلاّ في إطار الكلِّ المركب الذي تنتمي إليه ،ولا يجوز أن يُدرس كلٌّ عنصر بمعزل عن العناصر الأخرى، نظراً لوجود اعتمادٍ متبادلٍ بين لعناصر ،وهي مترابطة مع بعضها ومتداخلة، ولا يمكن إدخال تعديل على عنصر من دون تأثيرٍ في بقية العناصر، لأنَّ كلية النظام أكبر من مجموعة أجزائه ،وأما العناصر في النظام المغلق فتكون إليه، وبعضها لم تُحدد وظيفته كما تكون علاقته غير عشوائية بل منتظمة.

٥. ليست العلاقات المتبادلة بين عناصر النظام عشوائية ،بل إنَّها تخضع لقوانين منطقية أو رياضية ،يمكن أن تُستقر وتُحدد في ضوء تكوين النظام الداخليّ ونوعية مدخلا ته و مخرجاته(العدوان والحوامدة، ٢٠٠٨ : ١٥١).

٦. يشتمل النظام على مدخلات وهي مصادر النظام، وتأتي من البيئة الخارجية ،ويمكن ضبطها عند دخولها وتساعد على استمرار التفاعلات فيه ،وذلك لتحقيق أهدافه ،وتكون المدخلات بأشكال مختلفة، ولولا المدخلات لأُصيب النظام بظاهرة الاضمحلال أو الموت، ويزداد أثر المدخلات كلما ازداد النظام تنظيماً،وكان بكامل المواصفات والشروط،وبذلك يتضح لنا أنَّ مدخلات النظم المغلقة تكون مرة واحدة ،في حين أنَّ مدخلات النظم المفتوحة تكون مستمرة، ولا تعتمد على مدخل واحد أو طريقة واحدة للحصول عليها.

٧. للنظام مخرجات وهي أهدافه،وأهداف النظم الميكانيكية تُكون سياسة التحديد و الملاحظة، وسهلة القياس بخلاف أهداف النظم الإنسانية ،وإن مخرجات نظام ما تصلح مدخلات لنظام آخر، ولكي يكون تطبيق النظام سليماً فلابدَّ أن تكون المدخلات مساوية للمخرجات إلاّ من حيث القيمة ،وذلك لأن المعايير العلمية التي يستعملها النظام هي التي تمكننا من القياس والتقويم وضبط الحسابات لكلٍّ من المدخلات و العمليات و المخرجات.

٨. تكون النظم عبارة عن محولات يتم فيها تحويل المدخلات إلى مخرجات ،و تتوقف طبيعة المخرجات على نوعية المدخلات، لذلك تختلف النظم عن بعضها.

٩. تكون النظم مغلقة أو مفتوحة ،والنظام المفتوح في حركة ديناميكية مستمرة مع البيئة، نتيجة العلاقات التبادلية الشبكية بين عناصره من جهة وبينه وبين بقية النظام، وتتباين العلاقات التبادلية من نظام إلى آخر حتى ولو اتحدت هذه النظم في الهدف أو الأهداف (العدوان والحوامدة ٢٠٠٨: ١٥١ – ١٥٢).

بعد أن عرفنا مفهوم النظام وأنواعه و سماته نأتي لأن بالحديث عن منحى النظم.

إنَّ الفكرة الأساس في منحى النظم هي النظر إلى الأشياء ، والجزئيات نظرة كلية شاملة متفاعلة ،لأنَّ الكلّ يشتمل على خصائص ليست موجودة في أجزائه المتفرقة ، وأنَّ تفاعل الأجزاء ، وتكاملها يولد الخصائص التي يتميز فيها الكل.(الحيلة ، ١٩٩٩ : ٨٨)، و قد عرّفه :

١.(السامرائيّ)

بأنَّــهُ " إجراءات التحليل والتركيب والتقويم أي إنَّه يعني تحديد إمكانات النظام من المواد البشرية والتعليمية وتحديد المشكلة على نحو أهداف عامة للأنموذج (السامرائيّ ، ١٩٩٤ : ٥١-٦٣) .

٢.وعرّفه (علي)

بأنَّــهُ " طريقة تحليلية وتركيبية ونظامية هدفها تحليل عمليات النظام ومتطلباته، من أجل تمكين القائمين من التخطيط الفعال، لتحقيق أهداف النظام "(علي،٩٩٧ :٩٤).

٣.وعرّفه (زيتون)

بأنَّــهُ " منهج فكريّ يرشدنا على نحو نظاميّ أونسقيّ إلى حلِّ المشكلات ، وبنحوٍ أخر هو عملية تطبيق للتفكير العلميّ في حلِّ المشكلات"(زيتون، ٢٠٠١ : ٢٦) .

٤.وعرّفه (عبد الرحمن وزنكنة)

بأنَّــهُ "طريقة تحليلية تعتمد على التفكير العلميّ ، ويستعمل فيه الأسلوب العلميّ ، الذي يعتمد على ترتيب العلاقات بين العناصر داخل المنظومة ، وبيان تداخلها ثم الوصول إلى النتائج " (عبد الرحمن ،وزنكنة ، ٢٠٠٧: ١٠٧) .

٥.وعرفه (الحيلة):

أنَّــهُ " خطوات منظمة و متداخلة ومترابطة ومتشابكة ومتفاعلة مع بعضها تؤدي إلى تطوير مواد تعليمية لتحقيق أهداف محددة وموجهة إلى نوع معين من المتعلمين في ضوء مفاهيم ومبادئ نظرية" (الحيلة،٢٠٠٨ :٦٨) .

٦.وعرّفه (العدوان والحوامدة)

بأنَّـــهُ "عمليــة منهجيــة ونســقية متعــددة المراحــل ،تســتهدف تصــميم منظومــة مــا لتعمـل بأقصــى درجــة مــن الكفــاءة أو الإنتاجيــة لتحقيــق الأهــداف المحــدودة لهــا" (العدوان، والحوامدة ، ٢٠٠٨: ١٥٤)

إنَّ المعنــى العــام لمنحــى الــنظم يعنــي المــنهج الفكــريّ الــذي يرشــد علــى نحــو نظـاميّ أو نسـقيّ إلـى حـلِّ المشـكلات، وبعبـارة أخـرى فهـو عمليـة تطبيـق التفكيـر العلميّ في حلِّ المشكلات، وهناك معاني نوعية أو إجرائية له تتمثل بالآتي :

١-منحى النظم كأسلوب لتحليل النظم ، وصناعة القرارات .

إذ يُصــف هنــا بصــورة إجرائيــة كيفيــة حــل المشــكلات علــى وفــق عمليتــين أساسيتين هما:

أ. تحليـل النظـام ، ويتضـمن تحديـد المشـكلة وتحليـل عناصـرها، و العلاقـات والتفـاعلات الموجـودة بينهـا علـى نحـو دقيـق ،ثـم اقتـراح الحلـول لهـذه المشكلة.

ب. صـناعة القـرار ،و يتضـمن اختيـار أفضـل الحلـول لمعالجـة هـذه المشـكلة وتطبيقـه وتنفيـذه فـي الواقـع،ثم متابعـةِ(أي التقـويم) مـدى فاعليـة هـذا الحـلِّ في التغلب على هذه المشكلة.

٢-منحى النظم كنمط لإدارة المنظومات .

يُعــدُّ منحــى الــنظم أحــد الأنمــاط المســتعملة فــي إدارة الــنظم، كنظــام الإدارة الجامعيــة، إذ ينظــر لــلإدارة علــى أنَّهــا منظومــة لهــا مــدخلاتها وعملياتهــا

ومخرجاتها وبيئاتها وحدودها،وهي قابلة للتحسين و التعديل من طريق عملية التغذية الراجعة.

٣-منحى النظم كعملية لتصميم المنظومات(العدوان، والحوامدة ، ٢٠٠٨ : ١٥٤) .

وترى الباحثتان إنَّ منحى النظم عملية منهجية ونسقية متعددة المراحل ،تستهدف تصميم منظومة ما،لتعمل بدرجة عالية من الفاعلية لتحقيق الأهداف المحددة لها.

خامساً : أهداف الأخذ بمنحى النظم في التدريس .

يرمي منحى النظم إلى :

١. إعطاء منظومة عامة للمادة التي سيتم تعلمها .
٢. رفع كفاية التدريس وتطوير العملية التعليمية بصورة منظوميّة شاملة .
٣. تنظيم محتوى المناهج الدراسية، إذ يراعي منحى النظم كلَّ من المدى والتتابع والتكامل ، ويظهر المحتوى في صورة مترابطة ومتكاملة ، و ذات معنى مع استبعاد الحشو والتكرار .
٤. جعل المواد العلمية مواد جذب للطلبة بدلاً من مواد منفرة لهم .
٥. تنمية القدرة على التفكير المنظوميّ لدى الطلبة بحيث يكون الطلبة قادرين على الرؤيا المستقبلية الشاملة والمتكاملة لأي موضوع من دون أن يفقد جزئياته، أي ينظروا إلى الجزئيات في إطار شامل ومترابط ومتكامل .

٦. تنمية القدرة على رؤيا العلاقة بين العناصر والأشياء، بحيث يصبح التعلم ذا معنى .

٧. تنمية القدرة على التحليل و التركيب وصولاً للإبداع الذي هو من أبرز مخرجات النظام التعليميّ الناجح .

٨. تنشئة جيلٍ قادرٍ على التفاعل الايجابيّ مع النظم البيئية والاجتماعية التي يعيش فيها .

٩. تنمية القدرة على استعمال الطريقة المنظوميّة في التفكير عند تناول أي مشكلة، لوضع الحلول الإبداعية لها .

١٠. تنمية التفكير المفتوح بحيث يكون تفكيراً من واقع إدراك ووعي شامل بأبعاد المشكلة أو الموقف الذي يواجهه المتعلم ينطلق من منظور كليّ ، ومن علاقة الجزء بالكلِّ، وعلاقة الأجزاء ببعضها البعض وعلاقة كلٌّ منها بالموقف الكليّ ، ولا يتوقف عند مجرد تحليل الجزئيات وتجميعها الشريف، ٢٠٠٢ : ٥).

.وترى الباحثتان ان النظام يسهم في حل الكثير من المشكلات التربوية المعاصرة مثل الانفجار المعرفي و ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة .

سادساً: مكوِّنات منحى النظم

يتكون منحى النظم من مجموعة من الناصر التي تحكمها علاقات تأثير وتأثر وهي خمسة عناصر:

أولاً. المدخلات :

وهي مجموعة العناصر التي تدخل بدايةً في النظام ولها دورها في تحقيق الناتج أو الأهداف المرغوبة وتقسم على ثلاثة أقسام هي:

أ- **مدخلات بشرية** : وتتمثل بالطلبة المتخرجين من المرحلة الإعدادية إذ يُعدون من المدخلات البشرية المهمة بالنسبة للنظام التعليمي في الكليات.

ب- **مدخلات مادية** : وتشمل جميع الموارد المادية من أموال و معدات وتجهيزات و وسائل و تقنيات تعليمية تربوية تصل جميعها إلى النظام لتوظيفها في العمليات.

ج- **مدخلات معنوية**: وتظم مجموعة من المعلومات و المعارف والأفكار التي يتفاعل معها الطلبة ،و التي تُوجه حركتهم ونشاطهم داخل النظام نحو تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

ثانياً. العمليات :

وهي الأنشطة الهادفة إلى تحويل المدخلات وتُغيرها من صيغتها الأولية إلى شكل آخر يتلاءم مع أهداف النظام فالكليات تعمل على تحويل طلبة الإعدادية (المدخلات) إلى أفراد متخصصين في مجالات مختلفة (المخرجات)،و تعرف أيضاً بأنها طريقة تفاعل المدخلات من أجل الوصول إلى المخرجات ،ويتوقف نجاح النظام على قدرة وكفاءة العمليات ،و العوامل المؤثرة في العمليات هي :

أ- مدى الدافعية التي تتوافر لدى العنصر البشري في النظام نحو العمل.

ب-مدى الانسجام بين عناصر المدخلات في النظام .

ج- قوة الترابط بين عناصر النظام. (الرواضية وآخرون،٢٠١١: ١٤٥-١٤٦).

ثالثاً. المخرجات :

تتحدد مخرجات النظام وفقاً لأهدافه ووظائفه فكليات التربية الأساسية مثلاً تكون مخرجاتها محددة بتخرج معلمين جامعين يمتلكون من الخبرة ما يُؤهلهم ليكونوا مدخلات لنظام جديد وهو النظام التربوي في المدارس الابتدائية ،وتعد مخرجات النظام الهدف الأساسي الذي يسعى النظام إلى تحقيقه بشكل مستمر ،وتمثل المخرجات نواتج النظام ،وتتوقف جودة هذه المخرجات على عاملين رئيسين هما:

- نوعية المدخلات.
- مستوى العمليات.

وما ينتج عن النظام يُشكل نوعين من المخرجات هما:

أ- **مخرجات ارتدادية:** ينتجها النظام لحاجته إليها إذ تصبح هذه المخرجات مدخلات جديدة للنظام ،ويمكن تمثيل ذلك بالطلبة الأوائل المتخرجين من الكليات و الذين يتم تعينهم بصفة معيدين في الكليات المتخرجين منها.

ب- **مخرجات نهائية** : ينتجها النظام ليزود بها أنظمة أخرى تحتاج إليها كتزويد كليات الطب لوزارة الصحة بمخرجاتها من الأطباء و الكليات التربوية التي تُزود وزارة التربية بمخرجاتها من المعلمين و المدرسين، فالانظمة تتفاعل فيما بينها إذ تكون مدخلا النظام مخرجات لنظام آخر ، ومخرجات النظام مدخلات لنظام ثالث ،وهكذا (ملحم ،٢٠١٠: ٤٤٢-٤٤٣) .

رابعاً. البيئة

وهي مجموعة الظروف التي تؤثر في عناصر النظام إيجابياً أو سلبياً ،فتُؤدي إلى زيادة أو نقص في ناتج النظام،و للبيئة نوعان هما:

أ- **البيئة الداخلية:** وهي مجموعة الظروف التي تتحرك فيها عناصر النظام أثناء قيامها بعملياتها ومهامها سواء أكانت هذه الظروف طبيعية من درجة حرارة و تهوية وإضاءة وسواها ،أو نفسية تتعلق بمدى ارتياح العناصر البشرية أثناء عمل النظام ورضاهم عن كل ما يتعلق بمجال عملهم.

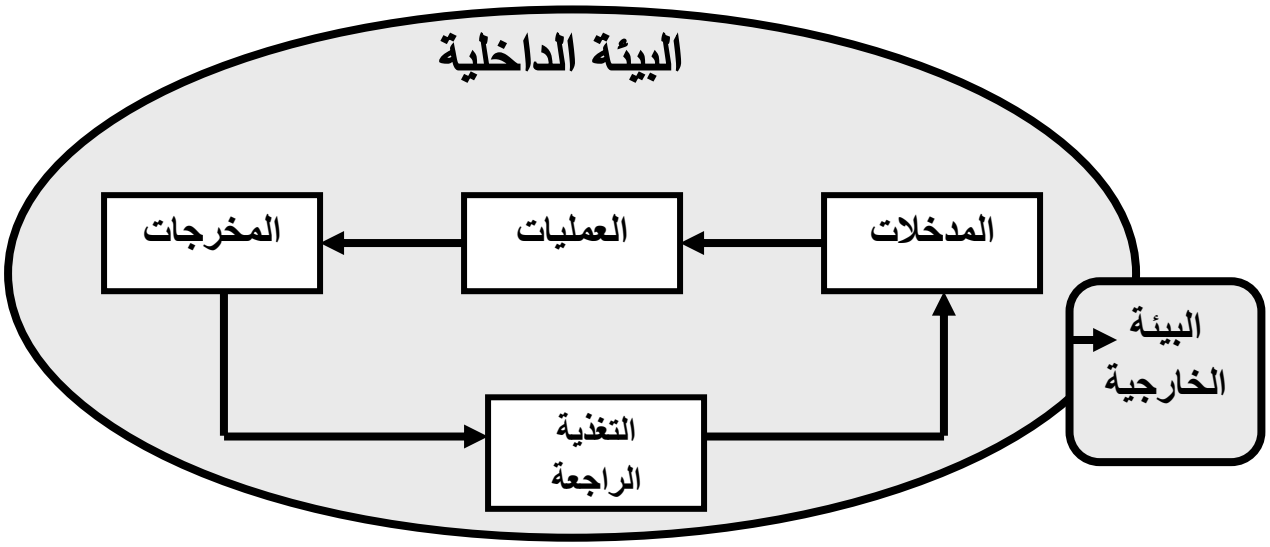
ب- **البيئة الخارجية:** و تتمثل بكل الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية، إذ لا يمكن فصل نشاط أي نظام عن الوسط المحيط بهِ،لأن العناصر البشرية التي تعمل ضمن هذا النظام قادمة من البيئة الخارجية و تتأثر بكل الظروف المحيطة بتلك البيئة (الرواضية وآخرون،٢٠١١: ١٤٦).

خامساً. التغذية الراجعة *Feed back*

لكلِّ نظام هدف يسعى إلى تحقيقه، و يُؤثر هذا الهدف على مدخلات النظام و عملياته ومخرجاته ،و يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من طريق موازنة الهدف بمخرجات النظام:

- إذا كانت هذه المخرجات مقبولة وتتفق مع هدف النظام كان النظام فاعلاً.
- إذا كانت الجهود التي بذلت في النظام أكبر من مخرجاتهِ، فأنَّ النظام يُعاني من خلل ما؛وعندئذ لا بدَّ من أن تتلقى عمليات النظام أو

مدخلاته عملية تغذية راجعة تُمكنها من تنظيم الجهود و توجيهها لتحقيق مخرجات أكثر ملاءمة (ملحم،٢٠١٠: ٤٤٣).



الشكل (١) يوضح العناصر المكونة لمنحى النظم

سابعاً: منحى النظم في التدريس :

أنّ لجهود الباحثين في مجال التقنيات التعليمية أثراً واضحاً في استثمار النظم في التدريس، إذ حاولوا تعديل وتطبيق المبادئ والطرائق والأساليب التي تستعمل في تطوير الصناعة والنشاط الإنتاجي والنظم العسكرية لتلاءم الصناعة التعليمية، بوصف أنَّ العملية التعليمية تمثل نظاماً تعليمياً يتطلب تفاعلاً بين منظومات متعددة كالمدرس والمتعلم والمادة الدراسية وطرائق التدريس.

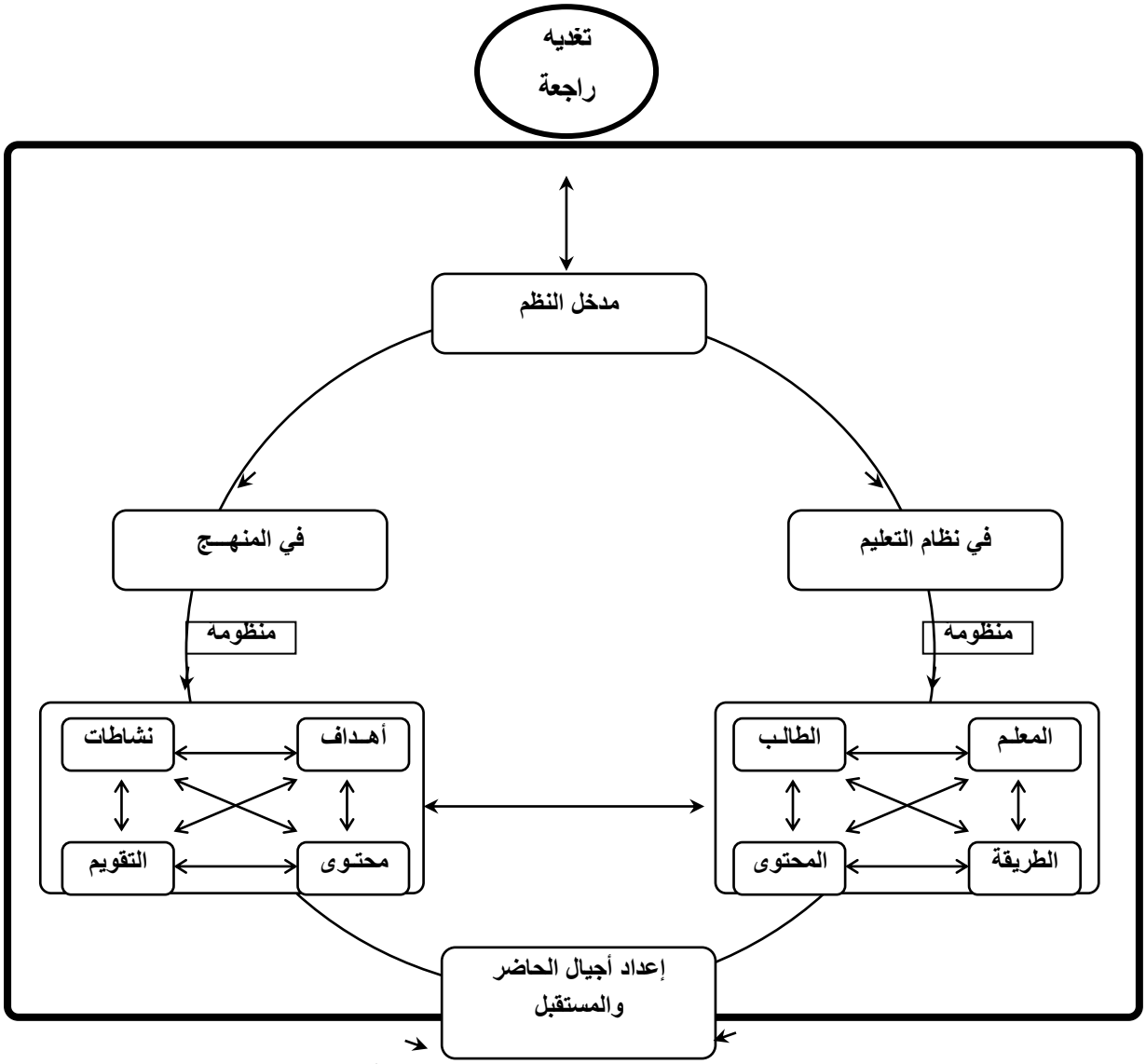
وبما أنَّ النظام التدريسيّ يعني مجموعة عوامل تربوية مرتبة معاً بصيغ نفسية ، وسلوكية بحيث يتحقق من تفاعلها أغراض التعلم المنشودة ،كما

ويعني نظام التدريس الوسائل التقنية التي تعتمد على التوجه العلميّ والمنطقيّ في أهدافه وبنيته وعناصر ضبطه وعلاقاته ومدخلا ته ونواتجه . ويحدد (حمدان) خمسة عوامل يتكون منها النظام التدريسيّ وهي :(المدرس – الطالب – المنهج – البيئة الصفية للمتعلم – النواتج التعلمية) ويوضع النظام التدريسيّ على مستويات يصل في حده الأعلى إلى نظام المنهج الشامل وفي حده الأدنى إلى الدرس اليوميّ (قطامي، وآخرون ، ٢٠٠١ : ٢٣٢) .

وعلى هذا الأساس تطرح المؤسسة التربوية نفسها كمنظومة من العمليات المعقدة، وكتكوين من الفعاليات المنهجية المركبة،وتشهد هذه البنية في مراحل تكونها ونشوئها إجراءات متعددة تتكامل فيها مختلف أنواع الممارسات الذهنية والفكرية والسياسية،فالمؤسّسة التربوية تكوين فكريّ اجتماعيّ تربويّ، وهي كأي نظام تتكون من تضاريس ووظائف وفعاليات وممارسات حيوية بالغة التعقيد والتنظيم. (وطفة، والشهاب ،٢٠٠٤ : ٦٨) .

كما لا يمكن أنْ نغفلَ التفاعل الديناميكيّ بين جناحي المنظومة،وهما :المنهج ،ونظام التعليم، فكلاهما يؤدي إلى إعداد أجيال الحاضر والمستقبل ، المزود بالفكر المنظوميّ في إطار عملية منظوميّة شاملة ، كما لا يمكن أنْ نغفلَ تأثير المعلم في منظومة المنهج ، فهو عنصر فاعل في بناء هذه المنظومة وقيادتها ، وكذلك لا يمكن إغفال دور الطريقة التي يتم فيها التعلم في منظومة المنهج ، فمن دون طريقة منظومية يتفاعل معها الطالب والمعلم والمحتوى ،لا يمكن تنفيذ هذا المنهج ، كذلك لا يمكن إغفال العلاقة بين الطالب والمنهج ، فمن أجله أعدت منظومة المنهج ، لذا فمدخل النظم ينظر إلى العملية التدريسية على أنَّها عملية متكاملة ، ومترابطة ، كلٌّ

جزء(عنصر) منها يتأثر ويؤثر بالجزء الآخر ، فالأهداف توثر بالمحتوى التعليميّ وتتأثر به ، وهكذا في بقية العناصر الأخرى ، والشكل الآتي يوضح منحى النظم كمنظومة تدريسية.



شكل (٢) منحى النظم كمنظومة تدريسية (أمين ، ٢٠٠١ : ٧)

إنَّ إتباع منحى النظم في التدريس يمكن أن يزود المدرس ومصمم المناهج بخرائط للتخطيط تساعد على تحديد مشكلة تعليمية معينة من جميع جوانبها ،مع تحديد الإمكانات المتاحة واستعمالها من اجل التغلب على هذه المشكلة،ونعرض فيما يأتي بإيجاز لعددٍ من مميزات توظيف منحى النظم في التدريس.

١. خضوع النظام التدريسيّ لنوع من الضبط والتوجيه والمراجعة الأمر الذي يترتب عليه تحسين النظام وتنقيحه باستمرار وصولاً لأفضل النتائج المتوقعة.

٢.التركيز في الطلبة بالدرجة الأولى ،إذ يعطي هذا المنحى في الغالب لخصائص الطلبة أهمية قصوى.

٣.تنظيم عمليات التدريس ومهاراته كافة في صورة نسقيةٍ ،تعمل سويّاً على نحوٍ متوافقٍ ومتناغمٍ ومتفاعلٍ لتحقيق أهداف منظومة التدريس.

٤.مساعدة المدرس على أداء أدواره بفاعلية وكفاية، لأنَّهُ يسهم في تصميم مواقف تدريسية ترتبط مباشرة بالأهداف التعليمية .

٥.مساعدة المدرس على اختيار المواد التعليمية وتصميمها وإنتاجها بما يتلاءم و خصائص الطلبة .

٦.مساعدة المدرس على تحديد أفضل أدوات التقويم وأساليبه الملائمة لقياس مخرجات التدريس لدى الطلبة(سرايا،٢٠٠٧: ٣٦ .٣٧).

ويمكن الموازنة بين الاختلافات المهمة بين التدريس المنظوميّ، والتدريس الاعتياديّ على ما في جدول (١).

عناصر التدريس	التدريس على وفق مدخل النظم	التدريس الاعتيادي
١ – الأهداف	تُحدد في صورة أهداف سلوكية ،تمثل التغيرات المتوقعة من سلوك المتعلمين	تُحدد في صورة عبارات عامة تمثل ما ينبغي أنْ يؤديه المتعلم داخل مكان الدراسة .
٢ –المحتوى التعليميّ	يشارك في تحليله، وتنظيمه مجموعة من الخبراء والمتخصصين بالمناهج، وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، ممّن لديهم خبرة في تصميم النماذج.	تقوم به هيأة مسؤولة عن تعليم النحو، ليس بالضرورة أنْ تكونَ لديهم خبرة في مجال التصميم.
٣ –الطرائق والأساليب التدريسية	يضم مجموعة من الطرائق والأساليب التدريسية الملائمة لمادة النحو، بعد أنْ تُعرضَ على الخبراء،وبالنتيجة يوفر التدريس المنظومي التنوع في استعمال الطرائق والأساليب	لا يوجد تنوع في استعمال الطرائق والأساليب التدريسية ، وإنَّما يقتصر التدريس على استعمال طريقة واحدة وهي طريقة (الإلقاء) .

	التدريسية،وألاَّ يقتصر على طريقةٍ واحدةٍ .	
٤- التقويم	يدخل التقويم في التدريس المنظوميّ بمفهومه الشامل، التمهيديّ، والبنائيّ ، والنهائيّ ،ممّا يوفر التنوع والاستمرارية في عملية التقويم .	الاهتمام بالامتحانات التي تتم في نهاية كلِّ فصل دراسيّ ،وليس التقويم بمفهومه الشامل ، فلا يوفر التنوع ، والاستمرارية في عملية التقويم .

(نصر ،٢٠٠٢: ٩١).

الفصل الثاني

ثامناً:نماذج منحى النظم في التدريس :

هناك الكثير من نماذج تصميم التدريس التي تم تطويرها خلال العقود القليلة الماضية ،وتفاوتت هذه النماذج في تفسيرها لعملية تصميم التدريس ؛فمنها من اظهر هذه العملية على أنها ذات طابع خطي مستمر ،ومنها من صورها على أنها ذات طابع دائري تكاملي ،ومنها من وضعها في صيغ أخرى غير هذا و ذاك ،إلا أنها جميعاً حرصت على تقديم أطر واضحة لتفسير عملية تصميم التدريس والإجراءات التي تنطوي عليها هذه العملية(الرواضية وآخرون،٢٠١١: ١٧٢)،وسيعرض الباحث عدداً من النماذج التي اعتمدت على مفهوم النظام (منحى النظم) في تصميمها :

أوّلاً:النماذج التي اعتمدت على منحى النظم

١. أنموذج جير لاش أيلي Gerlach&Ely.
٢. أنموذج كمبKemp.
٣. أنموذج دروزة.
٤. أنموذج ديك وكاريDik& Carey
٥. أنموذج زيتون.
٦. أنموذج الأبيض.

١- أنموذج جير لاش –أيلي (المنحى النظامي للتدريس)

ينطلق هذا الأنموذج من أنَّ المعلم هو المنظم لعملية التدريس، وليس مجرد ناقلٍ للمعرفة ويتكون من عشر خطوات:

١. تحديد الأهداف التعليمية العامة والسلوكية التي تؤثر في بقية الخطوات تأثيراً مباشراً.

٢. تحديد المحتوى التعليميّ الملائم لتحقيق الأهداف ،وهذا يختلف باختلاف الموضوع الدراسيّ ،وخصائص الفئة المستهدفة.

٣. تحديد مهارات المتطلبات السابقة التي يجب أن يكتسبها الطلبة قبل البدء بتعلم المحتوى ،والأهداف الجديدة .

٤. تحديد الاستراتيجيات والأساليب الملائمة لتحقيق الأهداف.

٥.تنظيم الطلبة في مجموعات كبيرة وصغيرة ، لتحقيق الأهداف التعليمية بنحوٍ ملائم وبدرجة عالية من الإتقان .

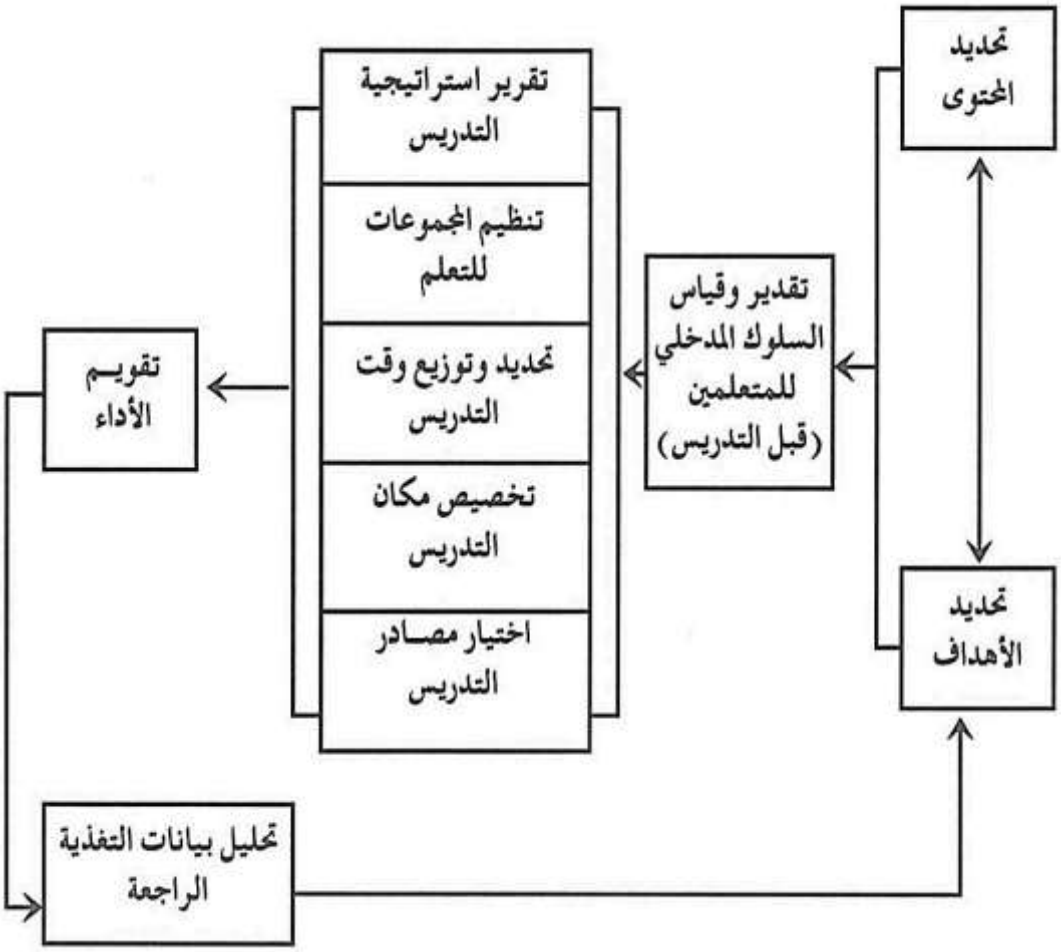
٦. تحديد الوقت وتنظيمه وهذا يعتمد على طبيعة الأهداف وطبيعة الاستراتيجيات والأساليب المستعملة .

٧. تحديد المكان الذي يتم فيه التعلم(غرفة الصف) أو المختبر أو تعلم ذاتيّ.

٨. اختيار مصادر التعليم الملائمة من مواد وأجهزة تعليمية مختلفة.

٩. تقويم الأداء ويتم في أثناء التعليم (تراكميّ)أوفي نهايته (ختاميّ) لقياس مدى تحقيق الأهداف.

١٠. التغذية الراجعة(المرتدة) وهي عملية مستمرة تشير إلى مدى فاعلية التعليم بجوانبه جميعها ، ومن ثم إجراء التغيير أوالتعديل في أي خطوة من خطوات الأنموذج. وشكل(٣) يوضح ذلك.



شكل(٣) (Gerlach& Ely .1980:33-35)

٢- أنموذج جير ولد كمب ١٩٨٥:

ويحدد كمب في أنموذجه ثمانية عناصر يمكن استعمالها في التصميم التدريسيّ،وهي:

١. تحديد الموضوعات والأهداف العامة.

٢. تحديد خصائص المتعلمين .

٣. تحديد الأهداف التعليمية .

٤. تحديد محتوى المادة التعليمية .

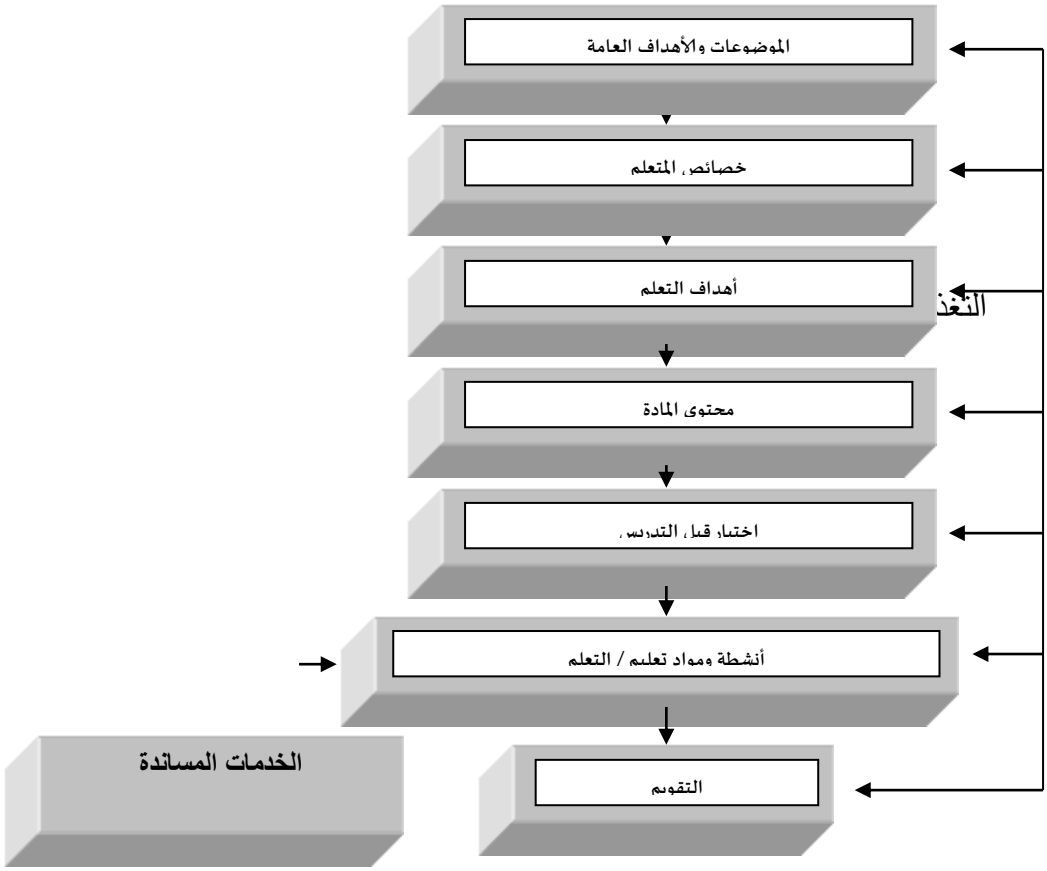
٥. تحديد الأنشطة .

٦. تصميم نشاطات التعلم والتعليم واختيار المصادر والوسائل التعليمية .

٧. تحديد الخدمات المساعدة.

٨. التقويم (سرايا ، ٢٠٠٧ : ٧٦).

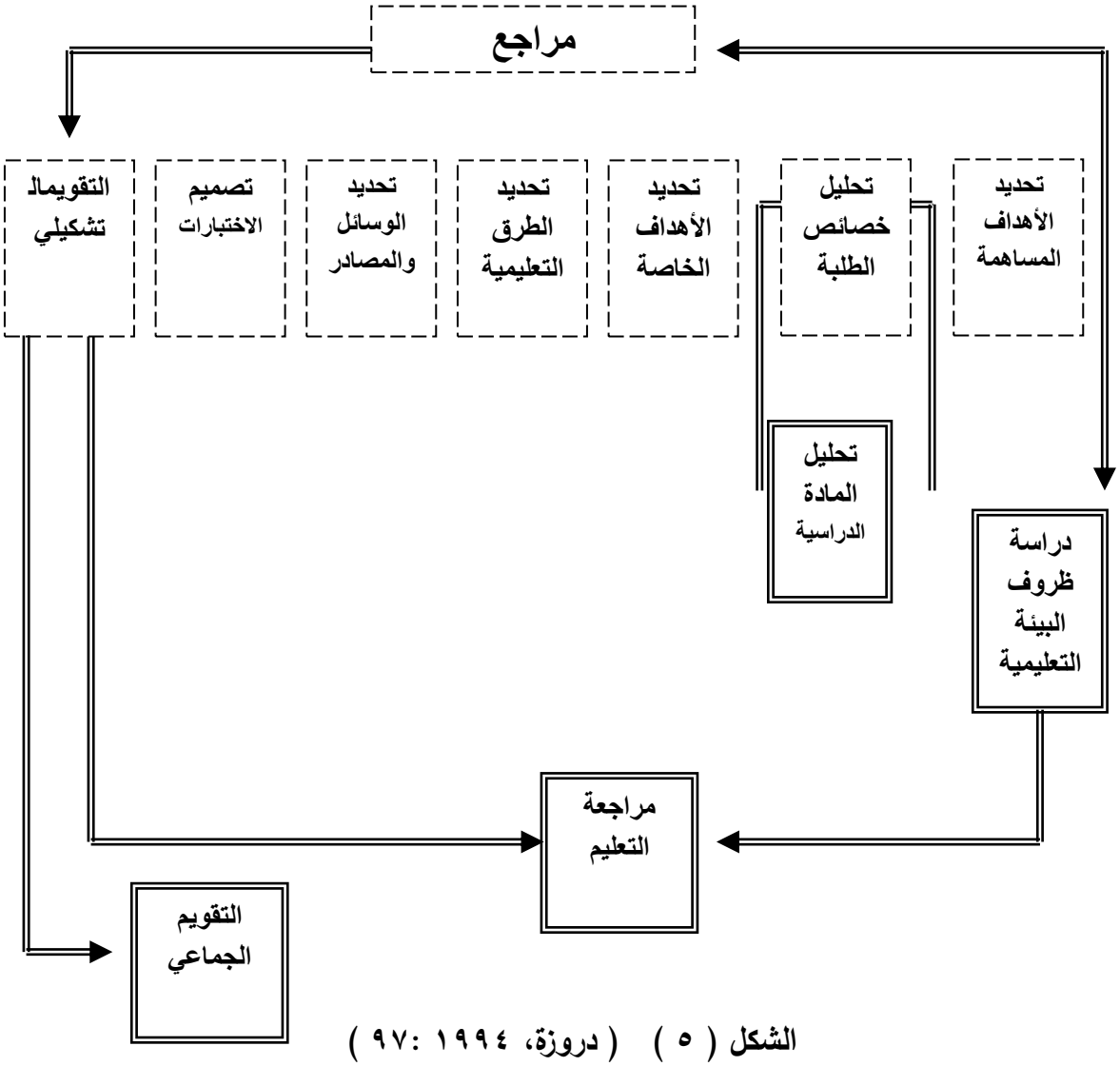
والشكل(٤) يوضح هذه العناصر



شكل (٤) يوضح أنموج كمب(Kemp) لتصميم التدريس

٣- أنموذج دروزة ١٩٩٤:

يتضمن أنموذج دروزة خطوات متتابعة ومترابطة، إذ يبدأ بتحليل ظروف البيئة التعليمية ،وينتهي بعمليات التقويم التشكيليّ،او الختاميّ الذي نسميه التقويم الجماعيّ ويلاحظ في هذا الأنموذج أنَّهُ يأخذ اتجاه (دك وكاري) إلا أنَّهُ يختلف عنه في خطواته ، والشكل(٥) يوضح هذه الخطوات



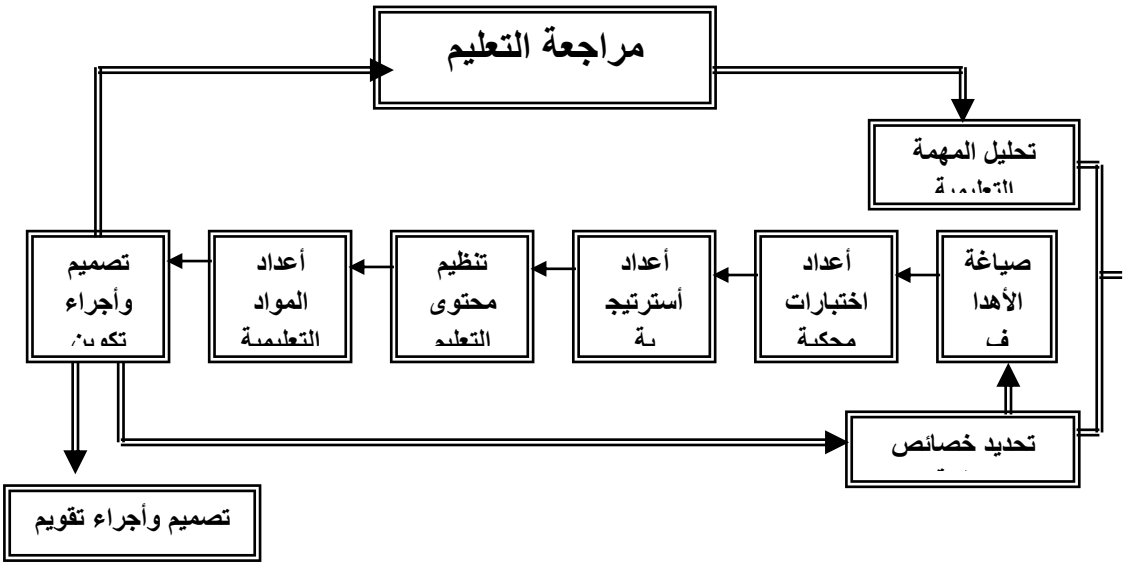
الشكل (٥) (دروزة، ١٩٩٤ :٩٧)

٤- أنموذج ديك وكاري Dik& Carey1996

يتكون النموذج من تسع خطوات ، تمثل الإجراءات التي سيستعملها الفرد عند استعمال المنهج النظاميّ في تصميم المواد التعليمية ، وهذه الخطوات هي :

١. تحديد الحاجات بهدف تحديد الأهداف التدريسية .
٢. تحديد الأهداف العامة .
٣. تحليل المهمات التعليمية الجزئية : أي تحليل المادة التعليمية لتحديد أوجه التعلم : معرفية ، أو وجدانية ، أو مهارية .
٤. تحديد خصائص المتعلمين .
٥. بناء اختبار تكوينيّ ، أدائيّ المرجع ، أو محكيّ ، وتطويره .
٦. تطوير استراتيجيات التعلم التي تساعد على وصول كلِّ متعلم إلى إتقان التعلم بمفرده ، وبالمستوى الذي تحدده عبارات كلِّ هدف .
٧. اختيار المادة التعليمية ، وتطويرها .
٨. تصميم التقويم التكوينيّ ، وتطبيقه .
٩. تصميم التقويم النهائيّ ، وتطبيقه .

ويمكن التعرّف إلى الأنموذج ومكّوناته من الشكل الأتي:

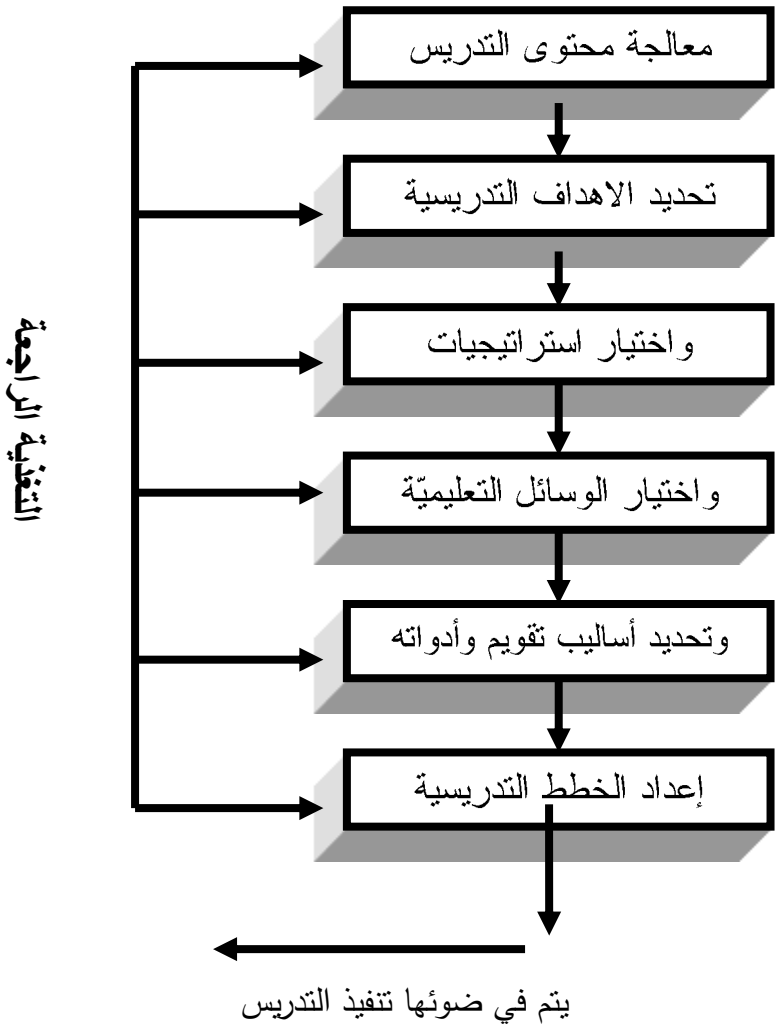


الشكل (٦) يوضح أنموذج (ديك وكاري) لتصميم التدريس (الحيلة،٢٠٠٨: ١٨٤-١٨٨).

٥- أنموذج زيتون ١٩٩٩

يتكون أنموذج زيتون من ست عمليات أساسية وهي :

معالجة محتوى التدريس ،تحديد الأهداف التدريسية ،اختيار استراتيجية التدريس ،اختيارالوسائل التعليمية ،تحديد أساليب تقويم الطلبة وأدواته،إعداد مخططات التدريس التي يتم في ضوئها تنفيذ التدريس والشكل (٧) يمثل أنموذج زيتون.



شكل (٧) يمثل أنموذج زيتون .(زيتون ،٢٠٠١ :١٠٥).

٦- أنموذج الأبيض ٢٠٠٩.

ويضم هذا الأنموذج الخطوات الآتية :

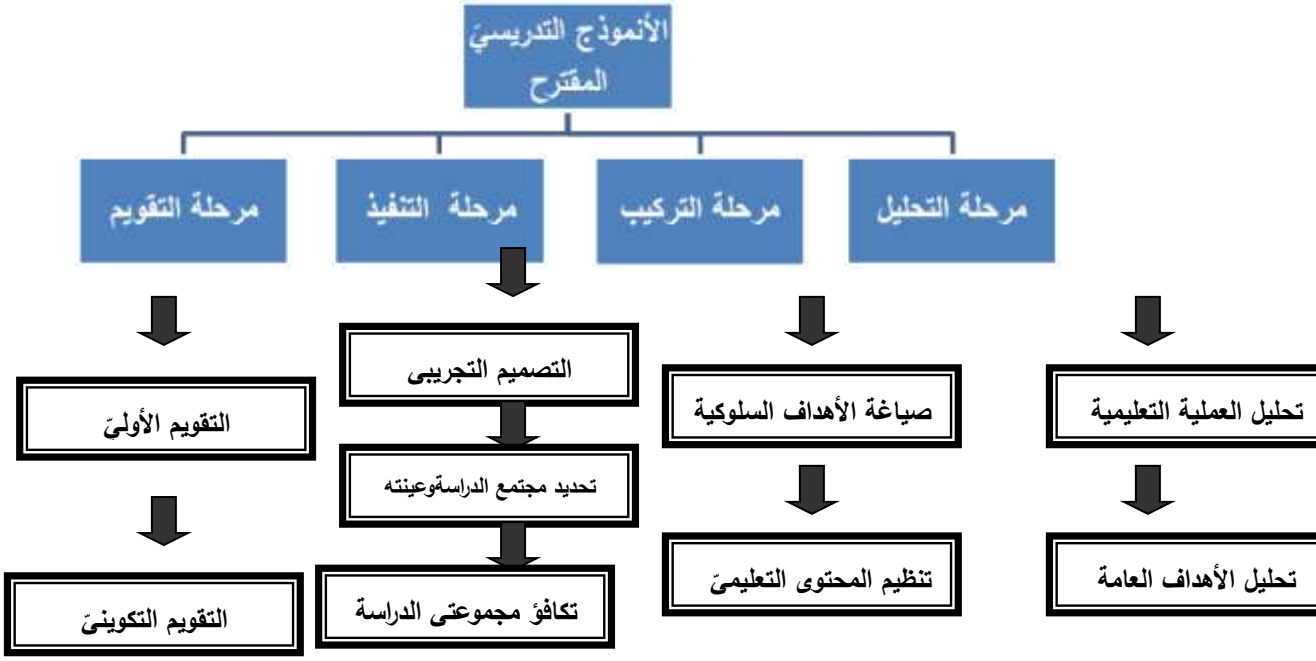
١. مرحلة التحليل .

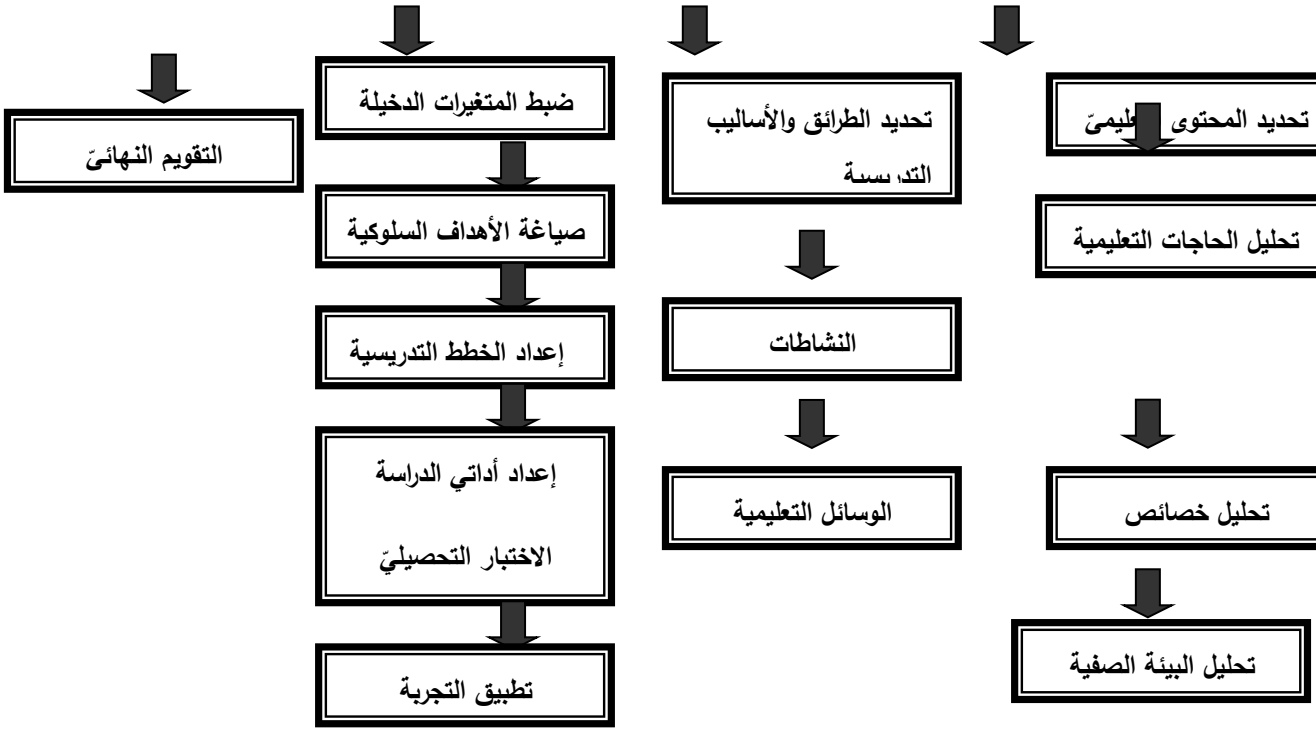
٢. مرحلة التركيب .

٣. مرحلة التنفيذ.

٤. مرحلة التقويم

ويوضح الشكل (٨) مراحل بناء الأنموذج التدريسيّ والخطوات الإجرائية لكلِّ مرحلةٍ من مراحله :





شكل (٨) (الأبيض ، ٢٠٠٩ : ١٢٨)

ثانياً:أنموذجي برجز وسيريس لوينثال

أ-أنموذج برجز.

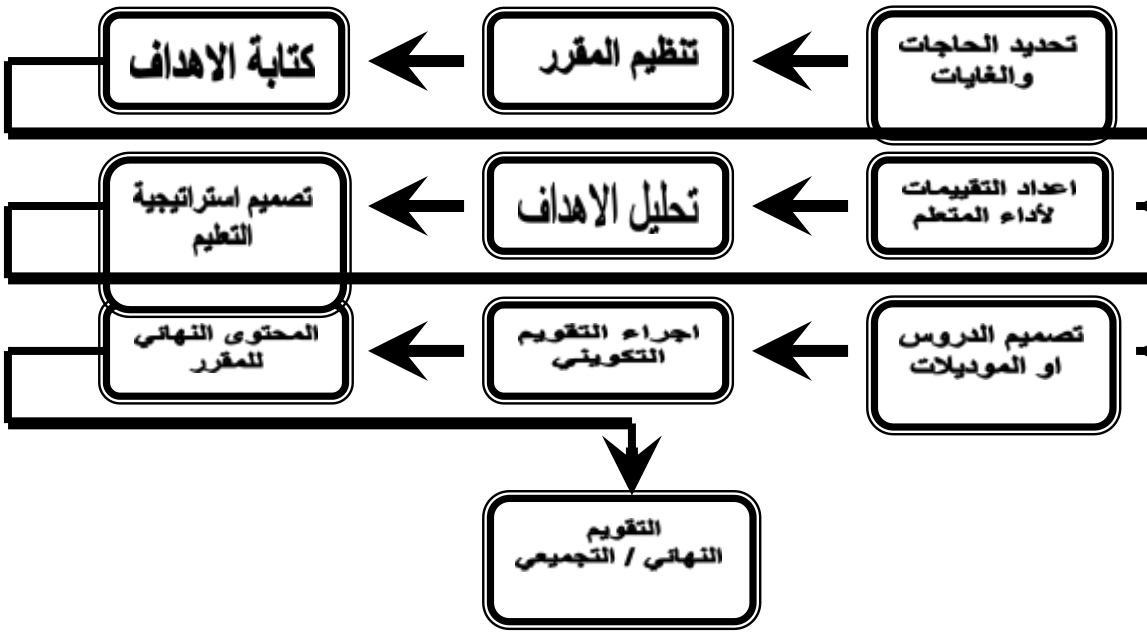
١. تحديد الحاجات .
٢. تنظيم المقرر .
٣. كتابة الأهداف .
٤. إعداد التقييمات لأداء المتعلم (الاختبار القبليّ) .
٥. تحليل الأهداف السلوكيّة .
٦. تصميم إستراتيجيةالتعلم .
٧. تصميم الدروس والموديلات .

٨. إجراء التقويم التكوينيّ .

٩. المحتوى النهائيّ المقرر .

١٠. التقويم النهائيّ التجميعي .

والشكل الآتي يوضح خطوات أنموذج برجز



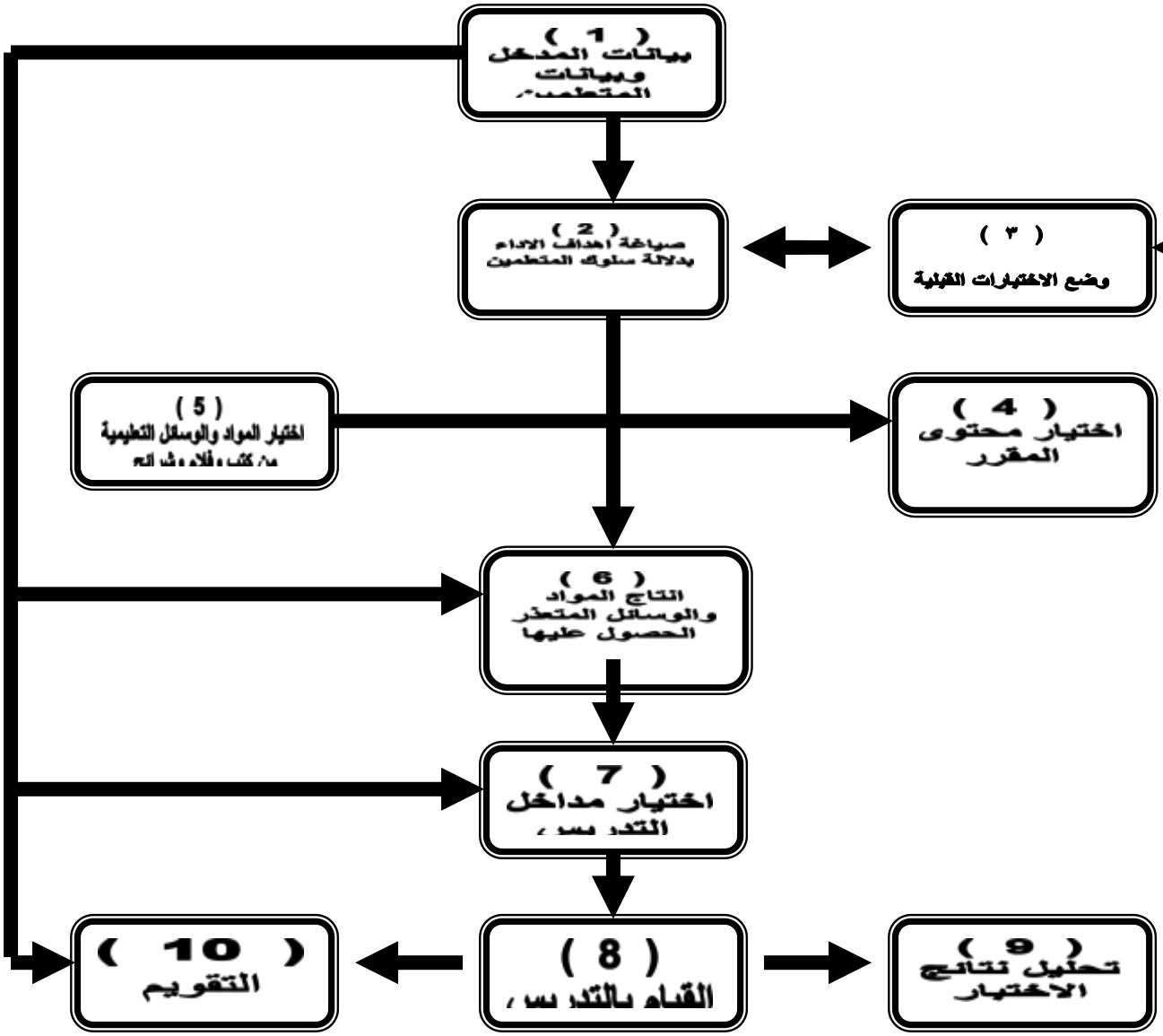
(سرايا ، ٢٠٠٧: ٧١)

ب- **أنموذج سيريس- لوينثال.**

ويتألف هذا الأنموذج من عشر خطوات هي :

١. **بيانات المدخل بيانات عن المتعلمين.**
٢. **صياغة أهداف الأداء .**
٣. **وضع الاختبارات القبلية .**
٤. **اختبار محتوى المقرر .**
٥. **اختيار المواد والوسائل التعليميّة.**
٦. **إنتاج المواد والوسائل المتعذر الحصول عليها .**
٧. **اختبارات مدخل التدريس .**
٨. **القيام بالتدريس .**
٩. **تحليل نتائج الاختبار .**
١٠. **التقويم .**

والشكل الآتي يوضح خطوات أنموذج سيرس-لوينثال



(سرايا، ٢٠٠٧ :٧٨)

المصادر

١. سرايا , عادل : التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى , ط ٢ , دار وائل للنشر والتوزيع, عمان ٢٠٠٧

٢. جانيه, روبرت : اصول تكنلوجيا التعليم , ترجمة محمد المشيقح وآخرون, جامعة الملك سعود, الرياض ٢٠٠٠

٣. الرواضية, وآخرون: التكنلوجيا وتصميم التدريس ,ط١, زمزم للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ٢٠١١.

٤. عبد الرحمن ,انور حسين ,وعدنان حقي زنكنة : الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية , شركة الوفاق للطباعة , بغداد , ٢٠٠٧ .

٥. زاهر ضياء , وكمال يوسف اسكندر: التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمي في النظام التربوي , مؤسسة الخليج العربي , مطبعة نهضة مصر , القاهرة , ١٩٨٤.

٦. عبيد , ماجدة السيد , واخرون : اساسيات تصميم التدريس , ط١,دار صفاء للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠١ .

٧. قطامي , يوسف واخرون : تصميم التدريس , دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , ٢٠٠٠ .

٨. ملحم , سامي محمد : القياس والتقويم في التربية وعلم النفي , ط٤ , دار المسيرة للنشر والتوزيع , الاردن , ٢٠٠٩ .

٩. العدوان , زيد اسليمان , ومحمد فؤاد الحوامدة : تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق , اربد , عالم الكتب الحديث , ٢٠٠٨ .

١٠. الحيلة , محمد محمود : التصميم التعليمي نظرية وممارسة , ط١ , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان , الاردن , ١٩٩٩ .

١١. علي , محمد السيد : استراتيجية مقترحة في ضوء اسلوب النظم لتدريس مسائل الفيزياء لطلاب الصف الاول الثانوي , مجلة كلية التربية , العدد ٢٤ , جامعة المنصورة , ١٩٩٧ .

١٢. الشريف , كوثر عبد الرحيم شهاب : المدخل المنظومي والبناء المعرفي , المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم , مركز تطوير تدريس العلوم , جامعة عين شمس , القاهرة , ٢٠٠٠٢ .

١٣. وطفة , علي اسعد , علي جاسم الشهاب : علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية , المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع , بيروت , ٢٠٠٤ .

١٤. نصر , محمد علي : تطوير برامج اعداد معلم العلوم بأستخدام المخل المنظومي للتدريس والتعلم لمواجهة بعض متطلبات العصر ,المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم , مركز تطوير تدريس العلوم , جامعة عين شمس , القاهرة , ٢٠٠٢ .

١٥. دروزة , افنان نضير : اثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين اداء المعلم والطالب , مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي , تصدر عن جماعة القياس والتقويم بالتعاون مع جامعة الازهر بغزة , العدد ٣ فبراير ١٩٩٤ .

١٦. الابيض قصي عبد العباس حسن , فاعلية نموذج مقترح لتدريس مادة النحو على وفق مدخل النظم في التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طلبة كلية

التربية الاساسية , (اطروحة دكتوراه غير منشورة) , كلية التربية / بن الرشد , جامعة بغداد , ٢٠٠٩ .

١٧. زيتون , حسن حسين : تصميم التدريس , ط٢ , عالم الكتب , القاهرة , ٢٠٠١.

١٨. السامرائي , هاشم : اثر استخدام عصف االدماخ ومدخل النظم في تحصيل طلبة قسم الإرشاد التربوي , مجلة كلية المعلمين , العدد الثاني , كلية المعلمين , الجامعة المستنصرية , ١٩٩٤.

مفهوم الحب بين طلبة الجامعة
في ضوء متغيري المرحلة والجنس

أ.م.د. سمير يونس محمود
جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الانسانية
dr.sameer.psy@gmail.com Abstract

الملخص

هدف البحث الحالي إلى قياس مفهوم الحب لدى طلبة جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية ومن الصفين الثاني والرابع. وقد بنى الباحثان أداة قياس مفهوم الحب والمؤلفة من (٥٠) فقرة في صيغتها النهائية, وقد استخرجت خصائصها السيكومترية , فضلاً عن الصدق الخارجي والثبات. وتكونت عينة البحث من (٤٩٧) طالباً وطالبة من الدراستين الصباحية والمسائية, أظهرت نتائج البحث أن مستوى مفهوم الحب لدى الطلبة (ذكوراً, وإناثاً) كان فوق المتوسط الفرضي, وكان توجهات الطلبة الذكور أعلى نحو مفهوم الحب, فيما أظهر طلبة الصف الرابع توجهاً أعلى من اقرانهم من طلبة الصف الثاني وقد قدم الباحثان عدد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية:- مفهوم الحب

The Concept of Love among University Students

University of Mosul. College of Education for Dept. of Educational and psychological Sciences

Assistant Prof.

dr.sameer.psy@gmail.com Abstract
Dr. Sameer Younus Mahmood

The research aimed at measuring love concept of Mosul University students at the College of Education. for Humanities/ Department of Educational and Psychological Sciences, the second and fourth stages. The researcher constructed the research tool which consists of 50 items in its final form. The psychometric properties as well as external validity and reliability were calculated. The Sample Comprised (497) male and female students out of morning and evening classes. The results indicated that the level of love concept for both genders was above the hypothetical mean, however male students. had higher interaction with the concept of love in addition fourth stage students had higher interaction with the concept of love with love concept than second stage Students. Finally the researcher submitted a number of recommendation and suggestions.

Key words: love concept

مقدمة

يهدف البحث الى بناء مقياس مفهوم الحب بين طلبه الجامعة الذين يمثلون شريحة اجتماعية على قدر كبير من الاهمية بوصفهم بناة المستقبل، وهم على مشارف الرشد المبكرة اول المراهقة المتأخرة. لذلك فان استقرارهم العاطفي اكثر كثيراً بعلاقات الصداقة و على وجه الخصوص بالحب الذي يوفر لهم الاستقرار و الارتياح النفسي، و الشعور بالثقة، انطلاقاً من المنظور النفسي الذي يرى بأن الارتباط العاطفي الاولي يعد نقطة البداية للحب كونه يمثل نزعة يهئي بها الطالب امتدادا سريعا لذاته عندما يتشاطر الحب مع الطرف الآخر، لذلك فإن مشكلة البحث يمكن صياغتها بالتساؤلات الآتية: هل يحتاج الطالب الجامعي للحب؟ وهل يحاول التودد للأخر؟ وهل يختلف مفهوم الحب باختلاف النوع الاجتماعي (الذكور والاناث)؟ ان هذه الأسئلة تمثل جوهر مشكلة البحث وتعد مبرراً كافيا لإجرائه.

أهمية البحث

يعد موضوع الحب واحداً من أسمى العواطف الانسانية , ولا ادل على ذلك من العناية الكبيرة التي حظي بها هذا الموضوع من لدن الفلاسفة والشعراء وعلماء النفس والاجتماع وكتاب الرواية وسواهم، وهنالك من عدَّ هذا الموضوع وسيلة لتطور الجانب الروحي وتقدمه لدى الانسان، ورب سائل يسأل ما الذي يعطي الدافع أو الطاقة لعاطفة الحب هذه ؟

مما لا شك فيه ان الاجابة ستكون معقدة الى حد كبير، ذلك لان هذا السؤال يكتنفه الغموض والتداخل لسبب بسيط وهو ان الحب أعمق بكثير من أن يفهم أو يقاس او حتى أن يؤطر بكلمات معينة.

إن هذا الغموض لطبيعة الحب جعل العديد من الباحثين ممن حاولوا الوصول الى تحديد دقيق له يختلفون في وجهات نظرهم، فمنهم من حاول تقسيمه الى فئات مختلفة مستنداً الى الاسطورة أو التراث اليوناني مثل: الايروس، واللودوس وصولاً الى الاكَابي، وهنالك من حاول تمييز وجود نوعين من الحب مثل هاتفيلد ووالستر مثل لحب العاطفي وحب الرفيق (الصديق).

وآخرون فسروا الحب على انه رغبة الافراد (ذكوراً كانوا ام اناثاً) في توسيع ذواتهم بهدف تغذية الجانب الروحي بين الشريكين، فضلاً عن الرعاية المتبادلة. (Peck,1979,82).

إن الحب يأخذ اشكال وصيغ متعددة منها الحب الاخوي , وحب الوالدين , وحب الصديق , والحب الشهواني (الجنسي)، وكذلك حب الذات. وعليه يمكن القول ان الحب يرتبط بطبيعة الثقافة بمعناها الواسع، العادات والتقاليد، والقيم التي اكتسبها الفرد بوصفه عضواً في المجتمع الذي ينتمي اليه سواء كان طفلاً , او مراهقاً , او راشداً , والامر المثير حقاً هو ان الحب قد لا يساير مقتضيات الثقافة، ولا سيما عندما تضع الثقافة قيوداً ثقيلة الوطأة عليه بحيث تقود الى اشكال من الصراع بين الثقافة وبين تطلعات ابنائها من الشباب الذين يصعب عليهم ان يندمجوا بالدائرة الثقافية السائدة في نطاق المجتمع الذي يعيشون فيه، مما يحول ذلك دون رأب الصدع بين الحب والثقافة (فرويد,١٩٩٣,٦٨).

إن الحب شأنه في ذلك شأن الانفعالات الانسانية الاخرى له خصائص فسلجيه واخرى نفسية، وطبقاً لوجهة نظر شاختر Schachter فأن اي استثارة فسلجيه قد تفسر على انها شكل من اشكال الحب، لذلك فان الفرد الذي له تجربة في الحب العاطفي العميق Passionate عندما يستثار بحضور طرف اخر من الجنس المغاير ,

فانه يعبر عن اهتمامه وعنايته (Wallach,et.al,1997,481) . إن مشاعر المحبين قد تصيبها الرجفة والمواقف الحرجة في بعض الاحيان، ولا سيما في بداية الوقوع في الحب، وعلى الرغم من أن كليهما يمتلكان اساليب متنوعة في الحديث والعديد من صيغ التواصل الاجتماعي التي تجعل منهما خبراء في ادارة حياتهما اليومية برؤية شفافة وراقية، الا ان اختيار المحبين لبعضهما البعض يعد نوعاً من التحدي، وان اللحظات الحالمة قد تصبح صادمة احياناً، على الرغم من الاعجاب المتبادل والاناقة في الحديث وحب التطلع للمستقبل (اولريش , وغرنزهايم , ٢٠١٤, ٦١-٧٢).

ومع ذلك فقد دأب الكثير من افراد المجتمع في البحث عن الحب والتجربة الشخصية له انسجاماً مع تطور المفهوم الجديد للحرية في الحب وارتباطه بأحد ابرز خصائص الحضارة المعاصرة القائمة على شهوة التطلع الى الاخر بوصفها هو / او هي يتطلعان بالطريقة ذاتها، انهاما يبحثان عن الجائزتين اللتان يسعيان وراءهما وهي الرجل الجذاب أو الفتاة الجميلة الجذابة , ذلك لان الجاذبية تشير الى الخصائص المحبوبة التي يجري البحث عنها في رحلة البحث عن الاخر وهذا يتوقف على موضة العصر الذي يعيش فيه الفتى او الفتاة كليهما (فروم,٢٠٠٠:١١) "وعلى الرغم من توق الافراد العميق للحب، إلا أن قضايا اخرى أخذت أكثر اهمية من الحب مثل النجاح، والمكانة، والمال، والقوة التي تواجه طاقات الافراد جميعها لتحقيق القضايا التي بدت طاغية على الحب نفسه" (فروم, ٢٠٠٠:١٢).

ان الحب بوصفه قوة خفية تتعدى حدود الدافع والطاقة , قد تجعل من العسير اختياره، شأنه في ذلك شأن العديد من الظواهر النفسية المعقدة , فهو حقاً كما يرى بيك Peck,1979 أكبر من ان يكون مفهوم قابل للقياس بمجموعة من العبارات أو الكلمات , انه بحق احد نتائج الطبيعة الانسانية الغامضة (Peck,1949,83).

أما البورت فقد فسر ذلك في اطار تطور الشخصية ووعي الناس للعديد من الاشياء في البيئة، ولعل ذلك يتمثل في اشارته الى امتداد الذات الانسانية وحب الاخر ورعايته. وان عملية امتداد الذات تكون دائرية وتطورية ينمو فيها الفرد الى اكبر حالة من الوجود , حتى وان كان الهدف من سلوك الحب شخص ما، ذلك لان هذا التحديد يتضمن حب الذات وحب الاخر، مع ضرورة التأكيد على ان الفرد لا يستطيع حب الاخر إن لم يحب نفسه (Shultz & Shultz,2012,201).

وفي دراسة أجراها روبن Rubin,1949 طلب فيها من مجموعة مستجيبين ممن وقعوا في الحب أن يميزوا بالكتابة بين الحب والصداقة , وبالطريقة نفسها طلب من مجموعة اخرى من المستجيبين الطلب نفسه، تبين من تحليل الاجابات ان اولئك الذين وقعوا في الحب كتبوا عن مواصفاته على نحو مثالي، واكدوا على هذا الحب يتخلله علاقات حميمية يروم فيها كل طرف البقاء مع الاخر أما المجموعة التي تفضل الصداقة فقد ذكروا انها تمثل الانجذاب المتبادل والمتشابه معززا بالاحترام بين الطرفين (Wallace,et. al, 1979,481).

وبحثت دراسات اخرى العلاقة الارتباطية بين الحب ومتغيرات العمر , والنوع الاجتماعي (ذكور واناث) , والعِّرق , والشخصية وبخاصة الخجل، فيما طور سالوبي وفوت ١٩٨٩ مقياساً لمواقف الحب بغية تسهيل البحث عن أساليبه (Frwin & Pressler,2011,737).

أما فيهر Fehr,1994 فقد فسر الحب في ضوء الانموذج الاولي أو المثال الافضل الذي يعكس خصائصه ومواصفاته والتي يطلق عليها Prototype, اذ وجد أن تصنيف المستجيبين للحب الرفاقي المتعلق بالرفيق هو الاكثر شيوعاً من انواع الحب الاخرى سواء كان ذلك يتعلق بالام، أو الوالدين كليهما، أو الصداقة وهي تمثل أفضل

أنواع الامثلة , فيما حاز الحب الجنسي على تقديرات أقل بوصفه مثال أفضل لنموذج الحب (Regan,et,al,1988,413).

وفيما يتعلق بدراسة الانموذج الاولي أو المثال الافضل لمفهوم الحب الرومانسي Romantic love فقد صنف المشاركون الملامح الرائدة للحب الرومانسي , ومنها العاطفة بالمرتبة الاولى من بين أفضل الخصائص الممثلة له، ومع ذلك فأن ترتيبها مازال في مرتبة أدنى من خصائص حب الرفيق , والخصائص الاخرى مثل , الصدق، والثقة، في حين يمثل مفهوم الشراكة في الحب الجانب الاكثر عمومية عن الحب، ذلك لأنه حب مشترك الى جانب ارتباطه بالشغف (Hendric & Hendric,2002,472).

وافترضت بيرشيد Bercheid ان الحب الرومانسي العاطفي ينشأ ويتطور نتيجة للصفات المرغوبة في الشريك الاخر على سبيل المثال , قوة الشخصية , والاطلالة، والانجذاب الجسدي، فضلاً عن الرغبة والتصورات التي يحملها كل طرف عن الاخر، وقد زعمت بيرشيد أن أساليب او أشكال الحب الاربعة وهي : الايروس Eros الذي يمثل الوعي للرومانسية والحب العاطفي، والستورج Storage الذي يمثل الحب القائم على الصداقة والايثار، ونكران الذات، أما اللودوس Ludus فأنه يمثل التلاعب بالحب والهوس، فيما يمثل البراغما Pragma الدخول في علاقة في اطار معايير محددة مسبقاً . ان هذه الاشكال الاربعة جميعها تعد جوهرية واساس في الحب، لانها تستوعب أشكال الحب الاخرى (Berscheid,2010,2-3).

وتأسيساً على ما تقدم فأن أهمية البحث تتجلى بما يأتي:

١- إن موضوع الحب يعد واحد من أهم العوامل الوجدانية والانفعالية الانسانية , إلا انه لم يلق العناية الكافية على صعيد البحث النفسي والتربوي في بلدنا العزيز- على حد علم الباحث.

٢- ضرورة التعرف على اراء النوع الاجتماعي المتمثل بالذكور والاناث فيما يتعلق بمفهوم الحب, نظراً لأثارهِ على الرضا الذاتي والاستقرار النفسي , واستقرار العلاقات لديهما في عصر يتسم بالضغوط والمؤثرات الثقافية وقنوات الاتصال المختلفة .

٣- بناء مقياس لمفهوم الحب على وفق السياق الثقافي لمجتمعنا العراقي لقياس الحب بين فئات المراهقين على نحو خاص.

الاهداف:

١- بناء مقياس مفهوم الحب لدى طلبة جامعة الموصل.

٢- التعرف على مستوى العام لمفهوم الحب لدى طلبة جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الانسانية.

٣- التعرف على مستوى مفهوم الحب لدى طلبة جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية في ضوء متغيري:-

أ- النوع الاجتماعي (ذكور, إناث).

ب-الصف الدراسي (ثاني, رابع).

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بما يأتي:-

طلبة الصفين الثاني والرابع (ذكور, إناث) في جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية ومن الدراستين الصباحية والمسائية.

تحديد المصطلحات:

المفهوم:

عرفه كل من باتيا:

فكرة عقلية مجردة عن أي شئ , ويضم كذلك الفعل الحافل بالمعاني (Bhatia,2009,80).

وعرفه فاندينوس

فكرة تمثل فئة من الاشياء أو الاحداث أو الخصائص مثل الصدق , الامانة , والتي يستجيب لها الكائن بطرائق متشابهة أو متطابقة (Vandenbos,2015,227).

الحب: Love

عرفه معجم لسان العرب:

"على انه نقيض البغض , والحب يعني الزرع"

أما بن قيم الجوزية فقد عرفه : "بأن الحب هو المحبة في غليان القلب وثوراته عند الاهتياج للقاء المحبوب" (عبد الله,١٩٨٠,١٦٣).

وعرفه الشايب (٢٠٠٣):

"عاطفة متفردة , وتعني التأثر الوجداني بالمحبوب والاحساس بالارتباط مع شخصه والحنين اليه, وقد يكون الحب لانسان أو حيوان أو شئ" (الشايب, ٢٠٠٣)

وعرفه هوك وفوكهان (٢٠١٠):

بأنه مزيج من العواطف، والادراكات، والسلوك الذي يمكن الفرد أن يتشارك في العلاقات العاطفية والحميمية مع الاخر (Hogg & Vaughan,2010,355)..

وعرفه فيهر (٢٠١٥):

بأنه الاتجاه الذي يهيئ الفرد للتفكير أو السلوك او الشعور بطرائق معينة تجاه موضوع أو هدف الحب (Fehr,2015,495).

مفهوم الحب:

عرفه فاندينوس ٢٠١٥:

بأنه الصورة الذهنية لدى الفرد عن المحب المثالي , وكذلك عن علاقة الحب المثالية , وعن النشاط السلوكي الخاص بالعلاقات التوددية والوجدانية مع الطرف الاخر , والمعبر عنه على نحو مباشر , أو بطريقة احلام اليقظة والاخيلة (Vandenbos,2015,612).

ويعرف الباحث مفهوم الحب بما يأتي:

بأنه فكرة تمثل مجموعة من الخصائص المجردة والحسية عن علاقات الحب في ضوء الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يحملها الطالب الجامعي والتي تعكس جميعها مفهوم الحب لديه.

ويقاس مفهوم الحب اجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الحب الذي أعده الباحث بنفسه.

الخلفية النظرية :

يتضمن هذا القسم عرض موجز الرؤية العربية والاسلامية للحب , فضلا عن الرؤية الغربية الحديثة بما تتضمن من نماذج ونظريات فسرت الحب كما ياتي:

الرؤية العربية للحب:

ان الطابع الروحي والعقلي والوجداني للحضارة العربية الذي رافق التطور المادي المزدهر , والتمثيل بالثراء والترف واتساع العمران لعدة قرون قد انعكس على عناية العرب بالحب ولا ادل على ذلك من كثرة اشعارهم وقصصهم حوله سواء اكان من منظور الابداع ام الاختلاف عن الامم الاخرى , فضلا عن اشادتهم بشهداء الحب وشعرائه وعنايتهم بكل الوان الحب من العذرية الى الحسية الصريحة , وانما يعكس التوافق مع طابع حضارتهم (عبدالله, ١٩٨٠: ١٥).

ومهما يكن من امر فان الطرف النقيض يتمثل بالجدل الفلسفي عن ماهية الحب, وسياط الفقهاء الموجعة في ذمة , ولاسيما عندما جاء الاسلام وحرم الزنا وعاقب عليه بالرجم "ولم يكن الحب او العشق من الكلمات المحرمة او المكروهة , بل كانت تتداول بين الصحابة باللفظ او المعنى , وتظهر في السلوك والعلاقات من غير ان تنال من وقارهم او مهابتهم " (عبدالله, ١٩٨٠: ١٥).

ان المتتبع التاريخي للأسماء التي كرست عنايتها للحب وكتبت عنه مثل الجاحظ ومن بعده بن داؤود, فما كتبه الاول يختلف عن الثاني , اذ رسم الجاحظ الصورة للون من الحب تمثله طبقة او جماعة معينة في سياق مرحلة تاريخية , وسط اجتماعي محدد المعالم وهو مجتمع القيان والغلمان ومن يلوذ بهم من طلاب المتعة , وكان الجاحظ بدقة وصفه وتفسيره قد استطاع ان يتجاوز ذلك العصر الى عصور

اخرى لما اتسم وصفه من صدق التصوير ودقة في التعبير عن مفاهيم فلسفية عميقة (عبدالله, ١٩٨٠: ٨١).

اما محمد بن داؤود "فقد وجه كتابه لأهل الادب والظرف , وقد رسم معالم عاطفة الحب في شكلها الاجتماعي الراقي القائم على البناء الثقافي والروحي الاصيل , فالحب عنده تعبير عن حالة عقلية ذات طابع تأملي او ينبغي ان تكون كذلك" (عبدالله, ١٩٨٠: ٨٥).

اما الحب من المنظور الاسلامي فانه يتجسد في حديث الرسول(صل الله عليه وسلم)" الارواح جنود مجندة ما تعارف منها ائتلف , وما تناكر منها اختلف ". ان تقارب روح من روح اخرى يتشاركان الصفات تولد المحبة والالفة بينهما ,بينما يولد الاحساس بالغرابة والغربة الافكار ومن ثم الاختلاف (عبدالله, ١٩٨٠: ١٤٦).

الرؤية الغربية للحب:

يرى العديد من الباحثين منهم فيهر و ميكولنسر و شافرو وكَيليث (Mikaleneer, et. al, 2009:226) ان موضوع الحب لم يحظى بالعناية الكافية على الصعيدين المفاهيمي والتجريبي الجاد حتى بداية عقد السبعينات من القرن الماضي, عند محاولة كل من زيك وروبن (Zick & Rubin, 1940) وايلين بيرشيد (Berscheid, 1974) تعبيد الطريق نحو وضع تعريفات وتصنيفات للحب, لذلك فقد عرف الحب بانه الاتجاه الذي يهيئ الفرد للتفكير , والشعور , والسلوك ,بطرائق معينة تجاه موضوع او هدف الحب (Fehr, 2015: 495). وبالوقت نفسه فقد الهمت الكتابات المبكرة من الحب عددا كبير من المنظرين واصحاب النماذج ممن اعتنوا بهذا الموضوع مثل جون لي (Lee, 1943), وهيندريك وهيندريك (Hendrick &

Hendrick), والذين كانوا سبق من سواهم في وضع تصنيفا للحب مؤلفا من انماط ستة مستوحاة من الارث الاغريقي وتنطبق على كلا الجنسين كما ياتي:

الايروس (Eros): ويشير الى الرومانسية والحب العاطفي وكشف الذات والوقوع في الحب بسرعة .

الستورج (Stronge): الذي يشير الى الحب القائم على الصداقة , والايثار , ونكران الذات , وتقييم الصداقة

وتثمينها.

اللودوس (Ludus): ويشير الى الحب السطحي وحب التلاعب , والهوس , والاستثارة .

البراغما (Pragma): ويشير الى العقلانية , والحب العملي , ويدخل الشريكين في العلاقة فقط في حال تلبي معايير واقعية

المينيا (Mania): ويشير الى الحب اليائس والفاقد للأمل , وكونه يعاني من الصراع ولكن لديه اشتياق للحب ,الا ان خبرته تمثل مصدر الالم وتسبب الغيرة .

الاكَابي (Agape): موجه نحو العطاء اكثر من الاخذ من الشريك الرومنسي , غير اناني ويعني بالجانب الروحي للحب.

وقد ركز كل من لي وهيندريك وهيندريك على الاشكال او الانماط الاربعة الاولى من التصنيف السداسي ,فيما وسع والاش وكولدتشيان هذا التصنيف بدرجة اكبر (Wallace & Goldstein, 1997: 483) .

وعلى الرغم من التوسع في عدد النظريات والنماذج التي تشرح الحب وتفسره , وهي متباينة ويصعب تصنيفها , ولكن يمكن جمعها تحت عنوانين عريضين: **الاول يمثل الطبيعة البايولوجية** للحب , فيما يمثل الثاني **الطبيعة النفسية والاجتماعية للحب.**

ان النهج الطبيعي متجذر في الجسم وفي العاطفة وفي التراث الحضاري التطوري , وان التطور يرتبط بوجه خاص بالعلاقات الحميمية. اما الجانب النفسي والاجتماعي فانه يرتبط بمفاهيم مثل الادراك والدوافع الاجتماعية ، والاتصال والخصائص الاولية للحب وان ال **prototype** الذي يشير الى مجموعة من التعميمات المعرفية مثل المعتقدات و التوقعات التي يصدرها الافراد (وبخاصة الشريكين عن افضل مثال او نموذج للحب مثلا .مثل الحب الرومنسي او الحب الرفاقي المتعلق ب (الرفيق) وهناك تصنيفات اخرى مختلفة للحب , وفيما ياتي شرح موجز لهذين الصنفين او المدخلين , فضلا عن نظريتي التعلق والحب الثلاثية.

التصنيف الطبيعي البايولوجي:

حدد بيرشيد ووالستر ١٩٧٦ معنى الحب بوصفه حاله من الاستيعاب الكامل لعشيقين يواجهان تقلبات في المزاج احيانا مابين النشوة والكرب (الشدة)وبتعبير اخر انه حب رفيقين يشعران بالعاطفة نتيجة تشابك حياتهما بعمق وهكذا يبدا الحب في حرارة الشغف ومن ثم يبرد في وهج الرفقة الهادئة بينهما .

ان التناقض بين الشغف (العاطفة) والرفقة (الشراكة) قد حظي بأقصى تطور وصفي له من والستر ووالستر (١٩٨٧) ومن ثم هاتفيلد (Hatfield, 1988) الذين اشاروا الى هذين النوعين من الحب على انهما يتعايشان في علاقة اكثر مما يبدوان

على انهما متسلسلان او متعاقبان ذلك لان الناس يرغبون في الشغف والرفقة معا في علاقات الحب (Hendrick & Hendrick, 2002: 474)

التصنيف النفسي- الاجتماعي:

نظرا لسعة هذا التصنيف فان الباحث سيناقش انموذج فيهر بتركيز, اذ حدد فيهر احسن مثال للحب Prototype love او ما أطلق عليه الحب التفسيري Construed loveوهو يمثل للشريكين افضل انواع الامثلة في تصنيفات الحب مثل الحب ، الرومنسي او الحب الرفاقي او الصداقة او حب الوالدين ....والذي يتمسكان به اكثر من غيره , اما ارون وارون فقد استندا على فكرة البورت , فضلا عن التقاليد الشرفية الهندوسية المتعلقة بمفهوم الامتداد او التوسع الذاتي وافترضا ان لدى البشر اساسيات دافع الامتداد الذاتي والذي قد يتضمن الممتلكات المادية والقوة والتاثير , لذلك فان الوقوع في الحب يخلق توسعا وامتدادا سريعا لحدود الذات , وعلى ذلك عندما يكون هناك شخصان يتشاركان الحب ويندمج كل منهما مع الاخر في عملية الامتداد الذاتي فانهما يشعران بالمتعة , وتصبح كلمة انا وانت "نحن" (Aron & Aron, 1996: 46).

نظرية التعلق:

ترى هذه النظرية التي ارسى قواعدها عالم النفس جون باولبي ان حب التعلق يعد حب فطري غير مكتسب , ويعد سببا تاريخيا للتطور البشري , ويتمثل هذا الحب في بداياته بحاجة الاطفال الى البقاء على مقربة من مقدم الرعاية من اجل البقاء. ان التعلق يعد سمة مميزة للبشر جميعهم على مدى حياتهم (Berscheid, E, 2006: 173). ذلك لان لدى الجميع رغبة في ان يكونوا محبوبين, وان تكون لديهم علاقات

دافئة وداعمة مع الاخرين , يفهمونهم ويدافعون عنهم , لان وجود مثل هذه العلاقات تمنحهم شعورا بالامان وتسهل حياتهم الاجتماعية الايجابية Hazan, and (Shaver,1987:513).

نظرية الحب المزدوجة (Duplex) او النظرية الثلاثية الابعاد لستيرنبرغ:

تركز نظرية الحب المزدوجة على عنصرين اساسيين في طبيعة الحب وهما :

١- هيكلية نظرية ثانوية ذات ابعاد ثلاثية عن الحب.

٢- تطوير نظرية ثانوية بوصفها قصة .

ان النظرية الفرعية الثانوية محاولة لتحديد كيفية تطور انواع الحب الاخرى وعلى وفق هذه النظرية فان الحب يمكن فهمه من عناصر ثلاثة تشكل معا رؤوسا لمثلث , والمثلث يستخدم بوصفه استعارة وليس انموذجاً هندسيا للمكونات الثلاث وهي : العلاقة الحميمية **Intimacy** في راس المثلث الاعلى , والعاطفة **Passion** تقع في الجزء الايسر للمثلث, اما الالتزام **Commitment** فانه يقع في الجزء الايمن للمثلث ,ويمثل كل مكون جانب من جوانب الحب.

مكونات الحب الثلاثة :-

المكون الاول: العلاقة الحميمية :

تشير الى علاقات الترابط ومشاعر التقارب في علاقات المحبة , والدفء في علاقة الحب وتضم (١٠) خصائص على قدر كبير من الاهمية استوحاها ستيرنبرغ من مقاييس مختلفة عن الحب والاعجاب , والعلاقات الوثيقة والرغبة في تعزيز رفاهية الشريك , والسعادة التي يجدها مع من يحب والتقدير العالي للمحبوب , والتفاهم

المتبادل , والاعتماد على الشريك عند الحاجة، والمشاركة في الممتلكات بينهما , وتلقي الدعم العاطفي , منح الدعم العاطفي والتواصل الحميم بينهما, والاعجاب والتقدير المتبادل.

المكون الثاني: الشغف :

يشير الى الدوافع التي تؤدي الى الرومنسية والجاذبية الجسمية والاكتمال الجنسي , ومايرتبط به من ظواهر في علاقات المحبة , كما يشمل هذا المكون مصادر دافعية واشكال اخرى من الاثارة تؤدي جميعها الى تجربة الشغف في الحب.

المكون الثالث: الالتزام :

يشير الالتزام بقرار الفرد الذي يحب شخصا بالحفاظ عليه وعلى الحب على المدى الطويل .

ان مكونات الحب الثلاثة هذه تتفاعل مع بعضها البعض , فقد تقود العلاقة الحميمية الى مزيد من العاطفة والاحترام والالتزام, كما قد يؤدي الالتزام الى قدر اكبر او اقل من الحميمية. ان هذه المكونات قابلة للفصل ولكنها تفاعلية (Sternberg, 2006: 184-186).

منهجية البحث واجراءاته :

تضمن وصفا للإجراءات المعتمدة في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة، فضلا عن بناء اداة القياس واستخراج خصائصها السيكومترية ، واجراءات تطبيقها ، والوسائل الاحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات وعلى النحو الآتي:-

مجتمع البحث :

تحدد مجتمع الجث بطلبه جامعة الموصل من كلية التربية للعلوم الانسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية موزعين على وفق الصف الدراسي(الثاني, والرابع) والنوع الاجتماعي (ذكور, واناث) ومن الدراستين الصباحية والمسائية ، اذ بلغ اعداد الطلبة الذكور في الصف الثاني من الدراسة الصباحية (٦٨) طالباً وفي الدراسة المسائية (٣٣) طالباً, فيما بلغ عدد الاناث في الصف نفسه (١٦١) طالبة في الدراسة الصباحية و (٤٣) طالبة في الدراسة المسائية ، أما اعداد الطلبة في الصف الرابع فقد بلغ (٨١) طالباً في الدراسة الصباحية و(٣٢) طالبة في الدراسة المسائية في حين بلغ عدد الطالبات (١١٦) طالبة في الدراسة الصاحية و (٢٩) طالبة في الدراسة المسائية، وبهذا يصبح العدد الكلي (٥٦٣) طالباً وطالبة.

عينات البحث :

وفقاً لإجراءات البحث التي تطلبت بناء مقياس مفهوم الحب، فقد اختيرت عينات متعددة وكما يأتي:-

العينة الاستطلاعية:-

اختيرت العينة الاستطلاعية لغرض الاستفادة منها في تحديد الفقرات الخام لمقياس مفهوم الحب, ومن ثم الاستفادة من هذه العينة في التطبيق الاولى اللاحق للتحقق من وضوح فقرات المقياس وعدم غموضها, وقد بلغ عدد أفرادها (٣٦) طالباً وطالبة (١٩) منهم لغرض تحديد الفقرات الخام وبالأسلوب المباشر في اثناء مراجعتهم للكلية خلال مدة توقف الدوام و(١٧) طالباً وطالبة في التطبيق اللاحق لغرض التأكد من وضوح فقرات المقياس.

عينة البناء (التحليل الاحصائي):-

اختيرت عينة مؤلفة من (٢٥٠) طالباً وطالبة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس والمتمثلة باستخراج القوة التمييزية والاتساق الداخلي للفقرات.

عينة الثبات:-

بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً وطالبة بالتساوي, وذلك لإيجاد ثبات مقياس مفهوم الحب بطريقة إعادة تطبيق المقياس مرتين على العينة نفسها.

عينة التطبيق النهائي:-

اختيرت عينة متيسرة من قسم العلوم التربوية والنفسية في ظرف شهد توقف الدوام الرسمي بسبب جائحة كورونا, وقد طبق مقياس مفهوم الحب على أفراد العينة إلكترونيا, إذ بلغ عددهم (٤٩٧) طالباً وطالبة وكما موضح في الجدول (١).

الجدول (١)

توزع أعداد عينات البحث لمقياس مفهوم الحب على وفق متغيري (النوع الاجتماعي, والصف الدراسي)

النوع الاجتماعي / الصف الدراسي	الذكور	الإناث	المجموع الكلي
الثاني	٨٠	١٧٩	٢٥٩
الرابع	١٠٨	١٣٠	٢٣٨
المجموع الكلي	١٨٨	٣٠٩	٤٩٧

وقد أضيفت استمارات عينة التحليل الاحصائي إلى عينة التطبيق النهائي

أداة البحث:

بنى الباحث مقياس مفهوم الحب لدى طلبة الجامعة استناداً إلى البناء النفسي والاجتماعي المستوحى من روح الثقافة المحلية, على الرغم من اطلاع الباحث على عينات من فقرات لمقاييس أجنبية مثل:-

١- زيك روبن Rubin,1976

٢- مقياس ستيرنبيرغ Stenberg, ١٩٨٦

الا انه لم يقتبس اي فقرة بسبب الاختلاف الثقافي والسلوكي وقد اعتمدت الاجراءات الاتية في تحديد مفهوم الحب وهي:-

١- تشكيل مزيج توليفي من الرؤيتين المحلية "العراقية" الى تتعلق بالسياق الثقافي العراقي بمنظومتهِ القيمية والعلائقية بين الافراد على نحوٍ أساس, ولاسيما طلبة الجامعة ، فضلا عن جزء محدد من الرؤية الغربية والمعبر عنها في الكتابات النفسية للنظريات والنماذج المتعلقة بالحب، وعلى نحو ادق الاستفادة منها في تحديد مجالات مفهوم الحب .

٢- توجيه سؤال مفتوح إلى (٢٠) طالباً وطالبة للتعرف على آراءهم ومشاعرهم نحو الحب مفاده (هل وقعت في تجربة حب؟ وهل يمكن أن تصف مشاعرك النفسية والتوددية نحو الجنس الآخر؟ عكست إجاباتهم نمط من العلاقات العاطفية المتزنة الممزوجة بالتوتر الحذر، وضرورة التأكد من هواجس الطرف الثاني سواء أكان ذكراً أم انثى ، وقد أفادت هذه الاجابات في التشكيل الأولي للفقرات الخام للمقياس.

٣- تحديد معنى مفهوم الحب، وقد استفاد الباحث من تعريف فيهر (Fehr 2015) وهو الاتجاه الذي يهيء الفرد للتفكير، او السلوك او الشعور بطرائق معينة تجاه موضوع او هدف الحب(Fehr 2015:612) .

وبناءً على ذلك فقد حدد مفهوم الحب على وفق مجالات ثلاثة وهي:

المجال المعرفي: ويقصد به المعتقدات التي يحملها الفرد عن العلاقة بالأخر، والرؤية الذاتية للحب والاحلام والتطلع للزواج، والشك فيما اذا كان الحب نزوة أو رغبة حقيقية صادقة، ويضم (١٧) فقرة.

المجال الوجداني: الشدة العاطفية المدركة وما يتعلق بها من عوامل مثل الغيرة، واحلام اليقظة، والنظرات المتبادلة، والاحاسيس الجسمية، والرومانسية، وتختلف هذه التوصيفات من فرد الى اخر، ويضم (١٥) فقرة.

المجال السلوكي: السلوك الموجه نحو الاخر، والذي يتضمن قضاء الوقت معاً لكي تتطور الالفة بينهما تحقيقاً للأعجاب المتبادل، فضلاً عن العناية الذاتية بالمظهر والتلقائية في المشاعر، ويضم (١٨) فقرة.

وقد حددت بدائل الاجابة بثلاث وهي (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة) والسبب في اختيار ثلاثة بدائل هو لمنع مساحة التذبذب والمطاطية في الاستجابات والتي قدد تضع النتائج في وضع مبهم، كما ان هذه البدائل تدفع المستجيب للإجابات وكأنها اتخاذ قرار بشان الحب من عدمه.

اعداد تعليمات:

حرص الباحث على ان تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة، اذ يطلب من المستجيبين الاجابة بكل دقة وامانة، لان المقياس معد لأغراض البحث العلمي، ومن غير ذكر الاسماء للحفاظ على سرية الاجابات.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

لغرض التأكد من وضوح فقرات مقياس البحث من حيث الصياغة والمعنى، وكذلك البدائل المعتمدة لكل فقرة، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة الكترونياً عبر المنصات التعليمية، فقد طبق الباحث على (٢٠) طالباً وطالبةً وتبين ان الفقرات مفهومة صياغة ومعنى، وان الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس يتراوح ما بين (١٥-٢٥) وبمعدل زمني أمده (٢٠) دقيقة.

صدق المقياس:

يقصد بالصدق، ان يقيس المقياس ما وضع لأجل قياسه، ولغرض التحقق من الصدق فقد أعتمد انواع ثلاثة من الصدق وهي، الصدق الظاهري والبنائي والعاملي، ففي **الصدق الظاهري**، عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للحكم على صلاحية الفقرات جميعها ، وقد حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر، وهذا يعد مؤشراً لقبولها.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

جرى تحليل فقرات مقياس مفهوم الحب على وفق طريقتين وهما:

١- طريقة المجوعتين المتطرفتين.

٢- طريقة الاتساق الداخلي.

مما لاشك ان ادوات القياس الجيدة تتصف بانها ذات قدرة على تمييز عالي ودال احصائياً بين من يمتلكون خصائص الظاهرة المدروسة واقرانهم الاقل امتلاكاً لها، وهذا يعتمد على ايجاد القوة التمييزية للفقرات جميعها.

وقد طبق المقياس على عينة التمييز البالغ عددها (١١٢) طالباً وطالبةً من خارج العينة الاساسية، وبعد ترتيب الدرجات الكلية لأفراد عينة التمييز تنازلياً، اخذت نسبة ٢٧% من الدرجات للمجموعة العليا، و٢٧% من الدرجات للمجموعة الدنيا بوصفهما مجموعتين متطرفتين بواقع (٥٦) طالباً وطالبةً لكل مجموعة، بعد ذلك طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد، ثم احتسب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة من المجموعتين العليا والدنيا، باستخدام الحقيبة الاحصائية (Spss) وكما مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

القوة التمييزية لفقرات مقياس مفهوم الحب

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١.	2.892857	0.312094	2.071429	0.805823	13.70923
٢.	2.607143	0.492805	1.964286	0.761918	10.21755
٣.	2.625	0.619751	2.107143	0.801784	7.369999
٤.	2.535714	0.503236	2.142857	0.749025	6.278818
٥.	2.607143	0.593252	2.053571	0.772708	8.195327
٦.	2.589286	0.564939	2.125	0.832575	6.655095
٧.	2.464286	0.601945	1.982143	0.725912	7.373722
٨.	2.553571	0.630141	2.017857	0.725912	8.037534
٩.	2.517857	0.539059	2.142857	0.749025	5.86056

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١٠.	2.339286	0.514403	1.928571	0.805823	6.195946
١١.	2.625	0.558	1.946429	0.840339	9.701817
١٢.	2.392857	0.593252	2.017857	0.774387	5.544091
١٣.	2.571429	0.567519	2.285714	0.802593	4.192012
١٤.	2.589286	0.654406	1.928571	0.759357	9.505838
١٥.	2.589286	0.531782	1.946429	0.644407	11.09692
١٦.	2.732143	0.485838	1.928571	0.735024	13.15351
١٧.	2.196429	0.79589	1.678571	0.788719	6.665457
١٨.	2.375	0.648425	1.714286	0.731481	9.748226
١٩.	2.785714	0.494121	1.964286	0.852041	12.02781
٢٠.	2.642857	0.58554	1.910714	0.720525	11.37288
٢١.	2.785714	0.529641	1.821429	0.811444	14.35204
٢٢.	2.803571	0.443935	2.125	0.740086	11.33981
٢٣.	2.839286	0.416775	2.071429	0.759357	12.78461
٢٤.	2.446429	0.569518	1.839286	0.781067	9.058421
٢٥.	2.535714	0.570941	1.910714	0.79262	9.227568
٢٦.	2.821429	0.471251	1.982143	0.820002	12.79841
٢٧.	2.625	0.524404	1.767857	0.762557	13.35743

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
.٢٨	2.446429	0.569518	1.946429	0.698561	8.000799
.٢٩	2.482143	0.632199	2.017857	0.797521	6.579562
.٣٠	2.392857	0.651671	1.857143	0.749025	7.781967
.٣١	2.446429	0.630141	1.910714	0.769339	7.769182
.٣٢	2.517857	0.571794	1.821429	0.741182	10.72957
.٣٣	2.660714	0.477752	1.964286	0.712595	11.70733
.٣٤	2.589286	0.531782	1.928571	0.709856	10.74346
.٣٥	2.75	0.436931	1.821429	0.76532	15.19644
.٣٦	2.607143	0.528413	2.107143	0.801784	7.509618
.٣٧	2.553571	0.501621	1.964286	0.737669	9.527112
.٣٨	2.482143	0.687316	1.875	0.662296	9.173902
.٣٩	2.642857	0.51974	2.089286	0.745332	8.78633
.٤٠	2.517857	0.504203	1.660714	0.694833	14.3995
.٤١	2.375	0.648425	1.767857	0.762557	8.747822
.٤٢	2.517857	0.539059	1.892857	0.824149	9.153126
.٤٣	2.571429	0.534522	2.178571	0.788719	5.94666
.٤٤	2.535714	0.538155	1.821429	0.741182	11.2469
.٤٥	2.660714	0.548611	1.892857	0.651671	13.00016

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
.٤٦	2.660714	0.514403	1.803571	0.724121	13.91737
.٤٧	2.410714	0.733033	1.732143	0.820002	8.89777
.٤٨	2.535714	0.601945	1.642857	0.644658	14.59976
.٤٩	2.392857	0.651671	2.035714	0.737669	5.232986
.٥٠	2.535714	0.659595	2.053571	0.698561	7.237596

القيمة التائية لجميع الفقرات دالة احصائياً ولم تسقط أي فقرة

القيمة التائية الجدولية (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١١٠)

المجموعة العليا (٥٦) فرداً

المجموعة الدنيا (٥٦) فرداً

وقد كانت القيم التائية المحسوبة جميعها اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١١٠) وهذا يعني قبول الفقرات جميعها.

طريقة ايجاد معامل الاتساق الداخلي:

جرى حساب الاتساق الداخلي من خلال احتساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له، وقد استخرج معامل الاتساق الداخلي بالاستناد الى نتائج استجابات التمييز البالغ تعدادها (١٠٨) طالب وطالبة، وباستعمال

معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي الخاص به، تبين ان القيم التائية المحسوبة جميعها اكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٠٧) وهذا يعني قبول الفقرات جميعها، وكما مبين في الجدول (٣).

جدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة والكلية وقيمته التائية

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	قيمته التائية	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	قيمته التائية
١	0.48524	7.984373	٢٦	0.493141	8.155721
٢	0.386875	6.036194	٢٧	0.451852	7.287387
٣	0.339405	5.191347	٢٨	0.260507	3.882088
٤	0.308244	4.661861	٢٩	0.308306	4.662893
٥	0.386107	6.022098	٣٠	0.31628	4.796716
٦	0.291197	4.37939	٣١	0.327957	4.994732
٧	0.349769	5.371599	٣٢	0.392277	6.135678
٨	0.324583	4.937248	٣٣	0.354667	5.457553
٩	0.249162	3.701564	٣٤	0.427887	6.811241
١٠	0.336516	5.141478	٣٥	0.519292	8.742505
١١	0.427069	6.795319	٣٦	0.309587	4.684316
١٢	0.270209	4.03783	٣٧	0.341499	5.227593
١٣	0.232664	3.441911	٣٨	0.36626	5.663073
١٤	0.352292	5.415808	٣٩	0.317882	4.823732

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	قيمته التائية	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	قيمته التائية
١٥	0.34958	5.368282	٤٠	0.464672	7.550083
١٦	0.490873	8.106273	٤١	0.329043	5.013264
١٧	0.27003	4.034943	٤٢	0.315108	4.776975
١٨	0.395358	6.192752	٤٣	0.197597	2.900108
١٩	0.421039	6.678511	٤٤	0.406772	6.406399
٢٠	0.436536	6.980934	٤٥	0.466222	7.582234
٢١	0.54249	9.291073	٤٦	0.515752	8.661194
٢٢	0.423454	6.725158	٤٧	0.333655	5.092265
٢٣	0.464978	7.556424	٤٨	0.465111	7.55918
٢٤	0.290985	4.375905	٤٩	0.191535	2.807693
٢٥	0.41263	6.517426	٥٠	0.256533	3.81865

ويتضح من الجدول أعلاه أن القيم التائية المحسوبة جميعها دالة إحصائياً وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة ودرجة الحرية (٢٠٦).

الثبات:

استخرج الثبات بطريقة اعادة تطبيق المقياس على المجموعة نفسها والمؤلفة من (٣٠) طالب وطالبة وبفاصل زمني أمده اسبوعين بين التطبيقين الاول والثاني،

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات بين التطبيقين تبين ان قيمة معامل الثبات المحسوبة (٠،٧٧)، وهو مؤشر جيد على ثبات المقياس.

تطبيق اداة البحث وطريقة تصحيحها:-

طبق الباحث أداة قياس مفهوم الحب الكترونياً عبر منصة (Platform) وذلك بسبب تعطيل الدوام الرسمي في المؤسسات التعليمية الجامعية خشية من جائحة كورونا . وبغية اعطاء الصفة الرقمية لاستجابات طلبة الجامعة عينة البحث الاساسية والاستطلاعية على فقرات مقياس الحب فقد اعطيت الدرجات (٣, ٢, ١) للبدائل (موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة) وبذلك تراوحت الدرجة الكلية (١٥٠) والدرجة الدنيا (٥٠) ومتوسط فرض (١٠٠) و قد ضمت مجالات المقياس الفقرات الآتية:-

أولاً: المجال المعرفي:- ٣, ٨, ١٢, ١٤, ١٧, ٢٤, ٢٦, ٢٩, ٣١, ٣٤, ٣٦, ٤١, ٤٤, ٤٥, ٤٧, ٤٩, ٥٠.

ثانياً: المجال الوجداني:- ١, ٢, ٩, ٧, ١٠, ١٥, ١٦, ٢٥, ٣٠, ٣٣, ٣٩, ٤٠, ٤٣, ٤٤.

ثالثاً: المجال السلوكي:- ٥, ٦, ٩, ١١, ١٣, ١٨, ١٩, ٢٠, ٢١, ٢٢, ٢٣, ٢٧, ٢٨, ٣٢, ٣٥, ٣٧, ٣٨, ٤٢.

النتائج ومناقشتها:

استجابة للهدف الاول المتعلق ببناء مقياس مفهوم الحب بين طلبة الجامعة ،فقد تحقق هذا الهدف في ضوء الاجراءات العلمية المتبعة في بناء المقياس والموضحة

في القسم المتعلق بمنهجية البحث، وقد ضم المقياس في صيغته النهائية (٥٠) فقرة ولكل فقرة بدائل ثلاثة للاستجابة موزعة على وفق مجالات ثلاث وهي: المجال المعرفي ، والمجال الوجداني ، والمجال السلوكي وكما موضح في الملحق (١).

وفيما يتعلق **بالهدف الثاني** الذي نص على التعرف على المستوى العام لمفهوم الحب لدى طلبة الجامعة في كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية ، فقد استخرج المتوسط الحسابي لأفراد العينة جميعهم والبالغ (١١٥,٨٦٩٢) وعند مقارنته بالمتوسط الافتراضي للمقياس والبالغ(١٠٠) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٣١,٠٥١) كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٩٦) وهذا مما يعني ان المستوى العام لمفهوم الحب لدى طلبة الجامعة/ كلية التربية فوق المتوسط ، وكما موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة الخاصة بالمقارنة بين المتوسط الحسابي والافتراضي لمفهوم الحب (المستوى العام)

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	القيمة التائية		الدلالة
				الجدولية	المحسوبة	
٤٩٧	١١٥,٨٦٩	١١,٣٩٣٦	١٠٠	١,٩٨	٣١,٠٥١	دالة

*عند مستوى ٠,٠٥ ودرجة حرية ٤٩٦

وتعد هذه النتيجة طبيعية، ذلك لان الحب شعور واحساس انساني له ابعاد عديدة تتعدى مسألة الارتباط العاطفي بين شريكين، وانما يمتد الى الصداقة، والاسرة، والتعاطف مع الاخرين، فضلاً عن المشاعر النبيلة التي يتميز بها المحبون.

وفيما يتعلق **بالهدف الثالث** الذي نص على التعرف على مفهوم الحب في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية. فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذين المتغيرين وكما ياتي:

اولا : متغير النوع الاجتماعي (الذكور والاناث).

بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٢٢,٣٧٨) وبانحراف معياري (٤,٨٨٥) فيما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٠٧,٢٦١) وبانحراف معياري (١١,٨٣٩) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما، تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٩,٤٢١) كانت اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٥), وهذا مما يعني وجود فرق دال معنويا ولصالح الذكور في الميل نحو الحب، وكما موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) نتائج المقارنة باختبار t test بين الذكور والاناث جميعهم

المتغير	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
النوع الاجتماعي	ذكور	٢١٤	١٢٢,٣٧٨	٤,٨٨٥	١٩,٤٢١	١,٩٨	دالة
	إناث	٢٨٣	١٠٧,٢٦١	١١,٨٣٩			

*عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٤٩٥

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان الذكور في مجتمعنا يتمتعون بمساحة حرية اكبر في التصرف والتعبير عن مشاعرهم الداخلية، فضلاً عن الجرأة في الافصاح عن المشاعر، على العكس من الاناث اللائي يترددن في التعبير الصريح عن مشاعرهن، لان ذلك غير مستساغ في ضوء البناء القيمي والاجتماعي.

ثانيا: متغير المرحلة الدراسية (الثاني والرابع):

بالطريقة نفسها استخرج الباحث المتوسطين الحسابيين لكل من طلبة الصف الرابع والثاني البالغين (١٢٠,٤٦٠), (١١١,٤٧٦) على التوالي والانحرافين المعياريين البالغين (٧,٤٥٩), (٧,٤٥٩) على التوالي، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٩,٥٥٤) كانت اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٥). وهذا مما يعني وجود فرق دال إحصائيا في مفهوم الحب ولصالح طلبة الصف الرابع الذين ابدوا شغفا اكبر من اقرانهم من طلبة المرحلة الثانية فيما يتعلق بمفهوم الحب،(٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)

نتائج المقارنة باختبار t test بين طلبة الصفين الثاني والرابع بمفهوم الحب

المتغير	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الصف الدراسي	الثاني	٢٥٤	١١١,٤٧٦	١٢,٧١٤	٩,٥٥٤	١,٩٨	دالة
	الرابع	٢٤٣	١٢٠,٤٦٠	٧,٤٥٩			

*عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٤٩٥

وربما تفسر هذه النتيجة بان طلبة الصف الرابع قد واظبوا على الدوام الرسمي المباشر لمدة سنتين ونصف تقريبا قبل ان تظهر جائحة كورونا COVID-19 التي اثرت على توقف الدوام من شهر اذار وحتى نهاية العام الدراسي٢٠٢٠- ٢٠٢١ فهم قد عرفوا بعضهم البعض الاخر ،وهذا كان احد الاسباب لتطبيق الاداة في تلك الفترة قبل الامتحانات النهائية بشهر تقريبا ،في حين لم يتعرف طلبة الصف الثاني على بعضهم البعض خلال الدوام الرسمي آنذاك بسبب الانقطاع والاعتماد على منصة التعليم الالكتروني هذا من ناحية ، ومن ناحية اخرى ان طلبة الصف الرابع وجدوا انفسهم على اعتاب ابواب التخرج الجامعي قبل التوجه للعمل او انتظار التوظيف ، لذلك فان السنة الدراسية الاخيرة تعد فرصة اخيرة بالنسبة لهم لاختيار شريك الحياة ،او التودد واظهار المشاعر العاطفية نحو الطرف الاخر هو او هي، ويعد ذلك حق مشروع ومتوافق عليه من المجتمع والثقافة.

الاستنتاج :

ان الحب بمعناه العام: يشير إلى التجاذب بين الاشخاص ايجابيا ،ولكن في الحب تحديدا فانه يمثل اتجاه ايجابي ينجذب فيه فرد ما نحو اخر. ان الحب بين البشر يعد احد الحقائق المطلقة للإنسان ،كونه يتميز بطابعه الخاص وسماته، فضلا عن خصائص الشخصية التي تجعل الانسان متسقا مع ذاته او غير ذلك ،لان هذا الاتساق يجعل الحب يعيش بداخله بوصفه قوة تمكن الذات من النظر الى الخارج ،فالحب لا يعد فعلا بحد ذاته، بل هو حالة من الوجود يتدفق داخل كيان الشخصية ،فهو موجود بغض النظر عن آرائنا عما يجب ان يكون ، فهو ما يزال محافظا على طابعه الروحي والانساني.

تشير نتائج البحث الحالي إلى أن ما ذكر آنفاً موجود بالفعل لدى الطلبة, على الرغم من الحاجة إلى مزيد من البحوث لتأكيد صحة هذه النتائج في وقت يشهد فيه المجتمع, ولا سيما الشباب والمراهقين تأثير هائل لشبكات الاتصال بأنواعها المختلفة والتي قد تؤثر بدرجات متباينة على طبيعة القيم والعلاقات والعواطف لدى فئة الشباب منهم طلبة الجامعة.

إن الحب بهذا المعنى الذي وضع آنفاً يستثني الحب الرومانسي الاناني عندما ينجذب فيه الفرد نحو طرف اخر لا يعرفه، فأن ذلك يعكس صورة للقيم الجوهرية في داخل هذا الفرد، على الرغم من الجمال الظاهر الذي يعكس كل اخيلة الحب، لان الحب الحقيقي يبدأ عندما يتعرف طرف على طرف اخر ثم يبدأ الاعجاب والعناية به/بها، (Simpson and Rholes,2012 :281) ان هذه الصورة تعكس القدرة على الحب الحقيقي الذي يعني النضج بواقعية والاستعداد لتقبل المسؤولية. ولابد ان نشير الى التركيبة الاجتماعية والثقافية والدينية للنسيج الاجتماعي العراقي الذي يختلف كلياً في رؤيته للحب انطلاقاً من فكرة ان الحب يعني اشياء مختلفة وفي ازمنة مختلفة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١- ضرورة قيام المراكز الارشادية في الجامعة والوحدات الارشادية في الكليات بتوجيه الطلبة وتقديم المساعدة لهم فيما يتعلق بالجوانب العاطفية والضغوط والتوترات النفسية الناجمة عنها، وتهيئة الاجواء الانسانية الايجابية التي تدعم الالفة والمحبة وتشجع عليهما في ضوء المنظومة القيمية المتوافق عليها لمجتمعنا.

٢- تشجيع اسر الطلبة عن طريق وسائل الاعلام والقنوات الاخرى بأهمية استقلال ابناؤهم في التعبير العاطفي عن ذواتهم واظهار الحب بكل اشكاله المقبولة والتي لا تتعارض مع متطلبات المجتمع المحافظ ،ذلك لان الحب يعد شعورا انسانيا لا حدود له ،ولا يمكن اغفاله اوكبته او قمعه.

المقترحات:

استكمالا لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث عناوين للدراسات المستقبلية وعلى النحو الاتي:

١- أساليب التعلق وعلاقتها بالحب لدى طلبة الجامعة.

٢- الحب وعلاقته بالنضج والامتداد الذاتي نحو الاخرين.

٣- اساليب الحياة العاطفية وعلاقتها بالحب لدى الراشدين.

المصادر العربية:

١- الشايب، كايد (٢٠٠٣) **سيكولوجية الحب والحرمان**، الموسوعة العلمية العربية في الثقافة الجنسية والنفسية، دار فضاءات للنشر والتوزيع، المكتبة الوطنية بغداد.

٢- بك، اوليرج، واليزابيث، غرنزهايم (٢٠١٤). **الحب عن بعد: انماط حياتية في عصر العولمة**، ترجمة حسام الدين بدر، وعلي همام حسين، منشورات الجمل، بيروت-بغداد.

٣- عبدالله محمد حسين (١٩٨٠). **الحب في التراث العربي**، سلسلة عالم المعرفة. تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت.

٤- فروم، ايريك (٢٠٠٠). **فن الحب: بحث في طبيعة الحب واشكاله**، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، دار العودة، بيروت.

٥- فرويد، سيجموند (١٩٩٣) **الحب والحرب والحضارة والموت**، ترجمة عبدالمنعم الحيص، ط١ دار الرشيد، القاهرة.

6- Aron, E. N, Aron, A. (1996) Love and Expansion of the self: The state of the model. J. **Of Personal Relationships**, 3 pp. (45-58).

7- Beeschied, E., Hatfield, E. (1974) A little bit about love. In T. L. Hutson (ed), **Foundations of interpersonal attraction.** pp (157-215); Academic Press, New York.

8- Beeschied, E.(2006) Searching for the meaning of love. In R.J Sternberg & K, Weis. (ed.s). **The new psychology of love**, Vail-Ballou Press, Binghamton, New York, pp. (171-198).

9- Beeschied, E. (2010) **Love in the fourth dimension. Annual Review of Psychology**, 61, 1-25. Doi:10.1146.

10- Bhatia, M,S. (2009) **Dictionary of psychology and allied sciences**, published by New Age International (p) Ltd, New Delhi.

11- Erwin, P.G; Pressler, S. J (2011) Love styles, shyness and patterns of emotional self-disclosure, Psychological report, 108, 3, 737-742.

12- Fehr, Beverley (2015). Love: conceptualization and experience. In Mikulincer, M and Philip, R. Shaver (Ed.s). Vol(3), **APA Handbook of personality and social psychology**. British Library Cataloguing-in-publication Data, 495-521.

13- Hazan, C; Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process, **Journal of Personality**. 52, 511-524.
14- Hendrick, S.; Hendrick, C. (1998). **Romantic love**. Thousand-Oaks, C. A: Sage Australia.
15- Hendrick, S.; Hendrick, C. (2002). Love. In C. R. Snyder; S. J Lopez (Ed.s). **Handbook of Positive Psychology**, Oxford University Press, New York, pp (704-484).
16- Hogg, N. A; Vaughan, G. M (2010). **Essentials of Social Psychology**, first edition, Pearson Education Limited, London.
17- Mikulincer, U.; Shaver, P. R. & Gillath, O. (2009). A behavioral systems perspective on compassionate love. In B. Fehr, S. Spercher & L. G. Underwood (Ed.s). **The science of compassionate love: Theory, research and applications**. pp. (225-256), Ivy: Wileg, Iview Yort.
18- Peck, M. S. (1979). **The roadless travelled: A new psychology of love, traditional values and spiritual growth**. 25 Anniversary edition, Touchston Book, published by Simon & Schuster, New York.
19- Regan, P. C.; Kocan, E. R. & Whitlock, T. (1998). Ain't live grand: A prototype analysis of the concept of romantic love. **Journal of Social and Personal Relationships**, 15, (411-420).
20- Rubin, Z. (1976). Measurement of romantic love. Journal of **Personality and Social Psychology**, 16, 265-273.
21- Simpson, J. A.; Rholes, W. S. (2012). **Adult attachment orientations' stress, and romantic relationships.** In P. Devine & A. Plant (ed.s), Advances in experimental Social Psychology, vol(45), pp. (279-328).

22- Sternberg, R. J. (2006). A duplex theory of love. In R. J. Sternberg & K. Weis (ed.s). **The new psychology of love**, Vail-Ballon Press, Bringhamtin, New York, New York, pp. (184-199).

23- VandenBos, G. (2015). **APA Dictionary of Psychology, second edition**, American Psychological Association, Washington. D. C.

24- Wallace, P. M.; Goldstein (1997). **An Introduction to Psychology**, second edition, Brown & Benchmark, Toronto.

استبيان

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة...

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تضم الخبرات العاطفية التي تتعرض لها في حياتك اليومية, المطلوب منك قراءة كل فقرة بعناية، ووضع علامة (√) مقابل الفقرة التي تنطبق عليك, علماً انه لا توجد اجابة خاطئة وجميع الاجابات صحيحة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

النوع: **ذكر** **أنثى**

المرحلة: **الثانية** **الرابعة**

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحث

أ.م. د. سمير يونس محمود

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	تثير او تحرك كلمات الاغاني الشاعرية احاسيسك ومشاعرك العاطفية.			
٢	تستغرق وقتاً طويلا في احلام اليقظة تتأمل فيها مشاعر الحب.			
٣	كلمة الحب تجعلك تنظر الى العلاقات الثنائية على انها شيء سام.			
٤	تشعر بالغيرة اذا تكلم احد من زملائك مع من يخفق قلبك حبا له.			
٥	تميل للدعابة والتلقائية وعدم التصنع في التعبير عن مشاعرك.			
٦	تجتاحك لحظات تود فيها الرقص والغناء لتثبت لنفسك بانك جدير بكسب ثقة الاخرين.			
٧	تسعدك نظرات من تخفق مشاعرك له.			
٨	تعتقد بان الحب الصادق يكلل بنهاية سعيدة (الزواج مثلا).			
٩	تهتم بالأزياء التي تظهر الجمال الجسمي امام الاخرين.			
١٠	يذكرك منظر الزهور والطبيعة الخلابة بصفاء الحب وشاعريته.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١١	تخلص وتصدق مع من تحب.			
١٢	برايك دخولك في الجامعة حقق لك الاحلام التي رسمتها في مخيلتك.			
١٣	لديك الشجاعة في مفاتحة الاخر للتعبير عن مشاعرك نحوه.			
١٤	تعتقد ان الغيرة نعرقل شراكة الحب الحقيقية.			
١٥	تؤمن بالحب من اول نظرة.			
١٦	تجذبك كتابة الخواطر التي تعد متنفساً للتعبير عن المشاعر.			
١٧	تتق بالقول (الحب نار بلا رماد).			
١٨	تطيل نظرات التأمل لتقاسيم وجه الطرف الاخر التي تحبه.			
١٩	تستجيب على الفور اذا وجهت لك دعوة لشرب القهوة او المرطبات من الطرف الاخر الذي تحبه.			
٢٠	تتابع المودة وقصات الشعر التي تشعرك بالرضا عن ذاتك الجسمية.			
٢١	تود عناق من تحب ولمس يديه عندما تتاح لك الفرصة.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢٢	تحب ان تبدو بأبهى صورة لكي تخطف نظر من تحب.			
٢٣	تميل الى التصنع السلوكي عند ذهابك الى حفلة او مطعم بوجود الطرف الاخر الذي تميل اليه.			
٢٤	تميل في بعض الاوقات الى عد الحب نزوة وقتية سرعان ما تزول.			
٢٥	يتملكك شعور بالتخاطر الروحي مع من تميل اليه.			
٢٦	تعتقد بان الحب الحقيقي لا يغيره البعد او الزمن.			
٢٧	تتكتم على اسرارك للحفاظ على الشاعرية التي تمر بها.			
٢٨	تظهر مهاراتك الاجتماعية والبيتية امام من يجذبك.			
٢٩	تمر بلحظات تأمل للشريك الذي تهوى حبه.			
٣٠	يخفت صوتك وتزداد ضربات قلبك عند مواجهة من تميل الى حبه.			
٣١	تعد تجربة الحب لحظة مفصلية شاعرية في حياتك.			
٣٢	مدح الاخر وثناؤه لشخصك يزيد من اعجابك			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
	الذاتي بنفسك.			
٣٣	تضطرب احاسيسك عندما تواجه الطرف الاخر الذي تخفي حبك له.			
٣٤	تعتقد ان العوائق المادية تجعل الفرد يتردد في الافصاح عن مشاعره.			
٣٥	تؤدي حركات مقصودة ومخطط لها لجذب انتباه الاخرين.			
٣٦	تشعر بانك رومانسي وتتمنى ان تجد من يفهم مشاعرك.			
٣٧	تولى الانشطة الدراسية اهتماماً استثنائياً لأثبات ذاتك وجذب اهتمام الاخرين نحوك.			
٣٨	تحافظ على الاتكيت على نحو مبالغ فيه في المناسبات.			
٣٩	تود لو انك تعيش قصة حب رومانسية اشبه بقصص قيس وليلى وروميو وجوليت.			
٤٠	تشعر بان تقاسيم وجهك وعيونك فيها طابعاً رومانسياً مؤثراً.			
٤١	يراودك الشك عن وجود حب حقيقي في هذه الايام.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٤٢	مستعد للتضحية بأغلى ما لديك من اجل الحب.			
٤٣	تشعر بالإحباط اذا رفض طلبك وانت تفاتح من تحب بالزواج به.			
٤٤	تتخيل نفسك تعزف وترقص لكي تذهل من يشاهدونك جميعهم.			
٤٥	يستحق الحب من وجهة نظرك الشقاء والالم من اجل ان يصمد ويستمر.			
٤٦	تتفاعل مع قراءة قصائد الغزل او الخواطر.			
٤٧	تظن انك غير محظوظ لان الذين قابلتهم جميعا لم يفهموا مشاعرك الرومانسية.			
٤٨	جعلك الحب في مواقف تدمع فيها عيونك مراراً وتكراراً.			
٤٩	تعتقد ان الفارق الطبقي الاجتماعي يطفئ لحظات الحب المتوهجة.			
٥٠	تعتقد بان المال قادر على شراء الحب.			

أثر التدريس بالتعلم المستند للدماغ في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ

أ.م.د ندى هاشم عبدالله
جامعة القادسية / كلية التربية
Nada.hasham@qu.edu.iq

ميساء جبار بدر حسين
جامعة القادسية / كلية التربية
edu-sycho.post116@qu.edu.iq

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف الى (أثر التدريس بالتعلم المستند للدماغ في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ) ،وعليه صاغت الباحثه الفرضيه الاتيه :

تنص الفرضية الصفرية الأولى على أنه (لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق التعلم المسند للدماغ ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل ، ولقد اختارت الباحثتان منهج البحث التجريبي وتصميماً تجريبياً ذو الضبط الجزئي كما كافئات بين المجموعه التجريبيه والمجموعه الضابطه بعدد من المتغيرات منها (العمر الزمني ،اختبارالقدرات العقليه) ،واختارت الباحثتان المديريه العامه لتربية محافظة القادسيه بصوره قصديه لتطبيق البحث وكما اختارت الباحثتان بصوره قصديه اعدادية (صنعاء) للبنات حيث بلغ عدد طالباتها (٦٢)طالبه لاجراء التجريبيه موزعه على مجموعتين التجريبه والضابطه، واعدت الباحثه اختبار (التحصيل) بنفسها مكون من (٣٧) فقره واستخرجت له الصدق والثبات حتى اصبح بصيغته النهائيه مكون من (٣٤) فقره

الكلمات المفتاحية: التعلم المستند الى الدماغ , التحصيل

Assistant Prof. Dr. Nada Hashim Abdullah **Maysa Jabbar Bader**

Al-Qadisiyah University **Al-Qadisiyah University**

College of Education **College of Education**

edu-sycho.post116@qu.edu.iq **Nada.hasham@qu.edu.iq**

Abstract:

The current research aims to identify (the effect of teaching with brain-based learning on the achievement of raw-grade female studentsliterary history(

Accordingly, the researcher formulated the following hypothesis:

The first null hypothesis states that (there is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students who studied according to brain-based learning and the average scores of the control group students who studied according to the usual method of achievement

The researcher chose the experimental research method and experimental design with partial control, as well as caving between the experimental group and the control group with a number of variables, including (chronological age, mental abilities test).And the researcher chose the General Directorate of Education of Al-Qadisiyah Governorate in an intentional way to implement the research, as the researcher choseIn an intentional way, preparatory school (Sana'a) for girls, where the number of its students reached (62) students to conduct the experiment distributed amongTwo groups, experimental and control, and the researcher prepared the (achievement) test on her own, consisting of (37) paragraphs, and extractedIt has sincerity and stability until it became in its final form, consisting of(34) paragraphs

Key words: Brain-based learning, achievement

مشكلة البحث :

يعد التاريخ مجالا واسعاً لكثرة فروعه وارتباطه المباشر بحياه الفرد والمجتمع ، وهذا يدعو الى ضرورة الاهتمام بتدريس مادة التاريخ ومن هذا المنطلق يعتمد نجاح التدريس واجراءاته على مدى نجاح التفاعل الحواري بين المدرس والمتعلم ويكتمل هذا التواصل بمدى ادراك كل منهما بالادوار التي يمارسها من اجل تحقيق اهداف مخطط لها والتي تمثل المفتاح الأساس لانجاح عملية التدريس برمتها .

وانطلاقاً مما تقدم اصبح من الضروري مواكبة كل ماهو حديث وجديد من استراتيجيات وطرق التدريس ،واساليبه اذ لم يعد مقبولاً التمسك بقائمة الحفظ والالقاء والتسميع ، التي لم تعد كافيه لمتطلبات العمليه التعليميه ،ولم تعد قادره على الاجابه لاهداف التعليم في ضوء الرؤيا الحديثه للتربيه والتعليم واصبح من المهم الالمام بكل ماهو جديد في التدريس ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي .و بالرغم من ذلك فأن الواقع يشير الى ان تدريس مادة التاريخ يتبع الطرائق التقليديه بشكل كامل من قبل مدرسي ودرسات هذه الماده ممادى الى صعوبة فعمها واستيعابها من قبل الطلبه وهذا ماكدت عليه دراسة (رزوقي ،٢٠٠٩) و(العطار،٢٠١٢) ،وهذا ماتوصلت اليه الباحثتان ايضاًعند توزيعها الاستبانه الاستطلاعيه ، على مدرسات مادة التاريخ للصف الخامس الادبي اذ اشارت الى انهن لايستعملن الاستراتيجيات الحديثه ومنها استراتيجية التعلم المستند للدماغ مماقد يكون سبباًمن أسباب انخفاض مستوى تحصيل الطالبات في مادة التاريخ.ومماسبق ذكره تتجلى مشكلة البحث في السؤال الاتي :

هل للتعلم المستند للدماغ اثر في تحصيل مادة تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر لدى طالبات الصف الخامس الادبي ؟

أهمية البحث : نلاحظ ان التربيه الحديثه ركزت على العمليه التدريسيه والتي هي عباره عن إكتساب الطلبه خبرات الحياة لكي يتم إستخدامها في مجالات الحياة اليوميه لذلك يجب تبسيط التدريس من اجل الوصول الى افضل مستوى في التحصيل الدراسي (نصر الله،٢٠٠٤ :١٥٠)

وتعد المدرسه مؤسسه تربيويه واجتماعيه وضعها المجتمع من اجل خدمته أغراضه وكذلك تحقيق اهداف المجتمع (عامرو ربيع،٢٠٠٨ : ٩٦)

فالتطور الحالي يحتاج الى تأكيد على أساليب التعليم الذاتي واستخدام الأساليب الحديثه وهذا مايؤكد عليه المناهج الدراسيه في العمليه التعليميه ،وهذا يعتمد على المتعلم ورغبته في التعلم الذاتي من اجل مواكبة التطور والاستمراريه في الحصول على المعرفه (اللقاني،٢٠١٣ : ٣٩٧)

فلابد من وجود مناهج تربويه فعاله بعيداًعن الحفظ والتلقين والتي تعتمد الماده العلميه محور التعليميه وليس المتعلم ،فالمنهج حديثاً تعامل مع المتعلم ليس مجرد عقل يجب حشوهه بالمعلومات بل اكثر من ذلك فقد اهتم المنهج بالجوانب العقليه والنفسيه والاجتماعيه (الجبوري وحمزه،٢٠١٣ : ٢٥)

مفهوم التطوير مرتبط بمفهوم المنهج لو قلنا ان المنهج هو المقررات الدراسيه والكتب المدرسيه فهنا التطوير يقتصر على عملية تعديل فقط ،اما اذا كان ضمن المفهوم شامل والذي ينظر الى المنهج بانه مجموعة الخبرات والانشطه العمليه فسوف يشمل جوانب عده مثل الأهداف والوسائل وطرق التدريس.

(الشافعي وآخرون،١٩٩٦ : ٢٣)

تعد المواد الاجتماعيه ذو مكانه هامه بين المناهج الدراسيه المختلفه ،فهي تعد الطلبه ليتمكنوا من الشاركه والتفاعل مع المجتمع كذلك تبني مهارات الطلبه وتطورها في عدة نواحي مثل مهارة حل المشكلات. (أبو سرحان ،٢٠٠٠ : ٣٤)

كما وتعد مادة التاريخ احدى المواد الاجتماعيه الاساسيه والتي تدرس للمراحل التعليميه جميعها اذ انها سجل حياة الأمم التي تضهر امجادها وبطولاتها حيث يدون الاحداث بصوره متسلسله ومتعاقبه ،فهو ذلك العلم الذي يدرس حركة الزمن واحداثه وتطوراته (حميده وآخرون،٢٠٠٠ : ٥٥)

لابد لنا من ان نوضح أهمية طرق واستراتيجيات التدريس الحديثه حيث انه طرق التدريس جانب مهم من الجوانب التي تؤسس عليها العمليه التدريسيه إذ انها عنصراً من العناصر الرئيسيه للمنهج. (زاير واخرون،٢٠١٦ : ٨١)

فالتدريس على أساس مبادئ التعلم المستند الى الدماغ ليس بالعمليه الصعبه ، اذ يمكن تنفيذه في كافة المراحل التعليميه خاصه عندما يكون المعلمون على درايه ومعلومات كافيه حول آلية عمل الدماغ البشري وكيف يمكن ان تؤثر على مستوى التعليم (الطيطي ورواشده،٢٠١٣ : ١٥)

لقد نال التحصيل الدراسي اهتماماً كبيراً في الأبحاث التربويه فقد تم تناوله بمتغيرات عديده ومن جوانب مختلفه نفسيه ومعرفيه وقد اضهرت النتائج بان التحصيل الدراسي لايتوقف عن القدرات العقليه فقط وانما يتعدى ذلك ليصل الى بالدافعيه والانفعاليه وكذلك الجوانب الاجتماعيه والاقتصاديه ، (الزغلول وعلي،٢٠١٤ :٣٠٥)

تكمن أهمية البحث بالتالي :.١.ماستسفر عنه نتائج الدراسه الحاليه من نتائج حول التعلم المستند للدماغ لدى طالبات الصف الخامس الادبي من اجل بناء برامج واستراتيجيات

٢.إضافه معرفيه محليه إذانها اول دراسه عراقيه تهدف الى معرفة اثر التعلم المستند الى الدماغ على التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الادبي

٣.اهمية المرحله الاعداديه لكونها حلقة وصل بين المرحله المتوسطه والمرحله الجامعيه إذانها تعد الطلبه الى مرحله تحدد مستقبلهم الدراسي وتحديد مسيرحياتهم القادمه

هدف البحث : يهدف البحث الحالي للتعرف على : أثر التدريس بالتعلم المستند للدماغ في التحصيل لدى

طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ

حدود البحث :

الحدود المكانيه :المدارس الاعداديه والثانويه النهاريه الحكوميه التابعه لمديرية تربية القادسيه

الحدود البشريه :جميع طالبات الصف الخامس الادبي

الحدود الموضوعيه :الفصل الأول والثاني والثالث من (كتاب تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر) للعام (٢٠٢١ _٢٠٢٢) المقرر دراسته الطبعه السادسه

الحدود الزمانيه : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠ _٢٠٢١)

فرضيات البحث :

_لاتوجد فروق ذو دلاله احصائيه عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعه التجريبيه اللاتي درسن على وفق التعلم المستند للدماغ ومتوسط طالبات المجموعه الضابطه اللاتي درسن على وفق الطريقه الاعتياديه في اختبار تحصيل مادة التاريخ

تحديد المصطلحات

أولا : الأثر Effect

١. عرفه الشمري (٢٠٠٢)

يعني النتيجه وهوالحاصل من الشئ ، بمعنى العلاقه وهو السمه الداله على الشئ

(الشمري،٢٠٠٢ :٢٨)

٢.شحاته والنجار(٢٠٠٣)

محصلة تغيير مرغوب فيه او غير مرغوب فيه يحدث في الطالب نتيجة عملية التعليم

(شحاته والنجار٢٠٠٣ :١٢٢)

التدريس Teaching

١. عرفه عطيه (٢٠٠٨)

نشاط انساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكنه من اكتشافها. (عطيه ،٢٠٠٨: ٢٥)

٢.العدوان والحوامده (٢٠١٠)

عمليه انسانيه مقصوده هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم

(العدوان والحوامده، ٢٠١٠ :١٧)

التعلم المستند للدماغ :

١. عرفه Jensen (٢٠٠٠)

نظرية في التعلم مع حضور الذهن بوجود الاستثاره العاليه والواقعيه والمتعه والتشويق والتعاون وغياب التهديد وهذه الانظمه تتداخل في العمليه التعليميه

(Jensen2000 32)

٢. Caine& Caine (٢٠٠٢)

إدراك عمل قواعد ورموز الدماغ عن معنى التعلم وتنظيم العمليه التعليميه فيما يختص بتلك القواعد والرموز عند البحث

(Caine& Caine 2002 28)

بالنظر للحركه السريعه في التطور العلمي والتقدم في شتى مجالات العلوم وهذا التقدم صاحبه إنجاز معرفي هائل وبشكل سريع حيث اصبح الفرد بحاجه الى جهد مكثف حتى يتمكن من مواكبة هذا التطور ومواكبة هذا الكم الهائل من المعلومات

(شهاب،٢٠٠٠ : ١)

التحصيل :

١. عرفه (1981) Horris

القدره المكتسبه للقيام بالواجبات المدرسيه وقد تكون عامه او محدوده بماده معينه

(Horris 1981p:6)

٢.السرحان(٢٠٠٤)

وهو مقدار ماتعلمه المتعلم في المدرسه او الجامعه يعبر عنه بالدرجه التي يحصل عليها التي يحصل عليها في نهاية العام الدراسي يعكس مستويات تحصيليه متفاوته

(السرحان، ٢٠٠٤ :٣٢)

الصف الخامس الادبي

هو ثاني صف في المرحله الاعداديه حيث تزداد وتتوسع فيه دراسة مناهج المواد الاجتماعيه (وزارة التربيه،٢٠١٠ :ص ٤)

التاريخ

١.عرفه الجمل (٢٠٠٥) :

كل شيء حدث في الماضي فهو علم يتناول النشاط الإنساني كافه في الازمنه المختلفه ،مما يجعله علم ذو صله بكل العلوم (الجمل، ٢٠٠٥:٧)

٢.الاحمدي وآخرون (٢٠٠٣) :

هو سجل اعمال الناس في الماضي ومنه نستخلص العبرلمواجهة الحاضر والمستقبل والهدف من دراسته الوقوف على تجارب الاسبقين للاستعانه بها على حل المشاكل الحاليه (الاحمدي وآخرون، ٢٠٠٣ : ٧)

الفصل الثاني : جوانب نظريه ودراسات سابقه

المحور الأول الجوانب النظريه :

نشأة ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ:

تعد ألنظريه ألبنائية هي ألنظرية ألاكثر إتفاقاًمع ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ ،حيث إن النظرية ألبنائية أساسها ألتعلم ألنشط ذي ألمعنى ،أذ أن لكل متعلم طريقته ألخاصة في بناء أفكاره وبهذا يكون ألمتعلم حراً في بناء أفكاره ألخاصة في ألمعنى ألمطلوب بعيداً عن ألحفظ ألصم . (أبو رياش وزهرية، ٢٠٠٧:٣٧٥)

أهمية ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ :

تأتي أهمية ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ ممايتركه من أثر على ألعملية ألتعليمية ويتضح ذلك من ألاتي :

١_ ألمنهج :

أ٠يجب ان يكون تصميم المنهج بما يتناسب مع إهتمامات ألطلاب ألتي تكون ذات صلة بألبيئة ألخارجية المحيطة .

ب٠ألموضوعات يجب أن تكون بشكل متناسق ومتكامل إذ يجب أن لاتنفصل ألاجزاء عن ألكل وهذا يساعد على تكوين معلومات ذات معنى في دماغ ألمتعلم

ج٠يجب أن تقدم ألخبرات بما يتناسب مع ألبيئة ألخارجية ألمحيطة للمتعلم إذ يسهل ذلك عملية دمجها في ألدماغ

د٠يجب أستخدام تقنيات يسهل ألتعامل معها. (ألحارثي،٢٠٠١)

٢_ ألتدريس :

أ٠إعطاء ألمتعلم ألفرصه للتعلم

ب٠مراعاة ألفروق ألفردية

ج٠تبنى ألعمليات ألعقلية حول حل ألمشكلات

د٠ تشجيع ألمتعلمين على ألتعلم من خلال خلسات خارج غرفة ألصف وخارج ألمدرسة

(خطابية،٢٠٠٨ :١١٢)

خصائص ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ :

إن من أهم خصائي ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ مايأتي :

١_ إن فهم عملية ألتعلم يكون من خلال الأعتماد على بنية ألدماغ ووظائفه

٢_تعد طريقة طبيعية وإجابية لتحسين ألتعلم

٣_تستند ألى مواصات ألدماغ ليحصل ألتعلم وإتخاذ ألقرارات

٤_أنه نظاماً في حد ذاته وليس تصميماً معداً مسبقاً

(حسين،٢٠٠٨ :٢٢٨)

إستراتيجيات ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ:

وهي ألاساليب وألانشطه وألطرق ألتي تقدم للطلبه عن طريق ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ وهي كما يلي :

١.إستراتيجية ألتوليد ألمعرفي

٢.إستراتيجية ألتدريس ألأتبادلي

٣. إستراتيجية ألعصف ألذهني

(ألفلمباني،٢٠١٤ :٤٦)

ألعوامل ألمؤثره في ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ:

١.ألعامل ألوراثي :Heredity Factor

ألوراثه لها دور كبير في ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ إذ إن ألجينات وألموروثات تؤثر في ألقدرات ألدماغيه من حيث ألذكاء ، ألذاكره ، ألتفكير)

٢.ألعامل ألانفعالي : Affective Factor

تؤثر ألانفعالات وألجانب ألعاطفي في عمليات ألدماغ حيث تكون ألنتيجه عدم ألقدره على ألتركيز وألانتباه وألتفكير . (عفانه ويوسف،٢٠٠٩ :١٠٦)

متطلبات ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ:

١. متطلبات تخص ألمدرس :لابد للمدرس من أن يراعي بعض ألارشادات وألتي يجب تنفيذها خلال العمليه ألتعليميه وفق هذه ألطريقه :

أ.أثراء ألبيئه ألتعليميه

ب.أن يكون ألتعلم ذي معنى

ج.ألتطوير ألمستمر للادوات ألتعليميه

(جينسن,٢٠٠١ :٦٠)

دور ألمدرس في ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ :

١.مشجع ومدرب للمتعلمين حتى يتمكنوا تحليل ألمشكلات وتنموا لديهم ألقدره على ألاستبصار وزيادة ألقدره على ألمعالجه ألنشطه للمعلومات

٢.وضع ألمتعلمين في خبرات حقيقه مثل ألاعمال ألتطوعيه وألتفاعل مع ثقافات أخرى وفتح باب ألمناقشه ألجماعيه وألقيام بألانشطه ألعمليه

٣. من أجل زيادة دافعيه ألتعلم وزيادة تحفيز دماغ ألمتعلم لابد من أن تتوفر فرص لهم تثير روح ألتحدي لديهم شرط أن تكون ألفرصه ذات معنى لديهم .

(ألزغلول وشاكر،٢٠٠٧ :٢٧٧)

دور ألمتعلم في ألتعلم ألمستند ألى ألدماغ :

١.ألمتعلم في هذا ألنوع من ألتعلم له حق أستخدام ألجوانب ألجسمانيه من أجل نمو ألدماغ ألمعرفي وألعقلي بطريقه تعطي للمتعلم معنى للافكار ألتي تعلمها

٢.يكون ألمتعلم قادراً على ألتفاعل مع أساليب حل ألمشكلات بكل أنواعها وألتي تزيد قدرات ألمتعلم ألذكائيه

٣.أن يتمكن ألمتعلم من ألمشاركه مع ألاخرين في صناعة ألقرارات ألتي تعنيهم بحيث يستطيع توجيه قدراته ألدماغيه بنفسه من خلال تركيزه على ألخبرات ألتي تنميها وتصقلها (عبير وعزو،٢٠٠٣ :١٢٦)

ألتحصيل ألدراسي

أولا :التحصيل الدراسي

ويقصد بالتحصيل هو ما يتعلمه ألطلبه في ألعمليه ألتعليميه ويقاس مدى تحصيل ألطلبه من خلال مايتم إجتيازه من إختبارات مدرسيه تحريريه أم شفهيه وكذلك ألمواقف ألتي يتعرض لها ويتمكن من حلها عن طريق إعتمادهه على أدائه

(أبو جادو،٢٠٠٩ : ٤٣٢)

فعن طريق ألتحصيل قياس قدم ألطلبه في دراستهم وإمكانية نقلهم من صف تعليمي ألى آخر وكذلك توزيعهم تخصصات مختلفه وكليات ومعاهد .إما في ألحياة ألعامه فأن للتحصيل دور بارز في جعل ألطالب قادر على ألتفاعل مع ألحياة ألعامه وإستطاعته على مواجهة وحل ألمشكلات فقد يستخدم ألطلبه حصيلتهم ألمعرفيه في حل ألمشكلات ألواقعيه (تونسيه،٢٠١٢ : ١٠٥)

ألعوامل ألؤثره في ألتحصيل ألدراسي :

يرجح ألعلماء ألتربويون وألباحثون تأخر ألتحصيل أو ضعفه ألى ثلاثة عوامل أساسيه تلعب دوراًمهماً في قدرات ألطلبه للوصول أحسن صور ألتحصيل ألدراسي وهذه ألعوامل هي :

أ. ألعوامل ألشخصيه :

١.جسميه

٢.عقليه

٣.إنفعاليه

ب.ألعوامل ألمنزليه أو ألاسريه وهي :

١.ألمستوى ألدراسي

٢.ألمستوى ألاقتصادي

٣.ألعلاقات ألاسريه وألروابط ألعائليه

ج. ألعوامل ألمدرسيه وهي متعددة منها :

١.معاملة ألمدرسين إتجاه ألطلبه

٢.تغيير مستمر للمدرسين

٣.تنقلات ألطلاب من مدرسه ألى آخرى

(نصر الله،٢٠١٠ : ٢٥٨)

ألدراسات ألسابقه :

دراسات حول التعلم المستند الى الدماغ

ألدراسات العراقيه :

الباحث البلد سنة الدراسه	منهج البحث و المرحله الدراسيه	هدف الدراسه	الادوات	عينة البحث	الوسائل الاحصائيه	النتائج
فريد ،العراق، ٢٠١٦	المنهج التجريبي طالبات الصف الرابع الادبي	أثر استعمال التعلم المستند الى الدماغ في تحصيل تاريخ الحضاره العربيه الاسلاميه وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الادبي	الضبط الجزئي	٦٤ طالبه	t_Test لعينتين مستقلتين ،معامل الصعوبه وقوة تمييز الفقرات فاعلية البدائل ومعامل ارتباط بيرسون	تفوق المجموعه التجريبيه التي درست وفق التعلم المستند الى الدماغ على طالبات المجموعه الضابطه في كل من التفكير التأملي والحصيل
محمد ، العراق ،٢٠١١	المنهج التجريبي طالبات الصف الخامس العلمي	تهدف الدراسه الى معرفة اثر استخدام نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تحصيل	الضبط الجزئي والاختبار التحصيلي	٦٠ طالبه	T_test لعينتين مستقلتين ،معامل الصعوبه وقوة تمييز الفقرات	تفوق المجموعه التجريبيه التي درست وفق التعلم المستند الى الدماغ

		طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء			فاعلية البدائل ومعامل ارتباط بيرسون	على طالبات المجموعه الضابطه في التحصيل الدراسي

دراسات حول التحصيل الدراسي :

الدراسات العراقيه :

الباحث البلد سنة الدراسه	منهج البحث و المرحله الدراسيه	هدف الدراسه	الادوات	عينة البحث	الوسائل الاحصائيه	النتائج
راضي ،٢٠٠٧ العراق محافظة واسط	المنهج التجريبي الصف الرابع الادبي	معرفة PECSفي تحصيل طالبات الصف الرابع الادبي بمادة الاجتماع وتفكيرهن الناقد	الاختبار التحصيلي ،مقياس التفكير الناقد	صفين من الرابع الادبي مكونه من ٦٠ طالبه	test لعينتين مستقلتين ،معامل الصعوبه وقوة تمييز الفقرات فاعلية البدائل ومعامل ارتباط بيرسون	وجود فرق ذو دلاله احصائيه بين مجموعتي البحث ولصالح المجموعه التجريبيه في اختبار التحصيل
الحسناوي	طلاب	التعرف	الاختبار	٦٤ طالب	SPSS test	وجود فروق ذو

٢٠١٩، العراق ،محافظة ذي قار	الصف الثاني متوسط	على فاعلية التدريس باستراتيجية PECS في تحصيل مادة العلوم والفهم العنيق لدى طلاب الصف الثاني المتوسط	التحصيلي و مقياس الفهم العميق		لعينتين مستقلتين ،معامل الصعوبه وقوة تمييز الفقرات فاعلية البدائل ومعامل ارتباط بيرسون معادلة الفا كرونباخ ومعادله كيودر ريدشردسون معامل الارتباط الثنائي النقطي بوينت بايسيريل معادلة حجم الأثر اختبار مربع كاي	دلاله احصائيه في اختبار التحصيل بين مجموعتي البحث التجريبيه والضابطه ولصالح المجموعه التجريبيه

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث : proceduring of Research

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي و هو التفسير المعتمد للشروط المحددة لواقعة او ظاهرة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة عن هذه الواقعة او الظاهرة وتفسيرها، وهو من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة فمنهج البحث العلمي هو المنهج الذي يقدم حلول للمشكلات التي يمر بها الفرد وتوصله الى حلول مأكده ومضبوطه وذلك من خلال عملية اتجريب (المحمودي،٢٠١٩ :١)

التصميم التجريبي : Experimental Design

التصميم التجريبي :عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة, ونعني بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث . (داوود وأنور،١٩٩٠ :٢٥٦)

ت	المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
١	التجريبية	العمر الزمني محسوبا بالأشهر اختبار القدرات العقلية	التعلم المستند الى الدماغ	التحصيل
٢	الضابطة		الطريقة الاعتيادية (التقليدية)	

انطلاقا من ذلك شمل مجتمع البحث الحالي طالبات الصف الخامس الادبي من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية الحكومية للدراسة الصباحية في مركز محافظة القادسية* للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢) والتي لا يقل عدد الشعب فيها عن (٤) شعب وللغرض اعلاه زارت الباحة شعبة التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية القادسية ملحق (١_ب)،بموجب الكتاب الصادر من جامعة القادسية / كلية التربية _وحدة الدراسات العليا ذي العدد (١٣٣١٩) بتاريخ (٢٠٢١/١١/١)

عينة البحث :يقصد بالعينة (Sample)ذلك الجزء من المجتمع التي يجري اختيارها على وفق قواعد واسس علمية حتى تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا . (المغربي ،٢٠٠٢: ١٤٠)

وقد تم اختيار عينة البحث على النحو التالي :

أ_عينة المدارس :اختارت الباحثة اعدادية (صنعاء) للبنات بصورة قصدية لكي تكون ميدانا لاجراء البحث وذلك للأسباب الاتية

١_تعاون إدارة المدرسة والمدرسات في تسهيل مهمة تجربة البحث

٢_توافر الشروط المطلوبة من الناحية البحثية مثل وجود ثلاث شعب للصف الخامس الادبي في المدرسة

٣_قرب المرسة من سكن الباحثة

ب_عينة الشعب :اختارت الباحثة شعبة (أ)بطريقة السحب العشوائي لتمثل المجموعة التجريبية التي سوف تتعرض طالباتها الى المتغير المستقل (التعلم المستند الى الدماغ عند تدريسهن مادة تاريخ أمريكا و اوربا الحديث والمعاصر) ومثلت شعبة

(ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس وفق الطريقة التقليدية من دون تعريضا الى المتغير المستقل وقد بلغ عدد طالبات الشعبتين (٦٣) بواقع (٣١ _أ) طالبة و(٣٢_ب) طالبة وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (١) اصبح عدد افراد العينة النهائية (٦٢)طالبة بواقع (٣١) للمجموعة التجريبية شعبة(أ) وواقع (٣١)طالبة للمجموعة الضابطة لشعبة (ب) وكما موضح في الجدول

توزيع أفراد عينة البحث بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وعدد الطالبات قبل الاستبعاد وبعده

ت	المجموعة	اسم المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات النهائي
١	**المجموعة الأولى (التجريبية) (إستراتيجية التعلم المسند للدماغ)**	أ	٣١		٣١
٢	**المجموعة الثانية (الضابطة) (الطريقة الاعتيادية)**	ب	٣٢	١	٣١

وبذلك يكون عدد أفراد عينة البحث (٦٢) طالبة موزعات بين المجموعتين بالتساوي

تكافؤ مجموعتي البحث Equivalence of the Groups Research

حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على تكافؤ افراد مجموعتي البحث احصائيا في بعض المتغيرات التي اشارت الادبيات والدراسات السابقة الى انها تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي :

١_ العمر الزمني محسوبا بالاشهر

٢_اختبار القدرات العقلية

المادة الدراسية The item studious: درست المجموعتان في الفصل الدراسي الاول تمضمنت الفصول (الأول والثاني والثالث من كتاب تاريخ أمريكا واوربا الحديث والمعاصر المقرر تدريسه لصف الخامس الادبي للعام الدراسي(٢٠٢١/٢٠٢٢) ط٦ المقرر تدريسها من قبل وزارة التربية ، جمهورية العراق

الحصص الدراسية studious : تم تنظيم الجدول الأسبوعي بالاتفاق مع إدارة المدرسة بواقع حصتان أسبوعيا" لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة في يومي الاثنين والثلاثاء , وكما موضح في الجدول.

توزيع الحصص الدراسية الأسبوعية على مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الساعه	الدرس
الاثنين	التجريبية	٨,١٥_٨,٤٠	الدرس الأول
	الضابطه	٨,٤٥_٩,٢٥	الدرس الثاني
الثلاثاء	التجريبية	٩,٣٠_١٠,٥	الدرس الثالث
	الضابطة	١٠,١٠-١٠,٤٠	الدرس الرابع

إعداد مستلزمات البحث: ان تحديد موضوعات الدراسة واختيارها وتنظيمها من المهمات الأساسية في تحديد الغايات التربوية ، وتطلب البحث الحالي إعداد مجموعة من المستلزمات لغرض تنفيذ إجراءات البحث ومن هذه المستلزمات :-

١. تحديد المادة العلمية .
٢. صياغة الأهداف السلوكية .
٣. إعداد الخطط التدريسية .

صياغة الأهداف السلوكية : اعتمدت الباحثة عدداً من الإجراءات في تحديد الأهداف أو صياغتها بشكلها النهائي للخطط التدريسية وكما يأتي :

١.إجراء مراجعة لعدد من الأدبيات التربوية التي تناولت موضوع الأهداف السلوكية , تعريفاً وأهميةً وتصنيفاً وصياغةً لغرض الاطلاع والاستفادة في توظيف ذلك في صياغة الأهداف السلوكية للبحث الحالي . ملحق (٦)

٢.تحليل محتوى المادة العملية المقرر تدريسها في مدة التجربة وعلى وفق ذلك تم صياغة (٢٠٩) هدفا" سلوكيا" ملحق (٦) لغرض الاستفادة منها في الخطط التدريسية والاختبار التحصيلي. ونظرا" إلى أن مجتمع الدراسة هن طالبات الصف الخامس الادبي اعتمدت الباحثة تصنيف بلوم (Bloom) المعرفي بمستوياته الستة

٣. إعداد الخطط التدريسية :أعدت الباحثة مجموعة من الخطط التدريسية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ضوء محتوى المادة العلمية المقرر تدريسيه في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢) و في ضوء الأهداف السلوكية , إذ نظمت الباحثة (٤٠) خطة تدريسية بواقع (٢٠) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية على وفق (أستراتيجية التعلم المسند للدماغ) و(٢٠) خطط تدريسية للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية ، عرضت

إعداد أداتا البحثTooloftheResearch: ان من متطلبات البحث الحالي وجود اختبار التحصيل واختبار الاستدلا الاستقرائي اللذان يقيسان اثر المتغير التابع ولعدم وجود اختبار تحصيل واختبار الاستدلا الاستقرائي قامت الباحثة باعداد الاختبارين بنفسها بالاعتماد على المحتوى والاهداف السلوكية ثم اعداد فقراتها وفقا للخطوات التاليه :

(أ) اختبار التحصيل : قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث في التاريخ من خلال إتباع الإجراءات الآتية :-

١) تحديد هدف الاختبار:يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في المادة المدرسة خلال مدة التجربة من كتاب تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر، ط(٦)، للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي٢٠٢١/٢٠٢٢.

٢) تحديد المحتوى : قامت الباحثة بتحديد محتوى الفصول (الأول والثاني والثالث) من كتاب تاريخ اوربا وامريكا الحديث والمعاصر التي وضحتها الباحثة سابقاً .

٣) تحديد الأغراض السلوكية :قام الباحثة بتحديد (٢٠٩) غرضاً سلوكياً وفقاً لمستويات بلوم في المجال المعرفي كما ذكر سابقاً .

(٤) تحديد عدد فقرات الاختبار: وبعد اطلاع الباحثه على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل قامت بتحديد فقرات الاختبار بـ(٣٧)فقرة بصورته الأولية من نوع الاختيار من متعدد .

(٥) إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختيارية): تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تتضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسية للمادة

،والاهداف السلوكية التي يعنى الاختبار الى قياسها وفق الأهمية النسبية لكل منها ،زيادة على انها من متطلبات صدق المحتوى .

(Chisel , 1974:244)

وحددت الباحثة (٣٧) فقرة للاختبار التحصيلي وقد وزعت على الموضوعات ضمن حدود البحث للمادة العلمية والاهداف السلوكية التي سوف يقيسها وقد استخرجت الاوزان ونسب التركيز لكل محتوى والاهداف السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى وكما يأتي :

١_ وزن المحتوى = عدد صفحات الموضوع / العدد الكلي للصفحات x ١٠٠

٢_ تحديد وزن الأغراض السلوكية = عدد الأغراض في المستوى / العدد الكلي x ١٠٠

٣_عدد الفقرات في كل مستوى =نسبة التركيز للمحتوى xنسبة التركيز للأغراض x عدد الفقرات الكلي

(جابر،٢٠٠٠ :٨٠)

التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصلي :-

أ_التجربة الاستطلاعيه الأولى :

لغرض التحقق من وضوح فقرات الاختبار ووضوح تعليمات الإجابة وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن جميع فقرات الاختبار طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية تم اختيارها من طالبات اعدادية السرور بصورة عشوائيا و بلغ عددها

(٣٠) طالبة وأجري في يوم (الاثنين) الموافق (٢٠٢١/١٢/٢٠) من قبل الباحثة ، و رتبت العبارات في الفقرات المختلفة ترتيباً عشوائياً بحيث لا يوحي ترتيبها باستجابة معينة ، كما تضمن الاختبار صفحة خاصة بالبيانات الشخصية عن الطالبة (الاسم والتعليمات التي تضمنت شرحاً لطبيعة الاختبار) (٨ أ)إذ استجابت جميع المشاركات وبشكل كامل وكانت فقرات الاختبار واضحة ومفهومة ، وتم احتساب متوسط الزمن بين أول زمن استغرقته أول ثلاث طالبات في تقديم الإجابة وآخر زمن استغرقته آخر ثلاث طالبات في تقديم الإجابة وبهذا فقد تحدد الوقت المناسب للاختبار بـ (٤٠) دقيقة ، وبذلك اعتمدت الباحثة على هذا الوقت عند تطبيق الاختبار على عينة البحث عند إجراء التجربة , كما تم التأكد من مدى وضوح التعليمات وصياغة الفقرات من خلال ندرة الأسئلة والاستفسارات للطالبات اللواتي تم تطبيق عليهن الاختبار .

وتم حساب الوقت عن طريق متوسط الوقت الذي استغرقته اول خمس طالبات واخر خمس طالبات انهوا الاجابه عن طريق الاختبار وباستخدام المعادلة الاتيه :

متوسط الزمن =مجموع الزمن الكلي لاجابات جميع الطالبات /العدد الكلي للطالبات

متوسط الزمن =١٠٠٥/٢٥ ٤٠.٢ =٤٠ دقيقة تقريبا

(شاكر ،٢٠١٣:١٥٨)

ثانيا :- التطبيق الاستطلاعي الثاني

بعد التأكد الباحثة من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة ،طبقت الباحثه الاختبار مره ثانيه لغرض تحديد الخصائص السايكو متريه للاختبار والتاكد من صلاحية فقراته وتحسين نوعيته قامت الباحثة باختيار عينة مكونة من (١٠٠) طالبة تم اختيارها من طالبات (اعدادية الفردوس) للبنات يوم (الخميس) الموافق(٢٠٢١/١٢/٢٣) وبالتعاون مع كادر المدرسة

قد بلغت الباحثة الطالبات بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع واشرفت بنفسها على التطبيق.

٩. صدق الاختبار TestValidityيعني به قدرة الاختبار على قياس الصفة التي صمم لقياسها ، أي : بمعنى أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها. (سلامة ، ٢٠٠٢: ١٨٤)

ولكي يكون الاختبار الذي أعدتهُ الباحثة صادقاً ومحققاً للهدف الذي وضع لقياسهُ تم التحقق من صدق الاختبار كالآتي :

الصدق الظاهري FaceValidity :يشير(Allen&yen1979) أن أفضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري هي عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين ملحق (٧)للحكم على صلاحيتهُ في قياس السمة أو المتغير المراد قياسهُ.

(Allen&yen , 1979 , p. 9)

توصلت الباحثة إلى هذا النوع من الصدق من خلال عرض اختبار التحصيل على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية و وطرائق التدريس والقياس والتقويم ، ملحق (٧) للتحقق من صدق الاختبار من حيث الشمولية والصياغة والدقة العلمية واللغوية لفقراته ، حيث قامت الباحثة بلقاءات فردية مع بعض المحكمين لمناقشة الفقرات الرئيسة ، والاستماع إلى آرائهم والإفادة منها ، وأسفر ذلك عن تعديل بسيط لبعض الفقرات وأخذت الباحثة بمبدأ الإجماع في رأي المحكمين معيارا لصلاحية الفقرات وفي ضوء آراءهم وملاحظاتهم تم التوصل إلى الصياغة النهائية لفقرات الاختبار البالغه(٣٥) فقرة ، وباستخدام الوسيلة الإحصائية واستخراج

(مربع كاي) ، تبين أن جميع فقرات اختبار التحصيل ذات دلالة إحصائية ، لذلك عدت جميع فقرات الاختبار صالحة في قياس التحصيل لدى الطالبات

صدق البناء (Construct Validity) تعد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار من مؤشرات صدق البناء (أبوحطب,١٩٧٦: ٢)

وترى (ألجلبي ,٢٠٠٥) أن من الطرائق التي تستخدم لقياس صدق البناء هو أيجاد العلاقة بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للاختبار على افتراض أن الدرجات الفرعية مؤشر جيد للدرجة الكلية , وان الدرجة الكلية في الاختبار نفسه هي محك الصدق وعلى هذا الأساس ينبغي الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار فيها عالية حيث تحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباط فقراتها مع الدرجة الكلية واطئا . (ألجلبي , ٢٠٠٥ : ١٠٣)

ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار أخضعت طالبات العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (١٠٠) طالبة لتحليل الفقرات وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار ,وباستخدام معامل ارتباط الثنائي بوينت بايسيريل أذا أن هذا النوع من الارتباط يستخدم في الاختبارات الموضوعية لإيجاد الارتباط بين الإجابة على كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار(حيث الإجابة أما أن تكون صائبة أو خاطئة ,أي أن الدرجة أما صفر أو واحد) , وتعد معاملات الارتباط بين . (0.510948 – 0.259828) مقبولة. (ألنعيمي والبياتي, ٢٠٠٦: ١٧٦)

و لقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائية عند مقارنتها مع القيمة الجدولية والبالغة (٣,١٢) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٣)

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار Test Item analysis

قامت الباحثة بالتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار لاستخراج معاملات الصعوبة والقوة التميزية وفاعلية البدائل الخاطئة لها وللحكم على مدى صلاحيتها إحصائيا للتطبيق , وذلك بتصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية على الاختبار البالغ عددها (١٠٠) إجابة ,ثم رتبت درجات الطالبات تنازليا , واختارت نسبة (٢٧%) من أعلى الدرجات للمجموعة العليا , كما اختارت نسبة (٢٧%) من أوطأ الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا ,وتم حساب عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة عن كل فقرة من فقرات الاختبار على حده ولكلتا المجموعتين .

ثم أجريت التحليلات الإحصائية على النحو الأتي :

معامل الصعوبة (Difficulty Factor) يقصد بمعامل صعوبة الفقرة النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا عن ألفقره إجابة صحيحة إلى العدد الكلي للطلاب . (ملحم ,٢٠٠٠: ٢٣٧)

وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بأستخدم (معادلة الصعوبة) وجد أنها تتراوح ما بين (0.6169 – ٠,٣٢٠٥) الملحق (١٢) ولقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات الاختبار المتبقية معتدلة الصعوبة ماعدا فقرتان وقد تم استبعادها وبذلك تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة أذ تتراوح الفقرات المقبوله بين (٠,٢٠– ٠,٨٠) وبذلك اصبح عدد فقرات اختبار التحصيل بصورته النهائية مكون من (٣٥) فقرة. (الظاهر,٢٠٠٢: ١٢٩)

معامل تميز الفقرات (Discriminating power) قوة تميز الفقرة تعني قدرتها على التميز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والطلاب ذوي المستويات الدنيا بالنسبة الى السمة التي يقيسها الاختبار (عودة, ١٩٩٨: ٢٩٣)

وعند حساب معامل التميز لكل فقره من فقرات الاختبار باستخدام معادلة التميز وجد أنها تتراوح معامل تمييز الفقرات مابين (0.653863 – 0.343694) الملحق (١٣) .وبذلك تعد جميع الفقرات مقبولة أذ يشير (Brawn, 1981) إلى أن الفقرات التي يكون معامل تميزها (٠,٢٠%) فأكثر تعد مقبولة .

(Brawn,1981: 104)

فاعلية البدائل الخاطئة (Distracter effective 0f objecte items)

أن تكون البدائل الخطأ جذابة في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد بمعنى أن يختار الطالب أي بديل أو أكثر وبنسبة لاتقل عن (٥%) من الطالبات ,وبما أن اختيار أي من هذه البدائل يعد إجابة خاطئة فمن البديهي أن يكون عدد الطلاب الذين يختارون أيا منها في الفئة العليا أقل من الفئة الدنيا, أي أن البديل الجيد هو ذلك البديل الذي يميز باتجاه معاكس لتميز لفقرة . (الدليمي والمهداوي,٢٠٠٥: ٩٣)

لذا رتبت الباحثة إجابات الطالبات وتقسيمها على مجموعتين عليا ودنيا ،وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة تبين أن هذه البدائل جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من جذبها لطالبات المجموعة العليا , وبهذا تقرر الإبقاء عليها .

ثبات الاختبار (Test Reliability) يشير الثبات إلى درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن (البطش وأبو زينة ,٢٠٠٧: ١٣٤) حيث يحتاج الاختبار ضمن الإجراءات التي تؤكد على مدى صلاحيته إلى استخراج الثبات وهنالك عدة طرق لاستخراجه وقد اعتمدت الباحثتان على

طريقة أعادة الاختبار واستخدام معادلة بيرسون – وفيما يأتي عرض لتلك الإجراءات :

طريقة أعادة الاختبار : (Test–Retest) طبق الاختبار يوم الاحد المصادف (٢٠٢١/١١/٢٨) , على العينة الاستطلاعية الثانية المكونه من (١٠٠) طالبة وبعد مضي أسبوعين وتحديدا يوم الخميس المصادف (٢٠٢١/١٢/١٢) أعادت تطبيقه على طالبات العينة نفسها وتحت الظروف نفسها ,وبذلك أصبح لكل طالبة درجتان ملحق(١٥) , ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجتي التطبيق الأول والتطبيق الثاني , فبلغ معامل الثبات (0.841842) . وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به, حيث أن معامل الثبات يعد عاليا أذا كان (٠,٧٥) فأكثر.

الفاكرونباخ

طبق الاختبار يوم الاحد المصادف (٢٠٢١/١٢/١٥) , على العينة الاستطلاعية الثانية المكونه من (١٠٠) طالبة

استخدمت معادلة الفاكرونباخ في حساب ثبات اختبار التحصيل ،حيث ان هذا المعامل يؤكد على المستوى الإيجابي لتجانس الإجابات في كل الفقرات حيث انه يعتمد على الارتباط الداخلي بين درجة ثبات العبنة لكل فقرة مع الدرجات واي فقرة من جهة أخرى ومع الدرجات الكلية للاختبار من جهة أخرى (أبو علام ،٢٠١١ :٤٩٠) حيث ان معامل ثبات الفا كرونباخ قد بلغ (٠.٨٠٦٧٥)الفقرة يجب ان لايقل عن (٨٠%)

الصيغة النهائية لاختبار التحصيل :

بعد إتمام العمليات الإحصائية الخاصة باختبار التحصيل ، واطمأنت الباحثة إلى أن اختبار التحصيل يتمتع بقدر كاف من الموضوعية والصدق و الثبات و التمييز

فيما يحقق للاختبار الخصائص التي تؤهله كأداة للبحث العلمي مما يمكن الاعتماد على نتائجه التي ستتبعها فيما بعد ، أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتكون من (٣٥) بصورته النهائية ، وبذلك أصبح اختبار التحصيل جاهزاً للتطبيق على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) .

عرض النتائج (Results Preview)

⁂ عرض النتائج المتعلقة بالفرضية:

تنص الفرضية الصفرية الأولى على أنه (لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق التعلم المسند للدماغ ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل .وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية هذه قامت الباحثة باستعمال الاختبار التائي (T-Test)

لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ألبعدي ملحق (٢٤)وكما في جدول ادناه

نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيل ألبعدي

المجموعات	عدد الفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية(*)	الدلاله
التجريبية	31	24.29032	3.616569	6.26278	٢	غير دالة
الضابطة	31	19.29032	2.584486			

يتضح من جدول) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٦.٢٦٢٧٨) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة(٢) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٠) مما يشير الى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبا ت المجموعة الضابطة في الاختبار ألتحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الباحثة هذه الفرضية الصفرية الأول وتقبل البديلة .

تفسير النتائج :أسفرت النتائج عن رفض الفرضيتين الصفريتين الأولى والثانية ، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق التعلم المسند للدماغ على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار التحصيل ألبعدي

وترى الباحثتان أن هذه النتائج تعود الى أن استخدام خطوات التعلم المسند للدماغ التي هي: (الاعداد ,الاكتساب ,التفصيل ,تكوين الذاكره ,التكامل الوظيفي) زاد من انتباه الطالبات ويقظتهن ، كما جعلهن أكثر استعدادا لتلقي المعلومات إذ أتاح لهن الفرصة للتعلم بأنفسهن وتنظيم خبراتهن وترميزها وإدخالها إلى مخزون الذاكرة وذلك بنقل دورهن من دور المتلقي المستجيب إلى دور الفاعل النشيط كما زاد من مرونتهن الذهنية، وقلل وهذا مما أدى بالتالي إلى بقاء أثر التعلم مدة أطول وارتفاع التحصيل . كما يعتقد أن بالتعلم المستند الى الدماغ يعد أسلوبا أًبداعياً لحل المشكلات وهو يعتمد في حلها على المجاز والاستعارة , وتطبيقها عملياً يحتاج إلى قدر كبير من الطاقة والجهد ,اذ ان التعلم المستند الى الدماغ من الطرق التدريسية الحديثة التي تعطي اهتماما لطبيعة عمل الدماغ هذا وقد أسهمت في تقسيم الوقت في

الحصة الدراسية الواحدة وقد ساعد ذلك في عملية التنظيم الوقت والابتعاد عن العشوائية

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (فريد ,٢٠١٦) , التي أسفرت عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق التعلم المسند للدماغ على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل . وكما ان التدريس التعلم المستند الى دماغ أدى الى تفاعل الطالبات مع الدرس كونه يقوم على النشاط وكذلك تفعل دور الطالبات بصوره ايجابيه والخروج عن الطريقه التقليديه في التدريس ,وهذا ماينمي التفكير بجانبي الدماغ

ان تقديم الدرس وفق التعلم المستند الى الدماغ تشجع الطالبات على المناقشه الأفكار التي يتم طرحها في الدرس بصوره حره حيث ان التفكير جانب مهم في التعلم المستند الى الدماغ من اجل تطوير مهارات الطالبات والتوصل الى حل للمشكلات المطروحه في الدرس . كذلك تركت هذه المجموعات التعاونية اثرها واضحا على الطالبات الغير اجتماعيات وادى الى اندماجهن في داخل هذه المجموعات ممازاد في الحصيلة العلمية واللغويه لديهن .

المقترحات :

١.اعتماد التعلم المسند للدماغ عند تدريس مادة التاريخ الاوربي الحديث والمعاصر في المرحلة الاعدادية.

٢.تضمين برامج إعداد الطلبة في كليات التربية وخصوصاً أقسام التأريخ في جميع مراحله استراتيجيات حديثة.

المصادر:

١. نصر الله ، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٤) تدني مسؤولية التحصيل والانجاز المدرسي اسبابه وعلاجه ، عمان ، دار وائل للنشر

٢. اللقاني ، احمد حسين ، (٢٠١٣) المناهج بين النظرية والتطبيق (ط٤) القاهرة عالم الكتب .

٣. الشافعي ، ابراهيم محمد وآخرون (١٩٩٦) المنهج المدرسي من منظور جديد ط١، مكتبة العبيكان للنشر ، السعودية .

٤. الشمري ، بشرى محمود حسن (٢٠٠٢) اثر توظيف النصوص الادبية لتدريس اللغة العربية في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية.

٥.شحاته حسن ، زينب النجار (٢٠٠٣) معجم المصطلحات النفسية عربي انكليزي ، انكليزي عربي ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة

٦.عطية محسن علي ، (٢٠٠٨) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال والصفاء ، عمان

٧. عزيز حنا داود و أنور حسين ؛ مناهج البحث التربوي:(1990)دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد

٨. المغربي ،كامل محمد (٢٠٠٢)،اساسيات البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية ،الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ،الاردن،عمان.

٩. أبو حطب، فؤاد وسيد احمد عثمان (١٩٧٦)،التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية،القاهره

١٠.جابر ، عبد الحميد(٢٠٠٠)، مدرس القرن الحادي عشر والعشرين الفعال والمهارات والتنمية المهنية ،دار النهضة العربية ، القاهرة

الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة

م.د إنصاف كامل منصور الطالقاني

وزارة التربية/المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية

ansaf40kamel@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال وفق معايير الجودة الشاملة.تكون مجتمع البحث من من جميع معلمات رياض الأطفال في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/٢، وقد بلغت عينة البحث (١٦٠) معلمة روضه ، قامت الباحثة ببناء استبانه تضم (٥٠) فقره تمثل الاحتياجات التدريبية موزعه على خمس مجالات لمعايير الجودة الشاملة و بخمسه بدائل اجابه وبأوزان (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي ، وبلغ معامل الصدق الظاهري للاستبانه (٨٨%) اما الثبات فقد بلغ بطريقه ألفا– كرونباخ (٩٠،٠) ، و توصل البحث الى تحديد (١٩) احتياج تدريبي ذو اهمية عالية جدا، والى وجود فروق ذات دلاله احصائية تعزى الى عدة متغيرات. واوصت الباحثة بتصميم برامج تدريبية لمعلمات رياض الاطفال الحكومية إثناء الخدمة وفقا لمعايير الجودة الشاملة. كما اقترحت اجراء دراسة عن مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الاطفال

الكلمات المفتاحية : الاحتتياجات التدريبية ، رياض الأطفال ، الجودة الشاملة

Training needs of kindergarten teachers in accordance with the standards of comprehensive quality

Lect. Dr. Insaf Kamel Mansour Al-Talqany
Ministry of Education/Directorate General of Education of Baghdad Al-Karkh II
ansaf40kamel@gmail.com

Abstract:

The aim of the research is to identify the training needs of kindergarten teachers in accordance with comprehensive quality standards. The research community is made up of all kindergarten teachers in the General Directorate of Baghdad Karkh/2, and the research sample (160) was a kindergarten teacher, the researcher built a questionnaire comprising (50) paragraphs representing training needs distributed in five areas of comprehensive quality standards and five alternatives answered and weights (1,2,3,4,5) respectively The apparent honesty factor of the identification (88%) was 88%, but stability was in the manner of Alpha-Kronbach (0.90), and the research found that (19) training needs are of very high importance, and that there are statistically significant differences due to several variables. The researcher recommended designingtraining programs for government kindergarten teachers to discourage service in accordance withcomprehensive quality standards.

Keywods: Training needs , kindergarten, total quality.

(الفصل الاول :التعريف بالبحث)

اولا: مشكلة البحث :

تعد مرحلة رياض الاطفال مرحلة قائمة بذاتها لها خصائصها وطرائقها وبرامجها الخاصة وتشكل في الوقت عينه اللبنة الأولى في بناء شخصيّة الطفل وتنشئته وتهيئته لدخول المدرسة الابتدائية، ويتفق معظم الباحثين على أن معلمة الروضة هي العنصر الاساس في برنامج التعليم في رياض الأطفال ومن هنا لابد من الاعداد الجيد لمعلمات رياض الاطفال وتدريبهن على مختلف مستوياتهن بما يسهم في تطوير كفاياتهن التعليمية تحقيقا لمبدأ تجويد التعليم ، لذا كانت الحاجة الى التدريب حاجة مستمرة ودائمة وأساسية و لا سيما أن نسبة كبيره من معلمات رياض الاطفال يلتحقن بمهنة التعليم في رياض الاطفال ، ومن اختصاصات مختلفة، من دون إعداد كاف ، لذلك نجد الحاجات التدريبية والمشكلات التي تواجههن مختلفة أحيانا ومتشابهة أحيانا أخرى، فالمعلمات الحديثات في الخدمة التعليمية لهن حاجات تدريبية تختلف عن من لهن سنوات خدمة اكثر ومن ثم لا بد من التعرف إلى هذه الفروق والعمل على تصميم برامج تدريبية تلبي هذه الحاجات وفق معايير الجودة الشاملة العالمية في التعليم في رياض الاطفال كون الجميع مطالب بجودة التعليم . وقد اشارت نتائج العديد من الدراسات، (جعفر،٢٠١٤)،(شعبان،٢٠١٣) ،و(جرادات،٢٠١٤) الى ان حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الروضة تسهم في تطوير الكفايات التعليمية والنمو المهني والاتجاهات الايجابية لديهن نحو العمل في الروضة . وترى الباحثة من خلال خبرتها في التعليم في رياض الاطفال انه اذا ماتم تشخيص هذه الاحتياجات التدريبية وتحديدها في ضوء معايير الجودة الشاملة العالمية في التعليم في رياض الاطفال ، فأن ذلك سوف يساعد المعلمة على مباشرة عملها بكفاءة أعلى ،مما

يشعرها بالرضا عن كفاءتها في العمل ،ومما ينعكس إيجابيا في فعالية العملية التربوية والتعليمية، ويؤثر تأثيرا بالغا في تنمية جوانب شخصية الطفل العقلية والاجتماعية والنفسية، باعتباره المحور الذي تدور حوله العملية التربوية ، وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في بالسؤال الآتي : ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال وفق معايير الجودة الشاملة ؟

ثانيا: أهمية البحث :

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة في حياه الإنسان؛ لأنها مرتكز لمنطلقات العملية التعليمية في المراحل التعليمية التي تأتي بعد مرحلة رياض الأطفال، (ملحم، ٢٠٠٠: ٢) . وتعد معلمة رياض الأطفال العنصر الأساسي في برنامج التعليم في هذه المرحلة، حيث تتطلب أن تلعب أدواراً مختلفة في تحقيق النتاجات التربوية الخاصة بهذه المرحلة، فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث وسائل التعليم وأرقى الإمكانات أن تحقق أهدافها بدون معلمة متخصصة ومؤهلة تأهيلاً علمياً في جميع المجالات المهنية والأكاديمية والثقافية، ليتسنى لها القيام بعملها بشكل سليم وفاعل (أبو حمده، ٢٠٠٧: ٨٩). فإكساب المعلمة للمهارات العلمية، اصبحت ضروره ملحه لتحسين أدائها وتطوير عملها، بما يمكنها من التكيف مع عملها من ناحية، ومواجهه مشكلاتها، والتغلب عليها من ناحية أخرى. (الناشف،٢٠٠٥: ١٢٦).وتؤكد المواضية (٢٠١١) أنه لابد من وضع برامج منظمة ودقيقة، وبنائية، تكوينية مستمره تستهدف معلمات رياض الاطفال من أجل تمكن معلمات رياض الاطفال من تحسين وتجويد كفاياتهن الفكرية، والمهنية في ضوء معايير الجودة العالمية (المواضية، ٢٠١١: ٢٢٥)

و تأتي اهمية التدريب الشامل أثناء الخدمة مكمله لعملية الاعداد قبل الخدمة، كونها تأتي بعد احتكاك المعلمة بمشكلات ميدانية واقعية، مما يضمن إكسابها مزيداً من الخبرات الثقافية (راشد، ٢٠٠٥: ١١٢)،كما أن التدريب اذا كان وفق معاييرالجودة الشاملة العالمية ، فأنه يهيء المعلمة لتكون متطوره ومتجدده في عملها ومنسجمه مع التغييرات التي تحصل في المجتمع ، مما يجعلها راضية عن عملها، فيرفع الروح المعنوية لديها، ويساعدها على تنمية قدرتها على التفكير،و يمكنها من التكيف في عملها ومواجهه المشكلات التي تواجهها والتغلب عليها ، كما يساعدها على اكتشاف مواهبها ، ومهاراتها، وقدراتها، وإمكاناتها والعمل على تحفيزها نحو النمو المهني الذاتي (مدكور، ٢٠٠٥ : ١٣٥)

ويعد الاتجاه نحو تبني ثقافه الجودة في التعليم من أشهر الاتجاهات التربوية المعاصره وأكثرها انتشاراً ، والجودة في التعليم تعني الانتقال من ثقافه الحد الأدنى إلى ثقافه الإتقان والتميز من خلال الحكم على مستوى تحقيق الأهداف وقيمه هذا الإنجاز، ويرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير المتفق عليها اما الجودة الشاملة في التعليم فهي فلسفه شامله للحياه والعمل في المؤسسات التربوية تحدد أسلوباً في الممارسة الادارية مبني على مجموعه من المبادئ التي ترمي إلى تقديم خدمات تعليمية متميزه للمستفيدين الداخليين والخارجيين ، وتعتمد بشكل أساسي على تلبية احتياجات المستفيدين من الخدمات التعليمية ، والاهتمام بطريقه تأدية العمل والوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم واستخدام إجراءات تمنع وقوع الأخطاء بدلاً من اكتشافها ،وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي (خوري ،٢٠٠٢ : ٧٨). وتعد الدورات التدريبية التي تقدم للمستفيدين من الخدمات التعليمية اثناء الخدمة من اهم المبادئ التي تعتمد

عليها الجودة الشاملة في التعليم اذ يقاس مدى نجاح الدورات والبرامج التدريبية، او فشلها بمدى تأثيرها في أداء المعلم داخل الغرفه الصفية، وهذا يأتي من مدى نجاح المسؤولين عن برامج التدريب في تحديد الاحتياجات التدريبية وفق معايير الجودة العالمية في التعليم (براين، ٢٠٠٠، ١٩٨) وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمه وحاسمه لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب التالية:

– إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية، وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوي البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.

– يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على حسن الاداء والوصول الي الهدف الأساسي من التدريب.

– يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعه منهم.

– في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق، فية إضاعه الجهد والوقت والمال (عزاز، ٢٠٠٨: ١١٨) ونظرا لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملا سهلا كما يظن البعض ، فهو عمل مسحي منظم يكون في العاده عباره عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزه المؤسسة التربوية التدريبية بغية معاينه وفحص الفجوه ما بين أهداف محدده و وضع قائم فعلا، ويكون هذا الجهد في صوره برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من احتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها وفقا لمعايير الجودة ، فانه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقه وفقا

لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين، وتبعا للهدف العام المراد تحقيقه. ان عدم اعطاء مرحلة تحديد الاحتياجات في العملية التدريبية ما تستحقه من اهتمام وعدم الربط بين مراحل العملية التدريبية (تحديد الاحتياجات، تصميم البرنامج، تنفيذ البرنامج، تقييم البرنامج) والتعامل مع كل عملية بصوره منفردة والتحديد غير الدقيق لعناصر ومعايير قياس التدريب والتي يمكن معها الحكم على نجاح او فشل التدريب. كل ذلك يؤدي الى خلل في العلاقه بين الاحتياج التدريبي والبرنامج التدريبي الامر الذي يصعب معه قياس فعالية التدريب، وبالتالي الى صعوبه تقييم التدريب وأثره على اداء الفرد والمنظمه وفق نماذج معايير تجويد التعليم والتنمية المستدامه في مرحلة رياض الاطفال. (حسنين، ٢٠٠٥: ١٢٠)

وتبرز اهمية البحث من:

١-اهمية مرحلة رياض الاطفال كونها تتعامل مع شريحة كبيره من المجتمع ومع مرحلة عمرية حرجه في حياه الاطفال ونموهم.

٢- جاءت هذه الدراسة نظراً لاهمية الاحتياجات التدريبية في النظم التربوية في زياده فاعلية المعلمة ورفع مستوى نوع التعليم ، وتطوير الكفايات الضرورية لمعلمات رياض الاطفال ، واستيعاب الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية لرفع مستوى مخرجات التعليم وتطويرها خاصة اذا كانت وفق معايير عالمية للجوده في التعليم

٣-تسليط الضوء على الاحتياجات التدريبية الفعلية من وجهه نظرمعلمات رياض الاطفال انفسهن مما سيفيد متخذي القرار والمهتمين في تدريبهن وتمكينهن لتحقيق اهداف مؤسسات رياض الاطفال.

٤- وتبرز اهمية البحث الحالي الذي يعرض مفهوم معايير الجودة الشاملة كونها نهجاً أدارياً حديثاً يؤدي إلى رفع كفاية المؤسسة التربوية ولاسيما رياض الاطفال .

٥- قد يسهم هذا البحث في مساعده المعنيين برياض الاطفال في بناء برامج تدريبية تلبي احتياجات معلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة .

٦-بيان نوع العلاقه بين سنوات الخدمة والتخصص العلمي وعدد الدورات التدريبية و الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال

٧- لاتوجد دراسة عراقية تناولت -في حدود علم الباحثة -الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة مما يزيد من اهمية البحث استكمالا لمنظومه الدراسات التي اهتمت بثقافه الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، وعلية فأنه قد يسد جزءا من النقص في احد المجالات التي تفتقدها الدراسات الخاصة في رياض الاطفال.

ثالثا:هدف البحث : يسعى البحث الحالي الى:

التعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة وعلاقتها بمتغيرات (سنوات الخدمة، التخصص العلمي، عدد الدورات التدريبية) من خلال التأكد من صحة الفرضيات الصفرية للبحث.

رابعا:حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بمعلمات رياض الاطفال الحكومية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩).

خامسا:تحديد المصطلحات :

الاحتياجات التدريبية وعرفها كل من :

-(حسنين ، ٢٠٠٥):"هي النقص او الضعف في معلومات او مهارات او اتجاهات الافراد الذي يؤثر في درجه كفاءتهم في تأدية عملهم، ويتبين ذلك في مشاكل واضحه في العمل" (حسنين،٢٠٠٥: ٤٣)

-شعبان (٢٠١٣):"النقص الحاصل في الكفايات المهنية ، او مهاره التدريس المرتبط بعملية التخطيط والتنفيذ والتقويم واداره بيئه التعلم والاتصال والتواصل ومتطلبات النمو المهني واستخدام التكنلوجيا الناتج عن انخفاض كفاءه برامج الإعداد والتكوين قبل الخدمة او في إثنائها او بفعل التحولات والتجديدات المتنامية في الأدوار التي تضطلع بها معلمة رياض الاطفال " . (شعبان، ٢٠١٣: ٣٢٠)

وتعرفها الباحثة نظريا: مجموعه من المهارات والمعارف والاتجاهات المحدده التي تحتاجها المعلمة في الروضة عندما تكون هناك فجوه بين الأداء الفعلي لها من جهه ، والاتجاهات المحدده وفق معايير الجودة الشاملة (تهيئه البيئه المناسبه في الروضة ،تحديد الخصائص التعليمية ،تحديد احتياجات معلمات الروضة ،التخطيط الاستراتيجي لجوده الاهداف ،جوده الخطط ومحتوى البرامج والمناهج التعليمية ،جوده طرائق التدريس ،والوسائل التعليمية ، والتجهيزات المادية) من جهه اخرى ،والتي تحتاجها معلمة الروضة من أجل القيام بأداء مهام عملها بشكل أكثركفاءه وفاعلية.

وتعرفها الباحثة اجرائيا: هي الدرجه الكلية التي تحصل عليها المعلمة من خلال استجابتها على فقرات استبانه الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة والمعده لاغراض هذا البحث.

-معايير الجودة الشاملة وعرفها كل من:

-(مالكوم بالدريج ،١٩٨٧) "مجموعه من المواصفات التي ينبغي توافرها لتحقيق الجودة الشاملة وتتضمن:تهيئه المناخ والبيئه المناسبه ،تحديد الخصائص التعليمية ، تحديد احتياجات المستفيدين ،التخطيط الاستراتيجي. (السامرائي ،٢٠٠٧: ١٠٥)

(joseph,1991) " مجموعه من المواصفات والمقاييس التي تهتمّ بجوده المنتوج النهائيّ من خلال إخراج جيلٍ من الخريجين بمواصفاتٍ تناسب السوق" (joseph,1991: 44)

-(السعيد ، ٢٠١٦) " مجموعه من الإجراءات للأنظمه و اللوائح تهدف الى تحقيق نقله نوعية في عملية التربية و التعليم و الارتقاء بمستوى المنتج التعليمي في جميع الجوانب العقلية و النفسية و الجسمية و الروحية و الاجتماعية"(السعيد ، ٢٠١٦، ٤٥)

التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف (مالكوم بالدريج ١٩٨٧) لمناسبته لاهداف البحث.

معلمة الروضة وعرفها كل من:

-(طلبه، ٢٠٠٤): "هي المسؤوله عن تربية مجموعة من الاطفال وتنشئتهم، والاخذ بأيديهم نحو التكيف، والنمو بما تزودهم بة من الخبرات والمهارات المتنوعة بما يتناسب وخصائصهم المختلفة في هذه المرحلة العمرية". (طلبة،٢٠٠٤: ٦٦)

-(الناشف ،٢٠٠٥) : "هي عصب العملية التربوية التعليمية في الروضة فعلى عاتقها يقع العبء الاكبرفي تحقيق رسالة الروضة ، ونجاح المعلمة في مهمتها في هذه المرحلة المهمه والصعبه والحرجه من حياه الطفل يعد نجاحاً للروضه في تحقيق أهدافه". (الناشف ، ٢٠٠٥: ٢٥)

وقد اعتمدت الباحثة تعريف (الناشف ،٢٠٠٥) لملائمه التعريف للبحث الحالي .

-**رياض الأطفال** : تعرفها وزاره التربية العراقية ٢٠٠٥:

"مؤسسه تربوية تقبل الاطفال في عمر يتراوح بين ٤-٦ سنوات ،تهدف الى تنمية جوانب شخصياتهم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية ،وتتألف من مرحلتين (روضه وتمهيدي) ولاتخضع لالزامية التعليم او لمنهاج مركزي ". (وزاره التربيةالعراقية، ٢٠٠٥: ١٥)

وقد اعتمدت الباحثة تعريف وزاره التربية العراقية لملائمه التعريف للبحث الحالي .

الفصل الثاني :

إطار نظري ودراسات سابقه

اولا:الاحتياجات التدريبية لمعلمة رياض الأطفال :

التدريب هوعملية مخططه ومستمره خاصة بإكساب الفرد المهارات والمعرفة المرغوب فيها التي تحسن أداء الفرد وتزيد فاعلية المنظمه ، ويعمل على تهيئه الفرص أمام المتدرب لاكتساب معارف ومهارات جديده تتطلبها مهنه المتدرب ، و اتجاهات ايجابية تجاه المهنه الممارسة ، مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزياده إنتاجيته بالعمل ، وفتح أفاقًا جديده في مجال ممارسة مهنته ،و تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها، وكيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على الأداء وتمكينه من مهارات التعليم الذاتي المستمر والانفتاح على الآخرين من زملائه وزياده فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية والتي تهدف الى تنميته مهنيًا . كما يعمل التدريب على زياده انتماء المدربين والمتدربين إلى مؤسساتهم التعليمية من خلال الحوار الهادف البناء الذي يولد الوعي باهمية المؤسسات في المجتمع.(معمار ، ٢٠١٠: ٢١) ويعرف هاريس التدريب في مجال التعليم أنه عباره عن برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في

المؤسسة التعليمية لتحسين أداء الفرد في عمله(Harris,2001: 21) ، وقد صنف بعض الباحثين برامج التدريب إلى برامج تدريب المعلمين الجدد، والبرامج التجديدية للمعلمين القدامى، وبرامج تدريب المرشحين للترقية إلى وظائف أعلى. (جرجس، ٢٠١٢: ٢٩٠) ويؤكد التربويون أهمية التدريب في أثناء الخدمة، حتى بلغ بهم التأكيد إلى اعتباره ضروره ملحة وحتمية ؛ لأن هذا التدريب أصبح امتداداً للإعداد ما قبل الخدمة؛ ولأن البحوث والدراسات أوضحت عدم قدره معطيات الإعداد ما قبل الخدمة على الصمود طويلاً أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياه، لا سيما في ظل التطور المعرفي والتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلم أدواراً جديده، فقد كشفت الدراسات أن التدريب المتخصص يتيح للمعلم معرفة سليمه بالماده الدراسية والأساليب العلمية المطبقه. (بفايفر، ٢٠١٤ : ١١٥).

وتضيف الباحثة انه لما كان التدريب في أثناء الخدمة على هذه الدرجة الكبيره من الاهمية والاعتبار، فقد حرصت وزاره التربية في العراق على تنظيم برامج خاصة لتدريب المعلمين في مختلف تخصصاتهم، ومنهم معلمات رياض الاطفال ، وحتى تكون عملية تدريب معلمات رياض الاطفال ناجحة ومحققة لأهدافها، فلا بد من أن تقوم على أسس علمية ، تستند إلى مشاركة المعلمات في تحديد المجالات التدريبية التي يحتاجونها؛ لأن هذه المشاركه تعكس الحقيقة التي تواجهها المعلمات في رياض الاطفال فعلاً ،و تتيح لهم الفرصه في تقييم احتياجاتهم التدريبية ، وتحديد المواضيع التي تحتاج إلى تطوير وتحسين مما يساعد في اختيار البرامج التعليمية المناسبه لهن.

وتعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوه الأولى في أي برنامج لتدريب المعلمات ، فعلى ضوئها يتم تحديد أهداف التدريب، واختيار التصميم التدريبي، ومواد ووسائل التدريب، وتنفيذ البرنامج التدريبي وتقويمه (عسكر، ٢٠٠٥ :١٤)

ويدور مفهوم الاحتياجات التدريبية حول معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات معينه فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية بسبب ترقيات أو تنقلات أو لمواجهه التوسعات ونواحي تطوير معينه، أو حل مشكلات متوقعه وغيرها من الظروف التي تقتضي إعداد ملائم لمواجهتها، وهي تشير أيضًا إلى نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية واقعية أو محتمله في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محدده يراد حلها، كما انها العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاهداف التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات وعن طريقها يمكن التوصل الى نوع ومستوى التدريب المطلوب والأفرادالذين يحتاجون إلى تدريب كما توفر المعلومات عن نوع التدريب المطلوب ومكان إجراء التدريب والجدول الزمني للأنشطه التدريبية والموارد المطلوبه للتدريب (موادبشرية،مالية،... الخ) واختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب المناسبه وتيسير عملية الاتصال بين المؤسسة التربوية والجهات التدريبية والترويج للمجالات الجديده في التدريب (بفايفر ، ٢٠١٤: ١٢٣)والاحتياجات التدريبية غالبا ماتكون متجددة ومستمرة ، وهي تظهر في أحوال ومراحل كثيرة في حياة المؤسسة التعليمية وعملياتها كما يلي :

- الإعداد والتمهيد والتقديم للمعلمين الجدد عند تعينهم في المؤسسة التعليمية .
- تغيير المسار المهني أو الوظيفي للمعلمين والنقل من عمل لآخر .
- إدخال تغييرات تكنولوجية – في الآلات والمعدات أو الطرق والأساليب .

- إدخال تغييرات تنظيمية ، لاستحداث وظائف أو تغيير اختصاصات أو تعديل الأهداف ، أو تطوير التوظيف الوظيفي أو تكوين إدارات جديده .
- عندما تحدث مشكلات خاصة تستلزم التدريب.(حمدانه ،٢٠٠٦: ٥٤)

ثانيا: مجالات الاحتياجات التدريبية:

يمكن تصنيف المعارف والمهارات التي يتم بحثها ضمن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية إلى ثلاثة انواع:

•المعارف والمهارات الإدارية : وهي برامج تساعد على إثراء الثقافة العامة ، وتنميالقدره على تحديد وتحليل المعلومة والقدرهعلى اتخاذ القرار وهي تناسب المستويات العليا الإدارية.

•المعارف والمهارات السلوكية :وهي التي تساعد الإداره الوسطى في استلام وتنفيذ القرارات وتحويلها إلى خطط وسياسات.

•المعارف والمهارات الفنية والتنفيذية : وتشمل المستويات الدنيا والتي تعنى بإتقان العمل فنياً ومهنياً.(حنا ،٢٠٠٣: ٦٥)

ثالثا: طرائق تحديد الاحتياجات:

تعددت طرائق تحديد الاحتياجات ، واختلفت تصنيفاتها لدى العلماء لكثرتها وتعدد مجالاتها وانواعها ، وهناك ما يسمى بالطرق التقليدية وغير التقليدية ، ومن الممكن إجمال مداخل طرائق ووسائل كشف الاحتياجات التدريبية إلى ثلاثة مداخل هي:

١-المداخل التقليدية:

*أسلوب التحليل والمسح الشامل وفية يتم التعرف على مختلف المقومات الكلية والجزئية في المنظمة المعنية بالتدريب.

*أسلوب التحديد والتحليل الجزئي وفية يكون عبر التركيز على احد فروع او وظائف المنظمة بهدف التعرف على الاحتياجات اللازمة منها

٢-المداخل الحديثة والمداخل التشخيصية:

وينظر أنصار هذه المداخل إلى تنمية القوى البشرية في المؤسسات باعتبارها أهم العمليات التي تركز على البشر باعتبارهم عنصر الإنتاج الذي يميز بين مؤسسة وأخرى بحيث تكون تنمية الموارد البشرية على سلم الاولويات . (عقيلي، ٢٠٠١: ٧٧)

٣- المدخل المتكامل في تحديد الاحتياجات التدريبية:

وينطلق هذا المدخل من فكره عدم جواز فصل الاحتياجات عن فلسفة المنظمة وأهدافها الأساسية ، وتركز فكره هذا المدخل على ما يمكن تسميتها مشكلة المنظمة بدلا من مشكلة الأداء.

وترى (خوري, ٢٠٠٢) انه من الافضل استخدام أكثر من أسلوب في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمة الروضة ،وذلك ليساعد في دعم النتائج المبتغاه من الدورات التدريبية ، خاصة ان كانت الاحتياجات التدريبية تتعلق بضروره توافر عدة أمور تتعلق بعمل معلمة الروضة . لذا وجب على المنظمين للدورات التدريبية الخاصة بمعلمات رياض الاطفال أن يسعوا إلى تطوير عمل معلمة الروضة من خلال التدريب المستمر اثناء الخدمة، والحلقات النقاشية، وورش العمل أو الاجتماعات الدورية مع المشرفين على رياض الاطفال التي سوف تساعدها على تطوير عملها وأدائها، بالإضافه إلى الإطلاع المستمر على القراءات والبحوث التربوية حول تربية الطفل(خوري ،٢٠٠٢: ٨٦)

رابعا: معايير الجودة الشاملة وأهميتها في مؤسسات تربية الطفل:

تنامى الاهتمام بالدور التربوى لمؤسسات رياض الأطفال ،كما زاد الاهتمام بنوعية التعليم الذي تقدمه للأطفال فى سنوات ماقبل المدرسه ، باعتبار أن مخرجات نظام رياض الأطفال هى مدخلات للمرحلة الابتدائية ،أذ أصبحت مرحلة رياض الأطفال مرحلة هامه وأساسية تتسم بخصائص واضحه وتتوفر فيها برامج تربوية هادفه ومقننه ، لتقديمها إلى الأطفال فى معظم دول العالم (شريف،٢٠٠٧: ٦٨)

وقد اشارات الكثير من الدراسات إلى وجود قلق عالمي حول جوده التعليم الذى حفز العديد من الباحثين لإجراء البحوث فى موضوع الجودة على كل المستويات من رياض الأطفال إلى التعليم الجامعى، وذهبت بعض الدارسات الحديثه فى مجال تربية الطفوله المبكره إلى ربط اهمية التربية فى مرحلة رياض الأطفال بالرعاية عالية الجودة (Zaslow & Tout,2004: 231)

وقد أظهرت الدراسات الحديثه وجود علاقه إيجابية بين البرامج عالية الجودة الموجهه إلى الطفوله المبكره والإنتاجية المعرفية والأكاديمية للطفل مع دخوله المدرسه الابتدائية (Erik & et al, 2011:18). لذلك فإن إجراء تحسينات لجوده أداء مؤسسات رياض الأطفال وفق معايير الجودة يمنحها القدره على تلبية المتطلبات والاحتياجات النمائية للطفل على نحو صحيح وسليم، (الحسين ،٢٠١٥ : ٤٨)

وبالرغم من الاهتمام المتزايد بالجودة إلا أنه لم يتفق على تعريف محدد، وتشير الدارسات و الأدبيات ذات الصلة إلى أنه يمكن تناول تعريف الجودة من جوانب متعدده نظرا لاختلاف التصوارت حول المفهوم، وهو يتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتميز على حد سواء، والجودة من خلال هذا التعريف تشير إلى منتج بمواصفات عالية، فى هذا السياق تكون الجودة علامه للتميز Juran& Godfrey, 1998:45

() . ويشير المعنى الاصطلاحي لمفهوم الجودة الشاملة مجموعه الخصائص والسمات التي تعبر بدقه وشمولية عن جوهر التربية بكل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات من وجهه نظر منظومية (عابدين،١٩٩٢ : ٦٩)، والجودة التربوية الشاملة في رياض الأطفال تعني تحقيق النتائج المتوقعه من الروضة في إكساب أطفال الروضة خبرات تتناول معارف الطفل ومهاراته وعواطفه بأقل تكلفه وأقل جهد وأقصر وقت ممكن، وتحقيق أهداف الرياض النمائية بما يتماشى مع الظروف المادية والإمكانات البشرية بشكل تفاعلي وتعاوني ، و التطوير المستمر للإمكانات المادية والبشرية العامله في الروضة من خلال التدريب والتقويم المستمر، ومن خلال تبني مفاهيم مثل:(تجويد التجويد، وتطوير التجويد، وتحسين التجويد، وتفعيل التجويد) وفتح أبواب التعاون مابين الروضة والمجتمع المحلي وبما يحقق مبدأ ربط الروضة بالمجتمع ، وتفادي الوقوع بالأخطاء بدلاً من معالجتها، وذلك بفضل التعاون والمشاركه، ووضع الخطط والاستراتيجيات والتحقق منها قبل التنفيذ.(صاصيلا، ٢٠١٠: ٢٣٠)

وترى الباحثة ان الجودة الشاملة في مؤسسات رياض الأطفال تعني جوده المدخلات من كوادر بشرية من معلمات مؤهلات للعمل مع الأطفال وإداره تتبنى التطوير والتجديد وأولياء متعاونون، وعناصر مادية من بناء وأثاث وتجهيزات ومرافق وتشريعات وقوانين تنظم العمل في الروضة، أما العمليات فيقصد بها الخطط والاستراتيجيات والأنشطه المقامه في الروضة، وطبيعة العلاقة والتفاعل ما بين الإداره والمعلمات والعاملين في الروضة والأطفال وأولياء الأمور والجهات والأجهزه المشرفه على الرياض، أما المخرجات فتتناول تخرج أطفال الرياض بمواصفات تنطبق مع

الأهداف التربوية الموضوعه لتلك المرحلة، وتتماشى مع التصورات والتوقعات التي يطمح إليها النظام التربوي والاجتماعي.

خامسا: معايير الجودة الشاملة في التعليم :

يعمل النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر وفق إستراتيجية معينه تراعي الظروف الاقتصادية و الاجتماعية المحيطه بالنظام، و البناء الثقافي السائد داخل النظام، و المناخ التنظيمي و التقدم التقني و المصادر المادية و البشرية التي يوفرها النظام ، و حاجات و رغبات ممولي النظام. لذا فإنه يهتم أن تكون مخرجاته متفقه والمواصفات العالمية لضبط جوده الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير الجودة و ضبطها، وقد ظهرت أجنده المعايير في الجودة الشاملة في التعليم ، في بدايتها في الولايات المتحده الأمريكية وقد لاقت- حينها- استحسانا وإقبالا شديدين من الادارات التربوية والآباء والإداريين والمدرسين (اقحوان، ٢٠١١: ١٤٩) ومن هذه المعايير:

١-معايير كروزبي لضمان الجودة الشاملة للتعليم و هي :

- التكيف مع متطلبات الجودة
- وصف نظام تحقيق الجودة
- منع حدوث الأخطاء
- تقويم الجودة.(عقيلي،٢٠٠١: ٩٨)

٢-معايير جائزه مالكولم بلدريج :

طور مالكوم بلدريج نظاما لضبط الجودة في التعليم، و تم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وهو يعتمد على (١١)

قيمه أساسية تتضمن (٢٨) معيارا ثانويا لجوده التعليم ، و تندمج في (٧) مجموعات هي :

- القياده
- المعلومات و التحليل
- التخطيط الإجرائي و التخطيط الاستراتيجي
- إداره و تطوير القوى البشرية
- الإداره التربوية
- أداء المدارس و نتائج الطلبة
- رضا الطلبة و ممولي النظام التربوي.(السامرائي، ٢٠٠٧: ١٢٠)

٣- معايير التقويم الشامل:

قدمت حركه التقويم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير والتي تضمن شموليته، و طور أنصارها خمسه و أربعين معيارا مقسمه على ستة مجالات .و من هذه المعايير ما يلي :

- الأهداف
- تعلم الطلاب
- الهيئه التعليمية
- البرامج التعليمية
- الدعم المؤسسي
- القياده الإدارية (السعيد ،٢٠١٦: ١٤٦)

سادسا: دراسات سابقه :

لعدم وجود دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة –حسب علم الباحثة – قامت الباحثة بعرض الدراسات حسب متغيرات البحث

اولا : دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال

–دراسة الشديفات (٢٠١٥) (الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية من وجهه نظرهن في محافظه المفرق)...هدفت الدراسة الى معرفه الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية من وجهه نظرهن في محافظه المفرق . تكونت عينة الدراسة من(١٠٠) معلمة. واشتملت استبانه الدراسة على ثلاث مجالات (التعليم الالكتروني، وتكنولوجيا المعلومات، الإرشاد والبعد الاجتماعي)، وأشارت النتائج إلى وجود عدد من الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية في التعليم الالكتروني، وتكنولوجيا المعلومات، والبعد الاجتماعي، والإرشاد على الترتيب، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تعزى إلى المتغيرات: المؤهل العلمي والخبره التدريسية.

–دراسة (Gregory 2003) (الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد في المدارس الاساسية في منطقه ميرلاند الاميركية)

هدفت دراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد في المدارس الأساسية في منطقة ميرلاند الأميركية وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٦٥) معلماً ومعلمة، وأظهرت الدراسة أن المعلمين الجدد ، أبدوا حاجتهم التدريبية لمجال البرامج التعليمية ،وطرق التقويم ، والانضباط الصفي ، وإداره

الموقف التعليمي وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى إلى الجنس والتخصص العلمي.

ثانيا: دراسات تناولت الجودة الشاملة في رياض الاطفال

- **دراسة (جعفر ، ٢٠١٤)**(بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الاطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة)

هدفت الدراسة الى بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الاطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكونت عينه الدراسة من (٢٠) معلمة روضه تم اختيارهم قصديا من مجتمع البحث المتكون من ثلاث مديريات (الرصافه الاولى ،والثانية والثالثه) في محافظه بغداد جلنب الرصافه وقامت الباحثة ببناء اداه البحث وهي مقياس مكون من (٧٤) فقره وفق معايير جائزه مالكولم بالدريج السبعه ، وتوصلت الدراسة الى وجود اثر للبرنامج التدريبي ذات دلاله احصائية لدى المجموعه التجريبية تبعا لمتغير سنوات الخدمة وعدد الدورات التدريبية .

-**دراسة (Saraiva & Rosaand,2003)** (تقويم معايير الجودة الشاملة في مؤسسات رياض الاطفال)

هدفت الدراسة الى تقويم معايير الجودة الشاملة في مؤسسات رياض الاطفال لإداره الجودة من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف فيها وفرص التحسين وفق النموذج الأوربي لمعايير الجودة ، وتوصلت الدارسه إلى أن غالبية رياض الأطفال ضمن عينه الدارسه تفتقر إلى المنهجيات المنظمه والتخطيط ومؤشرات الأداء لدعم تطبيق وتحسين الجودة الشاملة فيها.

مناقشه الدراسات السابقه :

١-افادت الباحثة من الدراسات السابقه شواهدا ومؤشرات تدعم مشكله البحث واهميته.

٢-الافاده من بعض الدراسات السابقه في تخطيط واعداد اداه البحث واختيار المعالجات الاحصائية المناسبه وكذلك الافاده من نتائجها لعقد الموازنه بينها وبين نتائج البحث الحالي

الفصل الثالث :(منهجية البحث واجراءاته)

اولا :منهج البحث:

اعتمدت الباحثه المنهج الوصفي في الجوانب النظرية والتحليل الإحصائي في الجوانب التطبيقية لأنه يلائم طبيعة البحث وأهدافه ، ويتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينته وأداة البحث وبنائها وصدقها وثباتها وتطبيقها والوسائل الإحصائية المناسبة التي استعملت في تحليل البيانات .

ثانيا :مجتمع البحث :-

تكون مجتمع البحث من معلمات رياض الاطفال الحكومية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩) والبالغ عددهن(٢٧٣) معلمة كما موضح في جدول (١)

جدول (١) اعداد الرياض موزعه على مديريات التربية الست لمحافظه بغداد

المديرية العامة لتربية بغداد	عدد الرياض	عدد المعلمات
الكرخ الثانية	٣٠	٢٧٣

*حصلت الباحثة على البيانات اعلاه من شعبه التخطيط /في مديرية تربية الكرخ الثانية

ثالثا: عينه البحث :

تالفت عينه البحث من (١٦٠) معلمة تم اختيارهن بصوره عشوائية بسيطه من المجتمع الاصلي كعينه للبحث وفق العينات في جدول كيرج ومورجان Krejcie& Morgan,1970:606)) ،وهوجدول يحدد نسبه العينة من المجتمع الأصلي والقائمه على بعض المعايير ومنها ان يكون المجتمع متجانس ومنهج البحث هو المنهج (الوصفي او الارتباطي) ، وحجم المجتمع يتراوح بين (١٠-١٠٠٠٠٠٠) ،ومستوى دلاله تتراوح بين (٠،٠١- ٠،٠٥) ويستفيد منه الباحثين الذين لا يميلون إلى الأسلوب الرياضي في اختيار عينه البحث (ضحيان،١٩٩٩: ١١٥) وحسب متغيرات البحث (سنوات الخدمة ،التخصص ، وعدد الدورات) كما مبين بالجدول رقم (٢)

جدول (٢) عينه البحث حسب متغيرات البحث (سنوات الخدمة والتخصص والدورات التدريبية)

ت	المتغيرات	العدد		المجموع
١	سنوات الخدمة	اقل من ٥سنوات	اكثر من ٥سنوات	١٦٠
		٧٩	٨١	
٢	التخصص	رياض اطفال	تخصصات اخرى	
		٧٣	٨٧	
٣	عدد الدورات	اقل من ٥ دورات	اكثر من ٥دورات	
		٨٨	٧٢	

رابعا :اداه البحث :

تمثلت أداه البحث باستبانه تم إعدادها لقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال ، وقد مرت عملية بناء هذا الاستبانه بالخطوات الإجرائية الآتية:.

– قامت الباحثة باعداد استبيان مفتوح (ملحق /١) لعينه استطلاعية عشوائية تكونت من (٣٠) معلمة من معلمات رياض الاطفال في مديرية تربية الكرخ الثانية من غير عينه البحث تم فية طرح سؤال مفتوح هو: ما أهم الاحتياجات التدريبية التي تشعري انك بحاجة للتدريب عليها؟.

– وفي ضوء اجابات العينة الاستطلاعية على السؤال السابق و بعد الاطلاع على الادبيات النظرية والدراسات السابقه ، توفر لدى الباحثة عدد كبير من الفقرات ، وبعد ترتيبها تم اخذ اكثر الفقرات تكرارا ،حيث بلغ العدد النهائي للفقرات (٥٦) فقره تمثل الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال تم توزيعها إلى خمسه مجالات وفقا لمعايير الجودة الشاملة وهي مجالات : (القياده الادارية والتربوية ، التخطيط الاستراتيجي ،البرامج التعليمية، ضمان الجودة ،التركيز على المستفيد)

–في ضوء ماسبق قامت الباحثة بعمل استبيان مغلق يتكون من (٥٦) فقره موزعه على خمس مجالات لمعايير الجودة الشاملة (القياده الادارية والتربوية (١٢)فقره ،التخطيط الاستراتيجي (١١) فقره ،البرامج التعليمية(١٠) فقره ، ضمان الجودة (١٢) فقره ،التركيز على المستفيد (١١))و بخمسه بدائل اجابه هي (عالية جدا، عالية ،متوسطه، قليله ،قليله جدا) وبأوزان (١،٢،٣،٤،٥) وهي بمجملها تمثل الصوره الاولية للاستبانه.

٢-الخصائص السايكومترية للمقياس:

تعد الخصائص السايكومترية في البحوث التربوية والنفسية من علامات دقه القياس، ومن اهم تلك الخصائص الصدق والثبات (Ebel& Frisbie 2009:237) لذلك قامت الباحثة بعدد من الاجراءات اللازمه لاستخراج الصدق والثبات وهي على النحو الاتي :

أولا: الصدق:

من اجل ان يوصف المقياس بانه صادق، لا بد ان يقيس المتغير الذي صمم المقياس من اجله باعتبار الصدق مفهوما تكامليا (علام،٢٠١٣ : ٢٢١)).وقد قامت الباحثة بعرض الاستبانه بصورتها الاولية على مجموعه من المختصين في مجال العلوم النفسية والتربوية والقياس والتقويم ورياض الاطفال ،بلغ عددهم (١٥) خبيرا ، وفي ضوء اراء الخبراء اظهرت النتائج موافقتهم على (٥٠) فقره من فقرات الاستبانه وبدائلها، وبمعامل صدق ظاهري بلغ (٨٨%) وتعد هذه النسبه صالحه اتفاقاً مع رأي (بلوم) في هذا الصدد والذي مفاده إذا حصلت نسبه الاتفاق بين المحكمين على ٧٥ % فأكثر يمكن الارتياح من حيث صدق القياس" (بلوم، ١٩٨٣: ١١٩) كما موضح في جدول رقم (٣)

جدول (٣) عدد الفقرات موزعه على مجالات الاستبانه الخمسه

ت	المجال	عدد الفقرات
١	القياده الادارية والتربوية	١٠
٢	التخطيط الاستراتيجي	١١
٣	البرامج التعليمية	٩
٤	ضمان الجودة	١٠

٥	التركيز على المستفيد	١٠
المجموع		٥٠ فقره

صدق الاتساق الداخلى:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لإداه البحث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج أن قيم الارتباط للفقرات في كل مجال من مجالات الاستبانه مع الدرجه الكلية للاستبانه ذات دلاله احصائية عند مستوى دلاله (٠٥،٠) اذ بلغ معامل صدق الاتساق الداخلي (٨٩،٠) كما موضح في جدول رقم (٤)

جدول رقم (٤) معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانه والدرجه الكلية للاستبانه

ت	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
١	القياده الادارية والتربوية	١٠	٩٤،٠
٢	التخطيط الاستراتيجي	١١	٨٩،٠
٣	البرامج التعليمية	٩	٨٤،٠
٤	ضمان الجودة	١٠	٩١،٠
٥	التركيز على المستفيد	١٠	٨٨،٠
معامل صدق الاتساق الداخلي الكلي			٢،٨٩

ثانيا : ثبات الاستبانه:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للأداه من خلال حساب معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ و قد تراوحت قيمه معامل الثبات لكل مجال بين (٨٩،٠-٩٤،٠) وبلغت قيمه معامل الثبات الكلي (٩٠،٠) وهو معامل ثبات عالي بالنسبه للاستبانه وفق نتائج اجابات افراد العينة . وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥) معامل الثبات لكل مجال ومعامل ثبات الكلي للاستبانه بطريقة الفا-كرونباخ

ت	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	القياده الادارية والتربوية	١٠	٠،٩٤
٢	التخطيط الاستراتيجي	١١	٠،٨٩
٣	البرامج التعليمية	٩	٠،٩٠
٤	ضمان الجودة	١٠	٠،٩١
٥	التركيز على المستفيد	١٠	٠،٨٩
	المجموع	٥٠	٠،٩٠

ثالثا - وصف الاستبانه:

بعد إيجاد الخصائص السايكومترية للمقياس من صدق وثبات أصبح لدى الباحثة اداه البحث بشكلها النهائي مكون من (٥٠) فقره تمثل الاحتياجات التدريبية لمعلمات الروضة وبخمسه بدائل اجابه هي (عالية جدا، عالية ،متوسطه، قليله ،قليله جدا)

وبأوزان (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي، واستعملت الباحثة المقارنه بين محك المتوسط النظري والبالغ (٣) والمتوسط الحسابي للفقره ، ويتم احتساب مستوى اهمية الفقره حسب ترتيبها تنازليا في تسلسل فقرات الاستبانه من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقره من فقرات الاستبانه وكذلك لكل مجال من مجالات الاستبانه كمؤشر للاحتياجات التدريبية.

خامسا: الوسائل الاحصائية:

اعتمدت الباحثة في جميع المعالجات الاحصائية على الحقيبه الاحصائية (SPSS) وقد استعملت الوسائل الاحصائية الاتية:

١-النسبه المئوية: استعمل لإيجاد الصدق الظاهري لفقرات المقياس.

٢- المتوسط النظري للاستبانه كمحك للمقارنه مع الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل فقره وللتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة وترتيبها حسب الاهمية، لايجاد الاحصاءات الوصفية لعينه البناء.

٣-معادله ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات للاستبانه بطريقه الاختبار واعاده الاختبار

٤-معادله الفا- كرونباخ لاستخراج معامل الاتساق الداخلي للاستبانه.

٦- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلاله الفروق في الاحتياجات التدريبية حسب متغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبره).

الفصل الرابع

اولا :عرض النتائج ومناقشتها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث على وفق البيانات التي تم جمعها ومعالجتها إحصائياً في ضوء هدف البحث على النحو الأتي :

التعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة وعلاقتها بمتغيرات (سنوات الخدمة، التخصص، عدد الدورات التدريبية) من خلال التحقق من الفرضيات الصفرية الاتية:

-الفرضية الاولى: (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات إجابات معلمات رياض الاطفال على أداة البحث عند مستوى دلاله (٠٥،٠)).

بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقره في كل مجال ،ومقارنتها مع المتوسط النظري* والبالغ (٣) عند مستوى دلاله (٠٥،٠) ، اذ اعتبرت الفقرات ذات الأوساط الحسابية (٣) فأعلى احتياجات تدريبية بدرجة كبيره، وهي مرتبه تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ، والجدولين (٦) ،(٧) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانه

الرتبه	اسم المجال	التسلسل بالاستبانه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	البرامج التعليمية	٣	٥٨،٣	٦٢٧،١
٢	القياده الادارية والتربوية	١	٥٢،٣	٥٥٨،١
٣	التخطيط الاستراتيجي	٢	٤٦،٣	٤٥٣،١
٤	التركيز على المستفيد	٤	٣٧،٣	٥٤٣،١
٥	ضمان الجودة	٥	٣٢،٣	٦٨١،١

*المتوسط النظري يساوي أقل درجه على الفقره + أعلى درجه على الفقره مقسوماً على ٢

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانه

الرتبه	الفقره	اسم المجال الذي تنتمي اليه	التسلسل بالاستبانه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الطرائق الحديثه في ضبط سلوك الطفل داخل الروضة	البرامج التعليمية	٢٤	٧٥٣،٤	٩٦،١
٢	تصميم الدروس الكترونيا	البرامج التعليمية	٢٥	٥٤٦،٤	٠.٨٨
٣	صنع الوسائل التعليمية بأقل وقت واقل جهد	البرامج التعليمية	٢٦	٥٢٣،٤	٦٤،٠
٤	الالعاب التربوية الرياضية الخاصة بطفل ما قبل المدرسه	البرامج التعليمية	٢٧	٤٣٥،٤	٢٣،٠
٥	اساليب تنويع المثير من قبل المعلمة اثناء تقديم النشاط	البرامج التعليمية	٢٩	٣٠٩،٤	٣٢،١
٦	استراتيجيات تنمية مهارات الطفل اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءه، والكتابه	البرامج التعليمية	٣٠	١١٨،٤	٢٤،٠
٧	معالجه سلوكيات الطفل غير المتعاون	القياده الادارية والتربوية	٥	٠٦٥،٤	٨٧،١
٨	التدريب على التقويم الذاتي لمعرفه مدى فاعلية طرائق التدريس	القياده الادارية والتربوية	٧	٩٠٨،٣	٣٤،٠
٩	طرق الاتصال الفعال مع اولياء الأمور	القياده الادارية	٨	٧٦١،٣	٤٥،٠

		والتربوية			
١٠	مواجهه المشكلات اليومية التي تنشأ من خلال العمل في الروضة	القياده الادارية والتربوية	٩	٧٠٠،٣	٥٦،١
١١	صناعه الخامات الاولية الخاصة بالرسم والتلوين والاعمال اليدوية	القياده الادارية والتربوية	١٠	٦٨٥،٣	٢٣،١
١٢	اداره الانشطه داخل قاعه الاركان التعليمية	التخطيط الاستراتيجي	١٢	٦٧١،٣	٩٢،١
١٣	الاساليب والنماذج الحديثه في وضع الخطط المتعلقه بتنفيذ المنهج المتكامل في رياض الاطفال	التخطيط الاستراتيجي	١٣	٥٩٢،٣	١٥،١
١٤	تقديم التغذية الراجعه للاطفال اثناء النشاط	التخطيط الاستراتيجي	١٧	٥٨٧،٣	٦٦،٠
١٥	صياغة الاهداف السلوكية بطريقه إجرائية	التخطيط الاستراتيجي	٢١	٥٤٢،٣	٤٣،٠
١٦	اساليب اداره الصف	البرامج التعليمية	٢٢	٤٢١،٣	٤٩،١
١٧	تنمية الثقه بالنفس لدى المعلمة لتقديم دروس تدريبية	التركيز على المستفيد	٤٣	٣٠٩،٣	٢٤،٠
١٨	تنمية قدره المعلمة على التعامل مع الشخصيات المختلفه للاطفال	التركيز على المستفيد	٤٤	٢١٥،٣	٨٧،١
١٩	اساليب معالجه الصعوبات الفيزياوية لدى الأطفال	التركيز على المستفيد	٤٩	١٠٤،٣	٣٤،٠

٢٠	تنمية قدره المعلمة على تشخيص مشاكل الاطفال السلوكية وطرق مواجهتها	التركيز على المستفيد	٥٠	٩٥٨،٢	٦٦،٠
٢١	توفير التدريب الكافي للمعلمات قبل البدء في العمل بالروضة	ضمان الجودة	٣٦	٨٨٠،٢	٤٣،٠
٢٢	استخدام اساليب القياس العلمية لتشخيص بعض الحالات السلوكية غير الصحية للاطفال (كالملاحظه، والاختبارات، والمقاييس، والاستبانه.	ضمان الجودة	٣٧	٨٦١،٢	٩٦،١
٢٣	تنظيم دورات تخصصية في الجودة الشاملة لمعلمة الروضة	ضمان الجودة	٣٨	٨٥٥،٢	٠.٨٨
٢٤	تنظيم سجلات رياض الأطفال	القياده الادارية والتربوية	٢	٨٣٠،٢	٦٤،٠
٢٥	اساليب التقويم المتنوعه داخل الصف	القياده الادارية والتربوية	٤	٧٩٩،٢	٢٣،٠
٢٦	التدريب على التقويم الذاتي لمعرفه مدى فاعلية طرائق التدريس	القياده الادارية والتربوية	٦	٧٨٦،٢	٢٤،٠
٢٧	بناء خطه مرنه وفق حاجات ومستويات الأطفال	التخطيط الاستراتيجي	١١	٧٧١،٢	٨٧،١
٢٨	توظيف الالعاب التربوية في تنمية المهارات المعرفية للطفل	التخطيط الاستراتيجي	١٥	٦٩٢،٢	٣٤،٠

٢٩	استخدام تكنلوجيا المعلومات والانترنت بكفاءه	التركيز على المستفيد	٤٢	٦٩٠،٢	٦٦،٠
٣٠	تعريف المعلمة بأساليب التعزيز للطفل داخل قاعه النشاط	التركيز على المستفيد	٤٥	٦٨٨،٢	٤٣،٠
٣١	التدريب على الاسعافات الاولية الضرورية للاطفال عند الحاجة	التركيز على المستفيد	٤٦	٦٧٥،٢	٤٥،٠
٣٢	التدريب على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال	التركيز على المستفيد	٤٧	٦٥٣،٢	٥٦،١
٣٣	ترتيب الاهداف السلوكية حسب انواعها المعرفية والوجدانية والمهارية	التركيز على المستفيد	٤٨	٦٤٥،٢	٢٣،١
٣٤	اداره النشاطات اللامنهجية (حفلات و رحلات)لتعزيز سلوكيات الطفل	القياده الادارية والتربوية	١	٦٣٢،٢	٥٣،١
٣٥	تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة لدى الاطفال ومعالجتها	القياده الادارية والتربوية	٣	٦٢٠،٢	١٥،١
٣٦	تقديم التغذية الراجعه للاطفال اثناء النشاط	التخطيط الاستراتيجي	١٤	٥٩١،٢	٦٦،٠
٣٧	الانشطه التي تثير التفكيرالابداعي والناقد لدى طفل الروضة	التخطيط الاستراتيجي	١٦	٥٨٩،٢	٨٧،١
٣٨	انواع الغلق للانشطه في داخل قاعه النشاط	التخطيط الاستراتيجي	١٨	٥٧٥،٢	٣٤،٠
٣٩	الطرق الحديثه في التمهيد والتهيئه للنشاط	التخطيط الاستراتيجي	١٩	٥٦٦،٢	٦٦،٠

٤٠	اساليب اثاره وتوليد الأفكار	التخطيط الاستراتيجي	٢٠	٥٣٢،٢	٤٣،٠
٤١	تنظيم طرق التعلم داخل قاعه النشاط (اللعب، التمثيل، النشيد، القصه)	البرامج التعليمية	٢٣	٣٠١،٢	٤٥،٠
٤٢	توظيف التقنيات التربوية لخدمه النشاط التعليمي	البرامج التعليمية	٢٨	٢٩٨،٢	٥٦،١
٤٣	تطبيق مواصفات جوده التعليم داخل قاعه النشاط ومراقبه العمليات التعليمية	ضمان الجودة	٣٤	٢٧٦،٢	٢٣،١
٤٤	التعرف على طرق تقويم طفل الروضة	ضمان الجودة	٣٥	٢٥٥،٢	٩٢،١
٤٥	التعريف بالقوانين الادارية وانظمه العمل في الروضة	ضمان الجودة	٣٩	٢٤٩،٢	١٥،١
٤٦	تطبيق الاجراءات الصحيحه والوقائية داخل الروضة	ضمان الجودة	٤٠	٢٣١،٢	٦٦،٠
٤٧	تصميم برامج تعليمية في ضوء الوعي الدقيق بخصاص نمو الطفل	البرامج التعليمية	٢٢	٢٠٠،٢	٤٣،٠
٤٨	كتابه رسالة ورؤية الروضة وفق معايير الجودة الشاملة	ضمان الجودة	٣١	١٨٩،٢	٤٩،١
٤٩	اعداد نشرات توضيحية خاصة بالتعريف بدور رياض الاطفال في بناء شخصية الطفل	ضمان الجودة	٣٢	٩٥،١	٢٤،٠
٥٠	التعرف على جوانب تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال	ضمان الجودة	٣٣	٧٨،١	١٧،٠

ويوضح كل من الجدولين (٦) و (٧) الى أن هناك (١٩) فقره تمثل حاجات تدريبية ماسة ومُلَّحه لدى معلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة ، وهي الفقرات (٣٠،٢٩،٢٧،٢٦،٢٥،٢٤) في مجال البرامج التعليمية ، والفقرات (١٠،٩،٨،٧،٥) في مجال القياده الادارية والتربوية ، والفقرات (٢١،١٧،١٣،١٢) في مجال التخطيط الاستراتيجي ،والفقرات (٤٩،٤٤،٤٣) في مجال التركيز على المستفيد ، حققت متوسطات حسابية تراوحت بين (٣،١٠٤- ٤،٧٥٣) وهي اعلى من المتوسط النظري البالغ (٣) بدلاله إحصائيه عند مستوى (٠،٠٥) ، و(٢٩) فقره حققت متوسطات حسابية تراوحت بين (٢،١٨٩- ٢،٩٥٨) تمثل حاجات متوسطه لدى معلمات رياض الاطفال توزعت على المجالات الخمسة، وفقرتان (٣٣،٣٢) حققت متوسطات حسابية وانحرافات معيارية تراوحت بين (١،٧٨- ١،٩٥) كانت تمثل حاجات ضعيفه ضمن مجال ضمان الجودة .

وتشيرهذه النتائج الى ان المعلمات بحاجة ماسه الى خلفية معرفية تتصل بمجالات البرامج التعليمية والقياده الادارية والتربوية والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على المستفيد وضمان الجودة والتي هي ضمن معايير الجودة الشاملة في التعليم في رياض الاطفال ، فعلى الرغم من امتلاك معلمات رياض الاطفال للمعرفة النظرية في مجال نمو الطفل ومظاهر النمو ، الا انهن يشعرن بحاجتهن الى التدريب العملي ضمن هذه المجالات ، وتعزو الباحثة هذه الاحتياجات العالية الدرجه الى أن أغلبهن مضى على تخرجهن فتره طويلة ، او أن إعدادهن لم يكن في مجال رياض الأطفال وانما في اختصاصات مختلفه، وافتقارهن الى الأساليب الحديثة التي توصل إليها علماء النفس في دراسة سلوك الأطفال ، لذا هن لايملكن الاعداد النظري والعملي الكافي لاداء العمل بكفاءه في رياض الاطفال ، كما انه قد يرجع السبب في ذلك الى أن البعض

منهن تخرجن من معاهد الفنون البيتية والدورات التربويه التي تقتصر عمليات الإعداد فيها على جوانب معينه دون التركيز على أساليب دراسة سلوك الأطفال . كما أشارت النتائج الى حاجة المعلمات الى التعرف الى استراتيجيات التعامل مع الطفل المشكل . ففي العمل اليومي مع الأطفال تواجة بعض المعلمات صعوبات في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكيه والانفعالية ، ومن هنا تظهر الحاجة الى معرفة استراتيجيات صحيحه علميه في كيفيه التعامل مع كل حاله .

وفضلاً عما تقدم ، فإن النتائج أظهرت وجود حاجة تدريبيه لدى معلمات رياض الأطفال تتعلق بالتقنيات الحديثة ، إذ اشارت المعلمات الى حاجتهن في التعرف على كيفية استخدام الكومبيوتر في التعليم وتصميم البرامج الخاصة بالطفل الكترونيا . ولاشك في أن الافتقار الى هذا الجانب يعود الى حداثة دخول أجهزه الكومبيوتر في المؤسسات التربوية من جهة ومن جهة أخرى أنه لم يسبق للمعلمات أن تدربن على الحاسوب خلال فتره إعدادهن في المعاهد والكليات التربويه ، لاسيما وأن أغلبهن مضى على تخرجهن فتره طويلة من الزمن إذ لم يكن هناك مناهج تعليمية متطورة في المعاهد والكليات في مجال استخدام الحاسوب في التعليم . ولما كانت المعلمة في رياض الأطفال تمارس العديد من المهام ومن بينها متابعة نمو الطفل وتقويم جوانب النمو المختلفه ، فإن المعلمات أظهرن حاجتهن الى التدريب فيما يتصل بإدراك آليه تقييم وتقويم مظاهر النمو المختلفه عند الاطفال، ويعكس ذلك رغبتهن وجديتهن في العمل وفي الوقت نفسه طموحهن في التجديد والتطوير المعرفي ، بكل مايتعلق بمجالات التقويم المستمر لطفل الروضة لملاحظة مسار النمو لديه .وأظهرت النتائج حاجة المعلمات الى التعرف على قوانين وانظمه العمل في رياض الاطفال ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على النقص الموجود في إعداد المعلمات ،

إذ لم يسبق دراسة التشريعات المتصله بالطفوله والقوانين المتعلقه بذلك بالاضافه الى ما تقدم ، اشارت النتائج الى وجود حاجة لدى معلمات الرياض تتعلق باستيعاب أساليب التجديد والابتكار في العمل ، ذلك لأن هناك دائماً التغيرات الثقافية والاجتماعية والتربوية ، ومن هنا فالمعلمة بحاجة الى مواكبة التطورات لاسيما ونحن نعيش في عصر العولمة والانفجار المعرفي ، لذا فهي بحاجة الى أساليب للتجديد والابتكار في عملها ، لكي تشعر بأنها قادره على مواكبه التغيرات الجديده.وقد يعزى النقص الموجود لدى بعض المعلمات في هذا الى الضغوط الكثيره التي قد تتعرض لها المعلمات في الوقت الراهن من جانب ، والى افتقارهن لبعض المهارت الاجتماعية بسبب نقص في عمليات الإعداد ، لاسيما وأن أغلب المعلمات الموجودات حالياً في رياض الأطفال غير متخصصات في هذا المجال وهذا من شأنه أن يؤدي الى ظهور مشكلات أثناء العمل اليومي في الروضة . ومن هنا ترى المعلمات بأنهن بحاجة الى التدريب على تلك طرائق واساليب التعامل ومعرفه انواع الشخصيات لديهم التي من شأنها إشعار الطفل بالمحبة لما لذلك من مردود ايجابي على سلوك الطفل في الروضة . وتبين من النتائج أن المعلمات لديهن حاجة أخرى تتمثل في التدريب على طرائق الاتصال مع اولياء الامور وتدبر اللقاءات والمقابلات معهم. إذ أن المعلمات يواجهن أولياء الأمور بشكل يومي ، وقد يعجز البعض منهن في كيفيه التعبير عن أفكارها واهتماماتها الخاصة بالأطفال لأولياء الأمور . مما يترتب على ذلك احتياجهن للتدريب على كيفية إجراء المقابلات واللقاءات مع أولياء الأمور لضمان تعاونهم مع المعلمة من أجل المساهمه في تطوير جوانب النمو لدى الأطفال ، ذلك أن تعاون أولياء الأمور مع المعلمة يعد الركيزه الأساسيه لنجاح المعلمة في عملها . .

وتتفق هذه النتائج مع ما اكدت عليه كل من دراسة (الشديفات ٢٠١٥) و دراسة (Gregory 2003) في وجود احتياجات تدريبية ذات اهمية عالية للمعلمات في مؤسسات رياض الاطفال،تقع ضمن معايير الجودة الشاملة في التعليم .كما اكدت كل من دراسة (جعفر ٢٠١٤) ، ودراسة (Saraiva&Rosaand 2003) على اهمية ان تكون مؤسسات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة من اجل الارتقاء بالعملية التعليمية فيها بما يعود بالنفع على المجتمع بصور عامة والمعلمة والطفل وكل العاملين في رياض الاطفال بصوره خاصة .

٢-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات إجابات معلمات رياض الاطفال على أداة البحث حسب متغير سنوات الخدمة في رياض الاطفال عند مستوى دلاله (٠٥،٠).

لتحقيق هذا الهدف تم إعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد بينت النتائج انه توجد فروق ذات دلاله احصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في رياض الاطفال إذ بلغت القيمه المحسوبة (٥٢،٢) ولصالح من لديهن اكثر من (٥) سنوات خدمه في التعليم في رياض الاطفال وهي اكبر من القيمة الجدولية (٩٦،١) عند مستوى دلاله (٠٥،٠) كما موضح في جدول (٨)

جدول رقم (٨) القيمة التائية المحسوبة للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير سنوات الخدمة

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمه المحسوبة	القيمة التائية	مستوى الدلاله (٠٥،٠)
اقل من ٥سنوات	٦٩	٥٨،١٨٤	١٥،٢٦	٥٢،٢	٩٦،١	غير داله
اكثر من ٥سنوات	٩١	٨٩،١٩٩	٢٨،٢٠			

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى احتياج جميع المعلمات في رياض الاطفال الى التدريب المستمر اثناء الخدمة التربوية نتيجة للتطور المعرفي والتكنولوجي في كافة ميادين التربية والتعليم وخاصة في مرحلة رياض الاطفال وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشديفات ٢٠١٥) و دراسة (جعفر ٢٠١٤).

٣ . لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسط درجات إجابات معلمات رياض الاطفال على أداة البحث حسب متغير التخصص عند مستوى دلاله (٠٥،٠).

لتحقيق هذا الهدف تم إعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد بينت النتائج انه توجد فروق ذات دلاله احصائية تعزى لمتغير التخصص إذ بلغت القيمه المحسوبة (١٢،٢) ولصالح التخصصات الاخرى وهي أكبر من القيمة الجدولية (٩٦،١) عند مستوى دلاله (٠٥،٠) كما موضح في جدول (٩)

جدول رقم (٩) القيمة التائية المحسوبة للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير التخصص العلمي

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمه المحسوبة	القيمة التائية	مستوى الدلاله (٠،٠٥)
رياض اطفال	٨٧	٩٥،١٨٨	٠٥،٢٦	١٢،٢	٩٦،١	داله
تخصصات اخرى	٧٣	٦٣،١٩٨	١٨،٢٧			

يتضح من الجدول أعلاه إن هناك فروق ذات دلاله احصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلمات تبعا للتخصص العلمي ولصالح الاختصاصات الاخرى ، وتعلل الباحثة هذه النتيجة إلى إن اختصاص رياض الاطفال موجود فقط في المراحل الجامعية ولايوجد في معاهد اعداد المعلمين ، لذا نجد المعلمة التي تتخرج من كلية التربية /قسم رياض الاطفال على إطلاع أكثر بمجالات نمو الطفل واساليب التعامل معه في مرحلة رياض الاطفال وطرائق التدريس الحديثه واستراتيجيات التعلم النشط ونظريات التعلم واساليب اثاره التفكير الابداعي وتوليد الافكار وصنع الوسائل التعليمية والالعاب التربوية واطلاعها على المناهج الحديثه والقديمه ...الخ مما تحصل عليه معلمة الروضة اثناء الدراسة ، أما الاختصاصات الاخرى تحتاج الى تدريب اكثر فيما يخص مرحلة رياض الاطفال وكل مايتعلق بنمو الطفل الا ان ذلك لايعني اكتفاء المعلمات تخصص رياض الاطفال من حاجتهن الى التدريب المستمر، كما ان بعض

المعلمات ذات التخصصات العلمية البحته قد تنقل من التعليم الابتدائي او الثانوي الى التعليم في رياض الاطفال وهنا يواجهن الكثير من الصعوبات في العملية التعليمية في رياض الاطفال كونها مرحلة تختلف في خصوصيتها عن المراحل الدراسية الاخرى والنابعه من خصوصية الطفل واهمية مرحلة رياض الاطفال بالنسبه للطفل ، وايضا بعض المعلمات من خريجات الدورات التربوية او معاهد المعلمين يجهلن طرائق التدريس المتعلقه بمرحلة رياض الاطفال لذا فهن بحاجة إلى التعرف أكثر على طرائق التدريس المتعلقه بمرحلة رياض الاطفال وهن بحاجة إلى التدريب والتأهيل أكثر من غيرهن وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Gregory 2003) بوجود فروق في الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير التخصص العلمي

٤ . لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسط درجات إجابات معلمات رياض الاطفال على استبانه الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة حسب متغير عدد الدورات التدريبية عند مستوى دلاله (٠٥،٠).

لتحقيق هذا الهدف تم إعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد بينت النتائج انه توجد فروق ذات دلاله احصائية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في رياض الاطفال إذ بلغت القيمه المحسوبة (٠٩،٢) ولصالح من لديهن دورات تدريبية اقل من (٥) دورات وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغه (٩٦،١) عند مستوى دلاله(٠٥،٠)كما موضح في جدول (١٠)

جدول رقم (١٠) القيمة التائية المحسوبة للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمه المحسوبة	القيمة التائية	مستوى الدلاله (٠٥،٠)
اقل من ٥دورات تدريبية	٨٨	٩٨،١٩٧	٩٥،٢٤	٠٩،٢	٩٦،١	داله
اكثر من ٥دورات تدريبية	٧٢	٠٣،١٨٩	١٢،٢٧			

يتضح من الجدول أعلاه إن هناك فروق ذات دلاله احصائية في الاحتياجات التدريبية للمعلمات تبعا لعدد الدورات التدريبية ولصالح من لديهن اقل من (٥) دورات تدريبية ، وتعلل الباحثة هذا النتيجة الى أهمية التدريب في أثناء الخدمة، حيث بلغ بالتربويين التأكيد على اعتباره ضروره ملحة وحتمية ؛ لأنه أصبح امتداداً للإعداد قبل الخدمة؛ ولأن البحوث والدراسات أوضحت عدم قدره معطيات الإعداد قبل الخدمة على الصمود طويلاً أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياه ، لا سيما في ظل التطور المعرفي والتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلمة في رياض الاطفال أدواراً جديده، فقد كشفت الدراسات أن التدريب المتخصص يتيح للمعلمة معرفة سليمه بالماده الدراسية والأساليب العلمية المطبقه (بفايفر، ١٩٨٧ :١١٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جعفر ٢٠١٤)

ثانيا:(الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات) :-

في ضوء ماتقدم خلص البحث الى اهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الاتية:

أولا: الاستنتاجات :

١- لمعلمات رياض الاطفال حاجات تدريبية من وجهه نظرهن ، ذات اهمية عالية وحاجة ماسة وملحة ، تتصل بمجالات البرامج التعليمية ،والقياده الادارية والتربوية ،والتخطيط الاستراتيجي ،والتركيز على المستفيد، وضمان الجودة ، والتي هي ضمن معايير الجودة الشاملة في التعليم في رياض الاطفال ويظهر ذلك من خلال نتائج البحث .

٢- استنتجت الباحثة اهمية ان يتم ربط الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال بمعايير الجودة الشاملة والتدريب المستمر بما يضمن التطوير المستمر لكفاءه المعلمات ، والوصول لما تطمح له السياسه التربوية من جوده التعليم في رياض الاطفال .

٣- توصلت الباحثة الى وجود فروق داله احصائيا للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال وفق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة والتخصص العلمي وعدد الدورات التدريبية .

ثانيا : التوصيات :

١- تصميم برامج تدريبية لمعلمات رياض الاطفال الحكومية إثناء الخدمة وفق معايير الجودة الشاملة التي حددت في هذا البحث

٢- ضروره إشراك معلمات رياض الاطفال في تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبه في ميدان عملهن وتصميم البرامج التعليمية التدريبية وتنفيذها عن طريق تقديم نظام الحوافر المادية والمعنوية. وتبني تلك الاحتياجات من قبل اقسام الاعداد والتدريب والاشراف التربوي وتضمينها في الخطه السنوية لهذه الأقسام

٣- تأهيل المعلمات وتدريبهم بصوره مستمره اثناء الخدمة واستخدام التقنيات الحديثه في التدريب ، مع مراعاه الاحتياجات التدريبية الفردية بجانب احتياجات النظام التعليمي .

٤- التنسيق بين وزاره التربية و وزاره التعليم العالي لتنظيم البرامج التعليمية التدريبية في الجامعات بحيث تلبي احتياجات المعلمات اثناء الخدمة ، وأن تعد هذه البرامج وتنفذ في أوقات مناسبه للمعلمات في المراحل المختلفه وعلى شكل برامج مكثفه قصيره المدى كالمحاضرات والندوات وورش العمل .

ثالثا : المقترحات :

١- اجراء دراسة مماثله على مستوى المديريات العامة الست لتربية محافظه بغداد

٢- اجراء دارسه مماثله من وجهه نظر مديرات والمشرفات التربويات في رياض الاطفال

٣- اجراء دراسة عن مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في رياض الاطفال

المصادر :

المصادر العربية

-أبو حمده، فاطمه (٢٠٠٧)، بناء برنامج تدريبي مستند إلى الاتجاهات المعاصره لتنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن ، رسالة دكتوراه ، جامعه عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- اقحوان، محمد ،(٢٠١١): التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار غيداء للنشر والتوزيع ،عمان،الأردن

-براين،موديل،(٢٠٠٠) : رسالة معلم ، ترجمه خميس العثيمي، مجله التربية والتعليم ، العدد(٣) المجلد (٤٠) ، عمان ، الاردن

-بفايفر، رودلف،(٢٠١٤): تدريب المعلمين مفاهيمه ومناهجة، ترجمه حسنين مهنا، مجلة تدريس القضايا المعاصره، اليونسكو، باريس.

- بلوم ،بنيامين ،(١٩٨٣) : تقييم الطالب التجميعي والتكويني،ترجمه محمد امين المفتي،دار ماكروجيل،القاهره،مصر.

-جرادات،خلود ،(٢٠١٤): الاحتياجات التدريبية لمديرات رياض الأطفال ،مجله امارابك، المجلد (٥) ،العدد(١٢)

-جرجس، نبيل،(٢٠١٢) : تحديد حاجات مديري مدارس التعليم الأساسي التدريبية ، مجلة كلية التربية، المجلد (٢) ،العدد (١)، جامعه أسيوط، ،مصر.

-جعفر، حنان ،(٢٠١٤): بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير ، مجله كلية التربية الاساسية ، ،الجامعه المستنصرية ، العراق

-حسنين ،حسن،(٢٠٠٥) : تحديد الاحتياجات التدريبية، ط١، دار مجدلاوي،عمان

-حمادنه، أديب، (٢٠٠٦):الاحتياجات التدريبية اللازمه لمعلمي اللغه العربية في المرحلة الاساسية ،المجله الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٣)، العدد(١)

-حنا، سوزان ،(٢٠٠٣): الاحتياجات التدريبية للمعلمات في رياض الاطفال في الاردن، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الاردن.

-خوري، سوزان (٢٠٠٢)، الاحتياجات التدريبية للعاملات في رياض الأطفال في الأردن، رسالة ماجستير، الجامعه الهاشمية، الزرقاء، الأردن

-راشد، على (٢٠٠٥)، كفايات الأداء التدريسي، (ط١)، دار الفكر العربي، القاهره، مصر

- السامرائي، مهدي، (٢٠٠٧): اداره الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي، دار جرير. عمان، الاردن.

-السعيد، بن يمينه، (٢٠١٦): دور و اهمية الجودة الشاملة في عملية التقويم التربوي، مجله علوم إنسانية، جامعه محمد بوضياف بالمسيله، صنعاء، اليمن .

-الشديفات ،جمانه ، (٢٠١٥): الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية من وجهه نظرهن في محافظه المفرق ،مجله اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،العدد (٢) ، المجلد (١٣)

-شريف، عبد القادر، (٢٠٠٧): اداره رياض الاطفال وتطبيقاتها، ط١، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

-شعبان، زكريا،(٢٠١٣) : الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الاطفال الحكومية في الاردن،مجله الجامعه الاسلامية للدراسات النفسية والتربوية،المجلد (٢١) ،العدد(٢) ،اربد ،الاردن.

-صاصيلا، رانية ،(٢٠١٠): تصور مقترح لضمان جوده البيئه التربوية في رياض الاطفال، مجله جامعه دمشق،العدد(٣)،مجلد(٢٦)

-ضحيان، سعود ، (١٩٩٩) : الاحصاء التربوي -تطبيقات عملية، ط١،دار المعرفة ، الاسكندرية ،مصر.

-طلبة، جابر،(٢٠٠٤): البحث التربوي في مجال تربية الطفل، مكتبة الايمان للنشر،القاهرة ،مصر.

-عابدين،محمود ،(١٩٩٢) : الجودة واقتصادياتها في التربية ، مجلة دراسات تربوية- رابطة التربية الحديثة الجزء (٤٤) ، المجلد (٧) ، القاهرة ،مصر.

-عسكر، علي، (٢٠٠٥) : التدريب كأداه لتنمية العنصر البشري ، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج المجلد (٥) ،العدد (١٢) ، الكويت.

-عقيلي عمر ، (٢٠٠١) : المنهجية المتكامله لإداره الجودة الشاملة ، ط٢، دار وائل ، عمان، الاردن.

- علام، صالح الدين ، (٢٠١٣) : القياس النفسي ، ط٢ ، دار الفكر، عمان.

- ملحم ، سامي ،(٢٠٠٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط١، دار المسيره للنشر والتوزيع ، عمان ،الاردن.

-مدكور، علي (٢٠٠٥): معلمة المستقبل نحو أداء أفضل. (ط١)، دار الفكر العربي ، القاهره، مصر

-معمار ، صلاح ،(٢٠١٠): التدريب -الاسس والمبادىء،ط١، ديبونو للنشر والتوزيع،عمان الاردن.

-المواضية، رضا،(٢٠١١): تقدير مدى فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، مجله مؤتة للبحوث والدراسات، سلسله العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (٦) المجلد (٢٦).

-الناشف، هدى(٢٠٠٥) :معلمة الروضة، (ط١)، دار الفكر للطباعه والنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن .

-وزاره التربية ،(٢٠٠٥): المديرية العامة للتعليم العام ،مديرية رياض الاطفال ،النسخه المعدله لنظام رياض الاطفال لعام (١٩٧١) ، ط٢، بغداد، العراق .

المصادر الاجنبية:

- Ebel، Robert. L & Frisbile، david. A. 2009:" Essentials of educational measure ement" 5th ed، PHI Learning private Limited، New Delhi.

-Erik; A; Farkas ،G; Greg J; Margaret،D; Tran T& Li، Weilin(2011). Does High Quality Childcare Narrow the Achievement Gap at Two Years of Aga available

- Gregory،S.(2003): Experienced New Teachers:Who are They، and What Support do they، dissertation abstracts international، A49/ 08،

-Harris، B. (2001):Improving Staff Performance Through Inservice Education، Allyn and Bacon، Inc.، Boston.

- Joseph، R.(1991) : Implementers Total Quality Management on Overview. USA: without publisher. http://www.sree.org/conferences

-Juran، J. & Godfrey A. (1998).Juran's quality handbook. 5th Ed. New York: McGraw-Hill.

-Saraiva & Rosaand(2003). Applying An Exeelence Model to School ،Early Childhood Education Journal، Vol 41 N 4.

-Zaslow;M &Tout; K (2004).The Role of Professional Development in Creating High quality preschool Education، University of North Carolina conference preschool Education- Washington .U.S.A.

النزعة نحو الكمال وعلاقتها بإدراك الدور لدى طلبة الجامعة

أ.م.د محمد عباس محمد/ جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية
أ.م.د ناطق فحل جزاع/ جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية
أ.م.د سفيان صائب سلمان/ جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على النزعة نحو الكمال وأدراك الدور لدى طلبة الجامعة, وكذلك التعرف على دلالة الفروق على وفق النوع (ذكور– إناث), فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين, ومن أجل التحقق من ذلك فقد قام الباحثون بتبني مقياس النزعة نحو الكمال المعد من قبل فليت وهويت Flett&Hewitt,1991 والمعرب على البيئة العراقية من قبل (النقشبندي ٢٠١٠) والمكيف على طلبة جامعة بغداد من قبل (هندي ، ٢٠٢٠) وقد تألف المقياس من (٢٧) فقرة بصيغته النهائية, وتبنوا مقياس أدراك الدور المعد من قبل (محسن ٢٠١٨) , أذ تألف المقياس من (٢٨) فقرة بصيغته النهائية ، وقد تم التأكد من خصائصهما السايكومترية وتم تطبيق الأداتين على عينة بلغت (١٨٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من اربع كليات في جامعة بغداد هي: (كلية العلوم السياسية, وكلية الاداب, وكلية الهندسة, وكلية العلوم), للعام الدراسي ٢٠٢٠– ٢٠٢١ وأظهرت نتائج البحث الآتي:

١. إن عينة البحث من طلبة الجامعة ليس لديهم نزعة نحو الكمال.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في النزعة نحو الكمال.
٣. أن أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم أدراك للدور.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في ادراك الدور.
٥. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطية دالة بين النزعة نحو الكمال وأدراك الدور لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: النزعة نحو الكمال، ادراك الدور، طلبة الجامعة.

Perfectionism And Its Relationship With Role perception Among University Students

Mohammed Abbas Mohammed (Assist. Prof.)
/algburimohammed@yahoo.com
Natik Fahal Al-Kubaisy (Assist. Prof.) / dr.natik@yahoo.com
Sufyan Saeb Salman (Assist. Prof.) / Al_maddidi@yahoo.com
Psychological and Educational Research Center/ University of Baghdad

Abstract:

The current research aims to identify the perfectionism and Role perception among university students, as well as to identify the significance of differences according to gender (males - females), as well as the correlation between the two variables, and in order to verify this, the researchers adopted the Flett & Hewitt perfectionism scale, 1991 Expressed on the Iraqi environment by (Al-Naqshabandi 2010) and adapted to Baghdad University students by (Hindi, 2020). The scale consisted of (27) items in its final form, and they adopted the role perception scale prepared by (Mohsen 2018), as the scale consisted of (28) Paragraph in its final form, and their psychometric properties were confirmed and the two tools were applied to a sample of (180) male and female students who were selected by stratified random method from four colleges at the University of Baghdad: (College of Political Science, College of Arts, College of Engineering, and College of

Science). , for the academic year 2020-2021, and the results of the research showed the following:

1. The research sample of university students has no perfectionism.
2. There are no statistically significant differences between (males and females) in the perfectionism .
3. The members of the research sample of university students have an Role perception.
4. There are no statistically significant differences between (males and females) in the Role perception.
5. The results of the statistical analysis showed the existence of a significant correlation between the perfectionism and Role perception among university students.

Keywords: perfectionism, Role perception, university students.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

ان الكمال شيء صعب وان أقترب الفرد منه فسيكون ذلك على حساب امور اخرى مرتبطة بحياته النفسية والاجتماعية وان بعض الطلبة يحاولون ان يكون اداءهم بمستوى الكمال في انجازاتهم وأعمالهم وواجباتهم الدراسية ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من الخوف والقلق والتوتر والتشاؤم (الدهوي , ٢٠١٣: ٨١)

وهنالك عدد من الدراسات مثل دراسة فروست وهندرسون (Frost&Henderson,1991) ودراسة فلاين و ونبرج (Flynn &Weinberg,2001)

تشير إلى ان الافراد الذين لديهم نزعة نحو الكمال غير السوي يكون لديهم عدم الرضا عن انجاز المهمات المكلفين بها بالمقارنة بغيرهم (Flynn &Weinberg,2001,p.321)

وان الأفراد الذين يتصفون بالكمال غالبا ما تكون لديهم افكار ومعتقدات غير عقلانية تنتج العصاب ولاسيما عندما يجب ان يكون فيه الفرد محبوبا ومقبولاً من الأخرين وان يكون كاملا في هذه الحياة وان لا يشعر بالإحباط في كل ما يطمح فيه وهذا الشيء غير واقعي ومستحيل (الريحاني , ١٩٨٧: ١٥١)

ويرى فلاين وهابك (Flynn &Habke,1997) ان الافراد الذين لديهم نزعة نحو الكمال يخافون من عدم الظهور بصورة كاملة أمام الأخرين وهذا قد يؤدي الى احدى الحالتين اما ان يبحث عن استحسان الأخرين لتجنب الرفض والاهتمام بالاليات الدفاعية والأنكار أو الكبت (Habke & Flynn,2002,p.158)

وكما يشير فليت وهويت (Flett & Hawit ,2002) ان الأفراد الذين لديهم نزعة نحو الكمال يصعب عليهم قبول انفسهم من دون قيد أو شرط وان هؤلاء الافراد يشعرون إلى حد كبير بالقلق الشديد وفي بعض الأحيان إلى عدم القدرة على قبول الاشخاص الأخرين (Flett & Hawit ,2002,p.3)

لذا فإن ضعف ادراك طلبة الجامعة لأدوارهم يؤثر في علاقاتهم مع الاخرين وفي التعامل معهم، فضلاً عن أنَّ ضعف ادراك الدور له تأثيرٌ مباشرٌ في عدم الشعور بالرضا وانخفاض مستوى الأداء الاكاديمي , (Kazem & Hornaby 1995:p.333)

كذلك ضعف ادراك الدور يؤدي بالافراد إلى ان تتعارض لديهم السلوكيات المتوقعة، مما يؤدي الى صراع الدور، الذي من شأنه أن يؤدي الى تدني مستوى

الفاعلية في اداء مهام الدور مقارنة مع أولئك المدركين لادوارهم, وبالمثل الطالب الجامعي الذي يفتقر إلى المعلومات الكافية عن الدور سيواجه مشاكل في التكيف في دراسته ، مما يؤدي أيضا إلى عدم الرضا، وزيادة القلق وانخفاض مستوى ألاداء التعليمي (Rizzo et al., 1970:p.151)

وتبرز مشكلة البحث من خلال بالاجابة عن التساؤل الآتي: هل هناك علاقة بين النزعة نحو الكمال وادراك الدور لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث:

ان الجامعة من المؤسسات التي تعمل على تكوين وانماء مختلف جوانب الشخصية الإنسانية للطلبة والتي تنعكس بشكل كبير على فهمهم وقبولهم لّذاتهم ومن ثم قبولهم للآخرين ولدراسة شخصيه الطالب الجامعي أهمية في علم النفس لأن هناك الكثير من المشكلات التي تؤثر في توازنه النفسي.(السلمان ١٩٩٣ :٤٣)

وللطالب الجامعي دورا بارزا في تطور الحياة بكل المجالات والنهوض بحاضر الامة ومستقبلها, وان المرحلة الجامعية تضم فئه عمريه في نهاية مرحله المراهقة التي تتصف بالتغيرات السريعة في جوانب الشخصية التي قد تسبب اضطرابات سلوكيه ويجب ان يتوافر لهم الاهتمام التربوي الّذي يساعدهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.(الشمري ،٢٠٠٧: ٢)

تُعد النزعة نحو الكمال سمة من سمات الشخصية وهي ثابتة نسبيا وقد اهتم الكثير من المنظرين والباحثين بهذا المفهوم وعلى الرغم من هذا الاهتمام لم يتفقوا على تعريف محدد لهذا المفهوم لأن كل منظر يراه من منظوره الخاص به لذلك أصبح لهذا المفهوم معاني عديدة منها العناية من الوقوع في الخطأ (Concern Over Mistakes) ومعايير شخصية عالية (Seprsonal Standards high) والنزعة نحو

الكمال السلبي او النزعة نحو الكمال العصابي والنزعة نحو الكمال السوي والسعي للإنجاز الايجابي (Positive Achievement Strivings) .(Flett&Hewitt,2002,p.14)

ويوجد هنالك اختلاف بين المنظّرين حول مجال النزعة نحو الكمال في كونه أحادي البعد أو متعدد الأبعاد ,في البدء تم دراسة سمة النزعة نحو الكمال على انها احادية البعد بناءاً على منظور تأثير العوامل المعرفية عند الشخص في نشوء النزعة نحو الكمال , إذْ يعتقد (اليس ,١٩٩٢) ان لدى الشخص معتقدات غير عقلانية (Irrational beliefs) تؤدي إلى نشوء النزعة غير السوية نحو الكمال و يرى بيرنز(Burns,1980) ان للفرد اتجاهات وافكار غير عملية (Dysfunctionl attitudes) لها دور في نمو النزعة الغير سوية نحو الكمال, ان سبب النزعة الغير سوية نحو الكمال من قبل هذه النظريات يعود الى ذات الفرد من دون الأخذ بالحسبان الجوانب الاجتماعية. (Hewitt & flett ,2002,p10)

إلاّ انه بعد ذلك تم عَدّ مفهوم النزعة نحو الكمال سمة من سمات الشخصية المتعددة الابعاد (Multi Dimensional) لأنها تشمل الجوانب الشخصية والجوانب الاجتماعية، وهنالك العديد من الدراسات تشير إلى مستويات عالية من النزعة نحو الكمال السوي والكمال غير السوي بين طلبة الجامعة وبمستويات مختلفة مثل دراسة فليت وهويت Flett,Hewitt على عينة من طلبة جامعة كولومبيا الكندية ذكور واناث التي اشارت الى وجود مستويات متباينة من النزعة نحو الكمال (Hewitt &Flett ,1993, p58-65)

واشارت دراسة سلاني واشبي Slaney ,Ashby ان نسبة الأناث أعلى من الذكور في النزعة نحو الكمال على عينة من الطلبة، وأيضا دراسة ستوبر وستوبر Stoeberو Stoeber النتيجة نفسها (Stoeber&Stoeber ,2009,p.26)

وهنالك دراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة في النزعة نحو الكمال مثل دراسة جيفس و أخرون Gleaves et al. (Gleaves& others,2003,p.26)

ويرى أغلب الباحثين ان النزعة نحو الكمال تؤثر بشكل كبير في حياة الفرد وان ذوي النزعة للكمال يتعرضون لضغوط مختلفة في حياتهم اليومية وكيفية مواجهة هذه الضغوط والسبب في المعايير العالية التي يضعها الاشخاص لأنفسهم وللأخرين والمبالغة في هذه الاهداف .(Hewitt&Others,2001,p.25)

ان إدراك الدور واحد من المكونات الأكثر أهمية في مكان العمل، ويلعب دوراً أساسياً في أداء الفرد ، فالعوامل التي تؤثر على الدور يمكن أن تكون إما داخلية أو خارجية، وتشمل العوامل الداخلية القيم والمعتقدات والخبرات الماضية والاحتياجات والدوافع و الخارجية تشمل المواقف في الحياة اليومية (Saha, 2008:net) .

إنَّ ادراك الطالب لدوره يساعد على تقديم أفضل اداء للتعلم والتطور، اذ أشار ايمانويل(Emmanuel, 2005) الى أنَّ وظيفة الإدراك هي الأداء الفعلي للدور وبالتالي يرتكز بشكل ملموس على أداء الفرد ويظهر في سلوكياته، أو ما يحدث فعلا خلال قيامه بأداء المهام والواجبات التعلمية الموكلة له، وادراك الدور يركز على نحوٍ كبيرٍ على الاداء في المهام (Emmanuel, 2005:p.70) .

لذا فإن ضعف ادراك الطلبة لأدوارهم يؤثر في علاقاتهم مع الاخرين وفي التعامل معهم، فضلاً عن أنَّ ضعف ادراك الدور له تأثيرٌ مباشرٌ في عدم الشعور بالرضا عن اداؤهم الاكاديمي وانخفاض مستوى الأداء التعليمي.

وتكمن اهمية البحث الحالي في العينة التي سوف يتم دراستها وهم طلبة الجامعة فضلا عن المتغيرات (النزعة نحو الكمال وأدراك الدور) التي لم يسبق دراستها معا على

(حسب علم واطلاع الباحثون) وعليه جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى ارتباط المتغيرات فيما بينها وهل لدى طلبة الجامعة نزعة نحو الكمال او ادراك للدور عن طريق الدراسة الحالية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف الى:

١. النزعة نحو الكمال لدى طلبة الجامعة .
٢. دلالة الفرق في النزعة نحو الكمال على وفق متغير النوع (ذكور–اناث) لدى طلبة الجامعة.
٣. ادراك الدور لدى طلبة الجامعة.
٤. دلالة الفرق في ادراك الدور على وفق متغير النوع (ذكور–اناث) لدى طلبة الجامعة.
٥. العلاقة الارتباطية بين النزعة نحو الكمال وادراك الدور لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ولكلا الجنسين (ذكور– اناث) والتخصص (العلمي– الإنساني) للعام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١.

تحديد المصطلحات:

اولاً: النزعة نحو الكمال perfectionism : عرفها كل من:–

– فليت وهويت (flett&Hewitt,1991)

سمة شخصية تدفع الفرد الى وضع المعايير العالية للّذات وللاخرين والاعتقاد بوجود متطلبات غير واقعية مفروضة من البيئة الاجتماعية المحيطة به (Hewitt&flett,1991,p.460).

- **ناصف (٢٠١٣)**

هو ان يضع الفرد مستويات عالية لا يمكن الوصول إليها ولا تتلائم مع الواقع وينظر إلى أدائه انه غير مميز على الرغم من جودته . (ناصف,٢٠١٣: ١٣٩)

التعريف النظري: من خلال التعريفات آنفة الذكر، تبنى الباحثون تعريف "فليت وهويت ١٩٩١" تعريفاً نظرياً للبحث الحالي.

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب) على مقياس النزعة نحو الكمال في البحث الحالي.

ثانياً: أدراك الدور: Role perception عرفه كل من :

- **كان واخرون (Kahn& et al , 1966) :**

التوقعات المحددة التي تتشكل بالطريقة التي يرى بها الفرد نفسه وتساعده على تحديد السلوكيات التي ينبغي ان يؤديها والسلوكيات التي ينبغي تجنبها (**Kahn& et al** ,1966:145).

التعريف النظري: بما ان الباحثون قد تبنوا وجهة نظر كان واخرون, فان التعريف النظري هو تعريف كان واخرون ١٩٦٦ المذكور اعلاه.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطالب) عن طريق إجابته عن مقياس أدراك الدور في البحث الحالي.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: النزعة نحو الكمال perfectionism:

هناك بعض الإتجاهات التي ترى أن الكمالية فرع من العصاب يتمخض عنها الكثير من الإضطرابات السلوكية والإنفعالية, تؤثر تأثيراً سلبياً في عَلاقة الشخص بالآخرين المحيطين به, وذلك نتيجة لإدراكه للمستويات والمعايير المرتفعة بشدة التي يضعها لنفسه, أو التي يدرك أن الآخرين المحيطين به في المجتمع يضعونها له (عطية, ٢٠٠٩: ٢٨٧).

ويرى هامشيك (Hamacheck,1978) ان الكمالية لها بعدين أساسيين هما: الكفاح الكمالي والمخاوف الكمالية ويرتبط الكفاح الكمالي الجوانب الإيجابية بينما ترتبط المخاوف الكمالية بالجوانب السلبية ويحقق منشدو الكمال الصحي نجاحاً كبيراً في الكفاح الكمالي وقليلاً في المخاوف الكمالية، في حين يحقق منشدو الكمال غير الصحي نجاحاً كبيراً في كل من الكفاح الكمالي والمخاوف الكمالية. ويظهر لدى غير الكماليين مستويات منخفضة من الكفاح الكمالي. ونتيجة التحفيز الذي يمكن أن يستمده الكماليون يمكنهم الربط بين الكمالية ولاسيما الكفاح الكمالي والعوامل الإيجابية. وهؤلاء قد تحدوا الإعتقاد السائد (بأن الكمالية ليست سوى أمر مضر) وفي الحقيقة أظهر الأشخاص الذين لديهم مستويات عالية من الكفاح الكمالي ومستويات منخفضة من المخاوف الكمالية المزيد من احترام الذات والقبول والنجاح الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي. وقد ظهر لديهم مشكلات نفسية وجسدية اقل من تلك المقترنة عادة بالكمالية وهي بالتحديد الكآبة والقلق واساليب التعايش السيئة (Hamacheck, 1978: 27-28)

مقارنة بين النزعة السوية والنزعة غير السوية او العصابية

النزعة السوية نحو الكمال	النزعة غير السوية للكمال
١-معايير عالية تنسجم مع قدرات الفرد وامكانية تحقيقها	١-معايير عالية لا تنسجم مع قدرات الفرد وليست لديه امكانية لتحقيقها
٢-ان تكون هذه المعايير مرنة ويمكن للفرد ان يتحكم بها ويعدلها بحسب الظروف	٢-معايير جامدة لا يمكن للفرد السيطرة عليها والتخلي عنها
٣-الشعور بالرضا والسعادة عن اداء الاعمال	٣-عدم الرضا عن الأداء حتى وان كان جيدا
٤-احترام الذات	٤-تدني احترام الذات والشعور بالدونية والنقص
٥-التقدير الأيجابي للذات	٥-التقدير سلبي للذات وابخاس حق انجازاتهم
٦-النزعة نحو الكمال بدافع الانجاز والتفوق	٦-النزعة نحو الكمال بدافع الخوف من الفشل

<u>وجهات نظر تفسر النزعة نحو الكمال:</u>

هناك وجهات نظر عدة متعددة في تفسير النزعة نحو الكمال سوف يستعرض الباحثون عدداً منها على النحو الآتي:

أشار **فرويد (Froud)** إلى أن الأنا الأعلى (Super ego) تسعى دائماً إلى الكمال وليس إلى المتعة والواقعية، إلا أن **ادلر (Adler)** كان أقل تشاؤماً من فرويد

في نظرته لفاعلية الإنسان في مواجهة الحتميات البايولوجية, إذ يرى أن الشخص يسعى بفاعلية لتحقيق غايات وأهداف ويسعى من خلالها لتحقيق التميز والكمال عن الغايات المثالية، كما استعمل ادلر مصطلح علم النفس الفردي ليؤكد على الطبيعة الذاتية لكفاح الشخص من أجل تحقيق أهدافه التي يسعى من خلالها للسعي والتميز في الكمال، وقد أكدت **هورني (Horney)** على الحاجات العصابية إلى الكمال وعدم التعرض للهجوم حيث يحاول الشخص أن يكون خالياً من العيوب بسبب حساسيته الشديدة للنقد، أما **ماسلو (Maslow)** فيرى أن الإنسان بطبيعته يبحث عن الكمال فاذا ما استقر الإنسان أي (حصل على الحاجات الفسيولوجية) وحقق ذاته أتجه إلى تحقيق الكمال بكل انواعه لأن النفس الإنسانية تسعى للكمال وتواقة للجمال, فلا تكتفي من شيء إلا وبحثت وسعت إلى الأحسن بجانبيه المادي والمعنوي، فما زال الإنسان في تطور مستمر ولولا هذه الخاصية لما رأينا هذا التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل والقفزة العمرانية، وتنوع وسائط النقل، والبحث المستمر عن الأسرع والأسهل والأكمل، ويرى **كاتل (Katell)** أن الكمالية هي إحدى العوامل الشخصية الستة عشر، ووفقاً لهذا التصور فإن الأشخاص المنظمين والمنضبطين ذاتياً والدقيقين اجتماعياً، والذين يملكون إرادة، وكثيري المطالب، والعاطفيين ذاتياً يعدون كماليين، وقد ركز **باندورا (Bandura)** على دور التقليد في النزعة نحو الكمال، فالشخص يكون لديه ميل لتقليد والديه الذين لديهم نزعة نحو الكمال، ولهذا فإن العديد من الأشخاص يريدون أن يصبحوا مثل والديهم المثاليين، وهذا التصور أو الاعتقاد يحدث عن طريق التعلم الاجتماعي (العزاوي، ٢٠١٥: ٣٠-٣١).

نظرية هوايت وفليت (Hewitt & Flett,1991) في النزعة نحو الكمال:

اقترح هوايت وفليت بان سمة النزعة نحو الكمال تتكون من ثلاثة أبعاد, وهي:

١. الكمال الموجه نحو الذات.

٢. الكمال الموجه نحو الآخرين.

٣. الكمال المكتسب اجتماعياً.

وسيتم استعراض هذه الأبعاد على النحو الآتي:

١. الكمال الموجه نحو الذات:

يظهر هذا البعد وهي الكمالية الموجهة في الداخل عندما يكون الشخص قاسياً على نفسه ساعياً إلى تحقيق أهداف غير واقعية، ويخشى إرتكاب الأخطاء، ويعد الفشل اثبات لعدم كفاءته أي أن الفشل أمراً داخلياً وبذلك فإن السعي وراء الكمال الموجه للذات نوع من رفض الذات.

٢. الكمال الموجه نحو الآخرين:

ويمكن للشخص الباحث عن الكمال أن يفرض معايير مبالغاً فيها على الآخرين، وحينما يحدث هذا الأمر تتأثر العَلاقات لأنه يَعُد من حوله مخيباً لأماله، ويغضبه عدم قدرة الآخرين على الوفاء بمتطلباته. والرغبة في أن يبذل الآخرون قصارى جهودهم يختلف تماماً عن توقع الكمال منهم فهذا يصيبهم بالإحباط أو الفشل.

٣. الكمال المكتسب اجتماعياً:

في هذا البعد يرى الفرد بأن الآخرين يفرضون مطالب غير واقعية ودوافع نحو الكمال، وعندها يكون الفرد مقبولاً فقط عندما يصبح تنفيذ هذه المطالب بادية للعيان (Hewitt & Flett, 1991: 90-100).

وتشير (باظة، ١٩٩٦) أن الكمالية المكتسبة اجتماعياً يكتسبها الشخص من خلال إدراكه للمواقف البيئية المحيطة به (باظة، ١٩٩٦: ٣٠٦). أما (عطية ٢٠٠٩) فيرى أن الكمالية المكتسبة اجتماعياً تؤدي دوراً مهماً في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية (عطية ، ٢٠٠٩: ٢٨٢).

ثانيا: أدراك الدور : Role perception

إنَّ ادراك الدور هو فهم الدور المطلوب من الفرد، ويضم النظرة الاجتماعية وهي عملية تفسير المعلومات عن الشخص الأخر، والنظرة الفردية وهي تصور الفرد لظرف معين يختلف اعتمادا على فهم وتفسير الفرد له، والادراك هو أداة مهمة جدا في التعاون والجهد المشترك (Quick and Nelson ,1997: pp.83-84) .

وادراك الدور هو معتقدات الناس عن ادوارهم في وظائفهم، وكيفية القيام بها يمكن النظر الى مفهوم الدور أنَّه شيء يحدث داخل تنظيم الشخصية وتفسير الفرد للدور يتوقف على استعداداته وميوله الفطرية ودوافعه وحاجاته وقيمه واتجاهاته، وكيف يحدد الفرد الدور لنفسه؟ هل يقبل به و يؤديه بشكل جيد أم يؤديه بأسلوب غير ملائم أو غير وافي هذه كلها أمور ذاتية تحدث داخل تنظيم شخصية الفرد وبالتالي يتحدد نوع السلوك في النظام الاجتماعي أي كيف يؤدي الفرد هذا الدور(المليجي، ٢٠٠١ : ١٨٣).

كما لاحظ ليفنسون (Levinson, 1977) ادراك الدور مجموعة من وجهات النظر والمواقف والمفاهيم و الإجراءات، التي تتعلق بوضع وموقف شخص أو مجموعة من الأشخاص داخل المؤسسة ، و ادراك الدور تعبير عن البعد النفسي للفرد والبعد الاجتماعي للمؤسسة التي يعمل فيها ، ويتأثر إدراك الدور بالعديد من العوامل، مثل

التعليم الرسمي والتدريب للدور، وتجارب الطفولة، والشخصية ويتأثر أداء الدور بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، التي تخلق قدراً كبيراً من التباين في أداء دور مماثل من قبل أشخاص مختلفين (Levinson,1977:p.100)

ويفترض بيدل (Biddle, 1986) ان ادراك الدور يمكن أن يظهر في وقت واحد على الاقل في ثلاثة أنماط: المعايير و التفصيلات و المعتقدات، ويتم تعلم هذه الانماط من التوقعات خلال مواقف متنوعة من التجربة والخبرة وكل نمط منها يكون مشتركاً مع الاخرين في سياق معين، وكل نمط منها له تأثيره على السلوك ويمكن لها ان تتشارك كلها في توليد دورٍ محددٍ (Biddle, 1986:p.67).

أبعاد أدراك الدور : هناك أربعة أنواع متميزة من ابعاد ادراك الدور وهي:

١. **اتساع الدور**: الذي يشير إلى ادراك الفرد فيما يتعلق بالسلوكيات المرتبطة بالدور المحدد كجزء من وظيفة واحدة ، أو هناك ادوار اخرى لهذه الوظيفة
٢. **فاعلية الدور**: وتشير إلى إدراك الفرد لكفاءته في أداء نوع معين من الادوار او اداء مهام الدور المناط به بكفاءة و فعالية كالمساعدة وتحمل المسؤولية
٣. **تعزيز الدور**: وهو ادراك الفرد لوجود علاقة بين أداء الدور والنتائج المترتبة على هذا الاداء مثل المكافآت والعقاب
٤. **تقدير الدور**: يشير إلى مدى ادراك الفرد لاختياره فيما يتعلق بأداء دور معين

(McAllister et al, 2007:p.120)

العوامل المؤثرة على إدراك الدور:

هناك عدد من العوامل المختلفة التي تؤثر على إدراك الدور, و يمكن أن تكون داخلية أو خارجية وهي ما ياتي :

١- **العوامل الداخلية:** وهي العوامل الشخصية، و الاتجاهات، والقيم والمعتقدات والخبرات الماضية وأيضا احتياجات الفرد ودوافعه وتتضمن:

- العوامل الشخصية و الاتجاهات: ولهذه العوامل تصور ذهني لدى الفرد ، وتأثير عميق على سلوكه
- القيم والمعتقدات والخبرات و المعرفة: تؤثر هذه العوامل على الفرد في ادراك الدور ، فالتجارب المزدهرة تعمل على زيادة قدرة الفرد على ادراك الدور وتعزيزه
- الحاجات والدوافع: إنَّ ادراك الدور عند الفرد يتأثر بالحاجات والدوافع

٢- **العوامل الخارجية:** التي تؤثر على ادراك الدور هي التكرار والشدة, و التباين

التكرار والشدة: ان زيادة تكرار التحفيز الخارجي أكثر استدعاء لانتباه الفرد من مرة واحدة ، والشدة هي الاستحواذ بقوة على انتباه الشخص الملاحظ

التباين: هو تناقض الحافز الخارجي مع البيئة المحيطة بالفرد فمن المرجح أن ينظر إليها على أنَّها تحفيز يمتزج مع ادراك الدور (KH & MM,2006:p.67)

نظرية الدور لـ كان وآخرون (Kahn& et al,١٩٦٦)

يفترض كاتز وكان (Katz and Kahn ,1978) أن التوقعات تعزز الادراك لدى الفرد لنوع السلوكيات اللازمة للكفاءة ، وبالتالي يتم تحديد دور الفرد على أساس مجموعة من التوقعات المحددة ، وعندما تكون التوقعات غير كافية أو غير واضحة فإن الفرد لا يدرك دوره وهذا يمكن أن يؤدي إلى عدم الكفاءة وضعف تحديد الأدوار، بالتعليمات الواضحة وعدم اليقين بشأن طبيعة أو مدى هذا الدور، أو كيفية تلبية مواصفات الدور وهو مشكلة معظم الأفراد في مجال العمل، فالسلوكيات في الدور هدف محدد في الأساس لتشكيل التصرف بطرق معينة.

ويرى كاتز وكان (Katz & Kahn, 2003) ان ادراك الدور يتشكل بالطريقة التي يرى بها الفرد نفسه وتساعده على تحديد السلوكيات التي ينبغي أن يؤديها، و السلوكيات التي ينبغي تجنبها (Katz & Kahn, 2003).

والجميع يلعب أو يحقق ادواراً مختلفة في جميع مراحل الحياة، والأفراد في كثير من الأحيان يؤدون الأدوار التي تم تعيينها لهم من قبل الآخرين من أجل تلبية احتياجات داخل كثير من مجالات العمل ، وهناك الأدوار التي يتقبلها الإفراد وهي تساعد على تلبية احتياجاتهم الشخصية وتعكس شخصياتهم ، وفي أحيانٍ أخرى هناك مقاومة لأخذ الدور الذي لا يصلح لهم او انه يتناقض مع ما يعتقدونه من مفهوم الذات، والادوار يتم تعلمها من قبل الافراد وهناك بعض الأدوار التي تشكل تحدياً مرغوباً فيه والبعض الآخر في صراع مباشر مع ما سبق من الأدوار. وتحدد الادوار للفرد من مجموعة متنوعة من الناس داخل وخارج المؤسسة ، ويمكن أن تسبب الارتباك والإحباط، وتدني الكفاءة الذاتية (Solomon, & Gutman,1985:p.104)

افتراضات كان في نظرية الدور:

الافتراض الأول : اخذ الدور وتقبل القيام به وينص هذا الافتراض على أن الفرد سوف يقبل الدور المناط به من قبل المؤسسة في مجال العمل وسوف يتقبل أداء دوره في الموقف المطلوب.

الافتراض الثاني: يتعلق بوجود توافق في الآراء بين الادارة التربوية والطالب ، إذ يجب أن يكون هناك توافق في الآراء بشأن ادراك الأدوار والطريقة التي تتفاعل فيها فيما بينها.

الافتراض الثالث : يتعلق بدور الامتثال وينص هذا الافتراض أن كل دور يحتوي على مجموعة من السلوكيات التي تم تعريفها بشكل جيد ويرتكز هذا الامتثال على

تحديد أهداف كل موقف ونوع السلوك المتوقع في كل موقف لتحقيق هذه الأهداف (محسن، ٢٠١٨ : ٢٢)

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات التي تناولت النزعة نحو الكمال:

دراسة (العزاوي ٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف توكيد الذات والنزعة نحو الكمال لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة. طبقت على عينة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الفنون الجميلة في بغداد والموصل والبصرة، وأظهرت نتائج البحث, ان الطلبة لا يمتلكون نزعة نحو الكمال, كذلك لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النزعة نحو الكمال بين الذكور والاناث (العزاوي،٢٠١٥)

دراسة (هندي ٢٠٢٠) : هدفت الدراسة التعرف الى قبول الذات غير المشروط والنزعة نحو الكمال وقد تكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة بغداد، أُختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية, واظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يمتلكون نزعة نحو الكمال بالمستوى المقبول، كذلك لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين الذكور والاناث في النزعة نحو الكمال (هندي، ٢٠٢٠)

ثانيا: الدراسات التي تناولت ادراك الدور:

دراسة (محسن،٢٠١٨): هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين ادراك الدور والوعي بالذات، وقد شملت عينة البحث (٣٠٠) من المرشدين التربوين في محافظة بغداد. وتوصلت النتائج إلى امتلاك العينة ادراك للدور وكذلك وجود فرق في ادراك الدور وفق نوع الجنس ولصالح الذكور، ووجود علاقة بين ادراك الدور والوعي بالذات (محسن، ٢٠١٨).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١, حيث بلغ عددهم (٥٥٣١٧)* موزعين على (٢٤) كلية علمية وإنسانية, وعلى وفق متغير النوع بواقع (٢٦١٩٧) من الذكور و(٢٩١٢٠) من الإناث.

ثانياً: عينة البحث: لقد أعتمد الباحثون في أختيار عينة بحثهما على الطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٨٠) طالب وطالبة تم أختيارهم من اربع كليات في جامعة بغداد هي: (كلية العلوم السياسية, وكلية الآداب, وكلية الهندسة, وكلية العلوم), موزعين على وفق متغيري الكلية والنوع, والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

عينة البحث الاساسية موزعة على وفق متغيري الكلية والنوع

ت	الكلية	النوع		المجموع
		ذكور	أناث	
١	العلوم السياسية	٢٩	٣٢	٦١
٢	الآداب	٢٣	٢٥	٤٨
٣	الهندسة	١٧	٢٠	٣٧
٤	العلوم	١٦	١٨	٣٤
	المجموع	٨٥	٩٥	١٨٠

* أمكن الحصول عليها من دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة/ قسم الإحصاء والمعلوماتية في جامعة بغداد.

ثالثاً: أداتا البحث:

من أجل قياس متغيرات البحث الحالي وهي (النزعة نحو الكمال وأدراك الدور) اطلع الباحثون على بعض الدراسات والمقاييس ذات العلاقة بمتغيرات البحث, وبعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بمفهوم **النزعة نحو الكمال** تبنى الباحثون مقياس فليت وهويت Flett&Hewitt,1991 المعرب على البيئة العراقية من قبل (النقشبندي ٢٠١٠) والمكيف على طلبة جامعة بغداد من قبل (هندي ، ٢٠٢٠) وقد تألف المقياس من (٢٧) فقرة بصيغته النهائية موزعة فقراته على ثلاثة مجالات هي (الكمال الموجه نحو الذات, والكمال الموجه نحو الاخرين, والكمال المحدد اجتماعياً) يقابلها خمس بدائل هي: (تنطبق عليّ دائما, تنطبق عليّ, تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، لا تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ ابداً) يقابلها سلم درجات (١،٢،٣،٤،٥), هذا بالنسبة للفقرات الايجابية اما الفقرات السلبية فيقابلها سلم درجات (٥،٤،٣،٢،١).

أما مقياس **أدراك الدور** فقد قام الباحثون بتبني المقياس المعد من قبل (محسن ٢٠١٨) , أذ تألف المقياس من (٢٨) فقرة بصيغته النهائية, يقابلها خمس بدائل هي: (تنطبق عليّ دائما, تنطبق عليّ, تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، لا تنطبق عليّ، لاتنطبق عليّ ابداً) يقابلها سلم درجات (١،٢،٣،٤،٥), هذا بالنسبة للفقرات الايجابية أما الفقرات السلبية فيقابلها سلم درجات (٥،٤،٣،٢،١).

صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري):

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرض مقاييس البحث على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس لتحديد مدى صلاحية فقرات كل مقياس, وفي ضوء اراء المختصين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة

اتفاق ٨٠% فأكثر وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات لكلا المقياسيين مع بعض التعديلات الطفيفة.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياسين:

وبما أن المقياسين حديثان وقد استوفيا شروط اجراءات التحليل الاحصائي وشروط بناء المقياس النفسي والتربوي, وبعد تداول الباحثون مع بعض المختصين في مجال القياس والتقويم النفسي, تم الاخذ بأرائهم واتفاقهم جميعاً على استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين والتي تتمثل (بالصدق والثبات) فقط وكما يأتي :

الخصائص السايكومترية للمقياسيّن النزعة نحو الكمال وأدراك الدور :

مؤشرات الصدق Validity Indexe

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للمقاييس النفسية لأنه يشير إلى قدرة المقاييس في قياس ما وضع من أجل قياسه (Eble, 1972,P.408). وقد كان لمقياسين البحث الحالي مؤشر الصدق الظاهري وكما يأتي:

الصدق الظاهري Face Validity: يعد الصدق الظاهري الاشارة الى ما يبدو ان المقياس يقيس ما وضع من اجله اي مدى ما يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون المقياس متفق مع الغرض منه . وهو المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (الامام ،١٩٩٠, ص١٣٠) , وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذين المقياسين عندما عرضت فقرات كل مقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها. (وكما ذكر سابقاً).

الثبات Reliability :

يقصد بالثبات مدى اتساق واستقرار اجابة المقياس في ما يزودنا بهِ من معلومات عن سلوك الأفراد. ويعد حسابه أمراً ضرورياً وأساسياً في القياس، إذ يشير إلى الدقة في درجات المقياس إذا ما تكرر تطبيقه تحت الظروف والشروط نفسها. والثبات مفهوم مركب نعني فيه نوعان، أولهما بطريقة إعادة التطبيق (Test–retest) لبيان الاستقرار عبر الزمن، وثانيهما بطريقة الصور المتكافئة (Equivalently Forms) لبيان درجة الاتساق الداخلي(Internal consistency) (الزوبعي وآخرون،٢٠٠٢: ٣٠) .

وقد تم التحقق من ثبات المقياسين بالطرائق الآتية:-

- أسلوب إعادة الاختبار (Test–Retest Method):

قام الباحثون بتطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جامعة بغداد من غير عينة التطبيق الاساسية, وتمت إعادة تطبيق المقياسين على العينة نفسها بعد مدة (١٤) يوم, إذ يرى آدمز (Adams) أن إعادة تطبيق المقياس لمعرفة ثباته يجب أن لا يتجاوز الأسبوعين بين التطبيق في المرة الأولى والتطبيق في المرة الثانية (Adams,1989,p.56) ، وقد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغ معامل الثبات (٠,٨١) لمقياس النزعة نحو الكمال، و(٠,٨٠) لمقياس أدراك الدور .

- طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha Method):

وتعد هذه الطريقة مفضلة لقياس الثبات فهي تقيس الاتساق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس (Eble, 1972,P.416)، أي أن الفقرات جميعها تقيس فعلاً الخاصية نفسها وهذا يتحقق عندما تكون الفقرات مترابطة مع بعضها البعض داخل الاختبار كذلك ارتباط كل فقرة مع الاختبار كله وتم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على درجات

أفراد عينة التطبيق الأول للثبات وبلغ معامل ثبات ألفا (٠,٨٦) لمقياس النزعة نحو الكمال, و(٠,٨٧) لمقياس ادراك الدور .

رابعاً: عينة التطبيق النهائي:

بعد أستكمال الباحثون لأداتي البحث والتحقق من صدقهما، قاموا بتطبيقهما بدفعة واحدة على عينة البحث (من خلال تقديم المقياسين معاً للمفحوصين) والبالغ عددهم (١٨٠) طالب وطالبة تم أختيارهم من اربع كليات في جامعة بغداد, كما ذكر آنفاً.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين.
- معامل أرتباط بيرسون .
- معادلة ألفاكرونباخ .
- الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة .
- معادلة النسبة المئوية.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تبعاً لأهدافه بعد تحليل البيانات, وعلى النحو الأتي:

الهدف الأول: التعرف على النزعة نحو الكمال لدى طلبة الجامعة :

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي إن متوسط درجات العينة للنزعة نحو الكمال بلغ (٧٤,١٣) وبأنحراف معياري مقداره (٩,٥٥) , بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (٨١) , وبأستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة, ظهر أن القيمة التائية

المحسوبة كانت (١,٨١) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩) , مما يعني أن أفراد عينة البحث لا يمتلكون نزعة نحو الكمال والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في النزعة نحو الكمال

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
١٨٠	٧٤,١٣	٩,٥٥	٨١	١,٨١	١,٩٦	غير دالة

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق في النزعة نحو الكمال على وفق متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة الجامعة :

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات كل من الذكور والإناث كلاً بمعزل عن الآخر في مقياس النزعة نحو الكمال إذ بلغ متوسط درجات الذكور (٧٤,٥٣) وبأنحراف معياري مقداره (٩,٢٥) , بينما كان متوسط درجات الإناث (٧٤,٢٢) وبأنحراف معياري مقداره (٩,٣٠) , وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (١,١٢) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين انه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في النزعة نحو الكمال, عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٧٨) , والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الذكور والإناث في النزعة نحو الكمال

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٨٥	٧٤,٥٣	٩,٢٥	١,١٢	١,٩٦	غير دالة
إناث	٩٥	٧٤,٢٢	٩,٣٠			

وربما تعود اسباب هذه النتيجة الى أن جميع الطلبة يعيشون ضمن إطار ثقافي واحد داخل الجامعة، ولا يوجد تباين يرجح كفة نوع احد الجنسين على آخر، إضافة إلى تمتع طلبة الجامعة من كلا النوعين بالوعي والحاسة النقدية والفهم الايجابي والتحليل المنطقي.

الهدف الثالث: التعرف على ادراك الدور لدى طلبة الجامعة:-

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات العينة في أدراك الدور بلغ (٩١,٧٢) وبأنحراف معياري مقداره (٨,٥٠), بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (٨٤), وبأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة, ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (١١,٤١), وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين أنها دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٩), مما يعني أن أفراد عينة البحث لديهم أدراك للدور, والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في أدراك الدور

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
١٨٠	٩١,٧٢	٨,٥٠	٨٤	١١,٤١	١,٩٦	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة لربما تعود الى تنامي ادراك متحكم ومستقل بالدور والمهام الأكاديمية التي يمارسونها الطلبة في الجامعة. ووفقاً لما أشار إليه (كان وآخرون) أن أدراك الدور يؤدي إلى تعزيز وعي الفرد بنوع السلوكيات المطلوبة للكفاءة، وبالتالي تحدد دور الفرد البناء من خلال مجموعة من التوقعات المحددة.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفرق في أدراك الدور على وفق متغير النوع (ذكور– إناث) لدى طلبة الجامعة:–

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات كل من الذكور والإناث كلاً بمعزل عن الآخر في مقياس أدراك الدور إذ بلغ متوسط درجات الذكور (٩١,٤٦) وبأنحراف معياري مقداره (٩,٨٩) , بينما كان متوسط درجات الإناث (٩١,٠٨) وبأنحراف معياري مقداره (٩,٦٩) , وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٥) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في ادراك الدور, عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٧٨) , والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدراك الدور

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٨٥	٩١,٤٦	٩,٨٩	٠,٦٥	١,٩٦	غير دالة
إناث	٩٥	٩١,٠٨	٩,٦٩			

الهدف الخامس : التعرف على العلاقة الارتباطية بين النزعة نحو الكمال وأدراك الدور لدى طلبة الجامعة :-

بعد تحليل النتائج بأستعمال معامل ارتباط بيرسون تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين النزعة نحو الكمال وأدراك الدور للعينة ككل، اي بمعنى كلما انخفضت سمة النزعة نحو الكمال كلما ارتفع أدراك الدور وكلما ارتفعت سمة النزعة نحو الكمال كلما انخفض ادراك الدور, اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٩١) وهي اكبر من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (٠,١٣٨), عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٧٨).

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثون بالآتي :

١. الاهتمام بالبحوث النفسية والاجتماعية التي تُجرى على طلبة الجامعة والأخذ بالتوصيات التي تُعنى بشخصية الطالب الجامعي لأنه مستقبل البلد .
٢. تشجيع الطلبة على تأكيد الذات واستقلالية الرأي .

٣. الاهتمام بأعداد الطلبة أكاديميا ليزيد من كفاءتهم في العمل بعد التخرج في المؤسسات الاجتماعية والتربوية.

المقترحات:

١. أجراء دراسة أرتباطية بين مفهوم النزعة نحو الكمال وعلاقتها بالتفكير الجانبي .

٢. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى ومقارنة نتائجها مع الدراسة الحالية.

٣. إجراء دراسة ارتباطية بين أدراك الدور وبعض سمات الشخصية.

المصادر :

- الامام ، مصطفى ، العجيلي ، صباح ، عبد الرحمن ، انور حسين (١٩٩٠): القياس والتقويم , جامعة بغداد.
- باظة , امال عبد السميع (١٩٩٦) : الكمالية العصابية والكمالية السوية, القاهرة , دراسات نفسية , المجلد السادس , العدد الثالث .
- الدهوي , حيدر حميد جعفر (٢٠١٣) : الكمال القسري والتخريب على الذات وعلاقتها بالخوف من الفشل لدى الطلبة الموهوبين , اطروحة دكتوراه , جامعة بغداد , كلية التربية , ابن رشد .
- الريحاني , سليمان (١٩٨٧) : الافكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الاردنية وعلاقة الجنس والتخصص بالتفكير اللاعقلاني , مجلد دراسات , مجلد الاربع عشر , العدد الخامس .

- السلمان , عبد العال , محمد (١٩٩٣) : الخصائص السائدة في شخصية طلبة الجامعة , مجلة العلوم التربوية النفسية , العدد (١٥) بغداد .
- الشمري , كريم عبد ساجد (٢٠٠٧) : الوجود الاصيل والالتزام وعلاقته بالرضا عن النفس , جامعة بغداد , اطروحة دكتوراه غير منشورة .
- العزاوي، نضال نجيب عارف (٢٠١٥) : توكيد الذات وعَلاقته بالنزعة نحو الكمال والوعي بالإبداع لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد، العراق
- عطية , اشرف محمد (٢٠٠٩) : دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا , مجلة الارشاد النفسي .
- محسن، اسماء عبد الزهرة (٢٠١٨) : ادراكُ الدورِ و علاقَتُهُ بالوعيِّ بالذاتِ عندَ المرشدينَ التربويينَ ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، العراق
- المليجي ،حلمي(٢٠٠١)علم نفس الشخصية ، القاهره، دار النهضة العربية.
- ناصف , عماد متولي احمد (٢٠١٣) , الكمالية العصابية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية , جامعة السويس , مجلة كلية التربية بالسويس , المجلد السادس , العدد الثالث.
- هندي، حسين نعمة (٢٠٢٠) : قبول الذات غير المشروط وعلاقته بالنزعة نحو الكمال لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الاداب، العراق

Emmanuel, D. (2005) Role perception of the pedagogic instructor from three points of view, In Z. Silberstein & R. Reichenberg (Eds.), Renewed appraisal of the curriculum of specialization in pedagogic instruction, working paper no. 2, 69-106. Tel-Aviv: Mofet Institute (Hebrew).

Ebel, P. L (1972) Essentials of Educational Measurement (2nd ed), Prentice- Hill, New Jersey

Flett , G. L.., Besser , A. (2001) : Personality unlnerability factors , parsenting competence , positive and negative affect new mothers and fathers , Journal of personality and social psychology , Vol . (12) No . (4).

Flett . G. L., Hewitt,P.L., Oliver , J.M., & Macdonald, S. (2002) : Perfectonism in children and their parents : Adevel of mental analysis . In G.L .Flett & P.L. Hewitt(Eds), perfectionism : Theory, research and treatment (pp.89-132) Washington , DC: American psychological Association press

Flett .G.L.& Hewitt . O. L. (2002) : (Eds) perfectionism :Theory ,Research and Treatment ,2P, Washington , DC : American psychological Association .

Flett, G. L.,& Hewitt, P.L. (2002): Perfectionism and maladjustment : An over view of theoretical , definitional and treatment issues . In G.L.Flett & P.L. Hewitt (Eds) , Perfectionism

: Theory , research and treatment (p.p5-31) Washington, Dc: American psychological Association .

Flett, G.L., Russo, F. A .,& Hewitt , P. L. (1994) Dimensions of perfectionism and constructive thinking as a coping response Journal of Rational – Emotive & cognitive- Behavior Therapy , 12 .

Flynn, C. A., & Weinberg, J . (2001) : perfectionism , achievement stress and physiological reactivity , Journal of personality , vol . (67) , No (4) .

Gleaves, D.H., Meagher, M.W.,Castillo,L.G.& Rholes, W.S.(2003):Examing the relationship between perfectionism self-esteem . Body satisfaction and bulimic behavior , Texas University .

Habke,A.M & Flynn ,C.A.(2002)Interpersonal aspect of Trail Perfectionism ,Effects of Perfectionism on interpersonal Functioning,In Flett & P.L Hewitt .(Eds) perfectionism .Theory,Research,and treatment,Washington.

Hamachek, D.E. (1978) : Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism psychology : A Journal of Human Behaviours , 15.

Kahn, R.L. et al (1966) The social psychology of organizations, New York: Wiley.

Katz, D. & Kahn, R. (2003). The Social Psychology of Organizations. Second Edition.New York: John Wiley and Sons.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). The Social Psychology of Organizations (2nd edn.). New York: Wiley.

Kazem, A. & Horn by, G. (1995) The role of educational counselors in Kuwait secondary school, Journal of Educational counseling, No 8.

KH Rao, RVS Rao & MM Anwer, (2006), “Role Perception of Employees”, HRM Review Icfai University Press.

Levinson, D. J. (1977) The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. Psychiatry, 40(2).

McAllister D J. , Kamdar Dishan, Morrison E W Turban D B. (2007) Disentangling Role Perceptions: How Perceived Role Breadth, Discretion, Instrumentality, and Efficacy Relate to Helping and Taking Charge. J of Applied Psych.

Quick, D. L. and Nelson, J. C. (1997) Organisational Behaviour: Foundations, Realities, and Challenges. New York: West Publishing Company.

Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S. I. (1970) 'Role conflict and ambiguity in complex organizations'. Administrative Science Quarterly, 15,

Stoeber, J.,Stoeber, F. S. (2009) : Domains of perfectionism : prevalence and relationships with perfectionism , gender, age and satisfaction with life , personality and individual differences , Vol. (46) , No. (5) .

الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها

م .م.علي راضي سعد م.م.عدي طاهر محمود

كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى

http : Odey1177@gmail.com http : aliradi 772020 @gmail.com

الملخص

يهدف البحث الحالي الى (التعرف على الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة من وجهة نظر مدرسيها) .

ولغرض تحقيق هدف البحث أعد الباحث استبانة مكونة من (١٩) فقرة ، تضمن مجموعة من الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس المتوسطة ، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) من مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة ،بواقع (٥٠) مدرس و(٥٠) مدرسة ، تم اختيارهم من (١٣) مدرسة متوسطة من المدارس التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى .

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لتحليل البيانات احصائيا"، اظهرت النتائج :

وجود العديد من الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس المتوسطة يتعلق البعض منها بالادارة المدرسية والمدرس والطالب والامكانات المادية .

وخرج الباحث بالعديد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : الوسائل التعليمية الحديثة ، المواد الاجتماعية .

Inst.Ali Radi Saad **Inst.Oday Tahir Mahmood**
College of Education for Human Sciences / University of Diyala.

ABSTRACT:

The difficulties that hinder the use of modern educational means from the point of view of its teachers .

The aim of the current research is to (recognize the difficulties that hinder the use of modern educational means from the point of view of its teachers) .

For the purpose of achieving the goal of the research, the researcher prepared a questionnaire consisting of (19) paragraphs, which included a set of difficulties that hinder the use of modern educational means in middle schools, which were applied to a random sample of (100) male and female middle school teachers, amounting to (50) male and female teachers. (50) schools, they were selected from (13) middle schools from the schools affiliated to the Directorate of Education in Diyala Governorate .

The researcher used frequencies and percentages to analyze the data statistically. The results showed :

There are many difficulties that impede the use of modern educational aids in middle schools, some of which are related to school administration, teacher, student and financial capabilities .

Keywords: educational aids modern, social material

الفصل الاول

مشكلة البحث

على الرغم من اهمية الوسائل التعليمية في عمليتي التعلم والتعليم وعلى الرغم من التطبيقات العديدة الناجحة لهذه الوسائل في كثير من المدارس وفي مواد دراسية مختلفة ، ومع طلاب وتلاميذ من مختلف الاعمار ، الا ان النظرة الفاحصة للعملية التعليمية داخل الفصول الدراسية تبين لنا ان الوسائل التعليمية داخل الفصول الدراسية لاتستخدم بصورة منظمة وفعالة ، كما انه يلاحظ قلة استخدامها وان استخدامها متروك للظروف والصدفة . (النعيمي،٢٠١٠: ص١)

ان ظاهرة عدم الاستفادة من الوسائل التعليمية ، في عمليتي التعلم والتعليم ظاهرة تعاني منها الكثير من المدارس وقد اوضحت العديد من الدراسات التي تناولت هذه المشكلة ان السبب في ذلك عدم فهم القيمة الحقيقية لها ، فالا دارة والمشرف والمدرس يعانون جميعا من هذه المشكلة والتي تتصل بفشلهم في ادراكهم لاهمية هده الوسائل.

وان هناك العديد من الصعوبات التي تقف عائقا امام استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس وهذا ما اكدته العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت هذه المشكلة ،مثل دراسة (الشنيف ،٢٠٠٨) ، ودراسة(البركاني ، ١٤٢٢) .

وقد شعر الباحث بمشكلة البحث الحالي من خلال الزيارات الميدانية التي قام بها للعديد من المدارس ولقاءه بعدد من مدرسي المواد الاجتماعية والذين اكدوا له ان هناك العديد من الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.

كل هذا دفع الباحث للقيام بهذا البحث من اجل الوقوف على اهم الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها .

أهمية البحث

المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتعمل جاهدة في القيام بحاجة من حاجاته الأساسية وهي إعداد أفراده إعداداً صالحاً وتطبيعهم اجتماعياً لكي يتمكنوا من مواكبة عصر التقدم والتكنولوجيا . (الامين،١٩٩٠ :ص ١١٦-١١٨)

ويرى التربويون أنَ المنهج هو أداة التربية في صناعة الأفراد وتنمية معارفهم ومهاراتهم ، ويكون العادات والاتجاهات السليمة ، ويهذب الأخلاق فنظام المنهج التربوي هو الغذاء الذي تقدمه التربية لهذا الكائن الإنساني الذي أراده الله (ﷻ) خليفة في الأرض يصنع الحياة ويقودها . (السلماني،٢٠١٢ :ص٧)

ويؤكد الأمين وآخرون إن للمناهج الدراسية بعامة ومناهج المواد الإجتماعية خاصة أهمية عظمى في النظام التربوي فإن مستقبل الأجيال وسماتها ومصير الأمة وشكل المجتمع ورقيه وتقدمه يتوقف إلى حد كبير على المناهج الدراسية التي يقدمها النظام التربوي لأبنائه ، لكون المواد الإجتماعية تتصل بشكل مباشر بتراث الأمة وإمكانات المجتمع وبفلسفته الإجتماعية والسياسية وسلوك المتعلمين ومناهجهم وقيمهم وأخلاقهم وعاداتهم فإنها تكسب أهميتها الخاصة ضمن المناهج الدراسية الأخرى . (السلماني،٢٠١٢ :ص٨٠)

وتاخذ مناهج الاجتماعيات مكانة مرموقة وسط المناهج الدراسية ، زاد الاهتمام بهذه المناهج في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير وذلك لأدراك المؤسسات التربوية أهمية تلك المناهج في بناء شخصية المتعلم المتكاملة والمنتجة والمبتكرة اذ يذكر بانكس وامبروز (Banks and Ambrose) ان الهدف الذي تسعى أليه المواد الاجتماعية هو مساعدة الطلبة وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرارات المنطقية في حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية وتدريس التاريخ ينبغي ان لا يقتصر على مجرد سرد الأحداث التي وقعت في الماضي أو الاستغراق في التفاصيل العديدة التي يحتويها سجل الماضي وإنما ينبغي أن يهتم بعملية تفسير أحداث التاريخ ، واستخلاص الدروس واكتشاف القوانين التي تحكم المجتمع الانساني وتركز دراسة التاريخ على دراسة العلاقات بين الإنسان وبيئته الاجتماعية والطبيعية عبر العصور.(الامين،١٩٩٤ :ص٧)

و تعد مادة التاريخ من المواد الاجتماعية التي تدرس في مراحل تعليمية مختلفة وتعتني الأمم والدول بالتاريخ لما له من أهمية في تثقيف الناشئة والمتعلمين وتعريفهم بتاريخ العالم وإلى تقوية الروح الوطنية لديهم .

ويعد تدريس التاريخ في المدرسة ذا فائدة، فهو يساعد الطلبة على معرفة الأعمال البطولية التي قام بها اجداده، فأنه يأخذ درساً عنهم للمحافظة على الوطن والسعي لرفع مستواه والمحافظة على استقلاله كما ان تدريسه يزود الطلبة بنظرات واسعة فيه، تكون مشفوعة بالاستبصار وامعان النظر بالحقائق والحوادث .

(جورج،١٩٥٢ :ص٦١)

تعتبر الوسائل التعليمية من عناصر العملية التربوية والتعليمية اذ لايمكن حدوث

تعليم حقيقي بدونها ، لذلك يجب على اي مدرس مراعاتها والاخذ بها وهو يقوم بعمله في تربية الافراد وتعليمهم في اي مرحلة دراسية تفرض على المدرس استخدامها والعمل على تطويرها ، بما يتلائم مع طبيعة الدرسوالمستوى العقلي للمتعلمين وليس شي راجع الى رغبته لاستخدامها .

وقد اصبحت الوسائل التعليمية من اساسيات عملية التعليم والتعلم في اي مرحلة وذلك لدورها في مساعدة المتعلمين في اكتساب المعلومات بدلا من الاعتماد على الاسلوب اللفظي ، كما تؤدي الى توفير الجهد في التعليم ، فتخفف العبء عن كاهل المدرس ، ولذلك اخذت الدراسات والبحوث النفسية في كل انحاء العالم ، حتى اصبحت درجة تقدم التعليم في اي مجتمع يقاس بمدى تطور واستخدام الوسائل التعليمية.

(حكيم،١٩٩٩ :ص٣٨)

ويمكن تعريف الوسائل التعليمية بانها مجموعة كاملة من المواد والادوات والاجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم والمتعلم لنقل محتوى معرفي او الوصول اليه داخل غرفة الصف او خارجها بهدف تحسين عملية التعلم والتعليم .(ريان، ١٩٩٠ :ص٢٠)

وتكمن اهمية البحث الحالي بما ياتي:

١- يتماشى البحث الحالي مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على اهمية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في العملية التعليمية.

٢-قد يسهم البحث الحالي في الكشف عن الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليميةالحديثة وامكانية التغلب عليها.

٣- قلة البحوث الحديثة التي اجريت في هدا المجال

٤- امكانية افادة الجهات المسؤولة في وزارة التربية من النتائج والتوصيات التي يخرج بها البحث

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى (معرفة الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها)

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ماياتي:

١-عينة من مدرسي المواد الاجتماعية ذكور واناث في المدارس المتوسطة النهارية في مدينة بعقوبة – محافظة ديالى.

٢-العام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١م .

تحديد المصطلحات:

اولا : الصعوبات

١)عرفها بكر(٢٠١٠) بانها (جميع العوامل والظروف التي تحول دون استخدام المدرسين للوسائل التعليمية الحديثة وبالتالي سيحرم الطلبة من الاستفادة من اهمية هذه الوسائل بشكل سليم) (بكر، ٢٠١٠)

ويعرفها الباحث اجرائيا : بانها : مجموعة من العوامل التي يودي وجودها الى التاثير على عملية تدريس المواد الاجتماعية او يقلل من فعاليتها وكفاءتها .

ثانيا :الوسائل التعليمية :

١)عرفها كاظم وجابر (١٩٩٧)بانها (الادوات والطرق المختلفة التي تستخدم في المواقف التعليمية والتي لاتعتمد كليا على فهم الكلمات والرموز والارقام).
(كاظم،١٩٩٧ :ص٢٨)

ويعرفها الباحث اجرائيا: بانها مجموعة من الاجهزة والادوات والمواد التعليمية التي تسخدم في تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والتي تعين الطلبة على استيعاب المعلومات والخبرات لتحقيق الاهداف المنشودة

ثالثا : المواد الاجتماعية

١)عرفها الامين (١٩٩٤)بانها (مجموعة مواد دراسية تشمل التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية ، تتصف بدراسة العلاقات الانسانية وما ينشا عنها من مشكلات) .
(الامين،١٩٩٤ : ص٦)

ويعرفها الباحث اجرائيا : مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تتضمنها مفردات كتب المواد الاجتماعية المختلفة .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

اولا : الخلفية النظرية

التطورالتاريخي للوسائل التعليمية :

الوسائل التعليمية ليست وليدة العصر الحالي بل تعود اصولها التاريخية الى بداية و جود الانسان على سطح الارض وقد اشار الكلوب (١٩٩٦) الى ان مخلفات الانسان منذ اقدم العصور تدل على انه بدأ التعبير بافكاره بصورة رموز تعرف على مدلولاتها واتقن التعامل بها ، فالكتابة الهيروغليفية تمثل في مجموعها وسائل تعليمية لانها تتكون من مجموعة من الصور تكون سجلا لتلك الحقب التاريخية .

في حين ذ كر كابلي(١٩٩٤) ان العلماء الاغريق اكدوا في تدريس تلاميذهم على التجارب المباشرة ، حيث كان ارسطو يحرص على اصطحاب تلاميذه لجمع العينات ودراسة الظواهر الطبيعية) . (عبيد،٢٠٠٢ :ص٥٥)

اهمية الوسائل التعليمية لكل من المعلم والمتعلم:

١-تنمي حب الاستطلاع عند المتعلم وترغبه بالتعلم .

٢-تتيح الفرصة المناسبة لادراك الحقائق العلمية ، من خلال ربط الخبرات الجديدة ٣- تدفع المتعلم للتعلم ، حيث ان المتعلم يكتشف من خلال تعلمه ان العمل المباشر هو افضل الطرق للتعلم .

٣- تساعد على نقل المهارات من صاحب المهارة الى اكبر عدد ممكن من المتعلمين بادراك حسي متقارب بغض النظر عن الفروق الفردية بين الطلبة .

٤- تخلص المعلم من بعض مواقف الضعف ، لان الوسيلة بمثابة تحضير مسبق للدرس وخاصة المبتدئين

٥ -توفر الوقت لكل من المعلم والمتعلم لانها تتيح المجال لاكتساب خبرات في وقت اقل وتكاليف اقل) . (السيد،١٩٩٧ :ص ٤٦)

انواع الوسائل التعليمية:

١)الوسائل السمعية ، كالتسجيلات الصوتية .

٢)الوسائل البصرية غير المسقطة ضوئيا ، كالسبورات الطباشيرية المغناطيسية... الخ .

٣)الوسائل السمعية والبصرية كالافلام التعليمية المتحركة ، التلفزين التعليمي ، الحاسوب.

٤)الوسائل الملموسة ، (كالمجسمات ، النمادج، العينات) .

٥)الزيارات الميدانية والالعاب التعليمية ووسائل المحاكات . (حكيم،١٩٩٧ :ص٦١)

شروط الوسيلة التعليمة الجيدة:

أ)ان تكون الوسيلة مثيرة للاهتمام والانتباه بحيث يراعى في اعدادها وتصميمها الاسس النفسية والمبادى العامة للتعلم ومدى مطابقتها للواقع قدر المستطاع .

ب) ان تكون الوسيلة التعليمية ذات صلة بالمنهاج وتحقق اهدافه .

ج) ان تكون مراعية لخصائص الطلاب ومناسبة لعمرهم العقلي .

د)ان تتناسب من حيث الجودة والمساحة مع عدد الطلاب في الصف.

هـ)ان تكون مناسبة من حيث الوقت والجهد الذي يتطلبه استخدامها .

و)ان تكون متقنة وجيدة التصميم . (عطار،١٤١٨هـ :ص ١٤٧)

معوقات استخدام الوسائل التعليمية :

هناك العديد من المعوقات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية الحديثة يمكن اجمالها بما

يأتي -:

أ)معوقات تتعلق بالوسائل التعليمية ، وهي :

١-قلة الاجهزة والمواد التعليمية .

٢-صعو بة تركيب بعض الاجهزة كالانظمة التلفزيونية وغير ذلك .

٣-ارتفاع اثمان بعض الاجهزة .

ب)معوقات تتصل بالمنهج الدراسي :

١-مادة المنهج الدراسي .

٢-طول المنهج .

٣-عدم وضع الوسائل ضمن برامج النشاط .

ج)معوقات متصلة بالمدرس:

١- كثرة نصاب المدرس.

٢- عدم المام المدرس بقواعدواسس استخدام الوسائل التعليمية.

د) معوقات خاصة بالادارة المدرسية :

١-عدم اهتمام الادارة المدرسية بتوفير الوسائل التعليمية .

٢-عدم اخراج الاجهزة الموجودة في المدرسة لاستخدامها بسبب الخوف عليها . (السيد،١٩٩٧:ص٥١)

ثانيا : الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية

١) دراسة الحكيم (١٩٩٩)

هدفت الدراسة الى تحديد معوقات استخدام الوسائل التعليمية الحديثة من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة التي اجريت بالمملكة العربية السعودية .

ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث استبيانا تضمن ستين فقرة في ستة مجالات رئيسية هي : معوقات خاصة بالمقررات الدراسية ، ومعوقات خاصة بالمواد والاجهزة والتعليمية ،

ومعوقات خاصة بالمعلمين ، ومعوقات خاصة بالادارةالمدرسية والمشرفين ، ومعوقات مالية وادارية .

وذلك بهدف استخدامها في نتائج الدراسات السابقة ، وقد شملت عينة الدراسة (٢٦) دراسة تغطي كل المقررات الدراسية والمراحل التعليمية ، هذا وقداستخدم الباحث المنهج الوصفي .

وكان من ابرز النتائج التي توصل اليها :

- عدم توفرالمواد التعليمية بصفة عامة.
- عدم توفرالاجهزة التعليمية بشكل كاف.
- معظم الاجهزة غير صالحة للعمل . (الغريب،١٩٨٥: ص ١٣٢-١٣٣)

٢) دراسة الرواضية (٢٠٠٣م)

هدفت الدراسة للكشف عن المعوقات التي تعوق استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للطرق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الاساسي في الاردن ، وذلك في ضوء المتغيرات الاتية : الجنس ، الدرجة العلمية ، والخبرة .

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي ، وقام بعمل استبانة ، وتكونت عينة الدراسة من(٢٧٣) معلما ومعلمة ،(١٣٠)معلما و(١٤٣) معلمة ، يعملون في المدارس الحكومية في محافظات جنوب الاردن ، للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١م)

وتوصلت الدراسة للنتائج الا تية:

١) تؤلف العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي للمعوقات الاكثر خطورة التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرق التدريس الحديثة .

٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية في طبيعة معوقات استخدام المعلمين للطرق الحديثة في التدريس تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.(بكر،٢٠١٠ :ص ٥٥ – ٥٦)

ب- الدراسات الاجنبية

١) دراسة (Allen,2005)

هدفت الدراسة الى التعرف على اتجاهات المعلمين في بعض المدارس الابتدائية نحو استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قبولا عاما فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية، كما أظهر الجنسان اتجاهات إيجابية نحو الوسائل التعليمية عامة والحديثة منها خاصة، كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرات طويلة كانت لهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الوسائل التعليمية من أولئك الذين لديهم خبرات قصيرة. (Allen, 2005)

٢) دراسة (William,2005)

هدفت أساسا إلى التعرف إلى فعالية التدريس باستخدام الشفافيات والتسجيلات الصوتية كوسائل تعليمية سمعية بصرية في القدرة على التعلم، موازنة بطريقة الكتاب المطبوع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الوسائل السمعية البصرية، كان لها أثر ذو دلالة على التعلم مقارنة بطريقة التدريس المكتوب . (william،2005)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

١- تعزيزقناعة الباحث باهمية الموضوع للدراسة ، حيث اكدت العديد من الدراسات على ضرورة الاهتمام البحثي بهذا الموضوع .

٢-تحديد مفاهيم الدراسة والاستفادة منها في صياغة الاطار النظري .

٣-تحديد منهج الدراسة الحالية وصياغة بنود الاستبانة.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

أولا : منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي لانه يتلائم مع طبيعة البحث الحالي .

ثانيا : مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع مدرسي المواد الاجتماعية ذكور واناث للمدارس المتوسطة ضمن مدينة بعقوبة في محافظة ديالى .

بلغت عينة البحث (١٠٠) من مدرسي المواد الاجتماعية تم اختيارهم بصورة عشوائية ، موزعين على (١٣) مدرسة متوسطة ،بواقع من(٥٠) الذكور ، و(٥٠) من الاناث .

ثالثا : اداة البحث

بما ان البحث الحالي يعتمد على جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها ، استخدم الباحث الاستبانة لتحقيق هدف البحث .

وقد مر اعداد البحث بالخطوات الاتية :

أ –تحديد الهدف من الاستبيان

يهدف الاستبيان الذي اعده الباحث الى تحديد اهم الصعوبات التي تعيق استخدام

الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظرمدرسيها.

ب –تحديد محتوى الاستبيان

تم تحديد محتوى الاستبيان من خلال مما ياتي:

١ –الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت معوقات استخدام الوسائل التعليمية المختلفة .

٢ – زيارة الباحث الى عدد من المدارس المتوسطة واجراء مقابلات مع بعض مدرسي المواد الاجتماعية الذين اوردوا العديد من الصعوبات التي تعوق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.

من خلال الخطوات السابقة قام الباحث بتحديد عدد من الصعوبات وصياغة مجموعة اخرى .

تكون محتوى الاستبيان من (١٩)عبارة تمثل تلك الصعوبات ، وقد راعى الباحث في صياغة الاستبيان استخدام عبارات قصيرة في وصف الصعوبة ، وان تقتصر كل فقرة على صعوبة واحدة .

رابعا : صدق الاداة

تم التاكد من (صدق الاداة) الاستبيان بطريقتين هما :

١)الصدق الظاهري

يعد الصدق من اهم الشروط الواجب توفرها في اداة البحث ويكون الاختبار صادقا اذا كانت العبارات التي يحتويها مناسبة للغرض الذي وضعت من اجله .

وللتحقق من الصدق الظاهري للاداة تم عرضه على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق التدريس . ملحق (١)

وبعد الاخذ بآرائهم ومقترحاتهم ، تم تعديل عدد من الفقرات وبذلك اصبح الاستبيان جاهزا للتطبيق في صورته النهائية

٢) صدق البناء

للتأكد من اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان بالرجة الكلية للمجال ، استخدم الباحث البرنامج الاحصائي (spss) لغرض استخراج العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) مدرسا من نفس مجتمع البحث ، واوضحت النتائج ان معامل ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية كانت دالة احصائيا وبدرجة عالية .

خامسا : ثبات الاداة

تذكر الغريب (١٩٨٥) ان (الثبات يعد من متطلبات الدراسة ، والثبات يعطي اتساقا في النتائج عندما تطبق الاداة مرات عديدة) . (العقيلي،١٩٩٩: ص٥٦١)

ولحساب ثبات الاداة قام الباحث باستخدام معامل ارتباط كرونباج الفا الذي بلغ (٩٠%) وهو معامل عال .

سادسا : تطبيق الاداة

تم تطبيق الاداة بشكلها النهائي على عينة البحث في شهر نيسان ، للعام الدراسي (٢٠١٠- ٢٠١١ م) .

سابعا : الوسائل الاحصائية

١- معامل ارتباط كرونباج الفا. ٢-النسبة المئوية

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل التحليل الاحصائي لفقرات الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة البحث ، ولتحقيق هدف البحث والذي يرمي الى (التعرف على الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها) .

قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لجميع اجابات المدرسين على فقرات الاستبيان والبالغ عددها (١٩) فقرة. جدول (١)

جدول (١)

رقم الفقرة	الفقرة	الاجابة	
		نعم	كلا
١	عدم القدرة على انتاج الوسائل التعليمية التي تخدم درس ما	٧١،٦	٢٨،٤
٢	عدم توفر الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة الدراسية	٢٣	٧٧
٣	عدم القدرة على توظيف التقنيات في خدمة التعليم	٢٥	٧٥
٤	عدم صيانة الوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة	٤٧	٥٣
٥	عدم مناسبة الوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة لاستخدامها في المناهج الحالية	٩٥	٥
٦	الشعور بعدم الرغبة في توظيف الوسيلة التعليمية في خدمة التعليم	٥٩	٣١
٧	الشعور بقلة اهمية الوسيلة التعليمية في التعليم	٦٠	٤٠
٨	عدم توفر الدورات التدريبية والتأهيلية التي تعرف المدرس على اهم الوسائل التعليمية الحديثة وتدربه عليها	٨٥	١٥
٩	انقطاع التيار الكهربائي بشكل مستمر	٧٥	٢٥
١٠	عدم تاهيل الصف الدراسي للوسائل التعليمية الحديثة	٦٥	٣٥
١١	عدم تقبل الطالب للوسائل التعليمية	٦٤	٣٦
١٢	قلة وجود التشجيع من ادارة المدرسة لاستخدام الوسائل التعليميةفي التدريس	٨٠	٢٠

١٣	عدم القدرة على استخدام الوسائل التعليمية	٥٠	٥٠
١٤	عدم توفر المختبرات الخاصة بالوسائل التعليمية التي تحتاج الى مناخ وظروف خاصة	٧٨	٢٢
١٥	عدم تنظيم حفظ المواد الدراسية باستخدام الوسائل التعليمية داخل المدرسة	٤١	٥٩
١٦	عدم توفر اخصائي الصيانة داخل المدرسة	٣٧	٦٣
١٧	عدم توفر جدول زمني لاستعمال الوسائل والمواد التعليمية من قبل مدرسي المواد الاجتماعية	٥١	٤٩
١٨	عدم معرفة الوسائل والمواد التعليمية المناسبة	٦٠	٤٠
١٩	ضعف اللغة الانكليزية مما يحد من استخدام الوسائل التعليمية	٦٢	٣٨

وقد اعتبرالباحث حصول الفقرة على نسبة (٦٥%) فما فوق ، والمشار اليها بكلمة (نعم)، معيارا لاعتبارالفقرة ذات مستوى صعوبة عال ، واقل من (٦٥%) معيارا لاعتبار الفقرة اقل صعوبة . ويوضح الجدول رقم (١) ان عدد الفقرات التي حصلت على نسبة صعوبة٦٥ % فما فوق قد بلغت (٧) فقرات ، رتبت تنازليا وكما يأتي -:

١)عدم مناسبة الوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة لاستخدامها في المناهج الحالية ،حصلت على نسبة (٩٥%) من استجابات المعلمين .

ان حصول هذه الفقرة على هذه النسبة هي نسبة واقعية ذلك ان العديد من الوسائل التعليمية المتوفرة في اغلب المدارس قديمة وغير مناسبة للاستخدام ولاتواكب التطور الحاصل في مجال التقدم العلمي .

٢) عدم توفر الدورات التدريبية والتاهيلية التي تعرف المدرس على اهم الوسائل التعليمية الحديثية وتدريبه عليها ، حصلت على نسبة (٨٥%) .

وهذا ما يؤكد على ضرورة زج المدرسين بدورات تدريبية وتاهيلية اثناع الخدمة ، حتى يتمكنوا من استخدام الوسائل التعليمية الحديثة بصورة مثالية يستفيد منها الطلبة .

٣) قلة وجود التشجيع من ادارة المدرسة لاستخدام الوسائل التعليمية ، حصلت على نسبة (٨٠%) .

ان انعدام التشجيع من ادارة المدرسة لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة يشكل عاملا سلبيا واضحا يؤدي بدوره الى فقدان عاملا مهما من عوامل نجاح العملية التعليمية .

٤) عدم توفر المختبرات الخاصة بالوسائل التعليمية التي تحتاج الى مناخ وظروف خاصة ، حصلت على مانسبته (٧٨%) .

تحتاج الكثيرمن الوسائل التعليمية الى مختبرات خاصة للحفاظ عليها وتسهيل عملها وان عدم وجود هذه المختبرات يؤدي الى صعوبة تشغيل واستخدام هذه الوسائل في المدارس مما يحرم الطلاب والمدرسين من امكانية الاستفادة من هذه الوسائل ويصعب عملهم .

٥) انقطاع التيار الكهربائي المستمر ، حصل على نسبة (٧٥%) .

من المعروف ان اغلب الوسائل التعليمية لكي تعمل تحتاج الى التيار الكهربائي ، وان عدم وجود التيار الكهربائي يؤدي الى فقدان هذه الوسائل الى اهميتها ، وتبح عديمة الفائدة .

٦)عدم القدرة على انتاج الوسائل التعليمية التي تخدم درس ما والغير متوفرة داخل المدرسة ، حصل على نسبة(٧١،٦%).

يمثل المدرس جانبا مهما من جوانب نجاح العملية التعليمية، ولايمكن ان تكتمل العملية التعليمية بدونه ، ويصبح التعلم منقوصا ، ويعاني اغلب مدرسي المواد الاجتماعية من قلة الخبرة العلمية ، والتي لابد من توفرها لكي يستطيع هؤلاء المدرسين من الاعتماد على وسائل تعليمية بديلة عندما تكون الوسائل التعليمية الحديثة غير متاحة .

٧) عدم تاهيل الصف الدراسي للوسائل التعليمية الحديثة ، حصل على نسبة(٦٥%)

تعاني الصفوف الدراسية للكثير من الاهمال وفقدانها لابسط المستلزمات الضرورية التي يحتاجها الطلبة ، بالاضافة الى كثرة اعداد الطلبة في الصف الدراسي الواحد ، وكل هذه الامور وامور اخرى تقف عائقا امام استخدام الوسائل التعليمية الحديثة .

الاستنتاجات

ابرز الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث هي :-

١-وجود العديد من الصعوبات التي تعيق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس يتعلق البعض منها بالادارة المدرسية والمدرس والطالب والامكانات المادية .

التوصيات

١-ضرورة توفير الامكانات المادية الازمة لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية .

٢-الاهتمام بتطوير برامج اعداد مدرسي المواد الاجتماعية ، واقامة دورات تدريبية لتزويدهم بالخبرات اللازمة عن كيفية استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها بخدمة التعليم.

المقترحات

١-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى .

٢-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول معوقات استخدام الوسائل التعليمية الحديثة من وجهة نظر مشرفي المواد الاجتماعية .

المصادر

١) الامين ، شاكر محمود وآخرون (طرائق تدريس المواد الاجتماعية) ، ط٤،مطبعة تونس ،بغداد، ١٩٩٤

٢) ---------- ،طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين، ط٢، مطبعة منير، بغداد ،١٩٩٠.

٣) البركاني، نيفين بنت حمزة ،(واقع استخدام الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة) ، رسالة ماجستيرمنشورة على شبكة الانترنيت ،١٤٢٢هـ . www.pdffactory.com

٤) بكر ، علي محمد ، (معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا كما يدركها معلموا التربية الفكرية بمدينة الرياض) ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠١٠م، بحث منشور على شبكة الانترنت على موقع جامعة ام القرى .

٥) جورج، أ. فريلند، (اساليب التربية الحديثة في المدرسة الابتدائية)، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد وآخرون، مطبعة لجنة التأليف والنشر، مصر،١٩٥٦.

٦) الخولي ، أيمن محمد عبد الفتاح : (أصول التعليم رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن الحادي عشر) ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ،٢٠٠١ .

٧) الرواضية، صالح محمد (معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد

الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الاساسي في الاردن)، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد(٣٦) ، ٢٠٠٣م .

٨) السلماني ، سجى صالح محمد ، (فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ)، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة ديالى ،٢٠١٢ .

٩) السيد ، محمد علي (الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم) ،دار الشروق ، عمان ،١٩٩٧ م.

١٠) الشنيف ،محمد علي (معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الاساسية في الجمهورية اليمنية)، ٢٠٠٨ م . بحث منشور على شبكة الانترنت على موقع :المركز الوطني للمعلومات .

١١) العقيلي ، ربحي والدبس ،محمد (وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم) ،دار صفا للنشر ، عمان ، ١٩٩٩م .

١٢)الغريب ، رمزية (البحث العلمي) ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

١٣) حكيم ،أحمد (معوقات استخدام الوسائل التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من خلال مراجعة الدراسات السابقة) ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (٢٥) ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٩ م .

١٤)ربيع ، هادي مشعان (تكنولوجيا التعليم المعاصر) ، عمان ، دار المجتمع العربي ، ٢٠٠٦م .

١٥) ريان ، فكري حسن ،(التدريس) ، ط٣، دار المعلم ، بيروت ،١٩٩٣ م.

١٦)عبيد ، ماجدة السيد (الوسائل التعليمية في التربية الخاصة)، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان ،٢٠٠١م .

١٧) عطار، عبد الله، كسارة ، احمد (وسائل الاتصال التعليمية)، مطابع بهادر ، مكة المكرمة ، ١٤١٨هـ .

١٦) عليان ، ربحي مصطفى (مصادر التعلم) ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠١٠م.

١٨)كاظم، احمد وجابر ،جابر(الوسائل التعليمية والمنهج) ،دار النهضة العربية ،القاهرة ،١٩٩٧م.

١٩)النعيمي ،نجاح (قلة استخدام الوسائب التعليمية في التدريس اسبابها وطرق الحد منها)، بحث منشور على شبكة الانترنت : منتدى مدرسة منشاوي ، بتاريخ :١٠ مارس –٢٠١٠م

ثانيا": المصادر الاجنبية:

1-William, D. et. al (2005). Media effect on Learning in Two population of children. Journal of Educational Technology. 7 (5), Dissertation Abstracts International .

2-Allen, Watson (2005). Attitudes of teachers towards the Technology and using Instructional Media. JTE-Fall 2003, Volume 15, Number 2.

الملاحق

ملحق (١)

اسماء الخبراء الذين استعان الباحث بهم في اجراءات بحثه ،تم ترتيبهم حسب اللقب العلمي

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
١	أ.د خالد جمال حمدي	طرائق تدريس التاريخ	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
٢	أ.د. سعاد محمد صبري	طرائق تدريس التاريخ	جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)
٣	أ.د. هناء خضير جلاب	طرائق تدريس التاريخ	جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)
٤	أ.د. ثناء يحيى قاسم	طرائق تدريس الجغرافية	جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)
٥	أ.د. طارق نافع الحمداني	تاريخ حديث ومعاصر	جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)
٦	أ.م.د. نبيل عبد الغفور	القياس والتقويم	الجامعة المستنصرية / كلية التربية

ملحق(٢)

رقم الفقرة	الفقرة	الاجابة	
		نعم	كلا
١	عدم القدرة على انتاج الوسائل التعليمية التي تخدم درس ما		
٢	عدم توفر الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة الدراسية		
٣	عدم القدرة على توظيف التقنيات في خدمة التعليم		
٤	عدم صيانة الوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة		
٥	عدم مناسبة الوسائل التعليمية الموجودة داخل المدرسة لاستخدامها في المناهج الحالية		
٦	الشعور بعدم الرغبة في توظيف الوسيلة التعليمية في خدمة التعليم		
٧	الشعور بقلة اهمية الوسيلة التعليمية في التعليم		
٨	عدم توفر الدورات التدريبية والتأهيلية التي تعرف المدرس على اهم الوسائل التعليمية الحديثة وتدربه عليها		
٩	انقطاع التيار الكهربائي بشكل مستمر		
١٠	عدم تاهيل الصف الدراسي للوسائل التعليمية الحديثة		
١١	عدم تقبل الطالب للوسائل التعليمية		
١٢	قلة وجود التشجيع من ادارة المدرسة لاستخدام الوسائل التعليميةفي التدريس		

١٣	عدم القدرة على استخدام الوسائل التعليمية		
١٤	عدم توفر المختبرات الخاصة بالوسائل التعليمية التي تحتاج الى مناخ وظروف خاصة		
١٥	عدم تنظيم حفظ المواد الدراسية باستخدام الوسائل التعليمية داخل المدرسة		
١٦	عدم توفر اخصائي الصيانة داخل المدرسة		
١٧	عدم توفر جدول زمني لاستعمال الوسائل والمواد التعليمية من قبل مدرسي المواد الاجتماعية		
١٨	عدم معرفة الوسائل والمواد التعليمية المناسبة		
١٩	ضعف اللغة الانكليزية مما يحد من استخدام الوسائل التعليمية		

دعوة إلى تفعيل القيم في المدارس والجامعات

م.م. مؤمن اغلام عبدالغفور

مديرية الوقف السني في سامراء

momenaglam@gmail.com

الملخص:

من فوائد القيم في المجتمعات الإسلامية أنها تساعد في التنبؤ بما ستكون عليه المجتمعات، فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات, و تهدف القيم الإسلامية إلى إحداث وإنشاء هيئة راسخة في نفس الإنسان، وتهدف إلى الرعاية في الحسية العقلية والعلمية والاجتماعية والدينية وتوجيهها نحو الصلاح للوصول إلى الكمال.

الكلمات المفتاحية : الإنسان، التعليم، الإجتماعية، مصادر، المسلمين

A call to activate values in schools and universities

m.m. moamen lgh.Abd alGhafoor

The Sunni Endowment Directorate in Samarra

momenaglam@gmail.com

Abstract :

Among the benefits of values in Islamic societies is that they help in predicting what societies will be like. Good values and ethics are the main pillar upon which civilizations are based. Islamic values aim to create and establish a body rooted in the human psyche, and aims to foster mental, scientific, social and religious sensibilities and direct them towards Goodness to reach perfection.

Keywords: human, education, social, resources, Muslim

المقدمة

أبدأ بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد.

فإن موضوع القيم من المواضيع المهمة في حياتنا، بل هو من أساسيات الحياة، فالقيم من الأمور التي تضبط حياة المجتمع، فتجعله يسير وفق منهج ثابت ومتوازن في جميع شؤونه، الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، فهي تضبط سلوك الفرد فيكون مستقيماً بين مجتمعه، وتضبط سلوك المجتمع فلا يضيع حق أفراده، فيكون في القيم ضبط للفرد والمجتمع معاً، وبذلك تُحفظ المصلحة العامة ضمن إطار فكري ونفسي، يمدهم بالأنماط السلوكية السليمة.

وفي هذا البحث محاولة لبيان أهمية تفعيل القيم في المجتمعات التعليمية ومن أبرزها المدارس والجامعات؛ إذ تمثل الجامعات والمدارس المحطة الأولى التي يتعلم فيها الإنسان خارج بيئته الأسرية، وهي المنبر الذي يقود المجتمع، فالمدارس تبني شخصية الإنسان، وتعلمه كيف يكون شخصاً فاعلاً في مجتمعه، وكذلك الجامعات، فهي تبني المنظومة الفكرية والعقلية والقيمية للإنسان، لذا كان تفعيل القيم في هذه المجتمعات التعليمية أمر ضروري جداً، ومن دونه لا يكون بناء المجتمع متماسكاً منضبطاً، ولا يكون الفرد متوازناً مستقيماً، ولا تحفظ المصلحة العامة، ويكون هناك فراغ فكري، لا توجد فيه ضوابط ولا قيم تضبط سلوك الفرد والمجتمع، ومن ثمَّ تتضح لنا أهمية تفعيل القيم في البيئة التعليمية، ليُبنى الإنسان فكرياً وجسمياً واجتماعياً.

مشكلة الدراسة

يمكن تلخيص مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

ما أهمية تفعيل القيم في المدارس والجامعات؟. وما مدى تفعيل القيم في المدارس والجمعات؟.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في كونه يتناول موضوعاً مهمًّا في حياة المجتمع، فالقيم بشكل عام أمر في غاية الأهمية، فبها ينصلح أمر الفرد والمجتمع، وتنضبط سلوكات أفراده، وتتناغم وتتناسق في منظومة خلقية قيمية تحمي مصلحة الفرد والمجتمع معاً، ولا يكون هذا الانضباط والتوازن إلا بوجود القيم الثابتة الضابطة، المستمدة من المنهج الرباني القويم.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

بيان مفهوم القيم وأهميتها في الإسلام.

بيان أهمية تفعيل القيم وكيفية تفعيلها في البيئة المدرسية.

بيان أهمية تفعيل القيم وكيفية تفعيلها في البيئة الجامعية.

خطة البحث:

بفضل الله ﷻ ومنته وعونه، إرتكز هذا البحث الموسوم بـ(دعوة إلى تفعيل القيم في المدارس والجامعات) على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة فيها أبرز النتائج التي توصلت إليها, وقائمة المصادر والمراجع.

وختاماً : هذا جهدُ المُقلِ, وما كانَ فيهِ من صوابٍ فمنِ الله ثُمَّ ممن علمني, وإنْ كانَ غَيرَ ذلكَ فمن تقصيري والشيطانِ, واللهَ أسألُ أنْ يجعلَهُ خالصاً لوجههِ الكريمِ إنَّهُ خيرُ مسؤولٍ, وآخرُ دعوانا أنِّ الحمدُ للهِ ربِ العالمينَ

المبحث الأول

القيم وأهميتها

المطلب الأول: مفهوم القيم:

تتضح أهميه دراسة القيم لما لها من دور اساسي في بناء المجتمع فهي الضابط والمعيار والاساس للسلوك الفردي الاجتماعي والمجتمع في عمومه لا يتكون دون وجود هذا البناء المعياري (ابو العينين, ١٩٨٨, ص٧٨) فهي الاساس في بناء اي نظام تربوي صحيح وتتعدد المعاني اللغوية والاصطلاحية للقيم حسب الاتي:

أولاً: القيم في اللغة:

تعددت المعاني اللغوية للقيم فقد جاء في المصباح المنير للفيومي (قامَ) المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به و(القيمة)الثمن الذي (تقاوم) به المتاع أي (يقوم مقامه) والجمع (القيم) (الفيومي, ١٩٧٨, ٢/٥٢٠).

والقيمة واحدة القيم، وقوَّم السلعة تقويماً، وأهل مكة يقولون استقام السلعة، وهما بمعنى واحد والاستقامة الاعتدال يقال استقام له الأمر, قال تعالى: فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ [فصلت: ٦]، أي التوجه إليه، وقوَّم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم. (الرازي, ١٩٩٩, ص٢٦٢).

وفي معجم القران الكريم، القيِّم: الثابت المستقيم لا عوج فيه, والمقوِّم للأمور, قال تعالى: (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ) [الروم: ٣٠]، أي المستقيم أو المقوِّم لأمور الناس(الجمل,٢٠٠٨, ٣/٤٢١).

ثانياً: القيم في الاصطلاح:

هناك تعريفات مختلفة للباحثين للقيم، منها:

عرفها أبو العينين (ابو العينين,١٩٨٨م, ص٨٥) يقول: مفهوم القيم يدل على مجموعة من المعاير, تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف, والخبرات الفردية, الاجتماعية, بحيث تمكنه من اختيار أهداف الفرد لحياته, يراها جديرة بتوظيف امكانياته وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات او السلوك والعمل, أو اللفظي بطريقة مباشرة او غير مباشرة.

وعرفها الطهطاوي (الطهطاوي,١٩٩٦م, ص١٢٧) هي مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل والعمليات التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم ويحكمون على تصرفاتهم المادية والمعنوية.

المطلب الثاني: أهمية القيم في الإسلام

تعدُّ القيم الركن الأساس لضمان فعالية النشاط الإنساني, وهي تعمل على ان تكون المسؤولية بين الفرد والمجتمع تبادلية تضامنيه متوازنة, تحفظ للجماعة مصلحتها وقوة تماسكها, وللفرد تماسكه وحريته, وفي ضوء القيم الإسلامية يعيش الفرد في اطار نفسي وفكري يستمد منه دائما انماط سلوكية سليمة كما فوائد القيم في المجتمعات الإسلامية تساعد على التنبؤ بما يكون عليه المجتمعات, فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيزة الاساسية التي تقوم عليها الحضارات, وايضا تقي المجتمع من الانانية المفرطة والنزاعات وتحفظ للمجتمع تماسكه وتحدد اهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة لممارسة الحياة الاجتماعية السليمة, كما تعطي الأفراد إمكانية تحقيق ما هو مطلوب منهم في اطار الرسالة الإسلامية, وهكذا تهدف القيم الإسلامية إلى أحداث وإنشاء هيئة راسخة في نفس الإنسان تهدف إلى رعايته في جوانبه الحسية العقلية والعلمية

والاجتماعية والدينية وتوجهها نحو الصلاح للوصول إلى الكمال لقيام الإنسان وفق الشريعة الإسلامية ويساهم في التقديم والترقي.

والمنهج التربوي الإسلامي حافل بالآيات القرآنية والاحاديث النبوية التي تحث على القيم الفاضلة كالصدق والأمانة والوفاء بالعهد واحترام الوقت والإخلاص والعدل والعفة والحق والشجاعة والاستقامة والفضيلة, وغيرها من القيم التي تنظم العلاقة بين الفرد وغيره, وتضبط الرغبات, وتوجيه السلوك, قال تعالى : (وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ) [المائدة: ٨]، وقال تعالى : (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا) [النساء:٥٨], وقوله صلى الله عليه وسلم (آية المنافق ثلاث: إذا حدث كذب وإذا وعد أخلف وإذا اؤتمن خان وإن صام وصلى وزعم أنه مسلم)(البخاري,٢٠٠٢, ١٦/١).

أما أهمية القيم في المجتمع فمن المعروف أن المجتمع يتكون من أفراد وهؤلاء الأفراد يشكلون الجماعة, لذلك اهتم المنهج التربوي الإسلامي بالحياة الاجتماعية في جميع مظاهر وعلاقاتها وضوابطها, قال عليه الصلاة والسلام (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)(مسلم,١٤٣٤هـ,١٩٩٩/٤), قال صلى الله عليه وسلم (اثنان خير من واحد وثلاثة خير من اثنين وأربعه خير من ثلاثة, فعليكم بالجماعة, فان الله لن يجمع امتي الا على الجماعة)(ابن حنبل,٢٠٠١, ٢١٩/٣٥) ولذلك فحاجة الفرد للقيم حاجة ماسه لصلاحه وصلاح مجتمعه, ولن تستقيم حياتنا الا بتمسكنا بكتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم حافل بالقيم والآداب والأخلاقيات والعبادات والأحكام التي تنظم حياتنا كلها بطريقة فعاله للفرد والمجتمع.

المطلب الثالث: مصادر القيم في الإسلام

إن معرفة مصادر القيم الإسلامية توضح طبيعتها ومفهومها، وتتمثل تلك المصادر في مصادر التشريع نفسها, ويمكن إجمال هذه المصادر على النحو الاتي:

أولاً: القران الكريم: هو كتاب الله تعالى المنزل على النبي محمد صلى الله عليه وسلم, المدون بين دفتي المصحف المبدوء بسورة الفاتحة المختوم بسورة الناس, والمنقول إلينا بالتواتر جيلاً بعد جيل محفوظاً من أي تغير أو تبديل. (خلاف, ١٩٧٨م,ص ٢٧).

وهو أول مصادر للقيم الإسلامية حيث تحتوي على النسق القيمي الإسلامي بتفصيلاته وتفريعاته المتعددة, وهو الدستور الذي يجب عليه في اشتقاق القيم فكل اية ضمن او نص على امر ما تضمنه يعد قيمة, وكل اية نصت على نهي فان ما تضمنته يعد قيمة سالبه تدعو إلى التزام قيمته موجبة, (أبو العينين, ١٩٨٨م,ص٤٢).

ان القران الكريم يعد منهجا تربويا متكاملا متوازيا, يحق السعادة في الدنيا والآخرة للأفراد والأمة, فهو كتاب يفيض بالتربية الهادفة إلى إعداد الشخصية السليمة وإيجاد العناصر المطلوبة لها, (أبو دف, ٢٠٠٢,ص٧٣).

وبناء على ما تقدم من خلال تلاوتنا للقران الكريم نجد أن سوره وآياته قد حفلت بالعديد من القيم سواء عل المستوى الفردي او الاجتماعي, وعلينا ان نتمسك بالقران الكريم وقيمه الرفيعة ومبادئه الأخلاقية التي تقوم على الصدق والصراحة والعمل الجاد المثمر.

ثانياً: السنة النبوية: هي ما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم من أقوال وأفعال أو تقريرات, وقد تفسر ما اجمله القران الكريم او تخصص ما عممه او تفيد ما اطلقه, (الزيادات,٢٠٠٧,ص٦٥).

وتعد السنة من مصادر القيم الإسلامية وتبرز أهمية السنة النبوية كونها تعمل على إيضاح المنهاج الإسلامي المتكامل في القران الكريم وبيان التفاصيل التي لم ترد فيه.

وقد جعل الله تعالى من نعمته أن ارسل إلينا خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وانزل عليه كتابه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه, وطاعة النبي صلى الله عليه وسلم واجبة في كل ما أمر واجتناب ما نهى عنه, قال تعالى : (وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) [الحشر: ٧].

ثالثاً: الإجماع: عرف الإجماع في اصطلاح الاصوليين بانه: اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم على حكم شرعي في واقعة, (خلاف, ١٩٧٨,ص٣٤).

يرى أبو العينين (ابو العينين,١٩٨٨م,ص٥٥) أنّه إذا ما ثبت الإجماع وتوفرت أركانه حول حادثه بذاتها تندرج ضمن السلم القيمي للجماعة المسلمة وافرادها, وتصبح قيمة تمثل إجماع آراء المجتهدين العارفين بأصول التشريع, لذلك لا يجتمعون الا على الصالح وما يحقق المصلحة الشرعية.

رابعاً: القياس: اذا ثبت الإجماع حول حادثه بذاتها فإنها تندرج ضمن السلم القيمي الحاكم للجماعة المسلمة ولأفرادها. والقياس مصدر من مصادر القيم الإسلامية وقد دل القران الكريم والسنة النبوية, قال تعالى : (اللَّهُ الَّذِي أَنْزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَالْمِيزَانَ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيبٌ) [الشورى:١٧]، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم لمن سألته عن الصيام عن أمها بعد موتها (أريت لو كان على امك دين فقضيته أكان يؤدى ذلك عنها؟ قالت نعم قال: فصومي عن امك) (البيهقي، ٢٠٠٣,٤/٢٥٥).

خامساً: المصلحة المرسلة: وما يترتب عليها من احكام تعد مصدرا من مصادر اشتقاق القيم في المجتمع الإسلامي, لان هذا الحكم يحدد الواقعة بالنسبة للتشريع, ومن ثم يعتبر قيمة من القيم التي تحدد سلوك الفرد والجماعة في تلك الواقعة.

المطلب الرابع: تصنيف القيم في الإسلام

صُنّفت القيم وفق فلسفة أصحابها ونظراتهم لها كمفهوم ونظرية ومنظومة، وكلّ تصنيف يعد معياراً محدداً ويضم تحته منظومة القيم الخاصة, ومن الصعب يمكن تصنيفها تصنيفا شاملاً, وصنفت القيم لتميز بعضها عن بعض كما يثبت تصنيفها بحسب ثباتها وتغيرها.

أ- القيم على أساس الموضوع:

صنف بعض الباحثين القيم على اساس الموضوع مثل قيم دينية, واقتصادية, واجتماعية, وسياسية, وجمالية، فقد أوضح العالم الألماني (سبرانجر) في كتابه أنماط الناس إلى ست مجموعات: وهي القيم الدينية, والقيم السياسية, والقيم الاجتماعية, والقيم النظرية, والقيم الاقتصادية, والقيم الجمالية. (أبومشايخ, ٢٠٠٨,ص٨٤)

ب-القيم بالنظر إلى أساس الشدة:

هي قيم تكون ملزمة للجميع ومن الضروري ان يكون التنفيذ بالقوة كالقيم الدينية, وقيم مفضله يشجع المجتمع افراده على التمسك بها, ولكنه لا يلزمه بمراعاتها, وقيم مثالية هي التي يشعر الفرد بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة كالدعوة إلى مقابلة الإساءة بالإحسان, (الزيود, ٢٠٠٦,ص٤٢).

ت-القيم بالنظر إلى المقصد: وتقسم إلى قسمين وهماً:

١-**قيم وسائلية:** هي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد, هي لا تكون مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها.

٢- **قيم غائية:** وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها.

ويصعب التمييز بين القيم الوسائلية والقيم الغائية لتداخلها وامتزاج بعضها ببعض وتبعا للظروف والزمان الذي يكون وسيلة لتحقيق العمل والسعادة في الحياة. (الجلاد, ٢٠٠٥,ص٦٧).

ث- **القيم بالنظر إلى ديمومتها:** وتقسم إلى قسمين هما:

١- **قيم عابرة:** هي قيم وقتيه عارضة قصيرة الدوام وسريعة الزوال مثل القيم المرتبطة بالمودة تتغير حسب اذواق الناس, (ابو مشايخ, ٢٠٠٨,ص٣٧).

٢- **قيم دائمة نسبياً:** وهي تنتقل من جيل إلى جيل وتمتد جذورها إلى الماضي وتبقى زمنا طويلا مثل القيم المرتبطة بالقيم والتقاليد.

ج. **القيم بالنسبة إلى وضوحها:** وتقسم إلى قسمين هما:

١- **قيم ظاهرة او صريحة:** وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام والسلوك مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة.

٢- **قيم ضمنية:** وهي القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختبارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد, ويعتقد البعض الآخر أنها الحقيقة لأنها تعبر عن النوايا بغض النظر عن السلوك مثل ملاحظة الميول والاتجاهات والقيم المرتبطة باسلوك الجنسي والسلوك الاجتماعي بصفة عامة. (درويش, ١٩٩٩,ص٥٣).

ج- **القيم بالنظر إلى الأعمال:** القيم بحسب الأعمال تصنف إلى أربعة أنواع:

١. **القيمة المادية:** وهي القيم التي تدل على الكسب المادي على ما يحصل عليه الإنسان من مادة ملموسة ومحسوسة كالطعام والنقود والسيارة وما ينتفع بهمن مادة كالملابس التي يلبسها, وبين الله سبحانه وتعالى للإنسان أسباب الحصول على المادة كالعمل بصورة عامة, قال تعالى : (وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا) [البقرة: ٢٧٥].

٢. **القيم الخلقية:** هي القيم التي تتحقق من خلال المسلم باتصافه بالصفة أو الصفات التي طلب الله تعالى منه أن يتصف بها قال تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) [آل عمران: ٢٠٠]، حيث قال عليه الصلاة والسلام (وخالق الناس بخلق حسن) (الترمذي, ١٩٧٥, ٣٥٥/٤), ومن هذه الأخلاق الصبر, أي اتصفوا بالصبر, فهذه الصفات الخليقة التي تظهر على المسلم عندما يقوم بأعماله من عبادات ومعاملات وعقوبات ومطعومات وملبوسات حسب أو امر الله تعالى ونواهيه, (عبدالله, ١٩٨٥,ص٧٦).

٣. **القيم الإنسانية:** هي القيم النابعة من العقيدة الإسلامية ومتناسقة مع كل الفضائل التي دعت عليها العقيدة الإسلامية من اجل تكريم الإنسان, وهي التي تحكم علاقة الفرد بربه وعلاقة الإنسان بغيره, وهذه الأعمال انقاذ الغريق واغاثة الملهوف بغض النظر عن الجنس او الديانة, (بربخ, ٢٠٠٠,ص١٣).

٤. **القيم الروحية:** وهي القيم التي تهتم بالمعتقدات والقضايا الروحية والغيبة والبحث عن حقائق الوجود واسرار الكون, (الجلاد, ٢٠٠٥,ص٧٢).

المطلب الخامس: آثار القيم في المجتمع

للقيم آثار بالغة في المجتمع فاذا استطعنا إن نغرس القيم الإسلامية في إفراد المسلمين يصبح مجتمعنا خاليا من الفوضى والفتن والمفاسد الكثيرة, وفي ما يلي اعرض بعض آثار القيم الإسلامية في المجتمع:

١- **مجتمع رباني:** من آثار القيم تجعل مجتمعنا ربانيا, معياره التقوى فلكل يتقي الله عز وجل في السر والعلانية, فلا يوجد اي فساد في المجتمع الرباني.

٢- **مجتمع خال من الارهاب:** من مشاكل العصر الحديث الارهاب في كل مكان, فاذا كانت القيم الإسلامية سائدة في المجتمع لا نرى فيها أي عملية إرهابية, لان الإسلام لا يشجع على الارهاب والعنف والتعصب بل الإسلام يدعو إلى السلم.

٣- **مجتمع خال عن الانحراف الخلقي:** قد كثرت الجرائم والمفاسد الخلقية في المجتمع الحالي الذي نعيش فيه, وذلك لأجل انحرافهم عن العقيدة الإسلامية السليمة والأخلاق الحميدة, وفي وقتنا الحاضر كثر الزنا والقتل والربا والغش والاغتصاب وانتهاك حرمات المراءة وقذف المحصنات بعدة طرق وعدم الاحترام للكبار, فاذا كانت تعاليم الإسلام وقيمة وأخلاقه موجودة في افراد المجتمع لرأينا ان المجتمع لا يعاني من هذه المفاسد الخلقية.

٤- **مجتمع يرتقي إلى القمة:** المسلمون في وقتنا الحالي منبوذون مشردون من كل مكان, فاليهود والنصارى يلعبون في كل مكان من أماكن العالم, ولذلك لأجل تخلف المسلمين في العلم والمعرفة والسلوك والقيم والأخلاق, فاذا تقدم المسلمون في العلم والعمل والأخلاق والقيم لوصلوا إلى القمة لا شك فيه.

المطلب السادس: خصائص القيم في الإسلام

ربانية المصدر: تعد أنها من عند الله عز وجل الذي خلق الخلق ويعلم ما يصلح حياتهم, قال تعالى : (أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) [الملك: ١٤]، أن الله عز وجل أنزل دستورا يحكم فيه حياة الناس ويوجههم إلى ما يصلح شأنهم وأمور دينهم ودينا هم, أرسل اليهم رسلا ينذروهم ويوجهوهم إلى الحياة الفاضلة لتقسم حياتهم, قال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا) [النساء: ١٧٤].

٢. **الاستمرارية والخلود:** القيم الإسلامية مستمدة من القران الكريم, وقد أنزل الله سبحانه وتعالى القران الكريم وتكفل بحفظه وبقائه فقال سبحانه وتعالى : (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا

الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) [الحجر:٩]، وبهذا كفل استمراره وخلوده إلى قيام الساعة, فالقران الكريم وكل ما يحتويه من قيم تكون صالحه لكل زمان ومكان, فذلك أمر الله تعالى المؤمنون باتباع الإسلام، وقال الله تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ) [البقرة: ٢٠٨]، وكذلك حذر من اتباع غير المسلمين فقال الله تعالى : (وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ) [آل عمران: ٨٥].

٣. **الشمول والتكامل:** وتستمد القيم الإسلامية هذه الخاصية من الإسلام الذي يراعي جميع جوانب شخصية الإنسان فينظر إلى الإنسان نظرة شاملة متكاملة تشمل جميع أمور الدنيا وأخرته وتراعي حاجاته الروحية والجسدية, ولا تتعامل مع الإنسان جسدا بلا روح حتى لا يعيش في ضنك ونكد, كما أكد على ذلك القران الكريم قال تعالى : (وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى) [طه: ١٢٤].

٤. **الثبات والمرونة:** القيم الإنسانية ثابتة ولكنها في الوقت نفسه متغيره, فمن جانب القيم الروحية والأخلاقية ثابتة لا تتغير بتغير الزمان والمكان, أما في الجانب الذي يتعلق بحياة الناس ووسائلهم في امامه شؤون الحياة فهي متغيرة وتحتاج إلى أن يعالجها الفقهاء, وهي تستند إلى نص ظني الدلالة يقبل الاجتهاد لتساير مستجدات الحياة لمراعاة مصالح العباد, وهي نسبية كالقيم الجمالية أو المادية, فقد جاءت مرنة مناسبة لقدرة الإنسان وتراعي التناسب بين التكليف والتنفيذ مراعية ضعف الإنسان, واستدل على ذلك بقوله تعالى : (لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ) [البقرة: ٢٨٦].

٥. **الوسطية والتوازن:** الإسلام دين قائم على الوسطية والاعتدال, وهو يدعو اليها, وهي ميزة للامة الإسلامية, عبر عن ذلك قوله تعالى: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا) [البقرة: ١٤٣]، والقيم تمتاز بالوسطية والتوازن بين حاجات الفرد ومتطلبات الجماعة, تهتم بأمور الحياة الدنيا كما أنها تهتم بربط الإنسان بالحياة الباقية دار الخلود, وكذلك تهتم بالقيم الدينية والأخلاقية كما تهتم بالقيم المادية تصديقا لقول النبي صلى الله عليه وسلم (أحرز لدنياك كأنك تعيش, وأعمل لأخرتك كأنك تموت غداً). (الحارث, ١٩٩٢, ٩٨٣/٢).

وكذلك الموازنة بين حاجات الفرد الدنيوية والأخروية وقد كان هذا واضحا في حديث أنس اذ يقول: جاء ثلاثة رهط إلى بيوت أزواج النبي صلى الله عليه وسلم يسألون عن عبادة النبي صلى الله عليه وسلم فلما أخبروا كأنهم نقالوها فقالوا وأين نحن من النبي صلى الله عليه وسلم وقد غفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر فقال أحدهم: أما فأنا أصلي الليل أبدا, وقال الأخر, أنا أصوم الدهر فلا أفطر, وقال الأخر أنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبدا, فجاء اليهم رسول الله صلى الله عليه وسلم, (أنتم الذين قلتم كذا كذا, أما والله اني لأخشاكم لله وأتقاكم له, لكني أصوم وأفطر وأصلي وأقدر وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني) (أبن حبان, ١٤١٧ هـ,١٩٠/١).

٦- **الواقعية:** الإسلام يراعي الفطرة التي فطر الناس عليها لذلك كانت الخصائص المميزة للشريعة الإسلامية حيث راعت الفطرة والتكوين الإنساني عن طريق الاستجابة للنزاعات الفطرية والطبيعية في الإنسان لإشباعها بالطرق الحلال التي شرعها الله, وفتح الباب امام العاصي من تصحيح مساره نحو ما يرضي الله تعالى. (أحمد, ١٩٨٣,ص٣٣). وصف القرآن الكريم وصفاً دقيقا المراحل التوجيهية والتقويمية التي يمارسها الإسلام مع الإنسان, قال تعالى: (لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ

الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ) [الحديد: ٢٥].

٧. **الحفاظ على نظام لحياة:** العمل وفق نهج الله تعالى والامر بالمعروف والنهي عن المنكر وتحليل الحلال وتحريم الحرام والايمان بالرسول ونصرته واتباع شرع الله الذي جاء به سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وكل هذا يحفظ نظام الحياة كما ارادها الله عز وجل وهذا ما تسعى اليه القيم الإسلامية. وقد وضح ذلك قوله تعالى : (الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ فَالَّذِينَ آمَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) [الأعراف: ١٥٧].

المبحث الثاني: تفعيل القيم في المدارس

المطلب الأول: أهمية تدريس القيم في المدارس

إنّ المدرسة الحديثة تسعى إلى بناء شخصية المتعلم من خلال عملية التفكير الذي يسهم في تعديل السلوك بهدف خلق التوازن في سلوكه الشخصي, فان تدريس القيم يقوم على فهم طبيعتها وخصائصها وسماتها الفاعلة في الذات الإنسانية, وعلى الراغب في تعلم وتدريس القم أن يفهم حقيقتها ويحدد دوافعها, لان تعليم القيم يأثر في مرحلة الطفولة ثم تتمعق في مرحلة المراهقة ثم تستمر في الثبات أو التغيير حسب ما يتعرف له الإنسان من خبرات وتجارب حياتية مختلفة.

أهمية القيم لما لها دور أساسي في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات إلى حد درجة أصبحت فيها القيم قضية التربية, ذلك أن التربية في حد ذاتها عملية قيمية, فالقيم

هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية, وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها, فهي موجودة في كل خطوة وكل مرحلة وكل عملية تربوية وبدونها تتحول التربية إلى فوضى. (عقل, ٢٠٠١,ص٨٣).

ان من أهم أهداف المدرسة هو تحقيق النمو الطالب للارتقاء بخبراته, وتطوير امكانياته بهدف تحقيق الكمال والنضج والتهذيب بشكل متواصل.

وأشار عقل (٢٠٠١,ص٨٤) إلى أنّ أهمية تدريس القيم **بالنسبة للفرد** تكمن في أنها:

١- تساعد في بناء حياة الفرد وتشكيل شخصيته, وتحديد غاياته وأهدافه ووسائل تحقيق هذه الغايات.

٢- معيار تفضيلي يمثل اطار مرجعيا يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة.

٣- تمثل القيم أحكاما معيارية, فهي معايير يعتمدها الفرد في تقييم سلوكياته وسلوكيات الاخرين, وفي الحكم على الافكار والاشخاص والاعمال والمواقف من حيث عنها مرغوبو ايجابية او غير مرغوبة سلبية.

٤- تعمل القيم على وقاية الفرد من الانحراف, فالقيم الدينية والاجتماعية التي يتبناها الفرد تحميه من الانزلاق في الخطأ, فهي تعمل كعامل وقائي.

٥- تعمل القيم كموجهات لخيارات الأفراد في مجالات الحياة كافة.

٦- تلعب القيم دورا رئيسا في حل الصراعات واتخاذ القرارات عند الأفراد.

أما بالنسبة للجماعة والفرد معاً فهي:

١- تحفظ للمجتمع تماسكه, وتحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة الي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة.

٢- تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفا محددا, كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة, فأي فكر مهما كان علميا وتقدميا لا يستطيع الارتقاء بالأمة مالم يكن مرتبطا بمنظومة القيم.

٣- تعمل القيم كموجهات لسلوك الأفراد والجماعات, وتقي المجتمع من الانحرافات الاجتماعية.

تلعب القيم دورا كبيرا في تنمية المجتمع فهي:

٤- تؤلف القيم الاطار الأخلاقي لكل نشاط إنساني.

٥- تلعب القيم دورا مهما على مستوى الإنسانية, فهي تنبذ العنف والصراعات والتعصب.

المطلب الثاني: أهداف تعلم القيم في المدارس

من أهداف تعلم القيم إلى عدة غايات حيث حددها الزيود (٢٠٠٦, ص٤٨) فيما يلي :

١- تعمل كمعيار لتوجيه القول والفعل والسلوك الصادر عن الأفراد في المواقف المختلفة.

٢- الوصول إلى التكامل او التضامن في المجتمع من خلال نسق القيمة العامة التي تعطي شرعية لمصالح الاهداف الجمعية وتحديد المسؤولية.

٣- للقيم دور كبير في بناء الشخصية الفردية.

٤- تعمل على تنظيم المجتمع وضبطه واستمراره, وتحافظ على البناء الاجتماعي له.

٥- تعمل على الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته.

٦- المساعدة على التكيف مع الاوضاع المستجدة للفرد.

٧- تساعد على حل الصراعات واتخاذ القرارات, ذلك القيم هي مجموعة من المبادئ التي يتعلمها الفرد لتساعده على الاختيار بين البدائل المختلفة.

٨-

المطلب الثالث: الأساليب التربوية في تنمية القيم الإسلامية لدى الطلبة

من أهم أساليب تنمية القيم في الإسلام:

أولاً: القدوة الحسنة: الطالب يكتسب السلوك الحسن من خلال تقليده ومحاكاته للآخرين, وعن طريق القدوة الحسنة تتسم القيم الحسنة والسلوك, كان الرسول صلى الله عليه وسلم القدوة الحسنة والكاملة للمسلمين منذ عصر صدر الإسلام والى يومنا هذا وحتى يرث الأرض ومن عليها حيث قال الله تعالى : (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) [الأحزاب:٢١].

أن تكون شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة للمعلم, وأن يكون المعلم نموذجا حيا في حياة طلبته أو يكون قدوة لطلابه, وأيضا أن تكون شخصية المعلم محببه لدى طلابه, حيث يكون سلوك المعلم معززاً للقيم الإسلامية العليا التي تحرص عليها الاسرة, فالقدوة نموذج سلوكي يتخذ فيه الفكر والعمل والقول والاداء, ويعد الدور الاساسي الذي ينبغي ان يقوم به المدرس في المدرسة, وعلى المدرس التحلي بالقيم والاتجاهات الطيبة المرغوب فيها, حتى يتحلى الطلاب بتلك القيم والاتجاهات الطيبة بطريقة غير مباشرة, ومن خلال ذلك حيث يسهل على الطالب ان يتخلق بأخلاق أستاذه, وفي المرحلة الثانوية يتكون لدى الطلبة الرغبة الكبيرة في تقليد الاشخاص ليكون لهم قدوة.

ثانياً: أسلوب القصة: تعد القصة من الطرق المحببة لدى الطلبة ونشر الوعي الإسلامي, لما لها من آثار خلقيه وسلوكية نبيلة, خاصة القصص الدينية والتعليمية والأخلاقية والسلوكية(شحاته, ٢٠٠٦, ص١٣٥). إن القران الكريم حافل بالقصص

المتضمنة سير السابقين وتجاربهم التي يمكن تطبيقها كوسيله من وسائل التربية وتنمية القيم الإسلامية, باستخراج العبر والمثل والحكم من التجارب السابقة والتحذير من الكفر والجحود واتباع الهوى, قال تعالى : (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ) [يوسف: ٣].

كما حرص النبي صلى الله عليه وسلم على استخدام القصة كوسيلة من وسائل التربية وتنمية القيم الإسلامية, استخدم النبي صلى الله عليه وسلم اسلوب القصة في نشر الدعوة الإسلامية والعمل على غرس مبادئ الإسلام وقيمته في نفوس صحابته رضوان الله عليهم اجمعين, فان اسلوب القصة من اهم اساليب التي تعمل على تنمية القيم الإسلامية إذ أنها تستخدم كافة الإمكانيات في هذا المجال.

ومن شروط القصة:

١. أن تكون القصة منسجمة مع أهداف الإسلام ومبادئه وقيمه.
٢. أن تكون مناسبة للأعمار التي تكتب لها لان جمهور القصة ليس واحدا متجانسا في صفاته وخصائصه ورغباته وقدراته.
٣. يجيب اختيار الموضوعات المناسبة بحيث يكون في محور الموضوع والاتجاهات والقيم والمعلومات المناسبة لما تعرضه.
٤. يجب مراعاة العناصر الفنية للقصة من حيث النسيج القصصي والاسلوب المناسب.

يرى الباحث على معلم المرحلة الثانوية ان يعين القصة المناسبة في الموقف التعليمي المناسبة حتى يمكن ادائها بنجاح ومن خلال ذلك تكسب الطلبة, وتكون مناسبة لجميع المستويات العمرية, ولكن لكل مستوى بحاجة إلى طريقة خاصة لتوصيل المعنى.

ثالثاً: أسلوب الوعظ والإرشاد:

يعد هذا الأسلوب من الأساليب الفعالة والمؤثر في النفس البشرية خاصة اذا كان هذا الوعظ صادر من صديق لصديقه, وقد عرف العلماء الوعظ بعدة تعريفات منها :

أنه اسلوب نصح وتذكير بالخير والحق والقيم العليا والأخلاق السامية التي توصل الإنسان إلى المراتب الرفيعة والدرجات العليا في جنات النعيم. (النحلاوي, ٢٠٠٧,ص٦٢).

وقد استخدم القران الكريم والرسول الكريم صلى الله عليه وسلم أسلوب الوعظ والإرشاد في كثير من المواقف, قال تعالى : (وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ) [المائدة: ٧].

وعرفه علوان (١٩٩٢, ص٣٣) أنه الوعظ والارشاد من اهم وسائل التربية المؤثرة في تكوين المتعلم إيمانياً وإعداده خلقيا ونفسيا واجتماعيا, تربيته بالموعظة, وتذكيره بالنصيحة, فالموعظة والنصيحة لهما اثر كبير في تبصير المتعلم.

رابعاً: أسلوب ضرب الأمثال:

يهدف هذا الأسلوب إلى القيام بتوضيح شيء حسن او قبيح عن طريق شيء صورته حسنه او قبيحة مألوفة كما قال تعالى : (مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ) العنكبوت: ٤١

حيث شبه الذين يتخذون اولياء من دونه بالعنكبوت تصنع لها بيتا ضعيفا سريع الهدم والانهيار, وقال تعالى: (وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ) [العنكبوت: ٤٣]، ويعتبر هذا الاسلوب اشد وقعا في النفس واكثر تأثيرا في الوعظ وابلغ في الزجر وأقوى في الإقناع.

وذكر الآغا (١٩٩٩, ص٨٤) أنَّ المناهج الدراسية مليئة بالأمثال, لهذا يجب على المعلم استغلال هذه الامثال في المواقف التعليمية القيمة حت يستطيع من خلال ذلك ان يحقق اهداف التربية وغرس القيم.

خامساً: أسلوب الترغيب والترهيب:

الترغيب والترهيب من الأساليب التربوية المستخدمة على نطاق واسع في عملية التعليم, ويعرف:

الترغيب: انه وعد يصحبه وتحبيب واغواء بمصلحه او لذة او متعة أجله مؤكدة.

الترهيب: فهو وعيد وتهديد بعقوبة تترتب على اقتراف اثم او ذنب, مما نهى الله عنه, او التهاون في اداء فريضة من الفرائض التي امر الله تعالى بها او تهديد يقصد به تخويف عبادة واظهاره صفة من صفات الجبروت والعظمة الالهية, (النحلاوي, ٢٠٠٧, ص٦٨).

على المعلم في المرحلة الثانوية الافادة من اسلوب الترغيب والترهيب في غرس القيم الإسلامية الحميدة, والابتعاد عن القيم الخبيثة كما يحدث في المجتمعات الغربية الكافرة ويتباهون بها مثل تناول المشروبات الكحولية المحرمة شرعا ونوادي الاقمار وغيرها, وذلك بتنويع اساليب الترغيب والتعزيز في تدعيم القيم الايجابية, والتوازن في الترهيب بأساليبه المناسبة, ولاحظنا عندما قامت المؤسسات التعليمية والجهات العليا بمنع اسلوب العقاب بدا العد التنازلي للتحصيل العلمي للمتعلمين, حيث ان هذا القانون جعل الطلاب يقللون من احترامهم لمعلميهم ويهددونهم بإبلاغ السلطات المسؤولة عليهم في حال تعرضهم للعقاب.

المطلب الرابع: دور المعلم في غرس القيم لدى الطلبة

التربية هي عماد الشخصية الناجحة التي تتفاعل في مجتمعها وتحافظ عليه وتطوره وتسعى لعزته بمجموع القيم التي تتربى عليها وتمارسها.

فان من اولويات من التربية غرس القيم وغرس الفكرة هي تثبيتها وطبعها في الذهن,

القيم: هي تلك المفاهيم الراسخة التي تكون هيكل الشخصية المتكاملة فيتفاعل في مجتمعه ويؤثر فيه, ان عملية غرس القيم تحتاج إلى تربة خصبة تنموها بذرة القيم الصالحة والتي يتعهدها المربي لمتابعة نمو وبناء القيمة بوسائل شتى وعناية فائقة, هناك اركان ومسارات هامة لغرس القيم :

١ – **مناسبة القيمة للمرحلة العمرية:** أن الإنسان بكل تطوراته ونموه تختلف اولوياته كما يختلف البناء الجسماني له, وكلما كانت القيم المستهدف غرسها مناسبة لعمره واولوياته كان ذلك انجح في البناء.

٢ – **وعي المربي:** امتثال المربي للقيمة المستهدف غرسها حتى يكون قدوة حسنة وكذلك ان يعي جوانب القيمة ويمتلك المهارات لغرس القيم بالوسائل المبتكرة.

٣ – **تعدد الوسائل:** يحتاج المربي إلى وسائل منوعة ليخاطب ثلاثية الوعي البشري من المعارف والوجدان والسلوك, لا ان يخاطب المربي بوسائل تنمي لديه الجانب المعرفي مثلا فيتضخم ذلك الجانب وبالتالي لا ينتج قناعة وجدانية او سلوكا عمليا للقيمة فتشوه, نجد ان الله سبحانه وتعالى ربط بين القيم والعبادات ونوع من العبادات لتتنوع وسائل تلقي القيم وغرسها, مثال على ذلك , الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر, اذا نجح المربي في غرس المعرفة العقلية فينتج ذلك دافعا قويا للتمسك بالقيمة وكذلك بالتقوى في الصوم, والتكامل في الزكاة.

٤ – **البيئة:** هي التربية التي نغرس فيها بذرة القيمة, فكلما كانت صالحة كان ذلك افضل لنمو وبناء القيمة, والبيئة هي البيت والمدرسة والمسجد والصحبة الصالحة, فيجب على المربي ان ينتقي البيئات الصالحة او يصلح البيئات الغير مناسبة لتتم

عملية التربية وغرس القيم بفاعلية, أن مجموع القيم الإسلامية تتصف بثلاث صفات وهي:

١ – إنسانية تصلح لجميع البشر.

٢ – فطرية لا تصادم الطبيعة البشرية.

٣ – اخلاقية لا تتحايل على الصواب والحق(درويش, ١٩٩٩, ص٥٧).

المبحث الثالث

تفعيل القيم في الجامعات

المطلب الأول: أهمية تدريس القيم في الجامعات

تدريس القيم في الجامعات لها أهمية كبيرة لا يمكن إنكارها, المدرسة أو الجامعة هي المركز الرئيسي والأصلي لتربية الطلبة منذ بداية تلقيهم للعلم, يجب أن يتعلمون الأخلاق والقيم من الجامعات والمعاهد والمدارس ويتعلمون أيضا قواعد حياتهم ونظم مجتمعهم, فاذا طلاب العلم لم يتعلموا الأخلاق النبيلة من مدارسهم فانهم في المستقبل سوف يكونون أسبابا للشر والفساد في المجتمع, روضة المدرسة افضل مركز لممارسة الطلاب والطالبات على القيم والعادات والتقاليد الطيبة, فانهم يتعودون على الأعمال والأفعال الخيرية من الصغار, اذا وضعت المناهج الدراسية في الجامعات والمعاهد والمدارس وفق القران الكريم والسنة النبوية الشريفة والعقيدة السليمة والتوجيهات النيرة فإنها تساعد على بناء أجيال طيبة وعريقة, وفي المقابل اذا كانت المقررات الدراسية لم توافق على المنهج الشرعي فان الطلاب ينشئون بلا قيم وأخلاق, ولا شك أن الإنسان ليس له قيمة اذا كان عديم الأخلاق والقيم قال تعالى ﴿ لم لى لي ما مم ﴾ العلق: ١ (عقل, ٢٠٠١, ص٩٣).

فالقيم لها دور أساس في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات إلى حد ما أصبحت القيم قضية التربية, والقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية.

المطلب الثاني: دور المعلم في غرس القيم الإسلامية لدى الطلبة

الجامعات لها دور كبير في غرس القيم الإسلامية بين الطلاب والطالبات وذلك عن الطرق التالية :

١ – **المعلم:** هو العنصر الاساسي في تربية الطلبة, وله دور كبير في بناء الحضارات, فانه بواسطة تربيته الخلقية والعلمية لأبنائه يصنع جيلا مؤهلا, جيلا يخدم الامة والبلاد, فعلى المعلم يعتمد عليه فلاح ونجاح الطلبة, فهو عنصر من عناصر التعليم, اذا فقد هذا العنصر المهم فقد جميع الطلبة, لان المعلم لا يترك علما فقط في نفوس الطلبة بل انه ينفث في نفوسهم اخلاقا حسنة وقيما عالية, قيل لابي حنيفة رحمه الله تعالى في المسجد حلقة ينتظرون في الفقه فقال: ألهم رأس؟ قالوا: لا, قال: لا يفقه هؤلاء أبدا.

ومن أهم العناصر المؤثرة في تربية الطلاب هي كما يلي:

أ – **تربية الطلاب على طريق القدوة الحسنة:** الاساتذة هم قدوة الطلبة, حيث ان الطلاب دائما يلاحظون الاساتذة من جانبين,

الجانب الأول: ايجابي من حيث العقيدة والسلوك والعلم والثقافة, فاذا رأوا فيهم صفات وقيما عالية يسيرون على نهجهم ويتمسكون بهم.

الجانب الثاني: هو الجانب السلبي ايي تأثرون بالأساتذة في الأخلاق السيئة, اذا لاحظوا ان اساتذتهم يكذبون ويخونون الامانة ويرتكبون المعاصي فهم ايضا يتعلمون

ذلك بأتباع أساتذتهم, فلذلك للأساتذة والمعلمين دور كبير وعظيم في غرس القيم الإسلامية في نفوس الطلبة.

ب – **التربية بالقران الكريم والسنة النبوية:** ان المعلم اذا كان يدرس اي مادة في الفصول الدراسية عليه ان يدرسها معتمدا على القران الكريم والسنة النبوية, عندما يطرح شيئا او يبن امام المتعلمين يبينه مستدلا بالقران والسنة النبوية, لان هذا يؤثر على الطلبة تأثيرا عميقا ويصنع في قلبه روحا إيمانياً واحتراما على القران الكريم والسنة النبوية, اذا كان الطلاب قد ترعرعوا على جو القران الكريم والسنة النبوية فان افكارهم وعقولهم تتأثر في فكرة القران والسنة فيصبحون صالحي الاعتقاد والاعمال في تلك المبادئ الإسلامية.

ج. **التربية بالنصح والموعظة الحسنة:** لابد أن تكون التربية الصالحة بالنصح والموعظة الحسنة وهو هذا منهج مثالي طيب, قال تعالى : (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) [العلق: ١]، ان حياة النبي صلى الله عليه وسلم مغمورة بهذا النهج السليم, عن ابن عباس رضي الله عنه قال: كنت خاف النبي صلى الله عليه وسلم يوما فقال: لي يا غلام أني اعلمك كلمات احفظ الله يحفظك احفظ الله تجده تجاهك اذا سألت فأسأل بالله واذا أستعنت فأستعن بالله وأعلم أن الامة لو اجتمعت على ان ينفعونك بشيء لم ينفعونك الا بشيء قد كتبه الله لك, ولو اجتمعت الامة على ان يضروك بشيء لم يضروك الا بشيء قد كتبه الله عليك رفعت الاقلام وجفت الصحف, (الترمذي, ١٩٩٨, ٦٦٧/٤).

٢ – **المناهج المقررة:** المناهج لها دور كبير في تنشئة الطلاب على القيم الإسلامية, الجامعة او المدرسة التي تريد ان تبني جيلا صالحا لابد عليها ان تضع مناهج دراسية لها اهداف, فاذا كان الطلاب يدرسون عن الخالق وحقوقه والمخلوق

وحقوقه يدرسون الايمان والعقيدة والأمانة والحلال والحرام والأخلاق الحسنة فانهم ينشئون على تربية صالحة تجعلهم صالحين نافعين للأسرة والمجتمع.

٣ – **البيئة:** البيئة لها الاثر العظيم في تكوين الطلبة على القيم الإسلامية, عند مجيء الطلبة إلى موقع الجامعة فانهم يتبعون اساتذتهم وزملائهم, فانهم لا يدرسون الكتب فقط بل يدرسون البيئة التي يعيشون فيها في الجامعات, فاذا رأوا تنظيم الوقت ولزومه امور والأمانة في كل أجزاء وممارسة الإسلام في كل شيء فأنهم يتربون على هذه القيم التي يهتم بها الإسلام.

المطلب الثالث: الأسس التربوية والفكرية لتدريس القيم في الجامعات.

تستند عملية القيم على مجموعة من الاسس والقواعد الراسخة التي يتم بعضها بعضا, وأبرز هذه القواعد ما يلي:

١ – بناء شخصية الطالب بناء متكاملا من جميع جوانبها المعرفية والمهارية والوحدانية والاجتماعية, بحيث تتكاتف المعارف والقيم لديه, فتمكنه من اتخاذ مواقف ايجابية في مختلف المواقف.

٢ – تزويده بالقدرات والمهارات التي تؤهله لمحاربة مواطن الفساد وطرح البدائل الصالحة.

٣ – تخطيط الانشطة اللازمة لتزويد المتعلمين بالقيم التي يحتاجون اليها وتدريبهم على ممارساتهم عمليا.

٤ – تعريف المتعلم بدوره في بناء وطنه وتطويره وفق منهجية علمية وعلى أسس سليمة وراسخة.

المطلب الرابع: الطرق المناسبة لتعزيز وتدريس القيم في الجامعات

تختلف طرق تدريس القم عن طرق تدريس المواد الاخرى ف كل منهما طريقة الخاصة وقد رأينا الكثير من الأساتذة قد لقنوا القيم دون تفسيرها وترجمتها إلى سلوك مناسب للطالب, وقد يؤدي هذا العمل إلى مخالفة المعلم سلوكه داخل القاعة او الدرس مما يحدث تشابك لدى الطالب من هذه الازدواجية, ومثال على ذلك عندما يرى الطالب ان الاستاذ يتكلم عن أفشاء السلام بين المسلمين وعندما يدخل قاعة الدرس لم يدلي بالسلام على طلبته, وهكذا يتأثر الطالب بالممارسات اليومية أكثر من تأثيره بالتوجيه المباشر, فللقيم طرائق وأساليب خاصة بتدريسها, وسنقوم بعرض بعض طرائق تدريس وتعزيز القيم, وقد تم تضمينها ضمن معيار الفاعلية التي تحدد في ضوئها دور كل من الاستاذ في الموقف التعليمي, ومن خلال هذا المعيار تنصف طرائق تدريس القيم إلى ثلاثة أنواع وهي:

أ – **الطرائق العرضية:** هي التي تركز على دور الأستاذ حيث يعرض الموضوعات القيمية على الطلبة بصورة مباشرة كطرائق: **القدوة, والقصة, والالقاء.**

ب – **الطرائق التفاعلية:** هي التي تركز على تفاعل الطلبة بصورة واضحة في الموقف التعليمي والمشاركة الفاعلة مع الأستاذ والمادة الدراسية, وتضمنت طريقتي: الحوار أو المناقشة وتمثيل الأدوار.

ج. الطرائق الكشفية: وهي الطرائق التي تدفع الطلبة إلى البحث والاكتشاف, وتقصي المعرفة والتعلم الذاتي, وتضمنت طرائق حل المشكلات, والتدريس الاستقصائي, وطريقة المشروع(الآغا, ١٩٩١, ص١٢٤).

الخاتمة

الحمدُ للهِ الذي بنعمتِهِ تمُّ الصالحاتُ، نسألُهُ كما وفقنا بمنِّهِ وعظيمِ إحسانِهِ لاختيارِ هذا البحث، ويسَّرَ لنا إتمامَهُ، أنْ يتقبلَ منَّا حسنَهُ ويعفو عن سيئهِ، وأنْ يخلصَ نيتنا وعملنا لوجهِهِ الكريمِ .

وبعدُ : فلقد برزت لنا من دراستنا نتائج عدة نوجزها فيما يأتي :

١. اهتم المنهج التربوي الإسلامي بالحياة الاجتماعية في جميع مظاهرها وعلاقتها وضوابطها.
٢. من فوائد القيم في المجتمعات الإسلامية أنها تساعد في التنبؤ بما ستكون عليه المجتمعات، فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات.
٣. تهدف القيم الإسلامية إلى إحداث وإنشاء هيئة راسخة في نفس الإنسان، وتهدف إلى الرعاية في الحسية العقلية والعلمية والاجتماعية والدينية وتوجيهها نحو الصلاح للوصول إلى الكمال.
٤. أن للقيم دورا أساسياً في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات، فالتربية في حد ذاتها عملية قيمية، والقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية، وتحكم مؤسسات التربية.
٥. من أهم أهداف التربية في تحقيق نمو الطالب: الارتقاء بخبراته، وتطوير إمكانياته، بهدف تحقيق الكمال والنضج والتهذيب بشكل متواصل.
٦. إن بناء المناهج الدراسية وفق القيم المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية والعقيدة السليمة فإن ذلك يساهم في بناء أجيال واعية، تحمل قيماً ثابتة.

هذه هي أهم النتائج التي توصلت اليها من خلال بحثي, والله أسأل أنْ يتقبل عملي هذا, ويجعله خالصاً لوجهه الكريم, وأنْ يجعله في ميزان حسناتي إنَّه سميع مجيب .

وصلى اللهُ على سيدنِا محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين

وآخر دعوانا أنْ الحمدُ للهِ ربِّ العالمين

المصادر والمراجع

١- أحمد, لطفي, (١٩٨٣), **القيم والتربية**, دار المريخ, الرياض.

٢- الآغا, احسان,١٩٩١, **أساليب التعلم والتعليم في الإسلام**, الجامعة الإسلامية, غزة.

٣- بريخ, اشرف, (٢٠٠٠), القيم المتضمنة في كتابي القراءة للصفين العاشر والحادي عشر في محافظة غزة.

٤- البيهقي, احمد بن الحسين بن علي, (٢٠٠٣), السنن الكبرى, تحقيق: محمد عبدالقادر عطا, ط٣, دار الكتب العلمية.

٥- الترمذي, محمد بن عيسى, (١٩٩٨) الجامع الكبير, سنن الترمذي, تحقيق: بشار عواد معروف, دار العربي الإسلامي, بيروت,

٦- الجلاد, ماجد زكي, (٢٠٠٥), تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم, ط١, مكتبة دار المسيرة, عمان.

٧- الحارث, محمد بن داهر, (١٩٩٢), بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث, ط١, تحقيق: أحمد صالح الباكري, مركز خدمة السنة والسيرة النبوية, المدينة المنورة.

٨- ابن حبان, محمد ابن احمد,(١٤١٧هـ), السيرة النبوية وأخبار الخلفاء, ط٣, دار الكتب الثقافية, بيروت.

٩- خلاف, عبدالوهاب, (١٩٧٨), أصول الفقه الإسلامي, دار الفكر, القاهرة.

١٠- درويش, ممدوح جبر, (١٩٩٩), سيكولوجية الشخصية الفلسطينية في ضوء القيم والاتجاهات.

١١- أبو دف, محمود خليل, (٢٠٠٢), مقدمة في التربية الإسلامية, مكتبة آفاق للطباعة والنشر, غزة,

١٢- الرازي, محمد بن أبي بكر, (١٩٩١), مختار الصحاح, ط٥, تحقيق: يوسف الشيخ محمد, المكتبة العصرية, بيروت- صيدا.

١٣- الزيادات, رمضان وآخرون, (٢٠٠٧), الثقافة الإسلامية, دار المنارة, غزة.

١٤- الزيود, ماجد, (٢٠٠٦), الشباب والقيم في عالم متغير, ط١, دار الشروق, عمان.

١٥- شحاته, الحسن,(٢٠٠٦), النشاط المدرسي: مفهومه, ووظائفه, ومجالات تطبيقه, ط٩, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة,

١٦- طهطاوي, سيد احمد, (١٩٩٦), القيم التربوية في القصص القرآني, ط١, دار الفكر العربي, القاهرة.

١٧- عقل, محمود عطا حسين,(٢٠٠١), القيم والسلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج, دراسة ميدانية, ط١, مكتب التربية العربي في دول الخليج, الرياض.

١٨- علوان, عبدالله ناصح, (١٩٩٢), تربية الأولاد في الإسلام, ط٢١, دار السلام للطباعة والنشر, بيروت.

١٩- العينين أبو, علي خليل, (١٩٨٨), القيم الإسلامية والتربية, مكتب الحلبي, المدينة المنورة.

٢٠- الفيومي, احمد, (١٩٨٧), المصباح المنير غريب الشرح الكبير, دار النشر, مكتبة لبنان.

٢١- مشايخ أبو, يحيى, (٢٠٠٨), النسق القيمي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة.

٢٢- النحلاوي, عبدالرحمن, (٢٠٠٧), أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدارس والمجتمع, ط٢٥, دار الفكر, دمشق.

دخول المعاهدة حيز التنفيذ في ضوء قانون عقد المعاهدات العراقي رقم ٣٥ لسنة ٢٠١٥

م.م.ثريا هشام فاخر

كلية الصفوة الجامعة – كلية القانون – قسم القانون العام

thurayhisham0 @gmail.com

الملخص :

بمجرد استيفاء المعاهدة لجميع بنودها وشروطها الرسمية والأساسية، تدخل حيز التنفيذ في إطار العلاقات القانونية الدولية ومن ثم تصبح أحكامها ملزمة للدول الأطراف في المعاهدة. بطبيعة الحال ، فإن هذه المعاهدة ستلزم فقط الدول التي وقعت على المعاهدة وضمن نطاق تنفيذها حسب المكان والزمان والأشخاص الذين تشملهم.

من المعتاد تحديد فترة زمنية محددة يصبح فيها العقد ساريًا، وهي عادةً الفترة من تبادل الموافقات فلابد لكل دولة قانون خاص بها يحدد كل تفاصيل انعقاد المعاهدة لحين تنفيذها وبالتالي لابد تحديد وقت تنفيذ المعاهدة وهذا ما أشار اليه قانون المعاهدات العراقي رقم ٣٥ لسنة ٢٠١٥. لذا سوف نتكلم في هذا البحث تعريف المعاهدات ومراحل ابرامها وأنواعها بصورة عامه اما في المبحث الثاني خصصناه عن تنظيم المعاهدة في العراق وكذلك تنفيذ المعاهدات.

الكلمات المفتاحية: المعاهدات الدولية، ابرام المعاهدة، تنفيذ المعاهدات، قانون المعاهدات العراقي.

Entry into force of the treaty in light of the Iraqi Treaty Contracting Law No. 35 of 2015

Lect. thuray Hisham Fakher

Al-Safwa University College - College of Law - Department of Public Law

Abstract :

After the treaty fulfills all its formal and substantive conditions, it becomes effective in the circle of international legal relations, and then its provisions become binding on the states party to it. Naturally, this treaty will bind only the states that have concluded it and within the scope of its implementation in terms of place, time and persons to whom it extends.

It has been customary to specify a specific time in which the treaty will be in force, which is often done from the time of the exchange of ratifications. However, each country must have its own law that determines all the details of convening the treaty until its implementation, and therefore the time of implementation of the treaty must be determined, and this is what the Iraqi Treaty Law No. 35 referred to. for the year 2015. Therefore, we will discuss in this research the definition of treaties, the stages of their conclusion and their types in general. In the second topic, we devoted to the organization of treaties in Iraq, as well as the implementation of treaties.

Keywords: international treaties, treaty conclusion, treaty implementation, Iraqi treaty law

المقدمة

اولا : اهمية البحث : تكمن اهمية الدراسة في بيان وسائل انفاذ المعاهدة الدولية في النظام الداخلي للدولة ، من خلال بيان الجهة المختصة بالتصديق على المعاهدة الدولية لكي تصبح نافذة وفق قانون المعاهدات العراقي .

ثانيا : مشكلة البحث (السؤال الرئيس والسؤال الفرعي) :

تكمن مشكلة البحث في عدة اسئلة منها سؤال رئيسي اساسي واخرى فرعية :

السؤال الرئيسي : ماهي الاجراءات التي تدخل بها المعاهدة حيز النفاذ وفق قانون المعاهدات العراقي رقم ٣٥ لسنة ٢٠١٥ .

١- ماهو تعريف المعاهدة وماهي انواعها ؟

٢- ماهي مراحل ابرام المعاهدة ؟

٣- كيفية تنظيم وتنفيذ المعاهدة وفق القانون العراقي الجديد ؟

ثالثا : منهجية البحث

سوف نتبع في هذا البحث المنهج التحليلي والاستقرائي من خلال بيان تعريف المعاهدات وأنواعها بصوره عامه وفق القانون الدولي وكذلك المنهج التحليلي من خلال تحليل النصوص القانونيه المتعلقة بتنفيذ المعاهدات .

رابعا : فرضية البحث:

يشترط لدخول المعاهدة حيز التنفيذ ان تتم بالوقت والتاريخ المحددين اما في المعاهدة نفسها او حسب الاتفاق المبرم بين الدول المتفاوضة، وكل هذا لابد من الرجوع لقانون الدوله الخاص بها لتنفيذ المعاهدة بعد ان يتم التصديق عليها وهو ما سوف نتكلم عنه في البحث ادناه .

خامسا :هيكلية البحث:

المبحث الاول :مفهوم المعاهدة الدولية

المطلب الاول : تعريف المعاهدة الدولية وأنواعها

المطلب الثاني : مراحل عقد المعاهدة

المبحث الثاني : التنظيم القانوني لعقد المعاهدات في العراق

المطلب الأول : مراحل عقد المعاهدات الدولية في العراق

المطلب الثاني : التنفيذ والالتزام بالمعاهدة في العراق

المبحث الاول

مفهوم المعاهدة الدولية

احتلت المعاهدات الدولية مكانا خاصا في القانون الدولي بعد ان ابعدت العرف الدولي اذ كان متصدر مصادر القانون الدولي سابقا , حيث استطاعت المعاهدات الدولية ان تتربع على المصادر الاخرى لذا سوف نحاول هنا تعريف المعاهدات الدولية وأنواعها واهم المراحل التي تمر بها وصولا الى تنفيذها وذلك في مطلبين :

المطلب الاول

تعريف المعاهدة الدولية وأنواعها

تعتبر المعاهدات الدولية أو ما أصطلح عليه أيضا الاتفاقيات الدولية المصدر الرئيس والأول من حيث الترتيب الوارد في المادة ٣٨ من النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية وهي من أهم المصادر في القانون الدولي الحديث

وأكثرها وضوحا لذا سوف نتكلم في هذا المطلب عن تعريف المعاهدة الدولية وبيان انواع المعاهدات الدولية كالأتي :

اولا يمكن تعريف الاتفاقية على أنها: نصوص قانونية ثنائية أو جماعية تكون في أيدي الدول أو المنظمات الدولية وتخضع لأحكام القانون الدولي ، ويجب أن تحدد الاتفاقية إرادة طرفين على الأقل , (الفتلاوي، ٢٠١١، صفحة ٥٥) من خلال ذلك يتضح ما يلي :

1 : يجب أن يكون الاتفاق بين شخصين أو أكثر بموجب القانون الدولي ، كأحد الشروط الرئيسية لإبرام اتفاق بين شخصين أو أكثر بموجب القانون الدولي.

2 . يجب ان تكون المعاهدة مكتوبة : ان المعاهدة بالمعنى الدقيق للتعبير ألاتفاق مكتوب هذا وهو الاتجاه السائد لدى الفقهاء الدوليين ، وقد تتمثل صورة واضحة باتفاقية فيينا لقانون المعاهدات .

3 . ان يخضع موضوع المعاهدة لأحكام القانون الدولي . (العناني، ٢٠٠٧، صفحة ٣٨).

وبما أن العقد هو عقد ، فليس من المتصور أن يبتعد عن إرادة واحدة ، يجب أن تجتمع وصيتان على الأقل من أجل العقد لتحقيق هذا العنصر الأول.

وبناءً على ذلك ، لا تأخذ المعاهدة الدولية في الحسبان المعاهدات التي تبرمها كيانات القانون الخاص ، بما في ذلك الأشخاص الطبيعيون والاعتباريون ،

حتى لو كانوا من جنسيات مختلفة ، وهي الاتفاقات التي قد يبرمها أشخاص من القانون الدولي مع كيانات القانون الخاص. في البلدان ذات الصلة

القانون الدولي الخاص) ، وهناك عدة أسماء للمعاهدات الدولية ، بما في ذلك: (الاتفاقية , الاتفاق , البروتوكول , الميثاق , العهد , النظام , الدستور , القانون التأسيسي , مذكرة تفاهم , التسوية المؤقتة) . (القانونيه)

في حين عرفت اتفاقية فيينا في مادتها الثانية لعام ١٩٦٩ لقانون المعاهدات المعاهدة بأنها (الاتفاق الدولي المعقود بين الدول في صيغة مكتوبة والذي يتضمنه القانون الدولي سواء تتضمنه وثيقة واحدة او وثيقتان متصلتان ام اكثر ومهما كانت تسميتها الخاص) .

ينطبق هذا التعريف فقط على المعاهدات المبرمة بين الدول ، مما يعني أنه يقتصر على نوع واحد من الكيانات بموجب القانون الدولي ، ولكن تم تقديم هذه الميزة في عام ١٩٨٦ م عندما تم توقيع اتفاقية فيينا بين الدول والمنظمات.تم تمريرها دوليًا وتم توقيعها بين منظمات دولية. .

اما وفق القانون العراقي ان المعاهدة:

الاتفاقية تعني اتفاق الإرادة المكتوب بين شخصين قانونيين دوليين أو أكثر المشار إليهم في الفقرة (١) ، بهدف إحداث آثار قانونية وفقًا لأحكام القانون الدولي ، دون اسم المستند أو عدد المستندات . حيث يتم تسجيل شروط الاتفاقية ، مثل العقد أو الاتفاقية أو بروتوكول الاتفاقية أو اللوائح أو المعاهدات أو المذكرات أو الرسائل المتبادلة أو الكتب أو الإدخالات الأخرى ،

طالما تم استيفاء الشروط المنصوص عليها في هذه الفقرة. (قانون المعاهدات العراقي , مادة ١، ٢٠١٥)

ثانيا : انواع المعاهدات:

هناك عدة معايير لتقسيم العقود ، لكن لا يمكن الاعتماد على معيار واحد ، لأن كل معيار يعتمد على معيار آخر , المعايير ، بما في ذلك:

المعاهدات الشارعه :

إنها اتفاقيات تم وضعها لغرض عام وهو تنظيم المصالح المشتركة بين أعضائها. أنها تنشئ مؤسسات عامة للعدالة ، مثل: المبادئ التي يقوم عليها القانون الدولي ، بما في ذلك اتفاقية الأمم المتحدة لقانون البحار ، لأنها توفر قواعد عامة لاستغلال البحار وحقوق الدول على المناطق البحرية. والأنظمة .. يدخل السفن .. إلخ. .). وقد تم إبرامها بين عدد غير محدود من البلدان وفي مسائل تهم جميع البلدان القواعد واللوائح العامة ، على سبيل المثال اتفاقية الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان. (الحديثي، ٢٠١٠، صفحة ٣٣)

٢ – المعاهدة العقدية :

إنه بين عدد محدود من البلدان وفي موضوعها ، على سبيل المثال ، اتفاقيات التحالف واتفاقيات السلام واتفاقيات ترسيم الحدود والاتفاقيات التجارية ، ومن الممكن التوفيق بين الاتفاقيات القانونية واتفاقيات المعاهدات. هناك معاهدة

يمكننا أن نجد فيها نفس القواعد واللوائح العقدية في معاهدة القانون البحري . (علوان، ٢٠٠٣، صفحة ١١٣)

٣- المعاهدة الثنائية

هي معاهدات يتم تنظيمها بين شخصين بموجب القانون الدولي العام ، وهذا هو النوع الأكثر تعقيدًا من المعاهدات بين الدول التي تعتمد على المعاهدات الثنائية وتنظم العلاقات بينهما بالطريقة التي يرونها مناسبة ، وثنائيات المعاهدات التي هي إلزامي. الدول الموقعة وتلك التي تفرض قواعد قانونية على الدول الأخرى ، ولكن تكرار القواعد التي لم تضعها الدول الأخرى في الاتفاقيات الثنائية المبرمة بينها ، يلغي هذه القواعد ككل ويجعلها قواعد قانونية عامة بينما يعرّف القانون العراقي تلك الاتفاقية بأنها اتفاقية بين جمهورية العراق من جهة ودولة أخرى أو منظمة دولية أو شخص من أشخاص القانون الدولي المعترف بهم من قبل جمهورية العراق من جهة أخرى. (الفتلاوي، ٢٠١١، صفحة ١٤٤)

٤- المعاهدة الجماعية :

وتنص الاتفاقات الجماعية على أن عدد أحزابها يزيد عن دولتين وقد تكون محلية جغرافياً وذات توجه عالمي. أي معاهدة تم التصديق عليها في إطار منظمة دولية المادة ٥ من اتفاقية فيينا, معاهدة باريس ، التي أبرمت في نهاية حرب القرم في ٣٠ مارس ١٨٥٦ ، هي أول اتفاقية جماعية تتم مناقشتها بشكل مباشر وبالتالي فقد وقع على الدولتان المتحاربتان والدولتان المحايدتان

هما بروسيا والنمسا ، وكذلك القانون العراقي لعام ٢٠١٥ في الفقرة ١ فقرة ١٥ ، الاتفاقية الموقعة بين الدولتين. (مقال)

٥- المعاهدات التأسيسية :

إنها نوع المعاهدات التي تنشئها المنظمات الدولية وتوضح أساليبها ومكونات عملها ، على سبيل المثال اتفاقية الأمم المتحدة التي هي المعاهدة التأسيسية للأمم المتحدة وهناك مجموعة متنوعة من المعاهدات التي تخلق مختلفًا. الحالات ، بما في ذلك المعاهدات التي يلتزم بها الجميع ، مثل الاستثناءات من مبدأ التأثير النسبي للمعاهدات ، مثل المعاهدات المُلزمة بين دولتين أو أكثر لأن الحدود المنصوص عليها في المعاهدة يجب أن تفرضها كل منها ليتم احترامها من جميع الأطراف . وبالمثل ، أولئك الذين وقعوا العقد أو أولئك الذين لم يوقعوا وليسوا طرفًا في العقد . (ابراهيم، ٢٠٠٨، صفحة ٣٢)

٦- المعاهدات الشكلية (طويلة الإجراءات):

خصوصية هذه الاتفاقية هي أنه لا يمكن أن تدخل حيز التنفيذ إلا بتوقيع الأطراف ، ولكن بعد التوقيع يلزم إجراء داخلي ، لا يُسمح بها وتدخل حيز التنفيذ بعد التصديق على الاتفاقية . (مانع، ٢٠٠٥، صفحة ٦٧)

٧- المعاهدات المبسطة (المبسطة الإجراءات):

بالنسبة للعقود المبسطة التي لا تحتاج إلى تصديق ، فإن التوقيع هنا يكفي لدخول العقد حيز التنفيذ ، ولأن توقيع العقود البسيطة مثل تصديق العقود

الرسمية ، وهذا لا يعني أن الإذن يمثله التشريعي المجلس للدولة المعاهدات الشكلية أهم من المبسطة و قد يكون العكس مما يعني أن التصنيف يختص بالإجراءات و لا يتعلق بالأهمية. (schow, 2003, p. 918)

المطلب الثاني

مراحل عقد المعاهدة

يجب أن تمر العقود بعدة مراحل ، قبل أن تدخل حيز التنفيذ ، تمر بعدة مراحل وهي :

اولا : المفاوضه :-

قبل إبرام الاتفاقية بشكل نهائي ، فهي في طور التفاوض ، والتي تشمل موضوع الاتفاقية وبنودها المختلفة بين ممثلي الأطراف الذين وافقوا على القيام بذلك بموجب أمر رسمي صادر عن أعلى سلطة في الدول. إزالتها ، تمت مناقشتها. وتبادل وجهات النظر بين ممثلي دولتين أو أكثر للتوصل إلى اتفاق دولي لتنظيم موضوع مشترك ، وهو ما يعني تبادل وجهات النظر بين ممثلي المنظمات الدولية ، بهدف التوصل إلى اتفاق دولي. تنظيم بعض الأمور ، ولم يتطلب القانون شكلاً خاصًا من أشكال الاتصا ل. (ابو الخير، ٢٠٠٦، صفحة ١٢)

ثانيا: تحرير المعاهدة : -

يتكون إعداد العقد من ثلاثة أجزاء ، يتضمن جزء منها التمهيد أو المقدمة والتي توضح الأسباب والنوايا التي أدت إلى إبرام العقد والجزء الذي يحتوي

على بيان أطراف العقد. قد يذكر فقط أسماء الدول ، أو قد يكون اتفاقًا بين الحكومات ، أو رئيس دولة ودولة أخرى أو حكومة أخرى ، ويتم وضع قسم محدد حول أحكام المعاهدة بشكل مستقل. المواد التي هي أساس المعاهدة أو الملتزمة بها ، وتنقسم عادة إلى أقسام وأقسام ويمكن أن تتبعها ملاحق كما في معاهدة جامعة الدول العربية عام ١٩٤٥ والتي تتكون من ٣٠ نقطة. مقالات و ٣ ملاحق.

بعد اكتمال التفاوض على العقد ، نحصل على أحد استنتاجين: إما أنه تم التوصل إلى اتفاق وفاز به أم لا ، وبالتالي لم يكن التفاوض ناجحًا. أو أكثر من الدول كتابة , (ميثاق فينا لقانون المعاهدات مادة ٣٣) إذا تم قبول اتفاق بلغتين أو أكثر ، يجب أن يكون لكل نص نفس المنطق ، ما لم ينص على خلاف ذلك في الاتفاقية أو يتفق الأطراف على أنه في حالة الخلاف ، يسود نص معين..

ثالثا : التوقيع والتصديق : –

يتم التوقيع على المعاهدة أو الاتفاقية في المجال الرسمي ، ويتم التوقيع على نصوص ورؤساء الوفود المعتمدة ، اعتمادًا على ما إذا كان التوقيع يدخل حيز التنفيذ ، يكون له تأثير مباشر على الدولة ، ومن ثم يتم التوقيع من قبل الوزير. الشؤون الخارجية أو من قبل أحد المسؤولين رفيعي المستوى المختصين ، وقد زاد هذا النوع من الاتفاقات منذ نهاية الحرب. (صباريني، ٢٠٠٩، صفحة ٤٨)

فيما يتعلق بالتصديق ، فهي مرحلة من معاهدة دولية ، وهي إجراء سيادي تصدق من خلاله الدول المتعاقدة على التزامها النهائي وتعلن عنه تم التوقيع . (غانم، ١٩٧٢، صفحة ٦٦١)

رابعا : تسجيل المعاهدة :-

منذ تأسيس عصبة الأمم وبعد الحرب العالمية الأولى ، يجب تسجيل المعاهدات ونشرها. للقيام بذلك ، تؤدي كتابة العقد إلى فقدان العقد لقوته الملزمة من خلال تطبيق العقد على السكرتير. التسجيل لمنع المعاهدات السرية التي تهدد السلم والأمن الدوليين ومراقبة المعاهدات المبرمة بين الدول . (المجذوب، ٢٠٠٤، صفحة ٤٨)

المبحث الثاني:

تنظيم عقد المعاهدات في العراق

سوف تناول في هذا المبجث طريقه دخول المعاهدات حيز النفاذ داخل العراق وفق ماتم النص عليه في قانون المعاهدات العراقي من خلال بيان اولا تنظيم المعاهدات في العراق وبيان اجراءات التي تدخل بها المعاهدة حيز النفاذ.

المطلب الاول

مراحل عقد المعاهدة في العراق

قانون المعاهدات العراقي ، مع الصلاحيات المرتبطة بإبرام المعاهدات ، والتوقيع والتصديق والموافقة ، وتحديد السلطة القانونية لتحديد الوفد المفاوض والموقع ، وتحديد الأمور المصيرية للدولة للتفاوض والموافقة عليها. غالبية.

تمنح هذه القوانين مجلس الوزراء حق التفاوض والتفاوض بشأن الاتفاقات ، ولكن للموافقة عليها ، فهذه اتفاقية مشتركة بين رئيس الجمهورية ومجلس النواب.

عقد المعاهدات

تحدد المادة ٨٠ من الدستور العراقي صلاحيات مجلس الوزراء: تخطيط وتنفيذ السياسة العامة والخطط العامة ، والتفاوض بشأن المعاهدات والاتفاقيات الدولية وتوقيعها. النظام الداخلي لمجلس الوزراء رقم ٢ لسنة ٢٠١٩ كما ورد في المادة (٢) التي تحدد مسؤوليات المجلس للتفاوض والتوقيع على المعاهدات والاتفاقيات الدولية أو من يفوضه ، وكذلك الموافقة على تلقي المساعدة وتحديد المساعدات. والهبات والتبرعات من الحكومات الأجنبية للحكومة العراقية.

المسؤولون وخلافا للقانون ومن هذين النصين ، يقوم مجلس الوزراء بصياغة السياسة الخارجية للدولة وعقد المعاهدات والاتفاقيات الدولية.

فيما يتعلق بإجراءات المعاهدة ، على مجلس الوزراء ، بعد فحص وزارة الخارجية ومراجعة مجلس الدولة وفقاً لهذه المادة ، التعليق على أي مفاوضات: وتقديم آراء الإدارات ذات الصلة إلى مجلس الدولة لإبداء المشورة القانونية في شأنه ثم يعرض على مجلس الوزراء للوقوف على رأيه

بموجب المادة (٢٥) من القانون ، تختص وزارة الخارجية بما يلي: تعد وزارة الخارجية بناءً على موافقة مجلس الوزراء وثائق الموافقة للتفاوض أو التوقيع أو الموافقة أو الموافقة. . ، ووثائق التفويض بتبادل مستندات الاعتماد ،

ومحاضر تبادل مستندات الاعتماد ، والمذكرات المؤيدة للموافقة أو الموافقة ، ووثائق المشاركة للأغراض المنصوص عليها في هذا القانون.

وتجدر الإشارة إلى أن النظام الداخلي لمجلس الوزراء يتمتع بأغلبية خاصة لبعض القضايا ، والتي تمت الموافقة عليها وقت صدور قراره بأغلبية ثلاثة أخماس في بعض القضايا الهامة ، وهذا مذكور في المادة ٧. .

(تعيين الوفد المفاوض من حق مجلس الوزراء ، ويشارك رئيس مجلس الوزراء ووزير الخارجية في الوفد المفاوض دون الحاجة لإبراز أوراق اعتمادهم حسب مواقفهم الأخرى ، ويجب على الحاضرين لكل وفد التوقيع. يجب أن يوقع على التصريح رئيس الوزراء ووزير الخارجية.

•المصادقة على الاتفاقيَّة

اولا :موافقة مجلس النواب

بمجرد الموافقة على العقد وتوقيعه من قبل السلطة التنفيذية ، يجب اتباع إجراءات الموافقة حتى يدخل حيز التنفيذ. يصرح بها عند المصادقة عليها من قبل رئيس الجمهورية: يعتبر التصديق على المعاهدات والاتفاقيات الدولية مصادقًا عليه من قبل مجلس النواب بعد خمسة عشر يومًا من تاريخ استلامها.

كما نص قانون العقد على أنه بعد توقيع الاتفاقية ، ترسل السلطة المختصة وثيقة التفاوض والتوقيع إلى الأمانة العامة لمجلس الوزراء لاستلام موافقتها وإرسالها إلى المجلس. ممثلين لتنظيم عملية الموافقة.

ينص قانون المعاهدات الخاصة بموافقة مجلس النواب ، بالإضافة إلى المعاهدات والاتفاقيات الدولية التي تمس مصير الدولة ، على الأغلبية المطلقة لعدد أعضائه.

أولاً: الاتفاقيات والمعاهدات الحدودية التي تمس سيادة أراضي جمهورية العراق.

ثانياً : اتفاقية السلام و الصلح

ثالثاً : الحلفاء السياسيون والأمنيون والعسكريون.

رابعاً :العقود التي تنشئ أو تنضم إلى المنظمات المحلية , (قانون المعاهدات العراقي , مادة ١٧، ٢٠١٥)

خامساً : موافقة رئيس الجمهورية.

وفيما يتعلق بالتصديق على المعاهدة تنص المادة ٦/٢٧ على (تصادق رئاسة الجمهورية على المعاهدة بعد موافقة مجلس النواب. وبعد موافقة مجلس النواب على المعاهدة بالأغلبية المطلوبة. الجمهورية ، وبعد خمسة عشر يوما من تاريخ الاستلام ، يعطي القانون العراقي الوزارة السلطة الكاملة لإبرام المعاهدات وتوقيعها ، وتحديد التفويض ، والتفاوض ، وإعداد النص والتوقيع عليه ، واتخاذ القرارات في بعض القضايا الهامة ، وللقيام بذلك دون أي دعم قانوني ، فبالنسبة لبعض الأصوات التي تطلب مراجعة طبيعة الوفد المفاوض ، لا يوجد نظام برلماني.

المطلب الثاني

التنفيذ والالتزام بالمعاهدة في القانون العراقي

تدخل الاتفاقية حيز التنفيذ في الوقت والتاريخ المحددين في الاتفاقية نفسها أو وفقًا لاتفاقية الدول المتفاوضة ، ولكن في حالة عدم وجود اتفاقية أو نص محدث ، تدخل الاتفاقية حيز التنفيذ عندما تدخل جميع الأطراف فيها. الاتفاق. التقيد بالمعاهدة ، ويجوز تنفيذها جزئيًا أو كليًا مؤقتًا إذا نصت المعاهدة على موافقة الدولتين عليها. يجب أن تدخل الاتفاقية حيز التنفيذ في العراق في التاريخ المحدد في الاتفاقية و تنص على :

١. التصديق على الاتفاقية الثنائية وفقا لأحكام هذا القانون وتبادل وثائق الموافقة أو تبادل المذكرات المؤيدة لها.
٢. تم تقديم أو الإعلان عن التصديق على الاتفاقية متعددة الأطراف أو دمجها وفقاً لأحكام هذا القانون والوثائق اللازمة وفقاً لأحكام الاتفاقية وفقاً للأحكام النهائية للاتفاقية.
٣. تسري الأحكام النهائية للاتفاقية من وقت الموافقة على نصها وحتى تنظيم توثيق نصوصها وإثبات موافقة الدولة على الالتزام بها. طريقة أو تاريخ دخوله حيز التنفيذ والأحكام المتعلقة به ووظائف التخزين والأمور الأخرى التي تحدث قبل دخوله حيز التنفيذ (قانون المعاهدات العراقي , مادة ١٩، ٢٠١٥)

يجوز تنفيذ هذه الاتفاقية أو أي جزء منها مؤقتًا حتى إبرام المعاهدة النهائية بشأن جمهورية العراق ، إذا حددت نفسها أو إذا دخلت جمهورية العراق في

معاهدة مع الدولة أو الدول المتفاوضة لنفس الغرض. ضع سويا. تم إنهاء التطبيق المؤقت للمعاهدة أو أي جزء منها بالنسبة لجمهورية العراق ، وتتفاوض جمهورية العراق والدولة الأخرى بشكل مختلف . (قانون المعاهدات العراقي , مادة ٢٠، ٢٠١٥)

يتم التعبير عن التزام جمهورية العراق بالاتفاقية وفق أحكام هذا القانون بإحدى الطرق التالية:

١. تبادل وثائق الموافقة في الاتفاقيات الثنائية.
٢. يتم توقيع شهادات الموافقة في العقود المتعددة التي تم توقيعها خلال المهلة المحددة للتوقيع.
٣. يجب إيداع الدليل على المشاركة في عدة عقود بعد انقضاء المدة المحددة في النص للتوقيع أو بعد دخولها حيز التنفيذ . (قانون المعاهدات العراقي , مادة ١٥، ٢٠١٥)

الخاتمة:

بعد ان تكلمنا في المبحثين السابقين عن تعريف المعاهدة وانواعها بصورة عامه وبينا بعدها اهم مراحل عقد المعاهدة في العراق وطرق التنفيذ والالتزام توصلنا الى اهم النتائج والتوصيات:

اولا : النتائج:

- المعاهدة الدولية هي عقد بين دولتين او اكثر او بين الدول والمنظمات لذا تحتاج كل الدقه والخبرة القانونية في المجال الدولي.
- المعاهدات انواع منها الثنائية ومنها المتعددة وكذلك المعاهدات الشارعه والعقديه.
- اعطاء الدور الاساسي للوزاره والبرلمان اما صلاحيه رئيس الجمهوريه تعتبر شكليه .

ثانيا : التوصيات

- لابد من ارسال مع الوفد المتفاوض خبراء قانونين مختصين بالمجال القانوني لانه يكون على درايه اكثر من غيره في المجال القانوني , وكذلك اقامة دورات تدريبيه مختصه للكوادر القانونية في الوزارات المعنية , وبالتالي تلافي الاخطاء التي يقع فيها الوفد المتفاوض .
- اعطاء دور اكثر لرئيس الجمهوريه اكثر من صلاحياته الشكليه اذا اشار القانون في حال لم يوقع على الاتفاقيه ١٥ يوما تعد نافذه وهذا بحد ذاته اجحاف بحق دور رئيس الجمهوريه لما له اهميه من كونه يستطيع ايقاف تنفيذ المعاهدة في حاله كان هناك خلل بها .
- ضرورة انضمام العراق الى اتفاقية فينا لعقد المعاهدات .

المراجع

اولا : العربيه

١- ابراهيم محمد العناني. (٢٠٠٧). *قانون العلاقات الدولية*. القاهرة: دار النهضة العربيه.

٢- احمد السيد مصطفى ابو الخير. (٢٠٠٦). *المبتدئ العامة في القانون الدولي المعاصر* (المجلد ١). القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

٣- بن داود ابراهيم. (٢٠٠٨). *اعادة النظر في المعاهدات الدولية وانتهائها*. جامعة الجزائر: كلية الحقوق بن عنكون.

٤- جمال عبد الناصر مانع. (٢٠٠٥). *القانون الدولي العام (المدخل والمصادر)*. عنابة ,الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

٥- سهيل حسين الفتلاوي. (٢٠١١). *الموجز في القانون الدولي*. عمان: دار الثقافه.

٦- علي خليل اسماعيل الحديثي. (٢٠١٠). *القنون الدولي العام* (الإصدار الجزء الاول). القاهرة: دار النهضة العربيه.

٧- غازي حسن صباريني. (٢٠٠٩). *الوجيز في مبادئ القانون الدولي العام* (المجلد الاولى). عمان: دار الثقافة.

٨- قانون المعاهدات العراقي ، ٣٥ (المادة ١٧ ٢٠١٥).

٩- قانون المعاهدات العراقي ، ٣٥ (المادة ١٩ ٢٠١٥).

١٠- قانون المعاهدات العراقي ، ٣٥ (المادة ١٥ ٢٠١٥).

١١- قانون المعاهدات العراقي، ٣٥ (٢٠١٥).

١٢- قانون المعاهدات العراقي، ٣٥ (المادة ١٩ ٢٠١٥).

١٣- قانون المعاهدات العراقي، ٣٥ (المادة ٢٠ ٢٠١٥).

١٤- مجاة العلوم القانونيه (المحرر). (بلا تاريخ). *المعاهدات الدولية كاحد مصادر القانون الدولي*. تم الاسترداد من http:/www.mdrscenter.com.

١٥- محمد المجذوب. (٢٠٠٤). *القانون الدولي العام* (المجلد ٣). بيروت: منشورات الحلبي الحقوقيه.

١٦- محمد حافظ غانم. (١٩٧٢). *مبادئ القانون الدولي العام*. القاهرة: دار النهضة العربيه.

١٧- محمد يوسف علوان. (٢٠٠٣). *القانون الدولي العام (المقدمة والمصادر)* (المجلد ٣). عمان: دار وائل للنشر.

١٨- مقال. (بلا تاريخ). *انواع وخصائص المعاهدات*. تم الاسترداد من http:/unviresitylifestye.net.

١٩- ميثاق فينا لقانون المعاهدات ، المادة ٣٣ (فقرة ١).

ثانيا : الاجنبية :

1- schow, m. (2003). *international low.* cambridge: cambridge university press.

الضغوط النفسية لدى طلبة عوائل النازحين

م.م. زينب حسن لفتة

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية محافظة بغداد /الرصافة الثالثة

Zenabrose34@gmail.com

الملخص

يتعرض المجتمع العراقي إلى اضرار جسيمة ناجمة عن ممارسات العنف الطائفي ، لأسباب عديدة منها ممارسات الانظمة السابقة التي تولت على حكم العراق ، فجعلته في حالة من عدم التوازن والاستقرار، ومن مظاهر هذه الممارسات التهجير القسري للموا طنين(Forceded Displaced)، إذ وضع المجتمع العراقي أمام سيل جارف من المعاناة التي يمتد، بعضها أصلا الى حقب زمنية بعيدة ثم تمتد الى ظاهرة غريبة على مجتمعها كرستها الاحداث السياسية القائمة والوضع الراهن هو الاعتداء كفجر أعمال العنف والمعاملة بعدائية اذ يقوم مسلحون وجماعات مسلحة تريد توسيع نفوذها لاتباع افرادها بقوة السلاح ومن مظاهر الاعتداء والتهديد بالقتل على اسس طائفية وعرقية او قومية واسباب اخرى نجم عنها تهجير قسري فرديا كان ام جماعيا.

والاهتمام بالطلبة والاخذ بأيديهم يتطلب من المربين والتدريسين كافة ولاسيما المتخصصون النفسيون ممارسة دورهم ومسؤولياتهم في مراعاة الوضع النفسي لأولئك الطلبة بالاتصال بهم ومواصلة الجهود لتذليل العقبات وتقديم المساعدة لهم وحل مشكلاتهم .وتوفير المناخ النفسي والتربوي والاجتماعي وتقديم الرعاية النفسية والاسناد والدعم النفسي لتقوية ودفاعتهم النفسي حتى تصل الى مستوى التكيف النفسي السليم مع هذه الظروف الطارئة في حياتهم لذا فان مشكلة البحث في حدة الازمات ووطأة الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة النازحين في المجالات الانفعالية والاقتصادية والصحية وغيرها حتى اصبحت تشكل عبئا كبيرا يشغل كاهل

افراده مما يستدعي الكشف عنها والتصدي لها وايجاد الحلول التي من شأنها تقليل من اثارها السلبية التي نتجت عن هذه الازمات اذ يؤكد كثير من الباحثين ان الازمات بشكل عام والمدة التي تعقبها بشكل خاص سبب حدوث اثار نفسيه واجتماعية وصحية مؤلمة تنعكس على الاستقرار لأفراده وتوافقهم الاجتماعي كالشعور بالحزن والفشل والاحباط والاكتئاب والتوتر والقلق من المستقبل المجهول وعدم الاطمئنان للأخرين وسهولة الاصابة بالأمراض الجسمية طبق البحث على عينة تتمثل بطلبة العوائل النازحة من يواجهون ضغوطا نفسيه وهذا بسبب المواقف والتجارب والظروف المؤلمة واستنزاف طاقة الفرد وزيادة في مستوى قلقه .

الكلمات المفتاحية / الضغوط ، طلبة عوائل النازحين ، المدارس الحكومية

Psychological stress among students of displaced families

Assist. Dr. Zainab Hasan Laftah
Ministry of Education / Rusafa III

Summary

As the Iraqi society has been exposed to severe damage resulting from the practices of sectarian violence, the change of the previous regime that made it plunge in a state of imbalance and instability, and one of the manifestations of these practices is the forced displacement of citizens (Forced Displaced), and it put the Iraqi society in a torrential torrent of suffering, some of which extend to eras to originally a distant time period, and then extends to a strange phenomenon in our society that has been enforced by the current political events and the current situation, which is aggression and the outbreak of violence and aggressive treatment, as militants and armed groups want to consolidate their influence by force of arms, and from the manifestations of aggression, threats of death and intimidation on sectarian or ethnic grounds or other reasons that resulted in forced displacement, be it individual or collective.

Taking care of students and guide them requires all educators and teachers, especially psychologists, to exercise their role and responsibilities in taking into account the psychological situation of those students by reaching them and continuing efforts to overcome obstacles, provide them with assistance and solve their problems, provide a clean, educational and social environment in an appropriate manner, and provide psychological care, support and psychological support to strengthen their immunity and psychological defense, until they reach the level of proper psychological adjustment to these emergency circumstances in their lives.

Therefore, the research problem is revealed in the severity of the crises and the severity of the psychological pressures facing the displaced students in the emotional, economic, health , studying , social and other fields, until it has become a great burden that occupies the shoulders of its members, which requires disclosure and response to it and finding solutions that would reduce the negative effects that resulted from these crises , as Many researchers confirm that crises in general and the period that follow them in particular cause psychological, social, and health effects that are painful for the community, which are reflected in the psychological stability of its members and their social compatibility, such as feelings of sadness, failure, frustration, depression, tension, anxiety about the unknown future, feeling of insecurity towards others, and ease of infection with physical diseases.

The research was applied to a sample represented by students of displaced families who face psychological pressures, the reason of these situations, experiences, and painful conditions, and depleting the individual's energy and the increase in the level of his anxiety.

Keywords / pressures, students of displaced families, government schools

الفصل الاول

مشكلة البحث وأهميته :

أن طبيعة كل مجتمع واهدافه وظروفه ومشكلاته واحداثه وأنظمته تبرز بطريقة واضحة جلية في نظامه التعليمي فالعملية التعليمية والتربوية لا يمكن فصلها عن المجتمع الذي تتم فيه. فهي تتأثر بهذا المجتمع وتؤثر فيه. والمعلم والمتعلم اعضاء في المجتمع يؤثرون فيه ويتأثرون به. ولكي يتعامل التربوي مع تلك الظروف والاحداث بشكل ايجابي . فلابد له من معرفة وادراك مجريات الاحداث في العالم . لمواجهة تحديات نفسية وثقافية واجتماعية واقتصادية متعددة.

(المرسومي ، ٢٠١٣ : ٥)

وحياتنا مليئة بالاحداث الضاغطة لذا فأن هناك عدد كبير من الاحداث في حياتنا اليومية يمكن ان تعد مصدرا للضغط الذي يتعرض له الفرد فهناك احداث عامة تشكل ضغطا للناس جميعهم او معظمهم كالحروب والكوارث . وفي الوقت نفسه هناك ضغوط محددة او معينة يعاني منها الفرد او افراد قليلون كالمرض او الوفاة. وتعد الاحداث المفاجئة كالتي تحدث في زمن الحروب والكوارث الطبيعية كالزلازل والفيضانات والتهجير مصدرا من مصادر القلق والتوتر على عدد كبير من الافراد والتغير change والفقدان loss من اكثر احداث الحياة الضاغطة التي

يتعرض لها الافراد في مختلف مجالات الحياة سواء كان التغير مرغوب فيه ام غير مرغوب وقد يكون الفرد مسؤول عليه او غير مسؤول عنه.

(الخالدي ، ٢٠١٢ : ٥٤)

ويؤكد (ماسلو ، ١٩٤٥) ان البيئة الاجتماعية تعد مصدرا رئيسيا لتهديد الفرد اذ لا تسمح له باشباع حاجاته الاساسية مما يعيق نموه وبالتالي ينظر الفرد الى العالم

على انه عدواني وخطير ومهدد فيشعر بعدم الامان وتطغى عليه بوادر السلوك المضطرب وسوء التوافق مع الاخرين وخاصة في المجال الدراسي.

(Maslow, 1945 p.320)

وان الشعور بالصحة والامن النفسي شيئا مترادفان لان عند تعرض الفرد في اي مرحلة من مراحل حياته لضغوط نفسية او اجتماعية يصبح الامن النفسي مهددا والفرد لا طاقة له على تحملها مما يؤدي الى اصابته بحالات الاضطرابات النفسية.

(مبارك وزويلف: ٢٠٠٨ : ٢)

وتترك الازمات والكوارث وخاصة الاعمال الارهابية والحروب اثارها السلبية في نفوس افراد المجتمع وهي تعتبر جرائم بحق الانسانية وتزداد بشاعتها عندما تترك اثرا سلبيا في نفوس الاطفال والشباب واثرها الاكبر عندما تلحق بالبيئة والعمران وتهدد الاقتصاد القومي وتدمر البيئة التحتية للدولة واكثر نتائجها مأسوية تلك التي تخلق بنفوس الصغار وترافقهم مدى حياتهم وربما تترك اثارها في نفوس النساء والشباب من الطلبة وهذا ما اكدته دراسة (النوري ، ٢٠١٥) التي تناولت الاثار السلبية لارهاب عصابات داعش في نفوس العوائل النازحة من مدينة الموصل. اذا اظهرت نتائجها الى ان هذه الاثار تظهر في عدة صور منها (الفزع الليلي ، الانتكاسه في بعض المهارات التي تم اكتسابها من المجتمع ، فقدان الثقة وعدم التعامل مع اقرب الناس ، العزل ، الانطوائية ، الخوف من الغرباء ، وغيرها).

(النوري ، ٢٠١٥ : ٢)

وبما ان المجتمع العراقي قد واجه في وقتنا الحاضر العديد من الازمات والصراعات والتي تعد انعكاسا للاحداث السياسية والاقتصادية والثقافية التي تعرض لها المجتمع بعد الحرب عام (٢٠٠٣).

حيث تعرض المجتمع العراقي الى اضرار جسيمة ناجمة عن ممارسات العنف الطائفي بعد تغير النظام السابق وجعلها في حالة من عدم الاستقرار والتوازن ويعد النزوح من اكثر الاحداث عنفا وصدمة. حيث فقدان الاطمئنان والوقوع في عالم غريب قد يفتقر الى مقومات الحياة البسيطة وما يصاحبه من اضطراب في نفسية الفرد والاعداد للمستقبل فضلا عن الصعوبات الاقتصادية من جراء ذلك واثارها في الجو الاسري وانعكاسه على الابناء وبالتالي انعكاسه على الصحة النفسية والتوافق السلوكي والدراسي.

(مفتن ، ٢٠١٠ : ٢)

وللعراق تاريخ طويل في النزوح نتيجة الحروب التي مر بها وبعض سياسات النظام السابق وهناك بعض النازحين داخليا في ثمانيات وتسعينات القرن الماضي وبعد احداث الحرب الاخيرة تم نزوح ما يقارب ٤٠٠.٠٠٠ الف عراقي داخليا سبب العمليات العسكرية الاخيرة والانعدام الامن العام وعلى الرغم من تراجع معدلات

العنف وعدد النازحين سبب تحسن الوضع الامني يبقى النزوح في العراق واحدا من اكبر الازمات الانسانية واشدها خطرا حسب احصائيات منظمة الهجرة الدولية الاخيرة.(*)

وتعد العمليات الارهابية من اخطر التهديدات التي تواجه المجتمع بشكل عام والفرد بشكل خاص وتستمر اثارها لوقت طويل وهذه ما اكدته دراسة (ويف ولوسيان ، ١٩٩٦) التي تناولت موضوع الاثار النفسية للارهاب. اذا اظهرت نتائجها ان الاثار النفسية للارهاب تؤثر في القيم والمعايير وفي السلوك لدى الضحايا وكذلك على الوضع الصحي قبل وبعد الصدمة وعلى المستوى العلمي وان اغلب الافراد يعاني من

(*) احصائيات حسب تقارير منظمة الهجرة الدولية lom للنازحين في العراق

ازمات نفسية حادة كالشعور بالخوف المستمر والتردد في اتخاذ القرارات وعدم الثقة مع الاخرين ومشكلات في السمع وعدم التوافق مع اوضاعهم الدراسية وبيئتهم الجديدة وان اغلب الضحايا تركو الدراسة والانزواء في بيوتهم اذ سببت العمليات الارهابية عزلة وانطواء لدى الفرد نتيجة خوف ذويهم من العالم الخارجي خاصة لدى الطلبة.

(www.psycihews)

حيث تعرضت العملية التعليمية والتربوية الى هجمة شرسة من قبل العصابات الارهابية (داعش) بهدف تعطيل سلك المسيرة العلمية من خلال جهل الطلبة والحد من تعلمهم المتمثلة بالعدوان فتركت اسوء الاثار على العملية التعليمية وعلى الجوانب الانسانية والمادية وكذلك على الناحية النفسية والاجتماعية للطلبة والمدرسين والموظفين الذين تعرضوا للاعتقال والاهانة وكانوا اكثر من المشاكل بشكل عام. اضافة الى طلبة قد ترك او اجل دراسته للاسباب نتيجة العمليات الارهابية فأصبحت مهددة وقد لا يشعر بالامن والامان وقد يتعرضون في بعض الاوقات الى اهانات ومعاملات قاسية وسيئة في اثناء دراسته وتنقله وقد استشهد العشرات من الطلبة النازحين في اثناء خروجهم من مدراسهم في بعض المناطق الساخنة وقدومهم الى مدارس في بغداد وباقي المحافظات فاصبحوا بعدين عن اهاليهم وذويهم. واثرت كل هذه المشكلات النفسية والاجتماعية والاكاديمية والمهنية والصحية بشكل او بأخر على مستوى شعورهم بالامن النفسي وانخفاض مستوى التحصيل العلمي وصعوبة التحاق العديد من الطلبة النازحين في المدارس العراقية نتيجة للانخفاض الامن على حياتهم ومستقبلهم بسبب الاحداث والظروف التي يكونون فيهم. الى ان قدرة الطلبة النازحين على التعايش مع الضغوط يعتمد الى حد كبير على مدى علاقاتهم مع افراد اسرهم ومع المجتمع الذي يعيش فيه ومعلميهم في المدرسة اي مع الاشخاص القائمين على رعايتهم.(رباب ، ٢٠٠٦ : ٦)

لذا تمكن مشكلة البحث الحالي تبرز من خلال حدة الازمات وشدة الضغوطات النفسية التي تواجه الطلبة النازحين في المجالات الدراسية والاسرية والاجتماعية والاقتصادية والانفعالية حتى اصبحت تشكل عبئا كبيرا على افراد المجتمع وبلخصوص الطلبة منهم مما يستدعى الكشف والتصدي عنها وكذلك ايجاد الحلول التي من شئنها ان تقلل من الاثار السلبية التي تنتج عن هذه الضغوط والازمات. حيث يؤكد اكثر الباحثين ان الضغوطات النفسية بشكل عام والفترة التي تليها سبب في حدوث اثار نفسية واجتماعية وصحية مؤلمة لافراد المجتمع مما ينعكس على استقراره النفسي وتوافقهم الاجتماعي مثل الشعور بالاحباط والفشل وعدم الاطمئنان للاخرين وغيرها وبالتالي سهولة الاصابة بالامراض الجسيمة.(Achenbach , 1992 , p.2)

وقد اظهرت دراسة (chemtob , 1997) ان الاحداث المتمثلة بالحروب والفترة التي تليها تحدث تهديدا داخليا حيث توصلت هذه الدراسة التي اجريت على مجموعة من الطلبة ما بين العراق والاردن من المدارس الابتدائية والاعدادية الذين واجهوا بعض الضغوطات واحداث ما بعد حرب الخليج اظهرت ان لدى الطلبة صعوبات في التعايش والتكيف والسيطرة على نوبات الغضب حتى مع الاشخاص حتى مع الاقرب المحبين لديهم ويكون تعاملهم مع احداث الحياة غالبا بطريقة عدائية في حين لم تظهر تلك العلاقات عند الطلبة في الاردن وبينت هذه الدراسة ان هذه المجموعة الطلبة في العراق بحاجة الى تلقي العلاج السلوكي المعرفي

(chemtob , 1997 , p.187)

ومن خلال الدراسات المتواصلة التي اجراها (sutterley & lavia , 1981) تبين الى ان في حال استمرار تعرف الفرد للضغوط من البيئة الخارجية او الداخلية مع

الفشل المستمر في كيفية التعامل معها قد يسبب له الاعياء ثم الاجهاد العصبي ثم يؤدي الى الموت في بعض الاحيان . (sutterley & laria , 1981 , p.4)

وبالتأكيد فقد يتعرض الطلبة النازحين اثناء ممارسة حياتهم الى ضغوطات نفسية بسبب الاوضاع السيئة التي مروا بها من خلال هجر منازلهم وممتلكاتهم وباب رزقهم فقد اخذوا نصيبهم من تداعيات العمليات الارهابية التي تمثلت بالترهيب والقتل او تعرض احد افراد عائلاتهم الى الخطف والتعذيب. ومما زاد من تفاقم المشكلات التي تواجه الطلبة النازحين من صعوبات حياتية حيث ذكرت منظمة الهجرة الدولية في تقرير لها عن النازحين في العراق ان من اهم المشكلات التي واجهت النازحين منها الحاجة الى المأوى ثم التوظيف والطعام والانتقال القسري لاكمال الدراسة لدى الطلبة في مناطق اخرى اكثر امنا سوء في مدينة بغداد او في المحافظات الاخرى. حيث ان اغلب النازحين الذين شملهم تقرير منظمة الهجرة الدولية ونسبتهم ٥٩% يسكنون في بيوت مؤجرة الا ان مواردهم المالي قد تراجع مع الوقت واسعار الايجارات ترتفع وان هناك نسبة ١٨% يعيشون مع عائلات او اصدقاء في ظروف مزدحمة وان نسبة ٢٢% يعيشون في مباني عامة حيث انهم معرضين للطرد من قبل السلطات المحلية او اصحاب الاملاك او بعضهم يعيشون في مخيمات اضافة الى افتقار العوائل الى المعايير القيادية والخدمات الاساسية كالمياه الصحي والكهرباء حيث جعلها عاملا في تفاقم الازمة الانسانية. كما ان تدهور الرعاية الصحية ادى الى اصابتهم بالامراض الخطيرة مما ترتب على ذلك مشكلات اقتصادية وصراعات نفسية واجتماعية. وادى الى زيادة من عوامل الضغوط النفسية وان مثل هذه الضغوط قادرة على تفجر اضطراب نفسي قد يكون حاد ويدوم فترة طويلة وقد تؤدي في النهاية الى الاصابة الفرد بالانهيار الجسمي وبعض الامراض الانفعالية. (علي ، ٢٠٠٤ : ٤)

وفي ضوء احساس الباحث بالصعوبات التي تواجه شريحة مهمة وهم الطلبة النازحين الذين هم العنصر الاساسي والفاعل في قيادة المجتمع في معظم المفاصل والميادين. حيث يعتبر ان حروب وهرب الطلبة الى مجتمعات اخرى انما هو خسارة كبيرة وتفريغ وتبديد للطاقات القادرة على تحقيق عملية البناء والمساهمة في انتعاش الواقع الاقتصادي والاجتماعي في مجتمعنا الذي نحن بأمس الحاجة الى عملية التنمية واعادة الاعمار. التي من اهم نجاحها هو خلو المجتمع من الضغوطات النفسية التي تعيق عملية التطور لذا فأن الطلبة بحاجة الى الرعاية التامة من خلال الوقوف على بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي لها الاثر الكبير في العملية التربوية والتعليمية.

اهداف البحث : يستهدف البحث الحالي تعرف :

١- الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية النازحين .

٢- الضغوط النفسية السائدة لدى طلبة

المرحلة(الدراسية/الاجتماعية/الاسرية/الاقتصادية/الانفعالية) بحسب شدتها على النازحين.

٣_الفرق في الضغوط النفسية لدى المرحلة الاعدادية وفقا للجنس

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الطلبة النازحين للمرحلة الاعدادية (بنين وبنات).والساكنين في مدينة بغداد / العراق. والذين نزح اغلبهم نتيجة احداث العنف الاخيرة التي حصلت في بغداد.

تحديد المصطلحات :

الضغوط النفسية : psychological stresses:

١- لازوراس (Lazaraus. 1976)

وهي الاحداث البيئية التي تفوق قابلية الفرد على مواجهتها (Lazaraus. 1976 , p.48).

٢- ميلر (Miller , 1987)

" هي حالة من التوتر او الضيق تنشأ عندما يستجيب الفرد لمطالب وضغوطات قد تأتي من الداخل او الخارج. (Miller , 1987 , p.19)

٣- تعريف مايكل (Michael , 1991) احداث عاطفية واجتماعية واقتصادية كالفشل والحرمان والفقدان. تؤثر على سلوك الفرد في المستقبل .

(Michael , 1991 , p.111)

٤- وعرف الضغط النفسي بأنه عبارة عن نظام استجابات لحالات ضاغطة وتكون الضغوط من نظام تفاعلات فسيولوجية ونفسية سواء مباشرة او غير مباشرة.

(علي ، ٢٠٠٢ : ٧)

ومن خلال استعراض التعاريف السابقة والدراسات التي تناولت الضغوط فتعرف الباحثة الضغوط النفسية (بأنها مواقف حياتية مفاجئة يتعرض لها الافراد نتيجة للأحداث وظروف اجتماعية وصحية ودراسية واقتصادية وغيرها غير سارة ومؤلمة قد تؤدي بالتالي الى فقدان توازنه وتجاوز قدرته على التوافق مما يؤثر على الجانب النفسي والجسمي.

التعريف الاجرائي للضغوط النفسية

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة النازحين من خلال استجاباتهم على مقياس الضغوط النفسية المعتمد في البحث الحالي.

الطلبة النازحين

١- هم الطلبة المرحلة الاعدادية في المناطق العراقية الساخنة الذين تركوا منطقتهم برفقة اهلهم ليستقروا في مكان اخر اكثر امنا. وقد تم تهجيرهم نتيجة العمليات الارهابية واحتلال عصابات داعش لمناطق سكنهم وانفعال دراستهم الى مناطق اخرى امنه في محافظة بغداد ولا يزالون مستمرين في الدراسة.

٢- تقرير الهجرة الدولية ، ٢٠١٥

مصطلح يطلق على اولئك الافراد وعائلاتهم الذين غادروا منازلهم واماكن اقامتهم المعتادة . نتيجة النزاعات المسلحة او حالات العنف العام او انتهاك حقوق الانسان . وكانوا غير قادرين على العودة الى منازلهم اكراها او اضطروا الى الهرب من منازلهم دون ان يعبروا حدود دولية معترف بها لذلك البلد. (منظمة الهجرة الدولية ، ٢٠١٥ : ١٧٧)

الاطار النظري :

اولا : الضغوط النفسية spychological stresses

شاع استعمال مصطلح (stress) في علم النفس في مطلع القرن السابع عشر للدلالة على المواقف المؤلمة وغير المتوقعة او المألوفة مثل الكوارث والاعياء الحياتية التي تواجه افراد المجتمع والذي تعنى الضغط والاجهاد. وان هذا اللفظ اشتق من الكلمة اللاتينية (stringege) التي تعني الشدة والضيق. والبعض يشير الى اشتقاق هذا اللفظ من الكلمة الفرنسية (Destese) والتي تعني الشعور بالاختناق (عبد الوهاب ، ٢٠٠٣ : ٢)

والضغوط بأنها ادراك الفرد لعدم قدراته على احداث استجابة مناسبة لمهمة مما قد يصاحب هذا الادراك انفعالات سلبية مثل الغضب والقلق والتوتر والاكتئاب ويصاحبها تغيرات فسيولوجية كرد فعل جراء تنبيه للضغوط والتي يتعرض لها الفرد.

(me – Graph , 1970 , p.21)

ويمكن ان تميز بين مواقف اساسية ازاء استعمال لفظ (stress) الموقف الاول الذي يدل الموقف الضاغط للمشكلات والتنبؤ والصعوبات الموقفية. والموقف الثاني يتمثل في ردود الافعال التي تأتي نتيجة التغيرات النفسية الانفعالية والتغيرات العضوية والسلوكية وقد يشير الى صعوبة توافق الفرد مع البيئة والذات ومنها محاولة لتقليل من عدم التوافق من اجل تخفيف التوتر الانفعالي بالتالي المحافظة على الاحساس بالذات.(Meneagham , 1983 , p.402)

وتعد الضغوط النفسية حالة يتعرض لها جميع الناس ولكنها تختلف من شخص لاخر لان تأثير الضغط يختلف من فرد لاخر. فالافراد يتعرضون جميعهم بالنسبة لمخاطرها بنفس الدرجة ولكن يختلف الناس في طريقة ادراكهم لتلك الضغوط.

وكذلك فان مصادر الضغوط النفسية متعددة ومتنوعة والاساليب والطرق الواجب التي يلجأ اليها الفرد للتكيف مع هذه الضغوط تختلف باختلاف مصدر الضغط وطبيعة الفرد وصفاته الشخصية فبعضهم يلجأ الى الانسحاب والانطواء والعزلة وبعضهم يميل الى الثورة والتمرد والتفريغ لما يعانون من ضغوط. ونجد ان المراهقين الكثير منهم يميلون الى اعلان سخطهم على مايتعرضون له من اوامر ومطالب فيميلون الى ممارسة سلوكيات سلبية تؤدي الى تدهور الحالة الصحية.(غالب ، ١٩٨٦ : ١٥)

وربما تؤدي زيادة الضغوط النفسية الى استنزاف من طاقة الفرد النفسية وتظهر هذه في تأثيرات المعرفية كبيرة كالنقص في شدة الانتباه والتركيز واضطرابات الذاكرة وقلة السرعة الاستجابة وكذلك زيادة معدل الاخطاء والاضطرابات الفكرية والفشل وتزيد من حدة التأثيرات الانفعالية فتشمل التوتر وزيادة معدل القلب والاكتئاب والعجز مما يشعر الفرد بعدم القيمة وربما يؤدي الى الموت المفاجئ. (الربيعي ، ٢٠٠١ : ٢)

وقد تشير الضغوط النفسية الى تغيرات خارجية وداخلية ممكن ان تؤدي الى استجابة حادة ومستمرة. والاحداث الخارجية تشمل كل ظروف العمل والتلوث النسبي والاحداث الطارئة مثل المشكلات الوفاة والطلاق لاحد ابناء العائلة وقد احتلت هذه الضغوط في الفترة الاخيرة مكانة كبيرة بسبب ظهور بعض الامراض النفسية والعضوية. اما الاحداث الداخلية تشمل

التغيرات العضوية مثل الاصابة بالمرض والتغيرات هرمونية مثل زيادة او نقصان في معدل النمو . (ابراهيم ، ١٩٨٩ : ١١٩).

ومن خلال هذه الاختلافات والتباين يمكن تقسيم الضغوط الى الاتجاهات ومنها :

١. **الاتجاه المركز على الموقف الخارجي** : اي يفهم الضغط من خلال المتطلبات المنبثقة من البيئة المحيطة بالفرد التي تستهدف الفرد وتجعل من بعض شروط الموقف مصدر لاجهاد. (Fitt , 1973 : p.20)

٢. **الاتجاه المركز على الاستجابة النفسية** : ان الضغط يتضح في التغيرات النفسية الانفعالية والتغيرات الفسيولوجية فالاجهاد حالة داخلية للعضوية وهذه التغيرات الداخلية قد تتخذ شكل استجابات فسيولوجية لتمكن العضو من التكيف.

٣. **الاتجاه المركز على تفاعل الفرد بالموقف** : اي من خلال ادراك متطلبات الموقف واعبائه التي تفوق طاقة وامكاناته الذاتية مما قد يولد التوتر والشعور . (الزبيدي ، ١٩٩٩ : ١٧)

ويرى ميكراف (Me-craph , 1970) بان الضغوط تظهر لدى الفرد لعدم قدرته وادراكه على احداث استجابة مناسبة لمهمة او مطلب مما قد يصاحب هذا الادراك انفعالات سلبية كالغضب والاكتئاب وتغيرات فسيولوجية وما تسببه من امراض جسدية نتيجة لاستجابة الفرد للمواقف الضاغطة واهمال دوره في تفاعله النفسي معه.(Me-craph , 1970)

انواع الضغوط النفسية

١. **ضغوط العوامل الاجتماعية** : تظهر هذه الضغوط نتيجة للانشقاق في العلاقات الاسرية وكثرة الابناء والتفاوت الثقافي واختلاف الميول والاتجاهات مما سبب قلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية .(الامارة ، ١٩٩٥)

٢. **ضغط العوامل الاقتصادية** : وتظهر هذه الضغوط نتيجة وجود البطالة والتفاوت الطبقي وانخفاض الدعم الاقتصادي للفرد نتيجة انخفاض الانتاج ويؤدي الى

الحرمان والعواز المادي وقلة فرص العمل وهذا يزيد من حدة الضغوط .
(الجميلي ، ٢٠٠٤ : ٥٩)

٣. **الضغوط المدرسية** : وتتمثل بالصعوبات التي تواجه الفرد خلال مراحل الدراسية مثل بعض الازمات التي يمر بها الفرد والصعوبات او ضغط المناهج والامتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية . والطلبة شأنهم شأن اي فرد اخر لهم حاجة الى العلاقات التي
تربطهم بالاخرين ويشعرون من خلالها بأنهم جزء من المجموعة ويشعرون بان هناك من يشاركهم اهتمامهم ويقدمون لهم المساعدة الى ان قدرة الطلبة النازحين على التعايش مع الضغوط يعتمد الى حد كبير على مدى علاقاتهم مع افراد اسرهم ومع المجتمع الذي يعيش فيه ومعلميهم في المدرسة اي مع الاشخاص القائمين على رعايتهم. (رباب ، ٢٠٠٦ : ٦)

٤_الضغوط العاطفية : وتسمى ايضا بالضغوط النفسية والاجتماعية (psychosocial) ويقصد بها الفشل في العلاقات العاطفية والتعرض للفشل في تحقيق الاهداف مما قد يؤدي الى ضغوط نفسية شديدة على الفرد.
(العيسوي ، ٢٠٠١ : ٦)

٥_الضغوط الاسرية : تنتج هذه الضغوط عن اساليب متعددة داخل الاسرة مثل المرض وغياب احد الوالدين عن الاسرة والطلاق وكلها مصادر تسبب في ظهور بعض الاضطرابات النفسية. (العنزي ، ٢٠٠٤ : ١٥)

ثانيا / النازحين

يعد النزوح ازمة قديمة قدم الانسانية لما له اثارا سلبية على الصحة النفسية للمجتمع والفرد. وقد تعرض المجتمع العراقي الى اضرار جسيمة ناجمة عن مظاهر

العدوان والاعتداء والتهجير والنزوح جعلها في حالة من عدم التوازن والاستقرار. وقد خلفت هذه الظروف اضرار نفسية خطيرة قد تصيبهم عاهات جسيمة بسبب ممارسات العنف. حين تعرض الطلبة النازحين الى ازمات نفسية حادة والى ازمات وحوادث ضاغطة منها صدمة الحروب وما تبعها من تهجير ونزوح وفقدان وموت فان مثل هذه الحوادث قد تركت اثارا نفسية سلبية منها على الصعيد الاسري والدراسي والاجتماعي والاقتصادي وقد يبقى مدى العمر وقد تؤثر هذه الضغوط في مسار حياة الفرد ونشاطه. (التميمي ، ٢٠١٢ : ١٥٩)

وان الطلبة النازحين الذين هم في المرحلة الاعدادية من اشد فئات المجتمع تأثرا بالاجواء النفسية والاجتماعية المضطربة واكثر عرضه للاصابة بالمشكلات النفسية. وتعد مرحلة المراهقة من اكثر المراحل تضررا من جراء الحروب وصدماتها وتأثيراتها السلبية على الصعيد النفسي والعقلي بسبب التغيرات الجسدية والنفسية والاجتماعية التي تميزها عن بقية المراحل من مراحل حياة الفرد. اذ يعيشون فترة حرجة تسودها المعاناة والاحباط والقلق فهم اكثر عرضة عن غيرهم للتأثر بالظروف الصعبة التي يعيشونها بحيث يجعل اثار الاجهاد النفسي يظهر على الافراد بوجه خاص ولفترات طويلة من العمر لذا هم بحاجة الى الشعور بالقيمة الذاتية والترابط الاسري والاجتماعي. (ابو طالب ، ٢٠١١ : ٦)

كل هذه المشكلات النفسية والاجتماعية والصحية والاكاديمية التي تواجه الطلبة جعلتهم يشعرون بتدني في المستوى التحصيل العلمي والتوافق الاجتماعي كما ان الظروف التي تعرض لها الطلبة المتمثلة بالتنقل في المناطق واستشهاد العشرات من الطلبة في اثناء قدومهم للمدارس جعلته يشعر باضطرابات نفسية جعلته يفقد عملية التكيف مع البيئة واصبح يعاني من مظاهر الخوف وعدم الاستقرار وظهور علاقات

القلق والاكتئاب والتوتر والتفكير المستمر لما يتعرض له من مشاكل مادية ونفسية افقده الامن والراحة وعدم اشباع حاجات النفسية.

(نادي ، ٢٠٠٥ : ٨)

النظريات التي تناولت مفهوم الضغوط النفسية

اولا : نظرية المواجهة والهروب (والتركانون) fight or fight theory

تركز هذه النظرية على العوامل البايلوجية في استجابة الفرد تجاه التهديدات الخارجية. فأن هناك عددا من النشاطات التي يقوم بها الفرد تثير بدورها الغدد الخارجية واطلق عليها (اعراض المواجهة والهروب) ويرى ان تباين العوامل الضاغطة تؤدي الى زيادة كمية الادرينالين في الدم والذي يؤدي بدوره الى السرعة بالتنفس وزيادة حامضية الدم واندفاعه وتحرير الكرستول الموجود جسم الفرد.وتحرير الدهون المخزونة التي تهي الجسم لمواجهة الخطر والهروب منه مع حدوث تغيرات فسيولوجية مثل اضطرابات المعدة وزيادة نبضات القلب واضطراب في الكلام.

(Wilson & keneisl , 1996 : p.68)

ويعد كانون اول من استخدم مصطلح الضغوط النفسية حيث يشير ان الكائن الحي يستطيع مقاومة الضغوط عندما يتعرض لها بمسنوى منخفض الا ان الضغوط الشديدة والطويلة يمكن ان تسبب انهيار الانظمة البايولوجية وقد كشف وجود ميكانزم او الية في جسم الانسان تساهم في احتفاظه بحالة من التوازن وقدرته على مواجهة التغيرات.(دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٤٣٢)

ثانيا : نظرية متلازمة التكيف العام (هانز سيلي) General adaption syndrom

تعتبر احدى النظريات البايلوجية وقد اعتبر سيلي الذي قدم مفهوم الضغوط الى الحياة العملية حيث اعتبر الضغوط بأنواعها منبهات مؤذية للفرد وقسمها الى نوعين ضغوط جسمية ونفسية. (seley , 1958 : p.3)

واكد سيلي على ان الضغوط تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر في صحة الانسان لانها تضعف من وظائفه وان التغيرات الانفعالية الغير سارة التي تنتج عن الضعف تؤدي الى ظهور مجموعة من الاعراض اطلق عليها اعراض التكيف العام. (seley , 1958 : p.120)

وقد حدد ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغوط وهما تمثل عنده مراحل التكيف العام

١. **مرحلة الاستجابة:** وفيها يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئ للضاغط ونتيجة لهذه التغيرات نقل مقاومة الجسم وعندما يكون المواجهة للضغط النفسي شديد تؤدي بالفرد الى الموت.

٢. **مرحلة المقاومة**

نتيجة لنشاط الزائد للغدة النخامية فتحدث المقاومة عند تعرض للضغط بالتالي تختفي الارشادات الجسدية مع ردود الافعال وتظهر تغيرات واستجابات اخرى تدل على التكيف.

٣. **مرحلة الانهاك**

وهي مرحلة تعقب المرحلة الثانية وقد يكون الجسم قد تكيف الا انه الطاقة الضرورية قد تكون استنفذت فاذا طال تعرض الفرد للضغوط وبصورة مستمرة فانه قد

يصل بها الفرد الى العجز في المقاومة ويدخل مرحلة الانهاك والاجهاد ويصبح عاجزا عن التكيف بشكل كامل.

ويختم سيلي (seley) نظريته بتعريف الضغط على انه حالة من حالات الفرد التي تشكل اساس للتفاعلات التي يبدى فيها الفرد متكيفا او يوجه سوء التكيف.

(الرشيدي ، ١٩٩٩)

ثالثا : نظرية التوافق بين الشخص والبيئة (ريتشارد لازاروس) Richard Lazarus , 1966

سميت هذه النظرية بنظرية (التقسيم المعرفي) في الضغوط ويشير الى العمليات المعرفية للتقويم الدال على مواجهة الفرد لمتطلبات التطور والنمو (coyne & Lazarus , 1980 : p.150).ويؤكد لازاروس ان العلاقة بين الفرد والبيئة في حالة وجود ضغط تكون متعبة وقد تتعدى قدرته على التكيف اذ ان تقسيم التهديد ليس مجرد ادراك بسيط للعناصر المكونة ولكنها تكون رابطة بين بيئة الفرد وخبراته الشخصية التي يمتلكها مع الضغوط وبعد ذلك يستطيع تفسير الموقف ويرى لازاروس انه يعتمد تقسيم الفرد على عدة عوامل منها :

١_ لا علاقي : اي عندما يكون الضغط ذو تأثير على الفرد و يمكن ان يهمل مواجهته.

٢.ايجابي : اي تقسيم الفرد للموقف وما يترتب عليه بانه مفيد ومرغوب فيه.

٣.الحدث الضاغط : عندما يكون الاذى والتهديد والاحداث والمثيرات تكون ضاغطة لدى الشخص بينما قد تكون عند شخص اخر اعتيادية حسب تقدير الفرد لكل حدث. اي ان كل الافراد عندما يتعرضون للضغوط النفسية لا يتعاضون جميعهم

بمخاطرها بنفس الدرجة بل يختلف تأثيرها من شخص لاخر وذلك يعتمد هذا حسب قدرات الفرد وخبراته المعرفية وتقويمية لذاته وادراكه النفسي.

(الرشيد ، ١٩٩٩ : ٥١)

رابعا : موسى وشيفر: Moss & Schaefer theory , 1986

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي فسرت الضغوط النفسية على اساس الموقف والاستجابة المعرفية اي ان عمليات المواجهة والتكيف مع الضغوط تتطلب جهودا سلوكية ومعرفية يقوم ببذلها الفرد من خلال تعامله مع الموقف الضاغط.

(Moos & Schaefer, 1986 , p.13)

وقد حدد موسى وشيفر ان استجابة الفرد للمواقف الضاغطة يمر بثلاث مراحل وهي **المرحلة الاولى** العوامل الشخصية والخبرات الضاغطة مثل الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية للفرد والنضج المعرفي وقوة الذات حيث تتفاعل هذه العوامل وتؤثر في معالجة المعلومات للحدث الضاغط من خلال الاستجابة. وتعتمد هذه على مدى قدرة الفرد على المواجهة . كما تشمل العوامل المتعلقة بالبيئة الاجتماعية مثل العلاقات بين الافراد العائلة ومدى تماسك المجتمع في مواجهة الحدث وتحمل اثارة.(Moos & Schaefer, 1986 , p.177),**المرحلة الثانية** وتشمل أ_ادراك الفرد للحدث الضاغط ويشمل ادراك الفرد لمعنى الحدث. ب-والقيام باعمال توافقية مع الحدث الضاغط من اجل احتفاظ الفرد بتوازنه والتحكم بمشاعره السلبية . جـ-توظيف المهارات اي محاولة الفرد من اتخاذ اسلوب المواجهة للموقف عن طريق اكتشاف الاسلوب الملائم للتعامل معه بهدف اعادة الفرد لتوازنه وتحقيق شدة تأثيرات لحدث الضاغط ويشير موسى وشيفر الى الفرد يمكنه اعتماد اسلوب واحد او اكثر في التعامل مع الحدث الضاغط. **(Moss & Schaefer, 1986** , p.128)

المرحلة الثالثة : نتائج الحدث الضاغط اي المهلة النهائية لتفاعل جميع العناصر السابقة بهدف مواجهة الموقف ، وقد تكون المواجهة في صورة توافق ناجح وبالتالي يستطيع الفرد مواصلة حياته او يفشل في تحقيق التوافق فتظهر عليه الاضطراب النفسي والجسمي. (العشيق ، ٢٠٠١ : ٦١)

مناقشة النظريات

لقد اختلف المنظرين في تفسير الضغوط النفسية وذلك بسبب تعدد مصادر واسباب الضغوط هذا من جهة ومن جهة اخرى بسبب تفسير كل عالم حسب رؤيته النظرية او انتماه الى المدرسة النفسية التي يؤمن بها في تفسيره للسلوك الانساني فمن خلال استعراض الباحثة لبعض المنظرين التي فسرت الضغوط النفسية نجد ان هناك اتجاهين :

الاتجاه الاول : اعتمد في تفسير الضغوط على العوامل البايولوجية ومنها نظرية كانون حيث تستند على مفهوم الاتزان الذي يعبر عن فاعلية الجسم للمحافظة على استقراره حيث وجد كانون من خلال تجاربه انه هناك انشطة عديدة يقوم الجسم الانسان والحيوان اثناء مواجهته المواقف الضاغطة لذا اطلق عليها اسم (اعراض المواجهة) وكذلك نظرية سيلي الذي استند على (البيئة والاستجابة) حيث يرى ان الجهد المسلط على الفرد نتيجة لتعرضه للضغوط يكون استجابة لها وفق الاجهزة الفسيولوجية ودرجة مقاومتها لهذه الضغوط فينتج عنها اثار فسيولوجية ونفسية . والضغوط وفق هذه النظريتين تستند الى عوامل داخلية وقد تكون الاستجابة من قبل الفرد للضغوط مواجهة او هروب ولكن اذ تجاوزت قدرات الفرد فانه يحدث الوفاة نتيجة لشدة الضغوط النفسية. الا انها من عيوب هذه النظريتين انها اهملت العوامل البيئية في تفسيرها للضغوط واعتبار ان الضغط هو محصلة العوامل الفسيولوجية.

الاتجاه الثاني : ويعرف بالاتجاه البيئي في تفسير الضغوط النفسية ويؤكد اصحاب هذا الاتجاه على دور البيئة في حدوث المواقف المسببة للضغوط وعلى الخبرات في مواجهة الضغوط كما اهتمت بالفروق الفردية في استجابة الضغوط النفسية وكذلك اهتمت بالتعلم اذ ترى انه يمكن التنبؤ بالاحداث الضاغطة مع كيفية التعامل معها اي ما يسمى بالتوافق من اجل ضبطها. وركزت على الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية. للفرد المسببة للضغوط والناتجة عنها . اي ان اصحاب هذا الاتجاه يرون ان مصدر الضغط يأتي من المثيرات البيئة المحيطة بالفرد ومن خلال المواجهة بشكل مستمر مما بسبب لهم حالة من الاخفاق والتعب في التغلب على تلك المثيرات وبالتالي تشكل للفرد القلق والتوتر فقد رأى لازاروس ان الضغوط النفسية تأتي عندما توجد حالة عدم التوافق بين مطالب البيئة التي تنشأ نتيجة التفاعل بين عوامل البيئة الخارجية وعوامل الادراكية (الداخلية) وبين القدرة على الاستجابة لهذه المطالب لذلك اكد (لاز أروس) على اهمية العوامل البيئية والادراكية في احداث الضغوط لذلك تعتبر نظرية (لازاروس) اكثر مناسبة للاعتماد عليها في هذا البحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

هدف البحث الحالي التعرف على الضغوط النفسية لدى طلبة عوائل النازحين وتناول هذا الفصل عرضا مفصلا لمجتمع الدراسة وعينها واداتها واجراءاتها والمعالجات الاحصائية التي جرى استخدامها في الوصول الى النتائج.

اولا / مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من الطلبة الذين ينحدرون من العوائل النازحة في المدارس الاعدادية موزعين بين مديريات تربية الكرخ (الاولى والثانية والثالثة) وتربية الرصافة (الاولى والثانية) حيث بلغ (٦٤٥٨) طالبا. حسب احصائيات منظمة الهجرة الدولية (IoM) [١] حيث تعتبر هذه الاحصائية المعتمدة من قبل هذه المنظمة حسب سجلات وزارة التجارة من البطاقة التموينية في سجل النازحين . وكما موضح في الجدول (١)

الجدول (١)

مديريات التربية	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
الرصافة الاولى	٤٣٥	٤٩٧	٩٣٢
الرصافة الثانية	١٧٢	١٨٣	٣٥٥
الكرخ الاولى	١٠١٦	٩٠٤	١٩٢٠
الكرخ الثانية	١١٩٢	٩٨٨	٢١٨٠
الكرخ الثالثة	٥٩٩	٤٧٢	١.٠٧١
المجموع			٦.٤٥٨

ثانيا / عينة البحث

تمثل عينة البحث جزء من المجتمع الاصلي للبحث ويقوم الباحث بدراستها للتعرف على خصائص المجتمع الذين سحبت منه ويتم اختيارها من اجل اجراء دراسة

(١) منظمة انسانية مستقلة في عملها تابعة الى منظمة الامم المتحدة VN

عليها على وفق قواعد خاصة حيث تم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية حيث بلغت (٢٠٠) طالبا من عوائل النازحين والساكنين في اطراف بغداد حيث تم تهجيرهم بعد احداث شباط عام (٢٠٠٦) ويقضي اغلبهم حاليا في مجمعات غير نظامية او مؤسسات الدولة المهجورة وكان الاختيار عشوائي ومن كلا الجنسين.

ثالثا/ اداة البحث

من اجل التعرف على الضغوط النفسية لدى طلبة النازحين نطلب مقياس للضغوط النفسية ولتحقيق اهداف البحث. وبعد اطلاع الباحثة على المقاييس والدراسات السابقة تبنت الباحثة مقياس (ابو حبيب ، ٢٠١٠) حيث وضع هذا المقياس لقياس القضايا الاجتماعية والاقتصادية والاسرية التي يعاني منها الطالب ومدى تأثيرها على تحصيله الدراسي وبعد تعديله وجعله ملائم للبيئة العراقية بعد اجراء التعديل وعرضه على مجموعة من الخبراء وحسب النظرية المتبناة .

تحديد مجالات المقياس

١-**الضغوط الدراسية** : وتنشأ من ضغط القوانين والمناهج الدراسية وعدم الدافعية نحو الدراسة واهمال وعدم الاهتمام بعض الاباء بشؤونهم الخاصة. وتدني مفهوم الذات عند الطلبة والصراعات الاسرية والاحداث والازمات التي يمر فيها مثل التهجير القصري وتسبب هذه الضغوط باثقالها على عزيمة الطلبة ورغبتهم في الدراسة وقد تضعهم في حالة استنفار للتصدي لاثارها او الرضوخ والعجز عن مواجهة سلبياتها.

٢-**الاسرية** : وتشكل هذه الضغوط بعواملها التربوية ضغطا شديدا على رب الاسرة واثرا على التنشئة الاسرية فمعظم الاسر التي يحكمها سلوك تربوي متعلم ينتج

عنه التزام والا اختل نظام الاسرة وتفتت معايير الضبط ونتج عنه تفكك اسري وربما يؤدي الى السلوك السلبي لرب الاسرة او ربة البيت.

٣-الاجتماعية : وهي الخاصة بالعلاقات الاجتماعية والتماسك والتفاعل بين افراد المجتمع فبعض تقاليد المجتمع تحتم على الفرد الالتزام الكامل بها والخروج عنها يعد خروجا عن العرف والتقاليد الاجتماعية لذلك هي تعد عند الفرد ضغطا نفسيا لعدم انسجام الفرد معها.

٤-الاقتصادية : لها الدور الاعظم في تشتت فكر وجهة الطالب وضعف قدرته على التركيز وخاصة عندما تعصف به الازمات المالية وانحساره او فقدان العمل بشكل نهائي كما يحصل في حالة التهجير فينعكس ذلك على الحالة النفسية للطالب وينجم عن ذلك عدم قدرته على مسايرة متطلبات الحياة.

٥-الانفعالية : وهي تمثل كل المنبهات المؤلمة المسببة للتوتر والقلق والضغط النفسي ويشعر الفرد من خلالها بردود افعال شديدة بحيث يختل من طبيعة توازنه النفسي والحياتي.

القوة التمييزية لفقرات مقياس الضغوط النفسية :

يعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة ،هو قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في المقياس وبين الذين حصلوا على درجة واطئة(Stang&Wrightsman,1982p.51,)بعد تطبيق المقياس ولغرض الإبقاء على الفقرات المميزة، اجري تحليل الفقرات باستعمال: **إسلوب المجموعتين المتطرفتين:** وقد تم أتباع الخطوات التالية: تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (٢٠٠) استمارة.ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة. تعيين نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (٥٤) استمارة ،

كذلك تعيين نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا ، والبالغ عددها(٥٤) استمارة ، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (١٠٨) استمارة من أصل (٢٠٠) استمارة.

تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) وكانت جميع الفقرات مميزة ، ما عدا الفقرات (٦- ١٧- ٢٨ - ٤٣) لأن قيمها التائية أقل من القيمة الجدولية وكما في الجدول (٢).

جدول (٢)

تمييز فقرات مقياس الضغوط النفسية بإسلوب المجموعتين المتطرفتين

الرقم	المجموع العليا		المجموع الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	3.72	0.529	3.31	0.748	3.268	دالة
٢	3.94	0.231	3.30	0.717	6.321	دالة
٣	3.67	0.476	3.06	0.596	5.888	دالة
٤	3.81	0.392	2.89	0.572	9.813	دالة
٥	3.98	0.136	3.13	0.646	9.487	دالة
٦	2.09	1.233	2.06	0.979	0.173	غير دالة
٧	3.93	0.264	3.06	0.787	7.703	دالة

٨	3.87	0.339	2.81	0.646	10.626	دالة
٩	3.57	0.742	2.93	0.610	4.958	دالة
١٠	3.30	0.964	2.54	0.770	4.522	دالة
١١	3.87	0.339	3.04	0.699	7.879	دالة
١٢	3.85	0.359	3.00	0.700	7.955	دالة
١٣	3.81	.392	2.78	0.502	11.970	دالة
١٤	3.81	0.392	3.04	0.699	7.128	دالة
١٥	3.94	0.231	3.11	0.664	8.715	دالة
١٦	3.81	0.392	2.96	0.800	7.026	دالة
١٧	2.11	0.816	1.91	1.103	1.090	غير دالة
١٨	3.78	0.420	2.91	0.853	6.730	دالة
١٩	4.04	0.433	3.28	0.712	6.699	دالة
٢٠	3.61	0.492	3.02	0.629	5.452	دالة
٢١	3.93	0.264	3.20	0.626	7.812	دالة
٢٢	3.56	0.604	3.15	0.711	3.208	دالة
٢٣	3.50	0.637	2.91	0.784	4.313	دالة
٢٤	3.54	0.503	3.22	0.604	2.943	دالة
٢٥	3.70	0.571	2.85	0.596	7.588	دالة
٢٦	3.63	0.592	2.89	0.664	6.120	دالة
٢٧	3.69	0.469	2.91	0.446	8.834	دالة

٢٨	2.09	0.937	2.02	0.858	0.429	غير دالة
٢٩	3.94	0.231	3.17	0.607	8.805	دالة
٣٠	3.54	0.605	2.72	0.787	6.030	دالة
٣١	3.74	0.442	2.81	0.892	6.835	دالة
٣٢	3.81	0.479	2.98	0.629	7.745	دالة
٣٣	3.52	0.746	2.81	0.779	4.795	دالة
٣٤	3.80	0.407	3.11	0.634	6.682	دالة
٣٥	3.67	0.514	3.09	0.591	4.602	دالة
٣٦	3.80	0.407	3.13	0.616	6.640	دالة
٣٧	3.67	0.514	3.20	0.595	4.327	دالة
٣٨	3.80	0.407	3.20	0.528	6.537	دالة
٣٩	3.70	0.461	3.48	0.504	2.390	دالة
٤٠	3.80	0.528	3.09	0.759	5.594	دالة
٤١	3.78	0.420	2.94	1.140	5.042	دالة
٤٢	3.91	0.293	2.87	0.646	10.751	دالة
٤٣	2.30	1.143	1.98	0.812	1.650	غير دالة
٤٤	3.72	0.564	2.76	0.867	6.841	دالة

الخصائص السايكومترية :

١- الصدق Validity:

ترى انستازي(Anastasia) ان المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي يعد من اجلها(Anastasia,1988,p.139) وهناك عدة أنواع للصدق منها:

- **الصدق الظاهري:** اشار أيبل (Ebel) أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء, والمختصين بتقدير ملاءمتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها Ebel, 1972, p555 وتحقق الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس الحالي على مجموعة من الخبراء والمحكمين مع تعديل بعض الفقرات وجعله مناسب لبيئة العراقية كما تم شرحه في صلاحية الفقرات.
- **صدق البناء: وتم التأكد من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية:**

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:**

ويعني هذا أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس كلياً إذ يعد هذا احد مؤشرات صدق البناء(الزوبعي وآخرون،١٩٨١،ص٤٣) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الضغوط النفسية من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ(٢٠٠)استمارة، وقد تبين وجود علاقة ارتباطيه دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية(٠.١٩٥) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجة حرية(١٩٨) ولجميع الفقرات ما عدا الفقرات (٦- ١٧ – ٢٨ – ٤٣) وذلك لأن قيم معاملات الارتباط لها أقل من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط كما في الجدول(٣)

جدول (٣)

معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	0.293	٢٣	0.473
٢	0.413	٢٤	0.244
٣	0.536	٢٥	0.484
٤	0.531	٢٦	0.457
٥	0.584	٢٧	0.565
٦	0.070	٢٨	0.082
٧	0.581	٢٩	0.396
٨	0.668	٣٠	0.410
٩	0.602	٣١	0.463
١٠	0.690	٣٢	0.499
١١	0.523	٣٣	0.336
١٢	0.586	٣٤	0.328
١٣	0.638	٣٥	0.281
١٤	0.471	٣٦	0.400
١٥	0.584	٣٧	0.305
١٦	0.571	٣٨	0.372

١٧	0.029	٣٩	0.212
١٨	0.533	٤٠	0.371
١٩	0.392	٤١	0.205
٢٠	0.419	٤٢	0.649
٢١	0.510	٤٣	0.039
٢٢	٠.341	٤٤	٠.559

- **علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه :**
- ان الهدف من القيام بهذه الخطوة هو معرفة ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، باستعمال معامل ارتباط بيرسون واظهرت النتائج ان جميع الفقرات دالة احصائيا وارتباطها قوي بالمجال الذي تنتمي اليه لأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة لهذه الفقرات اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (٠,١٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول(٤) يوضح ذلك.

الضغوط	الفقرة	علاقتها بالمجال	الفقرة	علاقتها بالمجال
الدراسية	1	0.439	7	0.769
	2	0.662	8	0.779
	3	0.772	9	0.740
	4	0.755	10	0.696

	5	٠.839	11	0.611
	6			
الاسرية	١٢	0.678	17	
	١٣	0.758	18	0.698
	١٤	0.680	19	0.520
	١٥	0.785	20	0.666
	١٦	0.764		
الاجتماعية	٢١	0.548	25	0.653
	٢٢	0.601	26	0.715
	٢٣	0.630	27	0.701
	٢٤	0.509	28	
الاقتصادية	٢٩	0.604	33	0.672
	٣٠	0.432	34	0.509
	٣١	0.761	35	0.403

	٣٢	0.780	36	0.469
الانفعالية	٣٧	0.525	41	0.345
	٣٨	0.576	42	0.532
	٣٩	0.469	43	
	٤٠	0.662	44	0.558

- **مصفوفة الارتباطات بين مجالات الضغوط النفسية :**

أستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لأيجاد العلاقة درجة المجال بالمجالات الاخرى لمقياس الضغوط النفسية ، وبمقايسة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية والبالغة (٠.١٩٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١٩٨) وكما موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

علاقة المجال بالمجال الاخر وبالدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية.

المجال	الدراسية	الاسرية	الاجتماعية	الاقتصادية	الانفعالية	الكلي
الدراسية	1					
الاسرية	0.541	1				
الاجتماعية	0.373	0.482	1			

الاقتصادية	0.356	0.362	0.528	1		
الانفعالية	0.501	0.487	0.318	0.443	1	
الكلي	٠.776	٠.771	٠.718	٠.668	٠.718	1

٢- الثبات Reliability:

يُقصد بالثبات بأنه دقة المقياس وعدم تناقضه مع نفسه وأتساقه ويجهزنا بالمعلومات اللازمة عن سلوك الفرد (ابو حطب وعثمان,١٩٨٧، ص ١٠٦). وتم حساب الثبات بطريقتين هما:

- **طريقة الاتساق الخارجي باستعمال إعادة الاختبار Test- Rtest:**

إن معامل الثبات في هذه الطريقة هو عبارة عن معامل الثبات بين الدرجات التي نحصل عليها من إجراء تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم بفاصل زمني لا يقل عن أسبوعين بين التطبيقين (Adams,1966, p.58) لذا قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بهذه الطريقة بعد تطبيق الاختبار على عينة الثبات البالغة (٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٦٠٤٥٨) مدارس ، وقامت الباحثة بترميز استماراتهم، ثم أعاد تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد مرور(١٤) يوماً وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار في التطبيق الأول ودرجات الاختبار في التطبيق الثاني تبين ان معامل الارتباط لمقياس الضغوط النفسية هو(٠.٨٣) ويعد مثل هذا المعامل مؤشراً للثبات بمستوى عالٍ بحسب معيار نانلي، **(Nunnally,1973,P.107)**

المؤشرات الإحصائية الوصفية		قيمتها
الوسط الحسابي	Mean	145.82
الوسيط	Median	148.00
المنوال	Mode	149
الانحراف المعياري	Std. Deviation	12.571
الالتواء	Skewness	-0.520
التفرطح	Kurtosis	.316
اقل درجة	Minimum	103
أعلى درجة	Maximum	172

ب – طريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة(الفا كرونباخ):

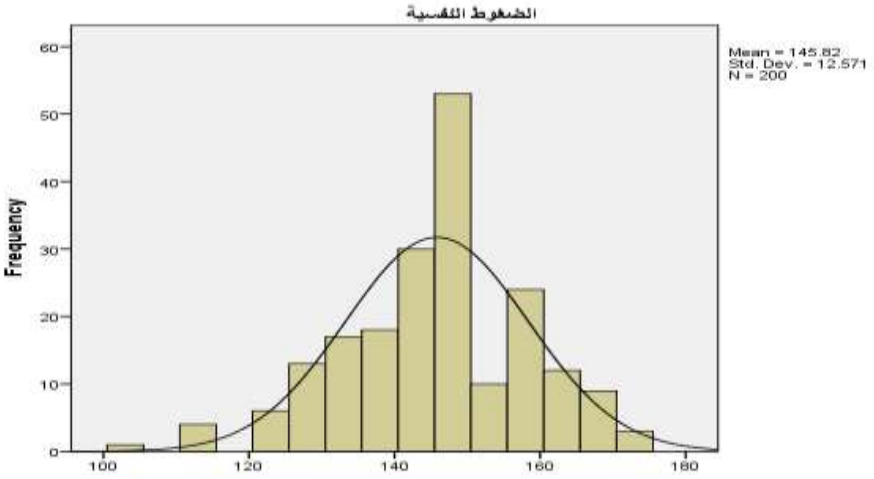
تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتناسبها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب التباين بين درجات فقرات المقياس جميعها بسبب أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ومؤشر معامل الثبات اتساق أداء الطالب أي تجانس بين المقياس (عودة والخليلي،٢٠٠٠، ص٣٤٥) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبق معامل الثبات (الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبة للعينة ذاتها، إذ أشار عيسوي إلى أنهُ يكتفي معظم الباحثين بمعامل ثبات تكون بين (٠,٧٠ ـ ٠,٩٠) (عيسوي،٢٠٠٠، ص٥٨) وتقوم هذه المعادلة بحساب الثبات الذي يمثل معامل الاتساق الداخلي، وذلك من خلال معرفة الارتباط بين الدرجات للفقرات، وتكون كل فقرة عبارة عن مقياس متدرج قائم بحد ذاته، الثبات بطريقة الفا كرونباخ بلغ

(٠.٧٨) بعد حذف الفقرات غير المميزة في الإجراءين السابقين وبذلك يكون المقياس قد استكمل الإجراءات الخاصة

ببنائه جميعها (علام،٢٠٠٠، ص١٦٥) ،

المؤشرات الإحصائية لمقياس الضغوط النفسية: جدول (٦)

المؤشرات الإحصائية والوصفية لمقياس الضغوط النفسية



نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه ومناقشة وتفسير تلك النتائج في ضوء الإطار النظري المعتمد في هذا البحث، ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج وكما يلي:

- **الهدف الاول – التعرف على الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.**

وتشير المعالجة الإحصائية المتعلقة بمقياس الضغوط النفسية إلى أنَّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والبالغ عددهم(٢٠٠) طالب وطالبة على هذا المقياس، قد بلغ (135.42) وبانحراف معياري قدره (12.248) درجة، في حين بلغ المتوسط الفرضي(120) وبمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي[*] ^{٢} باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة كانت القيمة التائية المحسوبة(17.805) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ظهر أن هناك فرقاً دالاً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩)، وكما موضح في الجدول(٧)

الجدول(٧)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الضغوط النفسي .

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
٢٠٠	135.42	12.248	120	199	17.805	١،٩٦	٠.٠٥

الهدف (١) :وهذا يعني ان عينة البحث قد يواجهون ضغوطات نفسية عالية وهم يعانون من شدتها عند ممارستهم للحياة اليومية نتيجة المواقف والظروف المؤلمة التي مر بها والتي يواجها الطالب النازح. ويعد التهجير والحروب من اقسى الضغوط النفسية التي يمر بها الطلبة فهي تهديد مباشر لحياته وحياة عائلته وتهديد لممتلكاته

[*] المتوسط الفرضي = مجموع أوزان البدائل على عددها × عدد الفقرات

ومستقبله بشكل عام والتهجير ذاته يستنفر الانسان ويستر انفعالاته بشكل كبير كصدمة اولى بالاضافة الى ما يصاحبه من احداث تعد ضغوطا حياتية تؤثر في تكيف الفرد وتحدث عنده تغيرات بدنية وجسمية قد تؤدي الى اصابته بمرض نفسي وجسمي . وقد اكدت الكثير من الدراسات اثر النزاعات المسلحة والازمات التي تواجه الطلبة وتؤدي به الى ضغوط نفسية التي ترك اثر كبير على الصحة النفسية وهذا ما جاءت به دراسة (النعيمي ، ٢٠٠٧) الذي اكد على زيادة مستوى الضغوط على الشعب العراقي عامة وعلى الافراد بالخصوص الطلبة بعد حرب عام ٢٠٠٣.

الهدف الثاني :التعرف الضغوط النفسية السائدة لدى طلبة المرحلة الإعدادية من العوائل النازحة.

تحقيقا لهذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نوع من انواع الضغوط النفسية لمعرف أي نوع هو السائد لدى عينة البحث الحالي وقد أظهرت النتائج أن قيمة الوسط الحسابي للضغوط الدراسية كانت اعلى قيمة والبالغة (35.02) وأقل قيمة هي الضغوط الانفعالية البالغة (22.71) والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نوع من الانواع الضغوط النفسية

ت	الضغوط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الدراسية	35.02	4.443

٢	الاسرية	27.03	3.507
3	الاقتصادية	26.91	3.476
٤	الاجتماعية	23.75	2.838
٥	الانفعالية	22.71	2.424

الهدف (٢) ويمكن تفسير ذلك الى ان حجم المعانات التي لاقاها الطلبة النازحين كان سبب العوامل الدراسية وتأثيرها مما سبب من فقدان الامن وسوء الخدمات وفسادا اداري وتفرق المجتمع العراقي وانقسامه الى فرق وطوائف على حساب الوحدة الوطنية . حيث ان الخبرات السلبية وحضور الاحداث المواقف بصورة دائمة وكذلك ادراكه الخاص تلك المواقف والاحداث مما يؤثر سلبا على الطلبة من الناحية الفسيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية والمصادر الضاغطة التي تأتي بالطلبة من عدة جوانب منها الجانب البيئي المتمثل بالاسرة والجانب المعنوي المتمثل بعدم الارتباط الاجتماعي والجانب الاقتصادي والاهم من ذلك الجانب العقلي للطالب المتمثل بكيفية استقبال الاحداث واستجابة لها وتحديد مستوى تهديدها والتعامل معها. مما يؤثر كل هذا على الجانب السلوكي للطالب لانها تتمثل بسلوكيات الطالب على ارض الواقع.

ويرى ويس (Weiss , 1987) ان عدم اشباع حاجات الافراد من العلاقات الاجتماعية من المحيطين معهم ومن الدعم الاجتماعي والاقتصادي والاسري يمكن ان يولد لدى الفرد الشعور بالوحدة وبالتالي يؤدي الى الانحرافات السلوكية التي تتسم بالعنف لان غياب الدعم يؤدي الى كثير من المشكلات التي سبب استجابات سلبية في

مواجهة الضغوط والمواقف البيئة التي يتعرض لها الفرد وبالتالي تؤدي الى اضطراب الصحة النفسية (Weiss , 1987 , p.19).

الهدف الثالث : تعرف الفرق في الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية وفقا للجنس:

ولأجل التعرف على الفروق في الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير (الجنس) فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اذ تم حساب المتوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس الضغوط النفسية وقد بلغ (133.57) درجة وبانحراف معياري (13.819) درجة وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (137.77) درجة وبانحراف معياري (9.458) درجة ، وعند موازنة متوسط الذكور مع متوسط الإناث تبين أنهُ يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لصالح الاناث ، بدلالة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٢.٤٣٨-) أكبر عند موازنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) وهي دالة أحصائياً ويتضح من ذلك أن الاناث لديهن ضغوط نفسية أكثر من الذكور ، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

الفروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة(٠,٠٥)
الذكور	112	133.57	13.819	١٩٨	-٢.٤٣٨	١.٩٦	دالة لصالح
الإناث	88	137.77	9.458				

							الاناث

الهدف ٣ ترجع اسباب الضغط النفسي عند المرأة الى اسباب داخلية واخرى خارجية ومن الاسباب **الداخلية** نتيجة تعرضها لانفعالات بسبب عدم القدرة على التعبير على الرأي او البوح بحرية.

اما **الخارجية** ترتبط بالمحيط كالتوتر في العمل والخلافات الاسرية والشعور بالضغط بسبب الدراسة او نتيجة لفقد شخص عزيز. والضغط النفسي او ما يعرف stress هي طريقة فسيولوجية يقوم فيها الجسم بالرد على اي مؤثر وذلك بافراز الأدرينالين والكورتيزون الى الدم الانسان في حالته الصحية يحتاج الى كميات قليلة من الكورتيزون للقيام بوظائفه ولكن زيادة هذا الهرمون عن مستوى الطبيعي بسبب ضغط يؤدي الى عواقب وخيمة يكون ثمنها الصحة. وقد اثبتت العديد من الدراسات سبب امراض القلب والتوحد لدى الاطفال بسبب حالات الضغط النفسي التي عانت منها الام خلال فترة الحمل.

وتشعر المرأة بالتوتر المستمر نتيجة شعورها بالظلم بسبب تدخل المجتمع وحكمه على تصرفاتها بشكل مستمر والقاء اللوم دائما عليها عند حدوث اي خطأ.

وقد توصلت دراسة الجود واخرون (١٩٩٠) AL good , et , al , & others

الى وجود فروق بين الذكور والاناث حيث ان الاناث اكثر اكتئابا وادراكا للضغوط واقل تقديرا للذات بينما الذكور اكثر قلقا كما وجدت علاقة بين انخفاض تقدير الذات وكل من الاكتئاب والقلق. وكذلك ادراك الفرد للأحداث الضاغطة . كما وجد ان انخفاض تقدير الذات يجعل الفرد اقل فاعلية في مواجهة الضغوط مما

يجعله اكثر اضطرابا. وغالبا ما يتعرض الافراد ومنها الطلبة خاصة الى ازمات وضغوطات نفسية بسبب مواجهتهم لمطالب متلاحقة تتجاوز او تفوق في بعض الاحيان امكاناتهم وقدراتهم وقد اجريت دراسة من قبل (رونالد وتامارا ، ١٩٨٧) دراسة مقارنة بين الذكور والاناث في مرحلة المراهقة وتوصلت هذه الدراسة الى ان الاناث يعانون من ضغوط اعلى في حياتهم اليومية من الذكور.(Ronald & Tammara , 1978 , p.295)

كما توصلت دراسة كومياس واخرون (١٩٨٩) compass & others الى ان الاناث اكثر تعرضا للضغوط من الذكور كما وجدت ان الامهات اكثر تعرضا لامراض والقلق والاكتئاب وايضا توصلت دراسة دي أنجي واخرون De-Adage & others الى ان الاناث اعلى احساسا بالضغط من الذكور وذلك بسبب وجود اختلافات سلوكية في الاستجابات الانفعالية حيث كانت حدة الانفعالات شديدة لدى الاناث وكانت موجهه تجاه المدرسة.

التوصيات

١. القضاء على الفكر الطائفي وتعزيز الروح الوطنية بين المواطنين.
٢. اهمية تفعيل دور علم النفس التربوي كمهنة فنية للارتقاء بمستوى الاداء وتنمية المهارات النفسية والتدريب العقلي والرعاية النفسية لجميع الافراد من خلال المنظمات والمؤسسات الدولة.
٣. اقامة مراكز للصحة النفسية والارشاد النفسي خاصة للطلبة النازحين لتخفيف في وطاة الضغوط النفسية والاضطرابات الناتجة عنها اثناء التهجير القسري بالعراق.
٤. بناء برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى الطلبة النازحين.

٥. التدخل المستمر من اجل حل المشكلات الطلبة النازحين لتجنب الوقوع في ازمات وضغوط والتمتع بصحة نفسية سليمة.

٦. على المدرسين والقائمين في العملية التربوية والتعليمية تذويب المشاعر المخيفة عند الطلبة من خلال استخدام معاملة الود والتعاطف واشراك الجميع بالأنشطة التي تثير البهجة.

المقترحات

١. دراسة مقارنة لمتغير الضغوط النفسية للطلبة النازحين واقرانهم غير النازحين.

٢. الضغوط النفسية وعلاقتها بادراكات ما بعد الصدمة.

٣. معرفة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٤. اجراء دراسة حول معرفة الاثار السلبية للضغوط النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المصادر

١. . إبراهيم ، أسماء غريب (١٩٨٩) ، الاغتراب لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات دراسة مقارنه لدى طلاب المرحلتين الاعدادية والثانويه ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة عين شمس.

٢. إبراهيم ، أسماء غريب (١٩٨٩) ، الاغتراب لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات دراسة مقارنه لدى طلاب المرحلتين الاعدادية والثانويه ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة عين شمس.

٣. إبراهيم، محمد, وعثمان، إبراهيم (١٩٨٩):المسؤولية الأمنية ودور المؤسسات التعليمية في تحقيقها، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن بكلية الملك فهد الأمنية ، من الفترة١٢_٢ حتى ٢٤-٢، الرياض.

٤. الامارة اسعد شريف مجدي (١٩٩٥) : علاقة الضغوط النفسية والتعامل معها بالخصائص العصابية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية.

٥. التميمي، محمود كاظم (٢٠١٥): ارشاد الازمات، ديبونو للطباعة والنشر، الاردن.

٦. الجميلي ، كريم حسين محمد صالح (٢٠٠٤) : الاستقرار النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات ، كلية الاداب الجامعة المستنصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة.

٧. الخالدي ، امل ابراهيم (٢٠١٢) : اساسيات الارشاد والصحة النفسية ، بغداد. ط١

٨. دافيدوف ، الندا (١٩٨٨) ، مدخل علم النفس ، ترجمة سيد الطواب واخرون ، ط٣ ، القاهر ، دار ماركجرو هيل للنشر .

٩. دافيدوف ، الندا (١٩٨٨) ، مدخل علم النفس ، ترجمة سيد الطواب واخرون ، ط٣ ، القاهر ، دار ماركجرو هيل للنشر .

١٠. الربيعي ، فاضل جبارة جودة (٢٠٠١) : الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم.

١١. الرشيد ، لولوه صالح (١٩٩٩) : اساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى بعض الذوات الخاصة ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية.

١٢. الرشيدي ، بشير صالح (١٩٩٧) : استراتيجية المواجهة الشاملة لاثار العدوان العراقي على الكويت ، الطبعة الاولى ، الكويت.

١٣. الرشيدي ، هارون توفيق (١٩٩٩) الضغوط النفسية وطبيعتها و نظريتها ، برنامج لمساعدة الذات في علاجها ، مجلة العلوم التربوية ، مكتبة الانجلو المصرية ، (ص١١-١٥) .

١٤. الرشيدي ، هارون توفيق (١٩٩٩) الضغوط النفسية وطبيعتها و نظريتها ، برنامج لمساعدة الذات في علاجها ، مجلة العلوم التربوية ، مكتبة الانجلو المصرية ، (ص١١-١٥) .

١٥. الزبيدي ، كامل علوان (١٩٩٩) : الشباب العربي وضغوط الحياة المستقبلية ، مجلة الفكر التربوي ، العدد (٣) بغداد.

١٦. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ومحمد، الياس بكر وابراهيم، الكناني (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل.

١٧. الصبوه ، محمد نجيب (١٩٩٧) علم النفس البيئي التلوث الكميائي والاضطرابات النفسية والعصبية لدى عمال الصناعة ، مجلة دار الفكر العربي ، القاهرة ، (ص٤٤-٣٦).

١٨. عبد الوهاب . مواهب . (٢٠٠٣) . الضغوط النفسيه وعلاقتها بمرض الربو . رسالة ماجستير غير منشورة / كليه الاداب / جامعة بغداد .

١٩. عبد الوهاب . مواهب . (٢٠٠٣) . الضغوط النفسيه وعلاقتها بمرض الربو . رسالة ماجستير غير منشورة / كليه الاداب / جامعة بغداد .

٢٠. العتيق ، احمد مصطفى (٢٠٠١) ، الصدمة النفسية المرتبطة بتعرض الأطفال وإصابتهم في حوادث الطرق .

٢١. العتيق ، احمد مصطفى (٢٠٠١) ، الصدمة النفسية المرتبطة بتعرض الأطفال وإصابتهم في حوادث الطرق .

٢٢. علي ، كريم ناصر (٢٠٠٢) : الضغوط النفسية التي تواجه مديري المدارس الاساسية ، مجلة كلية المعلمين العدد الثاني ، الجامعة المستنصرية.

٢٣. العنزي ، عباس بن سمير (٢٠٠٤) : علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.

١١_علام ، صلاح الدين (٢٠٠٠). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط ٣ ، القاهرة، دار الفكر العربي .

٢٤. العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠١) مجلات في الارشاد النفسي ، ط١ ، دار الرتب الجامعية ، بيروت .

٢٥. العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠١) مجلات في الارشاد النفسي ، ط١ ، دار الرتب الجامعية ، بيروت .

٢٦. العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠١) مجلات في الارشاد النفسي ، ط١ ، دار الرتب الجامعية ، بيروت .

٢٧. غالب ، مصطفى (١٩٨٦) سيكولوجية الطفوله والمراهقه ، مكتبة الهلال بيروت ، لبنان .

٢٨. غالب ، مصطفى (١٩٨٦) سيكولوجية الطفوله والمراهقه ، مكتبة الهلال بيروت ، لبنان .

٢٩. غالب ، مصطفى (١٩٨٦) سيكولوجية الطفوله والمراهقه ، مكتبة الهلال بيروت ، لبنان .

٣٠. مبارك، بديع محمود، وزويلف، عبد الحسين (٢٠٠٨) دور المدرسة في تحقيق الامن النفسي لدى الطلبة، دراسات تربوية في وزارة التربية، ع (٢)،السنة الاولى،

٣١. المرسومي ، خالد كاظم (٢٠١٣) : معايير جودة الاداء التربوي ، بغداد . ط١

٣٢. نادي، اياد محمد (٢٠٠٥): الشعور بالامن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٣٣. النوري، ابتسام سعدون محمد (٢٠١٥):الأعمال الإرهابية لعصابات داعش وآثارها النفسية على أطفال العوائل النازحة من محافظة الموصل، المؤتمر العلمي الثالث (الارهاب والتكفير الاشكاليات والمعالجات) ،جامعة الامام جعفر الصادق (عليه السلام)،في ١٥ نيسان.

ثانياً: المصادر الأجنبية :-

1. Achenbach , Thomas .(1992) : Development psychopathology now.york , john wileyand sons.
2. Adams, G.S. (1966). Measurement and Evaluation in Education Psychologyd guidance, New York Holt.
3. Anastasi, A. (1988). Psychological Testing, (6th) New York: Macimillan _.18
4. Butter , worth Ic (1985) : the new sociology of wordern Britain , London fontana.
5. Chemtob , C.M.Novaco ,R . W& Smith .G.(1997) : Cgnitiv behavioral treatment for sevsrange in postrumatic stress

disorder . journal of clinical psychology (65). Pp: (184-189).

6. Coyne, J.C. and lazarus, R.(1980) . "Cognitive style stress perception and coping In. Kata shand " . Hand Book 2_of stress and anxiety Contemporary Knowledge . Theory and treatment-san francisco.
7. Coyne, J.C. and lazarus, R.(1980) . "Cognitive style stress perception and coping In l. Kata shand " . Hand Book of stress and anxiety Contemporary Knowledge . Theory and treatment-san francisco.
8. Ebel. R. L. (1972). "Essentials of Educational Measurement 2th. New Jersey: Englewood Cliffs prentice-all.
9. Eble, R.L. (1972). Essentials of Education Measurement, New Jersey, 2nd, Prentice-Hall.
10. Fitts , G.(1973) : Analysis of coping in amiddle aged community sampe , journal of health and social Behavior.
11. Lazarus, R.C. (1976) Patterns of adjustment 3th ed . Tokyo . Mc Graw-Hill ,Kagaku Shay Id.
12. Lazarus, R.C. (1976) Patterns of adjustment 3th ed . Tokyo . Mc Graw-Hill ,Kagaku Shay Id.
13. Me- Graph J.E (1970) :Aconceptyal formulation for resarch Stress in J .E .Me- Graph Social and Psychologyical factors In Stress , Winston . New York.

14. Me- Graph J.E (1970) :Aconceptyal formulation for resarch Stress in J .E .Me- Graph Social and Psychologyical factors In Stress , Winston . New York.
15. Menegham ,E.(1983) : Indivdual coping Efforts moderators of relationship between life stress and mental health out comes in education .Academic pressing . new York.
16. Menegham ,E.(1983) : Indivdual coping Efforts moderators of relationship between life stress and mental health out comes in education .Academic pressing . new York.
17. Miller , L.H .(1987) Teenage stress Profile, HRM software ,175 Tompkins Ave.Pleasant-ville, New –York.
18. Miller , L.H .(1987) Teenage stress Profile, HRM software ,175 Tompkins Ave.Pleasant-ville, New –York.
19. Miller , L.H .(1987) Teenage stress Profile, HRM software ٢١_
20. Nunnally, J. C., (1978). Psychometric Theory, New York, McGraw-Hill٢١.
21. seiey(1958). The stress of life, London loweard brydon, Ltd.
22. seiey(1958). The stress of life, London loweard brydon, Ltd٢٥ .

23. Seley 1982: tlistory and present status of the stress concept inleo Goldoevger and S. Breznit Z (Eds), Hand book of stress: the cortical and Clinical Aspects, New York: The free press (1982.(
24. Seley 1982: tlistory and present status of the stress concept inleo Goldoevger and S. Breznit Z (Eds), Hand book of stress: the cortical and Clinical Aspects, New York: The free press (1982.(
25. Skinner ,B.F.(1987) Upon further reflecation , New York : Van Nostrand .
26. Skinner ,B.F.(1987) Upon further reflecation , New York : Van Nostrand
27. Spielberger , C.D(1972) Anxicty Currentrends in theory and resscarch,Vol NewYork : Academic press.
28. Spielberger , C.D(1972) Anxicty Currentrends in theory and resscarch,Vol NewYork : Academic press.
29. Stanley , C. and Hopkins , Ki (1972) : Educational and Psycho logical Measurment and Evaluation . Mc Grow – Hill , N.Y.
30. Stanley , C. and Hopkins , Ki (1972) : Educational and Psycho logical Measurment and Evaluation . Mc Grow – Hill , N.Y.

31. Stanley, C. J. & Hopskins, K. D., (1972). Educational and psychological measurement and evaluation N. J. Prentice-Hall.
32. Stephen,M and Bernsten ,D(1983) .Changents with Gender- Identity Problems After Parental Death.Amarican Journal Psychiatry Vol, 138 NO 1pp41-45.
33. Stephen,M and Bernsten ,D(1983) .Changents with Gender- Identity Problems After Parental Death.Amarican Journal Psychiatry Vol, 138 NO 1pp41-45.
34. Strother & Joammaird , ED(1981) : Adolescent stress as it relates to step faimly living. Diss. Abst. International, Vol ,42 NO. 7.
35. Strother & Joammaird , ED(1981) : Adolescent stress as it relates to step faimly living. Diss. Abst. International, Vol ,42 NO. 7.
36. Sutterley. O. G and Laria (1981). Coping with stress, New York, aspain, publication.
37. Sutterley. O. G and Laria (1981). Coping with stress, New York, aspain, publicatioz .

ملحق (١)

اسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة

١. أ.د قبيل كودي / كلية التربية – الجامعة المستنصرية.
٢. م.د نبيل عبد الغفور / كلية التربية – الجامعة المستنصرية.
٣. أ.د اثير عدي / الجامعة المستنصرية.
٤. أ.د حيدر لازم / كلية التربية – الجامعة المستنصرية.
٥. أ.د وهاب احمد / كلية التربية – جامعة بغداد.
٦. أ.د قاسم محمد علي / كلية التربية – جامعة بغداد.

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب.... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة :

لكل منا ظروفه الخاصة التي يمر بها مثلا الاحداث الحياتية ومواقفه مؤلمة وتجارب قاسية بسبب ضغوطات وازعاجات نفسية نتيجة هذه الاحداث. وبين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل معاناتك لتلك الضغوطات يرجى تفضلك بقراءة كل فقرة واختيار البديل الذي ينطبق عليك من بين البدائل يوضع علامة (✓) امام الفقرة التي تنطبق عليك ، كما هو موضح في المثال التالي :

مثال توضحي :

الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	لا/ ابدا
اعاني من صعوبة بعض المقررات الدراسية				

ملاحظة : ضع علامة (✓) في الفراغ الذي تشعر انه ينطبق عليك اكثر من بين البدائل الاربعة.

مع جزيل شكري واطيب امنياتي

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	لا/ابدا
١	يؤثر بي الوضع المادي لأسرتي .				
٢	اشعر بالحرمان من حنان الاب ويأنني اقل حظا من الاخرين .				
٣	أشعر بالضيق والاكتئاب واليأس في معظم الاحيان				
٤	أتضايق لعدم قدرة أسرتي على توفير حاجاتها المهمة .				
٥	كثيرا ما ينتابني الغضب والارتباك لأتفه الاسباب .				
٦	اذهب الى المدرسة بصعوبة .				
٧	اشعر أنني مشتت الذهن داخل الصف الدراسي .				
٨	. تعاني اسرتي من ضعف المساندة الاجتماعية .				
٩	أجد صعوبة في الاستغراق في النوم .				
١٠	. أعاني من صعوبة بعض المقررات الدراسية.				
١١	. أعاني من تحكم وسيطرة والدتي على حياتي .				
١٢	أنا سريع البكاء والتأثر عند مواجهة				

	اي ضغط .				
١٣	يضايقني تحمل امي مسؤولية الاسرة .				
١٤	أتضايق من عدم اخذ رأيي في امور تهم الاسرة .				
١٥	يزعجني عدم وجود علاقات طيبة بين افراد أسرتي واقربائي .				
١٦	يضايقني تدخل أقاربي في حياتنا الخاصة .				
١٧	عادة ما أتذكر الكثير مما يشرحه الاستاذ داخل الصف الدراسي.				
١٨	تفتقر اسرتي للمساعدة والمساندة .				
١٩	تعاني اسرتي من ظروف معيشية صعبة .				
٢٠	يقلقني ضعف علاقاتي الاجتماعية مع الاخرين				
٢١	أشعر أنني غير محبوب بين زملائي في المدرسة .				
٢٢	اشعر في كثير من الاحيان كما لو كنت اريد ان ابكي بسبب ظلم الاخرين لي .				
٢٣	أعاني من صعوبة في التركيز اثناء				

	شرح الاستاذ للمواد الدراسية.				
٢٤	أشعر بالضيق لعدم مساعدة الجيران عند وقوع المصائب.				
٢٥	لا اشعر بأهمية وجودي في الحياة .				
٢٦	أتأثر كثيرا عندما اتذكر اصدقاء واعزاء فقدتهم .				
٢٧	أحسد اصدقائي على مستوياتهم الاجتماعية الراقية .				
٢٨	. لا أجد ما يكفي من الاهتمام من قبل المدرسين				
٢٩	أتجنب بعض الانشطة التي يمارسها اصدقائي بسبب ما تتطلبه من تكاليف مادية .				
٣٠	اخجل من زيارة زملائي لبيتي المتواضع .				
٣١	أشعر بالضغط لوجود الخلافات المتكررة بين افراد أسرتي.				
٣٢	يتعامل زملائي معي بطريقة شرسة				
٣٣	لا تتوافر لي الاجهزة الحديثة التي يمكن استخدامها في وقت فراغي.				
٣٤	. علاقاتي مع طلبة الصف غير جيدة				
٣٥	أشعر بالضيق من الشفقة والاحسان				

	علينا من قبل الاخرين .				
٣٦	ارتفاع الاسعار وازدياد اعباء الحياة سبب لي ضغطا لا استطيع تحمله .				
٣٧	أعاني من صعوبة في انجاز الواجبات المدرسية المطلوبة.				
٣٨	لا استطيع التعبير عن مشاعري ومصارحة الاخرين بما يجول في خاطري .				
٣٩	أضطر للعمل اثناء الدراسة لاتمكن من الانفاق على متطلباتي الدراسية والشخصية .				
٤٠	أميل الى العنف عند اللعب مع زملائي .				

Aproximación teórica sobre la paremiología religiosa en árabe y español

Bashair Zahid Abdulhasan
Universidad de Bagdad / Facultad de Lenguas
Departamento de español
bashairzahid100@yahoo.com

Enas Sadiq Hamudi
Universidad de Bagdad / Facultad de Lenguas
Departamento de español
sadiq_enas@yahoo.com

Resumen:

En este trabajo demostramos la importancia y la necesidad de estudiar el tema que hemos seleccionado para poder crear una base que nos servirá a la hora de seleccionar y luego analizar los refranes religiosos que formarán el objeto de nuestro estudio.

Por otra parte, es necesario señalar la dificultad que nos encontramos a la hora de querer encontrar un equivalente total de los refranes religiosos sea desde el español al árabe o viceversa, debido a las diferencias lingüísticas, culturales y religiosas, entre otras. Llegados a este punto, vamos a explicar con más detalle la naturaleza de la presente investigación

Palabras claves: refranes religiosos, paremiología araba, paremiología española, biblia, Corán.

مقاربة نظرية حول الامثال الدينية العربية والاسبانية

الباحثة: بشائر زاهد عبد الحسن

ا.م. ايناس صادق حمودي

جامعة بغداد / كلية اللغات/ قسم اللغة الاسبانية

المستخلص: سلطنا الضوء في بحثنا هذا على اهمية دراسة الامثال الدينية وتصنيفاتها وانواعها ووقت ظهورها, فضلا عن اجراء دراسة مقارنة بين الامثال الدينية العربية والاسبانية وقمنا بتحليل المثل من المنظورات البنيوية والخطابية والدلالية والنحوية ، كما حاولنا إيجاد المكافئ المناسب في المعنى في كلا الثقافتين.

الكلمات المفتاحية: الامثال الدينية, علم الامثال في اللغة العربية, علم الامثال في اللغة الاسبانية, الانجيل, القران.

Introducción

Las paremias son enunciados fraseológicos que han formado el objeto de estudio de los investigadores y lingüistas desde hace mucho tiempo, no obstante, la recopilación de dichas frases hechas o refranes apareció en la época del Renacimiento, debido al crecimiento del interés por estudiar las hablas populares. Entre los compendios de refranes, podemos destacar los siguientes: "*Florilegio o ramillete alfabético de refranes y modismos"* (1873), "El *Refranero general español"* (1874-1876), "*Monografía sobre los proverbios, refranes y adagios castellanos"* (1891), "*El Refranero general ideológico español*"

(1953), entre otros.

Cabe señalar, que la fraseología, también se ha ocupado de estudiar las paremias desde el punto de vista traductológico. En realidad, la traducción de estas unidades fraseológicas, no es una labor nada desdeñable, debido a la presencia de referencias culturales y la dificultad de hallar fácilmente las correspondencias adecuadas.

En el presente trabajo, nos enfocaremos en el estudio de las paremias de temática religiosa española y árabe, extraídas de fuentes de consulta para elaborar el corpus a partir de compendios de refranes españoles de origen religioso, en el caso español, y del Corán en el caso árabe. Para llevar acabo este trabajo. Nos centraremos, para realizar nuestra consulta en el refranero más reciente y con un rigor científico elevado, que nos servirá como base.

Objetivos

A partir de los refranes recogidos de las fuentes consultadas en las diferentes obras, destacaremos especialmente la correspondencia de los términos o conceptos religiosos en ambas lenguas española y árabe, con el fin de evaluar las similitudes habidas en el ámbito religioso, además de la frecuencia de uso de dichas unidades fraseológicas, ya que, se trata de un aspecto de gran interés para el

traductor. Así pues, exponemos a continuación los siguientes objetivos:

1. Clasificar las paremias de origen religioso tanto para el español como para el árabe.
2. Realizar un análisis semántico para conocer la significación y el sentido, así como aspectos gramaticales como la sintaxis y los recursos estilísticos.
3. Evaluar las similitudes habidas en el ámbito religioso en ambos idiomas.

1. Prólogo sobre la paremiología

En el presente trabajo, asentaremos las bases teóricas de las unidades paremiológicas, que forman el objeto de nuestro estudio. Como pretendemos, mediante este trabajo, ofrecer un estudio contrastivo de la paremiología árabe y española, pues hablaremos, en primer lugar, sobre la Paremiología española y paso seguido, expondremos algunos puntos importantes de la Paremiología árabe.

Si buscamos el origen del término “paremiología”, veremos que proviene del griego y cuya definición se atribuiría a aquella ciencia que estudia los refranes, los proverbios, así como otros tipos de enunciados sentenciosos; teniendo que desempeñar un papel activo en la transmisión del conocimiento popular de

generación en generación. (Julia Sevilla y Jesús Cantera Ortiz, 2002: P.14).

Por lo tanto, podemos definir la paremiología como "*ciencia que se ocupa del estudio de los enunciados estables, breves y sentenciosos, denominados paremias*" (Sevilla Muñoz, 1988: P.3), y cuyo objeto de estudio son las paremias, las cuales en palabras de Julia Sevilla son "*aquella unidad funcional memorizada en competencia que se caracteriza por ser una unidad cerrada, engastada, breve, sentenciosa y antigua. Dicha unidad engloba a los refranes, sentencias, aforismos...etc*.". (Julia Sevilla, 1988: P. 218).

Es en el siglo XVII cuando aumenta el interés por los refranes, según consta en las compilaciones paremiológicas de algunos autores como Sorapán de Rieros (1616) o Gonzalo de Correas (1631). Los que llevan un mayor interés por los estudios paremiológicos, sean lingüistas, investigadores u otros, conocerán a autores como José Bergua (1984), Mauro Fernández (1994), o Luis Junceda (1996), quienes contribuyeron en el florecimiento de los repertorios de dicha ciencia. Pero también, reconocerán a otras figuras como Margarita Candón y Elena Bonnet (1994) y Gregorio Doval (1995), que tuvieron un rol importante en la creación de colecciones de unidades fraseológicas, en adelante (UFs).

La aparición de fuentes paremiológicas nacionales importantes como el *Refranero general español* (1874: P. 78) de José María Sbarbi, a principios del siglo XIX, conllevaron al desarrollo y el aumento cuantitativo y cualitativo de las compilaciones de las distintas fuentes.

En este aspecto, también conviene citar otras de las compilaciones más destacadas de la época, como, por ejemplo: las de Francisco Rodríguez Marín (1926), Julio Cejador (1928) y Luis Martínez Kleiser (1978). Pero más tarde, precisamente a mediados del siglo XX, se invierte la curva y disminuye el interés por los refranes en España; y empieza a aparecer compilaciones, como la de Juan Manuel Oliver (1983); donde observamos que el estudio de las paremias se hace conjuntamente con el de las locuciones u otras fórmulas (Corpas, 2003: P. 85). Y como consecuencia de esta decadencia que se ha notado en toda Europa, hoy día las nuevas generaciones desconocen la existencia de la mayoría de los refranes, en desuso cada vez más, según relata Combet (1971:P. 300).

Por otro lado, no podemos menos preciar la función de las paremias en cuanto a su papel importante en el estudio de aspectos culturales sociológicos, ya que según (Gella Iturriaga 1977: P. 119), las paremias son de gran valor para enriquecer tanto la lengua como la cultura, considerados como manifestaciones

directas de las mismas, puesto que reflejan la forma de ser y de vivir de un determinado grupo social. En esta misma línea, se nos ocurre citar el artículo de Martínez González (2009: P.P. 73-74) en el cual nos refleja la naturaleza de los refranes como expresión cultural.

2. Paremiología española

Según el DRAE, la Paremiología, ciencia que se ocupa de estudiar y analizar las unidades paremiológicas, mientras que la Paremiografía, es la ciencia que se ocupa de recopilarlas. Ambas ciencias suscitaron un gran interés por parte de los investigadores de todo el mundo, incluso antes de que apareciera la Fraseología como disciplina.

Es precisamente en la edad media cuando apareció En España, el interés por estudiar las paremias, en todas sus etapas, desde la identificación de las mismas, su selección y clasificación. A partir de este momento, el interés por dichas unidades que se transmitía de forma oral y escrita de generación en generación, además de las investigaciones sobre este tema han ido in crescendo. Según José María Sbarbi, es concretamente en el siglo XIX cuando se comienza a ver los primeros escritos sobre esta disciplina compleja, Julia Sevilla y Jesús Cantera Ortiz (2002: P. 14).

Habría que esperar a finales del siglo XIX para encontrar un auténtico estudio de las paremias; nos estamos refiriendo a José María Sbarbi, quien trata de sentar las bases de la paremiología española, preocupándose por hacer una crítica sobre las fuentes paremiológicas, definir el refrán y sus términos afines, elaborar repertorios glosados de refranes y reeditar obras paremiológicas de difícil localización.

2.1. Las clasificaciones de las unidades paremiológicas:

En los apartados siguientes, haremos un breve recorrido de las clasificaciones de las unidades paremiológicas en base a las referencias consultadas a lo largo de estas páginas:

2.1.1. Julia Sevilla:

Una de las primeras autoras que se interesó por estudiar las paremias y proponer una taxonomía de las mismas es Julia Sevilla, (1993: PP. 15-19). Tuvo sus primeros inicios en los años 80 que retomó más adelante a finales de la década pasada.

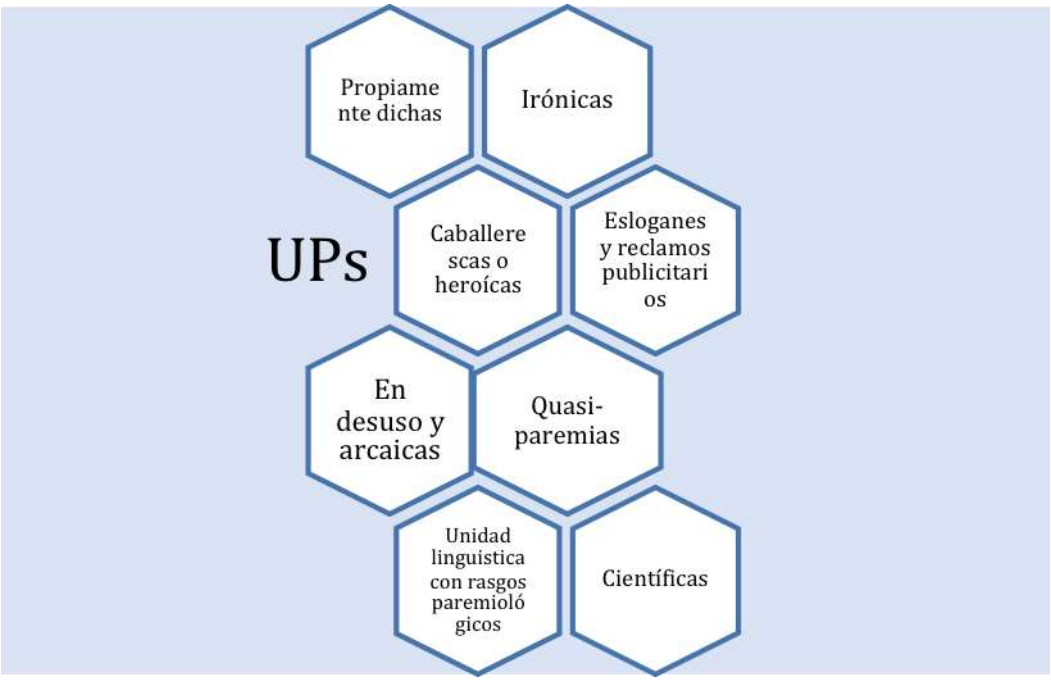


Grafico Nº1: Las clasificaciones de las unidades paremiológicas según Julia Sevilla

2.1.2. Gloria Corpas:

En su excelente *Manual de Fraseología española*, Gloria Corpas (1998: P. 372), nos habla de las paremias de forma breve, aunque no tuviera la intención de hacerlo en un principio, pero hizo mención de ellas en su Manual para ofrecernos un panorama más amplio de la Fraseología.

En dicha taxonomía, vemos como los enunciados de valor específico se diferencian de los refranes, por ejemplo, por no tener un valor general. A modo de ejemplos, citamos el siguiente enunciado de valor específico propuesto por la autora:

❖ *"Éramos pocos y parió la abuela*[1]*"*

□ زاد الطين بلّه.[٢]

Según Gloria Corpas:

"*Se trata de enunciados extraídos de textos escritos o de fragmentos hablados puestos en boca de un personaje real o ficticio, que tienen un origen conocido*". (Gloria Corpas, 1998: P. 372).

A partir de allí, creemos que la autora se refiere a las unidades paremiológicas cultas, a saber el aforismo, la sentencia, el proverbio, etc.

Mientras en el segundo grupo de citas, vemos que Gloria Corpas propone los siguientes ejemplos:

❖ *La religión es el opio del pueblo*. (Marx, 1969a: P. 304)

□ الدين أفيون الشعوب.[٣]

Por otro lado, no entendemos el motivo por el qué la autora se limitó a mencionar simplemente a dos categorías:

❖ las citas

❖ el enunciado de valor específico

Sin hablar de las paremias para no alejarse tanto del estudio de la fraseología propiamente dicho.

---

[1] https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58752&Lng=0 (Fecha de consulta: 15/7/2021)

[2] http://www.sunnti.com/vb/showthread.php?t=9248 .(Fecha de consulta: 15/7/2021)

[3] Es un dicho usado en árabe como traducción del dicho mencionado en español de Marx (Marx, 1969a: 304).

Gloria pastor, toma como referencia al término utilizado por Pierre Arnaud (1997: P. 11) denominado por él "*Enunciado fraseológico lexicalizado de valor específico*" para emplear el término "*enunciado de valor específico"* para referirse una clasificación de un conjunto de enunciados sentenciosos distintos. También, Gloria Corpas (1997) en su propuesta de taxonomía emplea el término *cita* para referirse a unidades como por ejemplo la sentencia, el aforismo y el proverbio.

Por lo tanto, juzgamos innecesario incluir en este estudio las "citas" y el "*enunciado de valor específico"* como unidades paremiológicas, aunque puedan coincidir algunas de dichas unidades en nuestra clasificación en caso de que tuviera alguna correspondencia con el concepto de paremia.

En su estudio llevado a cabo para realizar una clasificación basada en la tipología paremiológica, Pierre Arnaud (1991), se basó en cinco características para distinguir un corpus de apenas 35 paremias.

Más adelante, Gloria Corpas (1997) y (1998) propone otro criterio al que se le denomina "*los lugares comunes"*, asegurando que es totalmente distinto de lo que son los "*refranes prototípicos*". He aquí una ilustración de la propuesta aportada por la autora:

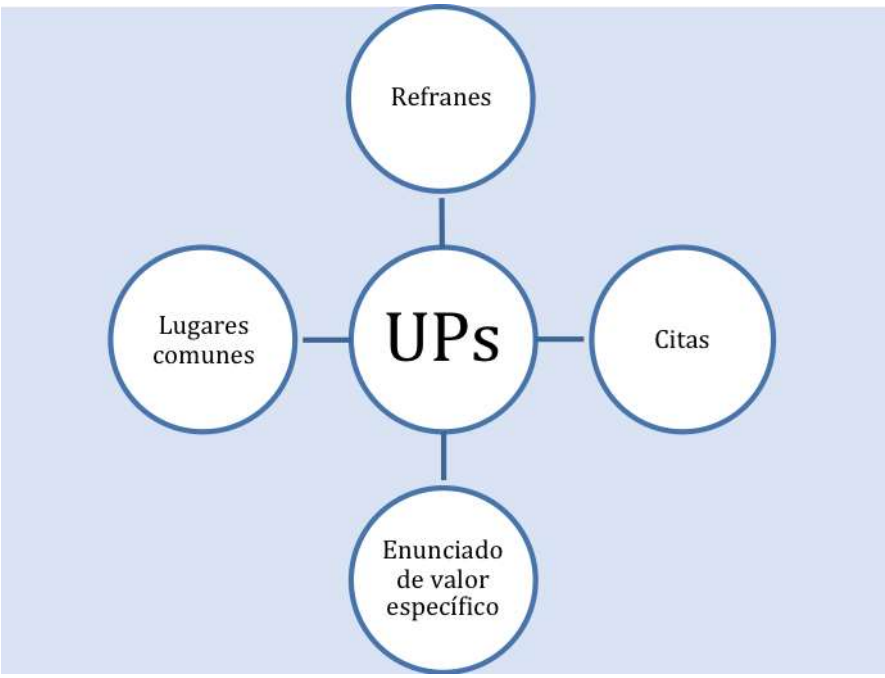


Grafico 2: Clasificación de las UPs españolas según Gloria Corpas (*1997: P.150*)

3. Paremiología árabe

En este apartado, hablaremos sobre las paremias propias de la lengua árabe. Mediante este estudio, haremos un breve análisis sobre las paremias en árabe. Esta introducción nos permitirá descubrir el origen del término *paremia*, que a posteriori, definiremos y determinaremos su dimensión en

los textos religiosos, así como, haremos una clasificación en base a investigaciones anteriores con mayor relevancia.

Creemos que la mejor definición de la paremia es la del Almataq, Kakish y Smadi, de la siguiente manera:

"[...] la paremia es una combinación lingüística que circula para expresar una opinión admitida de forma común. Se convierte finalmente en un código social a seguir. La locución, con el paso del tiempo, se repite bajo una forma reducida, entendida por todo el mundo. Podemos decir que [...] la paremia se caracteriza, desde el punto de vista lingüístico, por una cierta autonomía". (Almataq, Kakish y Smadi, 2012: P. 154).

Como bien sabemos, el árabe se caracteriza por ser una lengua derivativa, el vocablo مثال, que es equivalente de *paremia* o *refrán*, es término derivado de otras palabras. Nosotros, intentaremos indagar el origen de dicho vocablo y las demás características que lo determinan.

A modo de ejemplo, si nos referimos a 'Ibn Manẓūr (1290), en su diccionarioلسان العرب (*Lengua de los árabes*) Lisân al-ʿArab, nos explica de dónde viene esta palabra confirmándonos que ésta misma tiene su origen en el adjetivo مثيل (cercano) cuyo sustantivo es مثال (ejemplo). Según el autor y en base a lo que citamos anteriormente, el uso de esta palabra sirve para acercar las ideas o los conceptos al receptor para que pueda entender bien el mensaje transmitido.

Por todo ello, deducimos que el origen de este vocablo viene de la palabra مثال (ejemplo) y que debido a la frecuencia de su uso fue establecido para referirse a una comparación en dos elementos como explicamos anteriormente.

Una de las definiciones que nos pareció interesante y por lo tanto queremos mencionar, es la que nos ofrece Ḥasan al-Marzūqī:

> *"La paremia es una frase muy breve que está marcada por la aceptación y es reconocida por su popularidad (la divulgación). Sobrepasa su campo de uso a aquello en que es aplicable sin ser modificada. Por eso se emplea, incluso si se ignora su origen y sin tener que respectar escrupulosamente, a semejanza de la poesía, las normas lingüísticas del idioma árabe."* (Ḥasan al-Marzūqī, 2012: P. 297).

Cabe señalar que la palabra مثال en árabe puede tener dos acepciones:

- La primera es paremia, término que se usa para referirse al género de los enunciados sentenciosos. De ahí viene la equivalencia en árabe de la palabra *Paremiología* (علم الامثال).

- La segunda hace referencia al (refrán). El público lego puede confundir مثال (refrán) con حكمة (máxima), ya que no dispone de

mucho conocimiento sobre el tema, lo que le dificulta para diferenciar las diferencias que existen entre ambas.

- **Ejemplo de máxima:** Da y tendrás en abundancia[4]

- اعط ما في الجيب ياتيك ما في الغيب[٥]

- **Ejemplo de refrán:** De tal madre, tal hija (Ezequiel 16:44-46[6])

- هذا الشبل من ذاك الاسد[٧]

4. LOS REFRANES ESPAÑOLES DE CARÁCTER RELIGIOSO

4.1. LOS REFRANES BIBLICOS

Ejemplo en español (1)	
Tipo	Paremia de origen bíblico
Idioma	Español
Enunciado	Nadie es profeta en su propia tierra.
Ideas clave	Desestimación

[4] https://frasesmotivacion.net/frase/2810 (Fecha de consulta: 13/8/2021)
[5] https://sh-albarrak.com/article/17762. (Fecha de consulta: 13/8/2021)
[6] https://www.biblegateway.com/passage/?search=Ezequiel%2016%3A44-46&version=DHH (Fecha de consulta: 13/8/2021)
[7] https://e3arabi.com (Fecha de consulta: 13/8/2021))

Significado	Desestimar las habilidades y la buena conducta de una persona por envidia o enemistad mientras esté bien estimado y reconocido fuera de su lugar.
Fuentes	- Biblia (Nuevo Testamento: San Mateo 12:47–13:14, P. 1529). Disponible en: https://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/new-testament/new-testament-83291-spa.pdf - Refranero digital. Disponible en: https://sp_sp_dichos_refranes.es-academic.com/
Equivalente en árabe	"مغنية الحي لا تطرب"[8].

Aspecto semántico del refrán y su equivalente

El enunciado bajo análisis se trata de una paremia de origen bíblico (San Mateo 12:47–13:14, P. 1529). La paremia en español "*nadie es profeta en su tierra*" y su equivalente en árabe " مغنية الحي لا تطرب" *"la cantante no se oye en su barrio"* se concuerdan en la referencia proverbial, pero se diferencian en representación. Las dos se refieran a que la persona siempre está respetuosa, estimada

[8] https://www.worldofculture2020.com/?p=49489 (Fecha de consulta: 3/9/2021)

y tiene buena fama fuera de su pueblo, pero en el suyo no se la haga caso ni se estiman sus habilidades caso que puede atribuirse a la hostilidad, rencor o la envidia.

Cuando estudiamos el elemento de referencia en los dos refranes encontramos que el refrán español es más expresivo y aplicable, ya que a lo largo del tiempo encontramos que los profetas fueron desmentidos y perjudicados por sus pueblos e incluso por sus parentescos, pero fuera de los suyos la situación es diferente donde encontraron el respaldo y el apoyo o al menos no recibían daños. El elemento de referencia en el refrán árabe se trata de *una cantante*, aunque sí, fuera de su pueblo es más estimada, pero no es habitual que sea desapreciada en el suyo.

Aspecto estructural

La oración anterior inició con negación mediante el pronombre indefinido de doble negación *nadie* para confirmar la inexistencia absoluta. En general la oración es simple y el orden de los elementos sintácticos es normal y gramatical sin elisión, posposición o anteposición como ocurre en la estructura de muchos refranes.

Aspecto retórico

El vocablo *profeta* en el refrán español y *cantante* en el árabe fueron usados metafóricamente en lugar de la persona que tiene

habilidades y facultades en cualquier oficio, además fueron empleados metonímicamente refiriéndose a que tanto el profeta como la cantante, aunque actúan y sirven en su pueblo, pero siempre afrontan una actitud rechazadora.

Ejemplo en español (2)	
Tipo	Paremia de origen bíblico
Idioma	Español
Enunciado	Época de vacas gordas y época de vacas flacas
Ideas clave	Situación económica
Significado	La primera locución se emplea para referirse a los tiempos de prosperidad económica y abundancia de provisiones mientras la segunda se utiliza para referirse a los tiempos de escasez, carencia de provisiones,
Fuentes	- Biblia (Antiguo Testamento: Génesis: 41:13-32). - Bibliografía fraseológica y paremiológica del Instituto Cervantes, disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/
Equivalente en árabe	"سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف"(سورة يوسف: الاية ٤٣)

Aspecto semántico del refrán y su equivalente

La frase *Época de vacas gordas* se emplea con frecuencia para referirse a los tiempos de prosperidad y florecimiento económico y abundancia de provisiones mientras la frase *Épocas de vacas flacas* se utiliza para referirse a los tiempos de escasez, pobreza y carencia de provisiones, este dicho parece inspirado de la historia del sueño del faraón que tiene su origen en la Biblia (Antiguo Testamento: Génesis: 41:13-32).

En la actualidad, también esta expresión se utiliza para expresar crisis económicas o florecimiento económico como el título del artículo publicado por Ruby E. V. Galvis y Adrián Serna Dimas (2009) *Vacas gordas o vacas flacas, pero siempre vacas con dueño La crisis en los capitalismos de todas las generaciones*. Y el artículo de Juan Carlos Ch. M. del Campo y Ricardo R. Vargas (2010) *Vacas gordas y vacas flacas: la política fiscal y el balance estructural en México 1990-2009.*

Esta historia también tiene su origen en el Corán Sagrado en la sura de José (*Yūsuf*):

- "وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ " (سورة يوسف: الاية ٤٣)

- *«En verdad, he visto en un sueño siete vacas gordas que eran comidas por siete flacas* (Bórnez, 2008: P.241).

Pero este enunciado no se emplea, en su forma total, en árabe con el sentido proverbial, sino se inspira de ello una parte, por ejemplo, siempre se describen los años de crisis económica con la frase سنوات عجاف *años de provisión escasa.*

Aspecto estructural

La expresión anterior está formada de dos frases nominales independientes y adversarias en significado, pero relacionados con una conjunción.

Aspecto retórico

Con pocas palabras las dos expresiones pueden dar un significado que puede expresar una situación tan complicada económicamente. En este dicho está clara la simbología y la metáfora. Ya que *la vaca* simboliza al año según la interpretación del sueño, la gordura de la vaca es una metáfora de la abundancia de la provisión y lo contrario es bien correcto la flaqueza es una metáfora de la escasez y la falta de provisiones.

4.2. REFRANES DE CARÁCTER RELIGIOSO

Ejemplo en español (1)	
Tipo	Refrán
Idioma	Español
Enunciado	A Dios rogando y con el mazo dando

Ideas clave	Esfuerzo
Significado	Cuando deseamos algo, hay que disponer de dos asuntos importantes; al lado de encomendarse a Dios, también hay que hacer lo posible por lograrlo
Fuentes	SEVILLA MUÑOZ, J.; ZURDO RUIZ-AYÚCAR (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid. Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/
Equivalente en árabe	"اعقل وتوكل" (Ṣaḥīḥ at-Tirmḍī, 1998: P. 731) "إسع يا عبدي وانا اعينك"[9]

Aspecto semántico del refrán y su equivalente

Religiosamente, los creyentes se encomiendan a Dios en todo, pero al mismo tiempo tienen que trabajar para realizar sus metas. Este proverbio instruye a la gente a hacer lo posible después de confiar en Dios. El equivalente árabe del refrán anterior es un dicho de la tradición popular también de carácter religioso:

- "إسع يا عبدي وانا اعينك"

[9] https://www.islamweb.net/ar/fatwa/ (Fecha de consulta: 9/9/2021)

- ❖ “¡siervo! esfuérzate tú y yo te ayudo” como si Dios comunicara a sus siervos.

Por primera lectura de los dos dichos, se entiende el sentido de los dos, el español y su equivalente, ya que los dos azuzan a que no baste encomendarse a Dios sin hacer esfuerzo para llegar a nuestros objetivos. En este sentido, el profeta Muhammad-PBSE- le dijo a uno de sus compañeros quien preguntó al profeta si le debiera atar su camello o lo dejara suelto confiando en Dios; el profeta le respondió: *¡átalo y confía* (en Dios)*!* أعقلها وتوكل Y de ahí la gente suele usar la frase اعقل وتوكل *¡ata y confía!* (Ṣaḥīḥ at-Tirmḍī, 1998: P. 731).

Aspecto estructural

Por la estructura general del refrán se notan dos aspectos sintácticos que tienen sus justificaciones:

La primera: Es que el refrán carece de sujeto explícito caso que indica la generalización de la acción, ya que las dos partes del refrán han empezado con complemento preposicional, caso que sólo se suele ver en oraciones como los refranes y dichos.

La segunda: Es que el refrán carece de verbo morfológico, donde se recurrió a utilizar el gerundio con objetivo de indicar la continuidad de la acción y la simultaneidad entre la acción de

(*rogar* a Dios) y (*dar* con el mazo) a fin de demostrar la importancia del trabajo junto al encomendarse a Dios. Además, el estilo del refrán en español se da de forma indirecta debido a la ausencia de la forma verbal directa, tal como el sujeto de la oración, mientras su equivalente árabe es muy claro de estructuración donde la incitación a trabajar vino en forma de mandato y de estilo directo sin dar vueltas retóricas.

Aspecto retórico

Como hemos mencionado en líneas anteriores que el presente refrán incita a trabajar y hacer esfuerzo para conseguir lo que aspiramos y no nos quedamos sentados esperando que Dios nos lo hace. Desde el punto de vista retórico se observa el uso del vocablo *mazo* en un uso metafórico donde el mazo simboliza el trabajo con esfuerzo, por que trabajar con el mazo exige una fuerza extraordinaria, eso lo que se quiere del refrán; trabajar afanosamente y con constancia.

En el dicho bajo análisis aparece otra figura retórica que se llama *Anástrofe* que consiste en la inversión del orden de los elementos sucesivos dentro de una oración. ***A Dios*** *rogando,* aquí se quiere resaltar el principio del encomendar, así como pasa lo mismo en la segunda parte del dicho, donde se enfatiza el principio del esfuerzo con el mismo estilo retórico *y* ***con el mazo*** *dando*. El

orden normal de este dicho es; *Rogando a Dios y dando con el mazo*.

Ejemplo en español (2)	
Tipo	Refrán
Idioma	Español
Enunciado	*Da Dios almendras al que no tiene muelas*
Ideas clave	Bienes – Providencia
Significado	Se aplica, irónicamente, a las personas que no saben aprovechar ni manejar los bienes o cosas preciosas que reciben.
Fuentes	SEVILLA MUÑOZ, J.; ZURDO RUIZ-AYÚCAR (2009): *Refranero multilingüe*. Madrid. Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/
Equivalente en árabe	يعطي الجوز لمن ليس له اسنان (ينطي جوز للما عنده سنون)[10].

Aspecto semántico del refrán y su equivalente

Se aplica este refrán, irónicamente, a los que no saben aprovechar ni manejar los bienes o cosas preciosas que reciben. El

[10] Dicho de uso popular en la tradición iraquí

equivalente de este refrán en árabe se encuentra en la tradición paremiológica iraquí que es:

- "ينطي جوز للما عنده سنون"
- *"Da Dios almendras al que no tiene muelas".*

Los dos refranes muestran una concordancia tanto en el significado proverbial como en el significado superficial. Esta asimilación tan precisa nos lleva a que este refrán, como otros similares, puede que habría pasado del español al árabe o viceversa o hay otra probabilidad de que los dos lo había inspirado de otras culturas como la inglesa, ya que este proverbio lo hemos encontrado también en *The Oxford Dictionary of Proverb* (2009) for John Simpson: *The gods send nuts to those who have no teeth.*

Aspecto estructural

La construcción gramatical de este refrán es muy sencilla y carece de complejidad lingüística donde la oración es clara y no tiene omisión, anteposición ni posposición de elementos gramaticales, se entiende su sentido por la primera lectura sin necesidad a interpretaciones ni aclaraciones.

Aspecto retórico

El refrán bajo análisis tanto en árabe, en el español como su análogo en inglés los tres critican a quienes poseen oportunidades, pero no son capaces de aprovecharlas, o tener algo precioso que

no lo estiman ni dan importancia. Se utiliza este refrán con frecuencia con matiz de envidia por parte de la persona que critica.

En el refrán se encuentra abundantes figuras retóricas usadas para expresar el significado del refrán: la ironía, la metáfora pues la relación entre un desdentado y la nuez es una relación adversaria e irónica donde los dos elementos del refrán son contradictorios, ya que las nueces no tienen valor ni le importan a un desdentado.

5. Los refranes en el Sagrado Corán

El sagrado Corán no es sólo un libro de leyes, sino es un libro de orientación, educación y reformación, ya que el Corán representa un método integrado para la sociedad entera, pues sin duda el Corán resuelve todos los problemas y trata todo tipo de obstáculos porque es la palabra de Dios que hizo descender a su mensajero PBSE:

- "وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ" (سورة النحل: الاية ٨٩)

- ***"Hicimos descender sobre ti la Escritura que explica claramente todas las cosas y que es guía, misericordia y buena nueva para los sometidos"*** **(Bórnez, 2008: 549).**

Uno de los aspectos a los que el Corán ha dado más importancia es el aspecto de paremias que tienen como objetivos orientar a la gente y guiarla con el fin de formar la personalidad musulmana y protegerla contra los comportamientos de los incrédulos. Las paremias en el Corán tienen significado de parábolas que se expresan de forma indirecta mediante la metáfora o la analogía expresa. (Ibn al-Qaīm, 1981: PP. 15-16).

5.1. Versículos que tienen el sentido de paremia

Si alguien pregunta acerca de los versículos que la gente usa igual como un proverbio, los eruditos de retórica llaman a este tipo de versículos *lo que tiene sentido proverbial* (al-Maḥallī, 1962: P. 35).

- ((لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ)) (الكافرون:الاية ٦)

❖ ***((Para vosotros vuestra religión y para mí mi religión))*** (Los que no creen:6) (Bórnez, 2008: P. 604).

Significado paremiológico

En la vida cotidiana se usa este versículo con el sentido de proverbio en la situación en que no se quiere que alguien se meta en asuntos que no le interesa. En otras palabras, *no te metes en los míos y no me meto en los tuyos.* El sentido proverbial del versículo

anterior tiene como equivalente en significado el dicho español *"El mundo me lo enseñó a lo tuyo tú y a lo mío yo"*

-))لا يُكَلِّفُ اللهُ نَفْساً إِلاّ وُسْعَها)))البقرة: ٢٨٦)

❖ ***((Dios no responsabiliza a ninguna alma más allá de su capacidad.))***. (Bórnez, 2008: P. 50).

Significado paremiológico

Este versículo se utiliza por la gente como expresión de trabajar en lo posible y no nos cargamos más de nuestra capacidad. En este sentido encontramos que el refrán español:

❖ ***Dios da frío conforme a la ropa*.** (Biblioteca Virtual de Cervantes: fecha de consulta: 30/8/ 2021)**.**

- ((وَقُلْ جَاءَ الْحَقُّ وَزَهَقَ الْبَاطِلُ إِنَّ الْبَاطِلَ كَانَ زَهُوقًا)) (الإسراء: ٨١)

❖ ***((Y di: «¡Ha venido la Verdad y ha desaparecido la falsedad! ¡En verdad, la falsedad estaba llamada a desaparecer!»***)). (Bórnez, 2008: P. 291).

Significado paremiológico

Este versículo se usa con frecuencia en la tradición popular cuando salgamos acertados y tengamos la razón en un asunto polémico, en cambio nuestro rival salga equivocado.

- ((لَا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ)) (المائدة: الاية ١٠٠)

❖ ***Di: «El mal y el bien no son iguales, aunque te sorprenda la abundancia de mal.»***. (Bórnez, 2008: P. 125).

Significado paremiológico

Este versículo se usa frecuentemente cuando hacemos una comparación entre dos personas uno siempre actúa bien y tiene una buena impresión en frente al otro quien siempre actúa mal. En este sentido el equivalente en significado del versículo es el refrán español.

❖ ***"Alabar lo bueno y vituperar lo malo, justicia es lo que hago"***: (Biblioteca Virtual de Cervantes: fecha de consulta: 30/8/ 2021).

Conclusión

De todo lo planteado en los apartados anteriores, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Después de profunda indagación en los refranes religiosos inspirados de la Biblia, los hemos encontrado muy semejantes a versículos coránicos o dichos proféticos, caso que atribuimos a que los dos tanto la Biblia como el Corán Sagrado provienen de la misma fuente que es la palabra de Dios.

2. En más de un refrán estudiado en el presente trabajo hemos notado una cierta concordancia, en significado y estructura, entre los refranes españoles y sus equivalentes árabes de modo que como si el refrán fuera traducido, caso que se debería a la aproximación entre las dos culturas y la larga historia común entre las dos naciones que se extiende a la época del al-Ándalus donde las dos culturas se influyeron en sí a todos los niveles de la vida, especialmente, en el ámbito cultural.

3. Los versículos coránicos clasificados como refranes, según los estudiosos de la paremiología árabe, tanto los refranes expresos en que se encuentra la palabra *Maṭal* (ejemplo) como los latentes no son realmente refranes en el sentido de paremiológico, sino se tratan de historias por las que se puede tomar una lección en la

vida o son instrucciones que azuzan a hacer la virtud o para dejar una vicia.

4. Los versículos que tienen el sentido de paremia, se parecen a la estructura del refrán en algunas características como la concisión, la brevedad y la densidad de significados. Este tipo de versículos tiene su real uso en la vida cotidiana en el sentido de la paremia a diferencia de refranes de tipo expreso y latente que no se usan en ocasiones y situaciones como ejemplo.

Bibliografía

ARNAUD, Pierre (1991): "Reflexiones sobre el proverbio". *Cahiers de lexicologie* 59 (2): 6-2, Francia.

AL-MARZŪQĪ, Ḥasan (2012): *Šarḥ al-Faṣīḥ*, Cairo: Dār 'aṭiba'a wa našar.

CANTERA ORTIZ, JESUS y JULIA SEVILLA, (2002): *Pocas palabras bastan: vida e interculturalidad del refrán*. Salamanca: Centro de Cultura Tradicional-Diputación de Salamanca.

COMBET, Louis (1971): *investigaciones sobre el "Refranero" Castillan*. Paris: Les Belles Lettres.

CORPAS PASTOR, Gloria (2003): *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.

CORPAS PASTOR, Gloria (1998): "El uso de paremias en un corpus del español peninsular actual". En WOTJAK, Gerdo (ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Iberoamericana: 366-384.

Gella Iturriaga, José. (1977): "*Refranes de la Celestina", "La Celestina" y su contorno social. Actas del ICongreso Internacional*

sobre "La Celestina". Ed. Manual Criado de Val. Barcelona: Borrás. 245-68.

González Bórnez, Raúl (2008): *El Corán Edición Comentada*, versión electrónica, Centro de traducciones del Corán Sagrado, primera edición, Qum, República Islámica de Irán.

IBN AL-QAYIM al-Ŷaūzīyya (edición de Saʻīd Muḥammad Nimr (1981): *al-'MṮāl fil-Qur'ān al-Karīm*, Dār al-Maʻrifah li-Ṭibāʻa wan-Našir. Beirut, Libano.

IBN Manḍūr (1290), *Lisān Al-ʾarab*, edición de ʾAbdulah Alī Alkabīr, Mohammed Ahmed Ḥasabalah y Hašim Mohammed Al-Šaḏilī (1998), *Lisān al-ʻArab li-Ibn Manḍūr,* Dār Al-Maʾārif, El Cairo, Egipto.

JUAN CARLOS Ch. M. del Campo y Ricardo R. Vargas (2010): Vacas gordas y vacas flacas: la política fiscal y el balance estructural en México 1990-2009, artículo publicado en la *Revista Estudios Económicos*, Vol. 25, Núm. 2, páginas 309-336.

JULIA Sevilla Muñoz, (1993): "Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa". *Paremia*, Nº: 2, pp. 15-20, Asociación Cultural Independiente, España.

JOHN SIMPSOM Y JENNIFER SPEAK (2009): The Oxford

Dictionary of Proverb, 5 editions, Oxford University Press.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Antonio (2009). «Lengua y cultura en los Diálogos de Zumarán (Grammatica y pronvnciacion alemana y española. Viene, 1634». *Quaderni del CIRSIL (Centro Interunversiatario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici*) 8. 69-91.

MARX, Karl 1969a (1844): "Towards the Critique of Hegel's Philosophy of Right" en Feuer, Lewis S. (ed.) Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy (London: Fontana).

MUḤAMMAD BIN ISA (1998): *Ṣunan at-Tirmiḍī*, Editorial Dār al-Garb al-Islāmī.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2014): *Diccionario de la Real Academia Española*, 23ª. ed. (versión electrónica, fecha de consulta: 20/8/2021).

SMADI, ADNĀN, Shereen KAKISH y Muḥammad ALMATAQAH (2012): las paremias francesas y su equivalente en árabe, Argelia 17: 145-157.

SEVILLA MUÑOZ, Julia (1988): *Hacia una aproximación conceptual de las paremias francesas y españolas*. Madrid: Editorial Complutense.

ŠIHAB AD-DīN, Muḥammad Bin Aḥmad al-Maḥallī (edición de Muḥamaad Abū al-Faḍl Ibrahīm (1962): *al-Mustaṭraf fi Kul Fan Mustẓraf*, Maktabat al-Ŷamhuriyya al-Arabiyya, Egipto.

Fuentes electrónicas

Biblia (Nuevo Testamento): Disponible en https://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/new-testament/new-testament-83291-spa.pdf.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/refranes-alusivos-a-dios-y-a-los-santos/html/

Bibliografía fraseológica y paremiológica del Instituto Cervantes, disponible en:https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/.

Nueva Biblia de las Américas (Nuevo testamento: Mateo 6:2-4). Disponible en: https://docs.google.com/file/d/0B8gKW3b_XrbcDk0ckkxWkJ6Skk/view?resourcekey=0-oUCBENZ80gNw2WVqDsvSpQ.

La chosification de personnage romanesque dans "*La Jalousie*" de Robbe-Grillet

Ahmed Abd Abbas Al-Jubouri

Faculté des lettres –Université de Babylon.

Résumé :

Le personnage commence, depuis la deuxième moitié du XXe siècle, à perdre son rôle crucial dans la structure romanesque à cause de la révolution conduit par Alain Robbe-Grillet (1922-2008) contre les conventions du roman traditionnel du XIXe siècle. Nous nous penchons, à travers les axes de notre recherche, sur l'étude des causes qui résident derrière cette révolution contribuant à la chosification de personnage romanesque dans "*La Jalousie*". Nous allons également examiner comment Alain Robbe-Grillet a pu rénover les techniques romanesques en France après avoir déconstruit les techniques périmées du roman réaliste devenu impuissant à évoquer la place de l'homme dans le monde.

Mots-Clés : Jalousie. Vision. Individu. Auteur. Monde.

تشيء الشخصية الروائية في رواية " *الغيرة* " للكاتب الان روب غرييه

أ.م. احمد عبد عباس الجبوري

كلية الاداب-جامعة بابل

ahmedabd1967@yahoo.com

الملخص

يسلط بحثنا الموسوم ب " تشيئ الشخصية الروائية في رواية الغيرة للكاتب الان روب كرييه " الضوء على التقنيات الروائية في احد اعمال الكاتب الن روب كرييه والتي ما تزال تستقطب اهتمامات الباحثين والنقاد في مختلف انحاء العالم . تمكن روب كرييه بفضل اسلوبه المتميز الخاص من تحديث التقنيات الروائية في فرنسا بعد ان قام بتحطيم تقنيات الرواية الواقعية التقليدية في القرن التاسع عشر فهو يؤمن بان تقنياته الجديدة قادرة على التعبير عن مشكلة وعي الانسان ومعاناته في القرن العشرين المضطرب ثقافيا وسياسيا. ويتناول بحثنا ايضا ابراز مظاهر الرواية الجديدة و بنائها بشكل عام والوقوف بشكل خاص على بحث ظاهرة تشيئو الانسان في رواية الغيرة عبر محاور البحث المتعددة التي تحاول اعطاء صورة واضحة عن معنى التشيء من جوانب مختلفة وعن اسباب هذا التشيئ الانساني في الواقع الذي ادى الى اختفاء وتشئي الفرد في رواية الغيرة وخسارة هويته واسمه ومكانته الاجتماعية وحقوقه.

كلمات مفتاحية : الغيرة . الرؤية. . الفرد . المولف .العالم

Introduction

En tant qu'un reflet de la société humaine, le roman a connu de grandes évolutions au point qu'il se transforme en vision philosophique du monde et un écho des mutations sociales et politiques. Il a pu dépasser de diverses étapes cruciales et crises humaines tout au long de son histoire. Si le roman réaliste est principalement lié à Balzac(1799-1850), le Nouveau Roman est lié à Robbe-Grillet (1922-2008) considéré une des figures marquantes qui ont contribué à libérer le genre romanesque de ses techniques périmées[1].(Mani, 2014, P.5) C'est pourquoi, les développements qu'ont subis le roman français sont considérables à la suite de la deuxième guerre mondiale au XXe siècle. Nous tentons dans notre recherche de mettre en évidence les aspects de la chosification de l'homme dans *La Jalousie* et les causes qui résident derrière l'apparition de ce thème dans le roman d'Alain Robbe-Grillet ainsi que les causes de sa prédilection pour la rénovation des techniques de l'écriture. Nous allons également passer en revue certaines définitions qui constituent une base solide de la chosification.

La problématique de notre travail a pour but de trouver des réponses convenables à un nombre de questions comme : Quel message veut faire véhiculer Robbe-Grillet aux critiques et aux lecteurs ? Quelle sont les caractéristiques de son roman ? Quelles

sont les motives qui résident derrière son écriture ? Est-ce que Robbe-Grillet donne à ses personnages leurs caractères à l'instar du roman traditionnel ? Que signifie la chosification ?

Les aspects du Nouveau Roman

Les écrivains de la période romantique ont élevé les libertés et les émotions individuelles contre la raison dans leurs œuvres. De leur côté, les écrivains réalistes se sont préoccupés de refléter les mutations politiques et leurs répercussions sociales dans le roman du dix-neuvième siècle considéré; "le siècle d'or du roman[1]".(Nadeau, ,1970, p.15) Contrairement à tout ce qui précède, Alain Robbe-Grillet remet en cause la structure romanesque à travers son rejet de la façon d'écrire des romans du XIXe siècle.

L'Édition de Minuit et la presse littéraire, tels que : *La Nouvelle Revue Française, Les Temps modernes, Les Lettres Modernes, Le Mercure de France, Cahiers du Sud, Esprit, Tel Quel, Figaro littéraire*, ont préparé les conditions de nouvelles techniques romanesques et narratives. Ces conditions se représentent par l'apparition de certaines œuvres dépourvues de l'intrigue, du message idéologique et la chronologie linéaire de l'action.

En effet, nous pouvons trouvons de telles caractéristiques chez quelques écrivains d'avant-garde : chez André Gide dans ses

romans Les *Caves du Vatican*, *Les Faux-Monnayeurs* et chez Marcel Proust dans *À la recherche du temps perdu*. La même chose, nous la trouvons chez Louis Aragon dans Les *Cloches de Bale*, *Les Communistes* et dans *La Condition humaine* d'André Malraux et d'autres. Tous ceux-ci, s'opposent au roman traditionnel de Balzac dominant la scène romanesque française au dix-neuvième siècle.(Robbe-Grillet,1963, p.114)

On peut ajouter à ces écrits, la publication d'un nombre d'écrits théoriques tels que *Les Essais Critiques* (1964) de Roland Barthes, *Pour un nouveau roman (1963)* d'Alain Robbe-Grillet et *L'Ère de soupçon* (1956) de Natalie Sarraute. Ainsi, tout ce qui précède a contribué à frayer le chemin vers la rénovation des techniques de la narration. C'est ce que confirme Natalie Sarraut:

> "Ce qui nous lie, c'est une attitude commune à l'égard de la littérature traditionnelle est la conviction de la nécessité de cette transformation constante des formes de la liberté totale de leur choix, c'est la conscience qu' une véritable révolution s'est produite dans la littérature dans ce premier quart de ce siècle et que ces grands révolutionnaires qu' ont été Proust, Joyce, et Kafka ont ouvert la voie du roman moderne et que ce mouvement est irréversible".(Sarraute. 1964 p.74)

Dans ses romans *Le Château* et *Le Procès*, Franz Kafka nous illustre des protagonistes isolés, militant seuls contre une situation insupportable et étouffante. Cette situation est un bilan de l'impact des philosophes de la postmodernité tel que Nietzsche, Dostoïevski, Kierkegaard sur Kafka dont les romans sont caractérisés par l'inquiétude, l'indifférence du Monde et la culpabilité. Cet écrivain tchèque a égalemment diminué l´importance du personnage dans le roman de sorte qu´il devient anonyme.

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, le roman français se transforme d'un document historique en "recherche littéraire" (Robbe-Grillet,1963, p.114),car les exigences de l'époque obligent un nombre de romanciers à se libérer de règles rigides et périmées. Grâce à cette nouvelle vision, les romanciers nouveaux qui représentent alors l'esprit de l'époque, tels que Claude Simon, Natalie Sarraute, Michel Butor et Robbe-Grillet brisent les règles strictes et les traditions littéraires établies[1].(Brunel et d´autres,1972, p.714)

En tant qu un ecrivain novateur,Robbe-Grillet pense que les nouveaux romanciers doivent lutter contre les bases rigides, "car chaque romancier doit inventer sa propre forme " (Robbe-

Grillet,1963, p.115). Il nie l' existence d' un roman traditionnel dans son époque perturbé parce que

> "nous ne savons pas ce que doit être un roman, un vrai roman ; nous savons seulement que le roman d'aujourd'hui sera ce que nous le ferons, aujourd'hui, et que nous n'avons pas à cultiver la ressemblance avec ce qu'il était hier, mais à nous avancer plus loin ".(Robbe-Grillet,1963, p.115)

Il pense que les nouvelles circonstances ne permettent pas au type balzacien de continuer dans l'époque de la défaite des valeurs humaines. C'est pour cela qu'il met en garde contre la continuation systématique des formes périmées. À son avis, la répétion de ces formes "est non seulement absurde et vaine, mais qu'elle peut même devenir nuisible : en nous fermant les yeux sur notre situation réelle dans le monde présent, elle nous empêche en fin de compte de construire le monde et l'homme de demain ". (Robbe-Grillet,1963, p.117)

La présentation du roman

La Jalousie est un roman du courant Nouveau Roman ; il a été publié en 1957 d'Edition de Minuit. Il est raconté à la troisième personne par un narrateur obsédé par sa vision obsessionnelle.

Robbe-Grillet y décrit d'une manière claire les transformations techniques et thématiques dans son œuvre qui s'inscrit dans le cadre de la nouvelle écriture. Nous trouvons dans *La Jalousie* un triangle de trois personnages dominent le roman: La femme , son mari et Franck:

-Une femme mariée s'appelle A… ; elle essaye de s'évader de la vie monotone avec son mari. Elle est présente. Elle constitue une source de la jalousie de son mari tout au long du roman.

-Le mari d'A…; il est sans nom . En tant qu'un narrateur omniprésent,il nous raconte les evenements du roman qui se déroulent dans un colon français en Afrique ; il vit dans un état de l'incertitude au milieu d'une société adverse. Il se referme sur lui-même à cause de sa passivité. La situation entre lui et A… dépasse le lien d'un mari avec sa femme à cause de ses visions obsessionnelles.

-Frank, est un paysan marié. Il a pu obtenir la confiance d'A… L'auteur lui donne une présence et importance plus grandes que celles du mari d A… qui ne parle plus. C'est pourquoi, A… et Franck occupent une grande superficie tout au long du roman. Ils sont la cible du regard et l'observation du narrateur -mari

-Enfin Christian est la femme de Franck. Ils sont les seuls qui ont des noms dans le roman, car le narrateur est sans nom et sa femme est réduit en lettre A… Nous remarquons également que Christian est absente complètement tout au long du roman.

La Jalousie, s'articule autour d'une histoire entre la femme A…et son mari qui se trouve menacé par la présence de Franck. Le roman se repose sur le mécanisme de regard saisit et non sur le réelle. Il souligne à la foi l'émotion que sent le narrateur-mari envers son épouse A...

Nous trouvons que ce mari est déchiré entre sa responsabilité conjugale et les comportements maniaques de son épouse. Il considère sa femme comme un objet de désir. Face à cette situation, il est impuissant à faire quelque chose pour sortir de l'impasse dans lequel il se situe. Il se contente d´observer sa femme et son ami dès le début jusqu'à la fin du roman. Ce faisant, la jalousie et la peur de la perte de sa femme paralysent son mouvement et sa pensée. Il se sent menacé, car il craint que Franck envahisse également sa terre et sa maison. C'est pourquoi, il continue à les observer à l'intérieur et à l'extérieur de la maison. Ce mari jaloux déconstruit l'image de sa femme.

Il la considére un objet de désire: " Ce soir, pourtant A…paraissait l'attendre. Du moins avait- elle fait mettre quatre

couverts. Elle donne l'ordre d'enlever tout de suite celui qui ne doit pas servir". (Robbe-Grillet, 1957,p.17). Dans un autre extrait,le mari jaloux ajoute: "Frank va venir tout à l'heure pour prendre A… et l'emmener jusqu' au port. Elle est assise devant le miroir ovale où son visage apparait de face, éclairé d'un seul côté doublant à faible distance le visage de profil".(Robbe-Grillet, 1957,p.142).

Dans ces extraits ci-dessus, nous pouvons apprendre les soupçons du mari par le biais de sa focalisation interne qui explique les comportements de Franck et A…

La lecture attentive, nous manifeste que les évènements du roman sont dissipés ; ils n'ont ni début, ni fin, ni un ordre chronologique. Ils s'articulent autour de trois étapes : L'étape qui précède le déplacement d'A…avec son ami Franck vers la ville. L'étape de leur déplacement et l'étape du retour d´A…à la fin du roman.

Le titre du roman *La Jalousie* attire l'attention du lecteur qui y trouve une situation équivoque et énigmatique. Nous voyons la conception de la jalousie prend deux sens ; le premier sens est spatial qui signifie selon Alain Rey " un treillis en bois ou de métal au travers duquel on peut voir sans être vu [1]".(Alain 1991, p.942) tandis que le deuxième sens signifie " un sentiment mauvais qu'on

éprouve en voyant un autre jouir d'un avantage qu' on ne possède pas ou qu' on désirerait posséder exclusivement ".(Ibid., p.942)

Le début du roman nous présente une scène picturale énigmatique des parties de la maison comme la chambre, la fenêtre, le mur, la terrasse, l'ombre du plier, toit …etc., sans mentionner aux autres détails préparatoires du schéma du roman et ses personnages. La maison sera le lieu par lequel le mari-narrateur surveille sa femme. Elle sera plus important que les autres éléments du roman, car il est le point de départ à travers lequel le narrateur présente également ses informations détaillées sur les objets. L'auteur s'interdit d'indiquer d'autres informations concernant les personnages qui ne s'avèrent que dans la deuxième page de la scène inaugurale du roman.

La chosification du protagoniste

Depuis son apparition au Latin au XV siècle, le terme personnage a connu de grandes évolution au point qu'il se transforme en individu ayant son identité et son statut sociale avec l'apparition du roman balzacien. Au XXe siècle, le personnage a connu une crise inhabituelle après avoir commencé à esquiver le rôle du personnage pour que les objets et les choses les remplacent. Ainsi, le personnage fait " l'objet d'un double assassinat : les assassins

étant d'une part les nouveaux romanciers, et d'autre part les greimassiens ". (Chanlet et d´autres, 2005,p.201)

Dans *La Jalousie*, Robbe-Grillet prive son personnage de son état psychologique et chronologique traditionnelle malgré son importance primordiale. Il pense que les conditions de la vie moderne et leurs répercussions ont engendré de nouvelles questions plus importantes que le personnage dans l'époque de l'effondrement des valeurs humaines. C'est pourquoi, les choses, les besoins divers, le lieu, le temps, sont devenus plus important que l'individu lui-même. Nous voyons que les protagonistes des œuvres apparues dans la deuxième moitié du XXe siècle sont privés de leurs caractères, voire privés de leurs noms et leurs identités. Le narrateur du roman *La Jalousie* est sans nom, sa femme s'appelle A…

Il en est de même dans *L'année dernière à Marien Bad* (1961). Nous y trouvons Robbe-Grillet réduit les personnages en lettres majuscule. Ce roman nous relate une histoire " d'une communication entre deux êtres, un homme et une femme, dont l'un propose et l'autre résisté qui finissent par se trouver réunis, comme si c'était depuis toujours ". (Robbe-Grillet,2013, P.17). Nous trouvons que les trois personnages sont réduits en lettres : l'homme s'appelle A, sa femme s'appelle X et l'amant s'appelle M.

Ainsi, les objets dans *La Jalousie* prennent une grande importance aux dépens du personnage. Tout ceci s'inscrit dans le cadre de la philosophie de la postmodernité qui a contribué à chosifier l'homme. À ce propos, nous pensons qu'il est nécessaire de passer en revue certaines définitions de la chosification de diverses points de vue: Philosophiquement, la chosification signifie " la transposition d'une abstraction en objet concret, en chose"[1].(David, Cybern,(1965), p.142 " https ://www.cnrtl.fr/definition/reification")

Et d'un point de vue économique la réification est une " transformation des activités humaines en marchandises"[2]. (Encyclopédie. Univ.T.141972, p.10. sur https ://www.cnrtl.fr/definition/reification)

Linguistiquement, la réification est une " procédure narrative qui consiste à transformer un sujet humain en objet en l'inscrivant dans la position syntaxique d´objet à l'intérieur du programme narratif d'un autre sujet "[3] .(Greimas Courtes, (1979)."http://www.cnrtl.fr/definition/reification").

D'un point de vue psychologique, la réification est une

" attitude qui consiste à vivre la relation entre personnelle comme un échange abstrait, ou les modalités individuelles sont mises entre parenthèses pour laisser placer aux catégories générales de la rencontre, celles du statut économique, du rôle social, et des représentations induites par la classe sociale". (Thiès Lemp,(1975)." http//www.cnrtl.fr/definition/reification")

Dans ces conditions, la conception de la chosification prend un nombre de directions qui ont laissé leurs impacts sur le rôle joué par le personnage. Pour cette raison, les études littéraires et critiques ne cessent de s'intéresser au personnage. Barthes, Greimas ont démoli la conception du personnage en le considérant un être sur le papier représenté par un nombre de signes textuels. Il est en même chez Paul Valery qui considère le personnage comme" un être aux entrailles de papier "· (Saad, 2010, pp.113-122)

Tous ceux-ci s'opposent au précurseur du roman réaliste Balzac qui accorde une grande importance au personnage et ses caractères. Le roman du XIXe siècle rend le personnage reposent sur certaines caractéristiques jusqu' à ce que le lecteur peut comprendre le personnage et ses conditions. De son côté, Robbe-Grillet dissocie son roman de la réalité. Il diminue le centralisme de l'individu en le réduisant en lettre ou en objet comme une incarnation de la chosification de l'individu.

Cela nous amène à dire que les modifications qui s'opèrent sur le rôle du personnage remontent aux développements technologiques et aux valeurs humaines qui ont perdu leur sincérité sous les impacts des philosophies de la postmodernité.

L'autobiographie de l'homme n'est plus une question centrale dans le Nouveau Roman qui se transforme en un moyen de connaissance. Il se préoccupe désormais à la fragilité du destin de l'humanité et les sens cachés qui entourent l´homme.

Ainsi, le roman n'est plus une tribune pour parler d'une idéologie politique, sociale et religieuse ; il préoccupe désormais de la conscience de l'individu dans son univers. Cela va se refléter sur la place du personnage qui sera déconsidéré ou réduit en lettre dans un univers perturbé où le réel et le fictif se mêlent.

À ce propos, on peut partager l'avis de Neil Mani qui voit que " Robbe-Grillet évacue la figure du héros et le réduit à un être dont la seule validité semble-t-il, est sa nature linguistique " . (Mani, 2014,P.6). Nous pouvons ajouter à tout ce qui précède que le choix des personnages sans noms est de même très réfléchie chez Robbe-Grillet qui a refusé "la sacralisation du personnage à la foi comme élément central, focal, de tout récit et comme personne psychologique vivante". (Hamon,1998,P.14). Il sera remplacé par les choses qui ont la capacité à le remplacer dans le roman.

Ce faisant, le romancier annonce la mort de son protagoniste qui n'a ni nom, ni visage, ni identité. Ce protagoniste est mystérieux puisqu'il privé de ses caractères psychologiques et physiques, et même de son statut social. Ainsi, les protagonistes, dans le roman, sont réduits en lettres comme une incarnation nette de la réification de l'individu qui signifie "la transformation des êtres humains en choses au point qu'il devient de plus en plus difficile de les distinguer de celles-ci , Or c´ est a ce niveau que Robbe-Grillet reprend l'analyse de la société contemporaine dans *La Jalousie*". (Goldmann,1964. P.186)

Comme nous avons déjà dit que le mécanisme de la description se repose sur le regard saisi des évènements imaginées dans la tête du narrateur. Les scènes qui se succèdent dans le roman nous montrent que le narrateur donne une importance spéciale plus aux objets qu'aux personnages. Nous voyons que l'auteur s'intéresse aux objets qui entourent ses protagonistes pour souligner la marginalisation de l'individu dans une " époque où l'homme n'est plus qu' un numéros matricule, il faut aussi tomber le personnage du piédestal où l'avait placé de XIXe siècle".(Robbe-Grillet, 1963, p.33)

Ces objets et leurs facettes cachées seront la cible du regard du narrateur au lieu de personnage que nous trouvons déconsidéré dans cet extrait :

> " Maintenant l'ombre du pilier-le pilier qui soutient l'angle sud-ouest du toit-divise en deux parties égale l'angle correspondant de la terrasse. Cette terrasse est une large galerie couverte, entourant la maison sur trois de ses côtés. Comme sa largeur est la même dans la portion médiane et dans les branches latérales, le trait d'ombre projeté par le pilier arrive exactement au coin de la maison ; mais il s'arrête là, car seul les dalles de la terrasse sont atteintes par le soleil, qui se trouve encore trop haut dans le ciel. Les murs en bois, de la maison sont- c'est à dire la façade et le pignon ouest- sont encore protégés de ses rayons par le toit (…) Maintenant, A…est entrée dans la chambre, par le porte intérieur qui donne sur le couloir central ". (Robbe-Grillet, 1957, pp. 9-10)

Pour exprimer la réalité humaine fragmentée, l'auteur fait de son personnage féminin un objet susceptible de redoublement en tant qu'un objet de désir. Ce redoublement fait du corps féminin suscite énormément des scènes érotiques obsessionnelles comme dans cet extrait suivant.

" Il aperçoit son visage dans la glace de la cheminée et au-dessous, la double range des objets alignes sur le marbre…il sort sa main de sa poche et la tend vers la première statuette, vieil aveugle guide par un enfant. Dans la classe, le reflet de la main s avance à sa rencontre (…) puis le reflet de la main se posent. L'un en face de l'autre(…)Mais au-delà ,c'est la surface du miroir qui renvoie l'image du visage entier, de face". (Robbe-Grillet,1957, p.66)

Dans sa surveillance, le mari-narrateur insiste sur les comportements visibles et insaisissables de sa femme aves Franck. Sa surveillance se repose sur un melage de diveres sentiments (jalousie, meprise,haine) contre son rival Franck et sa femme qui "préfere ne pas montrer ses préoccupations " .(Robbe-Grillet,1957, p.42). Nous pensons que cette vision remonte à la vie personnelle de l'auteur lui-même qui a passé sa vie preocupé à soumettre la femme à satisfaire ses besoins sexuelles " par sa pulsion voyeuriste, par toutes sortes de compulsions maniaques". (Goulet, 2011, pp.189-198)

C'est ainsi que, le romancier écrase l'identité féminine dans la vie réelle et dans son œuvre en la privant de son nom comme nous venons de voir précédemment. Il la décrit comme un objet de désir sexuelle. C'est pourquoi, A… est décrite selon sa présence matérielle comme un corps regardé de l'extérieur. Elle est regardée

tout au long du roman comme un corps qui s'avère visible mentalement de la part du lecteur.

> " Les bras d'A … un peu moins nets que ceux de son voisin à cause de la teinte-pourtant pale-du tissu, reposent également sur les accoudoirs. Les quatre mains sont alignées, immobiles. L'espace entre la main gauche d´A…et la main droite de Franck est de dix centimètres, environ. Le cri menu d'un carnassier nocturne, aigu et bref, retenti de nouveau, vers le fond de la vallée, a une distance imprécisable ". (Robbe-Grillet, 195, p.30)

En sommes, on peut dire que le personnage n'a plus le rôle crucial. Il se transforme à la fois en corps observant et observé ou en un objet de désir. Ce personnage s'est abandonné de sa mission morale : Franck se préoccupe à son amie A…au détriment de sa femme Christian et son enfant malade. Pour sa part, A… abandonne son devoir envers son époux en passant la plupart du temps avec son ami Franck hors et dedans la maison. Ainsi, nous nous trouvons dans le siècle de l'effondrement des valeurs humaines qui ont contribué à la chosification de l'individu dans le Nouveau Roman. Mais, quelques années après la publication de son roman *La Jalousie* Robbe-Grillet, réplique aux avis qui l'accusent d'avoir chosifié l'Homme dans son œuvre en disant que " l'Homme y est présent à chaque page, à chaque ligne à chaque

mot. Même si l'on trouve beaucoup d'objets et décrits avec minutie, il y a toujours et d'abord le regard qui les voit, la pensée qui les revoit, la passion qui les déforme ".(Robbe-Grillet, 1963, p.9)

Les rois des lieux

En tant qu'un observateur, le mari- narrateur laisse une distance entre lui et les objets vus. Il décrit les surfaces des choses vues ou regardées. Il décrit également les évènements et les faits en s'appuyant seulement sur sa vision obsessionnelle. Pour nous faire croire à ce que nous trouvons dans les scènes du roman, le mari-narrateur fait une description détaillée de l'extérieur et de l'antérieur de la maison, notamment la chambre d´A…et ses dimensions de plancher, plafond, largeur, longueur et profondeur au point que cette chambre se transforme en prison. En bref , le lecteur peut à la lumière de cette description capter une image du déroulement du roman qui lui permet à découvrir l'angoisse du romancier. Nous nous trouvons devant un romancier qui

" vise à fonder le roman en surface : l'intériorité est mise entre parenthèse, les objets, les espaces et la circulation de l'homme des uns aux autres sont promus au rang de sujets. Le roman devient expérience directe de l'entour de l'homme, sans que cet

homme puisse se prévaloir d'une psychologie, d'une métaphysique ou d'une psychanalyse pour aborder le milieu objectif qu'il découvert ". (Yotova,2006,P.31)

Dans ce cas, la jalousie du mari atteint son apogée en voyant sa femme sort constamment avec Frank. C'est pourquoi, il continue à épier sa femme à travers un lieu qui lui permet d'observer sans être observé. Il ne se contente pas seulement de l'observer,il invente des scènes hallucinatoires qui ne se deroulent que dans sa tête, il fouille les affaires personnelles d´A… dans le but de trouver quelque chose qui prouve l'infidélité de sa femme. Il trouve aussi des lettres, mais l'auteur ne nous précise pas la source de ces lettres. Est-ce qu'elles sont écrites par Franck ou par A… ? Ce qui engendre la confusion du lecteur contente seulement de capter une série de scènes diverses. Le mari-narrateur anticipe également des événements qui ne sont pas encore produits pour que le lecteur puisse imaginer des scènes qui pourraient arriver.C´est pourquoi, on peut dire que l´anticipation dans le roman constitue un paradoxe temporel qui se repose sur des faits ultérieurs qui ne sont pas encore arrivés.

En tant qu un raconteur et contrôleur, le mari –narrateur fait une description pour mettre en relief l'impuissance des personnages à trouver une sortie de dilemme dans lequel il se trouvent.

Nous pouvons remarquer que la description se repose sur le regard du narrateur qui nous donne des informations détaillées sur A…et Franck et leurs dialogues qui se répètent constamment dans la maison, hôtel et la plantation située dans un colon français en Afrique. Ici, nous pouvons dire que les situations politiques lui imposent certaines prises de position au point qu'il ne peut pas ignorer la politique coloniale de son pays au continent noir. C'est pourquoi il dit que " la vie politique nous oblige sans cesse à supposer des significations connues : significations sociales, significations historiques, signification morale ".(Robbe-Grillet, 1963, p.152).

À cause de son caractere hallucinatoire, le mari-narrateur tourne ainsi dans un cycle vicieux après avoir accusé sa femme d'avoir noué des relations amoureuses avec Frank. Il ne cesse de créer ses soupçons qui dominent son esprit, car " La voix de Franck continue de raconter les soucis de la journée sur sa propre plantation. A… semble y porter de l'intérêt. Elle l'encourage de temps à autre par quelques mots prouvant son attention[1]". (Robbe-Grillet, 1957, p.20)

Quand Franck et A…se rencontrent dans les lieux isolés (la chambre de la maison et l'hôtel), le mari-narrateur renforce ses

hypothèses sur les comportements maniaques de deux. Il imagine que

"A…ferme les fenêtres de la chambre qui sont restées grandes ouvertes toute la matinée, elle baisse l'une après l'autre (…)Au revoir, dit A… sans quitter son propre siège, et merci à vous-Franck ébauche un mouvement du bras, signe convenu de protestation. A…insiste : Mais si ! voilà deux jour que je vous encombre. Au contraire, je suis désolé de vous avoir imposé une nuit dans ce piètre hôtel ". (Robbe-Grillet, 1957, pp.88-89)

Ainsi, ce mari jaloux demeure prisonnier de son regard imaginé et sa passivité qui s'emparent de lui. Tout cela lui permet à faire une image cinématographique d'un sujet qui n'arrive pas. Il tente en vaine d'enraciner une idée selon laquelle A… est une femme confuse, irrationnelle, trompeuse ; elle n'a pas aucune responsabilité morale à cause de ses liens avec Franck. Pour cette raison, il accumule les scènes imaginées dans son esprit pour vaincre le lecteur de l'infidélité de sa femme. Il s´imagine que

" Les deux personnages s'approchent aussitôt l'un de l'autre, devant le capot de la voiture. La silhouette de Franck plus massive, masque entièrement celle d'A…située par derrière, sur le trajet du même rayon. La tête de Franck s'incline en avant ".(Robbe-Grillet, 1957, p. 204)

Pour combler le vide résultant de l'inefficacité du rôle crucial personnage, Robbe-Grillet s'intéresse à la description détaillée des parties de la maison et certains objets. C'est pourquoi, la chambre, la robe blanche, les murs de la maison, le fenêtre, la porte de la chambre, le fauteuil, la voiture en panne, la table, les boucles noires, le verre, le miroir, la lampe, le bruit d'un camion, la route…etc. dominent le roman.

Tout cela laissent les objets dominer l'espace et se transforment d'un élément fascinant en élément obsessionnel chez le narrateur dans *La Jalousie*.

Pour cette raison, Lucien Goldmann trouve, dans les romans de Robbe-Grillet un symbole de cette chosification, car ses romans "étaient devenus les romans de la dépolitisation, la désacralisation, la déshumanisation" ((Maria et Cardo,1975,P261)) comme une réaction contre le culte du personnage au XIXe siècle.

Dans ces conditions, le lecteur peut remarquer que le narrateur ne se trouve plus omniscient des évènements qui se déroulent loin de ses yeux malgré son omniprésence constante. Cela engendre une vision subjective qui se reflète sur le protagoniste en tant qu'un être faible qui observe seulement sans cesse. Il se trouve fragmenté ; il n'a ni nom ni voix, il est quasi absent. Il ne s'intéresse qu'à surveiller de loin. On voit les objets dominent

l'espace du roman. Ils prennent la place des personnages déconsidérés.

Ainsi, la disparition de l'individu se coïncide avec l'indépendance des choses théoriquement et philosophiquement. Ce faisant, le roman de Robbe-Grillet se dirige du monde de l'homme vers le monde des objets matériels qui se transforment en rois dans le texte selon l'expression de Jean Cayrol. (Bergez, et d'autres,2009,P.485).

Dans son désir de toucher l'émotion du lecteur, le narrateur fait une description minutieuse de la maison qui n'en sort jamais. Il concentre sur les objets pour maitriser le temps et l'espace.

À la lumière de tout ce qui précède, nous observons que la description embrasse formellement les surfaces des objets sans entrer en détails comme l'indique Roland Barthes que

> " la description est toujours anthologique : elle saisit l'objet comme dans un miroir et le constituer devant nous en spectacle (…). L'écriture de Robbe-Grillet est sans alibi, sans épaisseur et sans profondeur : elle reste à la surface de l'objet et le parcourt également, sans privilégie telle ou telle de ses qualités ". (Goulet, 2012, p.142)

À l'instar de Roland Barthes, nous pensons que la description subjective des objets se concentre sur les surface des objets. Elle

ne prend pas en considération leurs profondes et leurs sens réels ou métaphysiques. Ce faisant, Robbe-Grillet " le créateur de jeux de surface et de confusion ". (Allemand et a autres , 2010, P.423) tente de déconstruire le temps de la narration en outre du personnage. C'est pourquoi, il donne une importance aux objets qui prennent un grand espace spatial tandis que le temps perd son importance. Il joue avec le temps, les mots pour révéler les choses invisibles et les affaires non-dits au lecteur. Ceci permet au lecteur d'évoquer le monde fictionnel du romancier et ses personnages selon la description du narrateur. Il doit prendre connaissance de tous les autres détails de la narration et les caractéristiques de son créateur pour construire sa compréhension. Et par conséquent, le lecteur peut déchiffrer les codes du texte et ses profondeurs philosophiques à travers la description du romancier.

La description des objets dans le roman se repose sur l´enquete et la sélection pour susciter l´impression du lecteur. Nous trouvons que la description assume trois fonctions:

-La fonction interprétaive qui nous devoile les lieux décrits.

-La fonction décorative qui se préoccupe aux objets décoratifs au détriment de leurs sens significatives.

-La fonction délirante qui s´interesse à faire une description des lieux fermés ou ouverts et leurs objets au point que le lecteur se sent qu´il est dans un lieu réel.

À travers ces fonctions,la description engendre un nombre de diverses visions chez le descripteur qui concentre sur l espace et les objets dans laquelle il se trouve comme dans cet extrait :

" La tache est sur le mur de la maison, sur les dalles, sur le ciel vide. Elle est partout dans la vallée, depuis le jardin jusqu' à la rivière et sur l'autre versant. Elle est aussi dans le bureau, dans la chambre, dans la salle à manger, dans le salon, dans la cour, sur le chemin qui s'éloigne vers la grand-route ". (Robbe-Grillet,1957, p.141)

En effet, ces objets dévoilent également la volonté du narrateur qui fait la description de s'évader de son dilemme. Il va plus loin au point qu´il risque de se transformer en appareil de camareras pour capter les objets dévoilant sa crise psychologique et identitaire et sa vision obsessionnelle. Tout ce qui precede aide le lecteur à comprendre les scènes fantasmes et réelles qui n'ont ni un début, ni fin dans le roman qui ne suit pas un cadre linéaire ou deroulement ordinaire. Nous pensons que la présence intensifiée des objets est soumise tout au long du roman au mécanisme du regard qui se base sur la focalisation interne adoptée par le

narrateur. Il nous semble que ce mécanisme est capable de produire davantage d'images visuelles et mentales chez le lecteur qui se laisse diriger par le narrateur vers les objets au détriment des personnages.

L'alliance de l'auteur avec le lecteur

Ce qui frappe le lecteur, de prime abord, c'est une confusion de quelques scènes énigmatiques décrites par " le maitre de l'ambiguïté " (Allemand et d´autres , 2010, P.423) dans son roman. C'est ainsi qu'il demeure prisonnier d'une vision unilatérale présentée par le narrateur. C'est pourquoi nous disons que l'écriture de Robbe-Grillet se caractérise par sa difficulté spatiale et sa complexité textuelle et intellectuelle.

Le lecteur se rend compte que l'écriture de Robbe-Grillet manque un sens clair à cause de son ambiguïté. Alors, il doit faire une lecture attentive pour assimiler les dimensions philosophiques et métaphoriques du roman. Le lecteur trouve plus de renseignements sur les lieux et les objets frequentés par les personnages. Il y trouve aussi quelques scènes énigmatiques, contradictoires et incompréhensibles. Il a ainsi l'impression que ce roman exige davantage de précisions pour dévoiler les objectifs cachés dans les lignes du texte. Prenons par exemple le cas du camion qui tombe en panne tout au long du roman ainsi que ce

passage suivant qui montre une partie des caractéristiques stylistiques de Robbe-Grillet.

> "Le personnage principal du livre est un fonctionnaire des douanes. Le personnage n'est pas un fonctionnaire, mais un employé supérieur d'une vielle compagnie commerciale. Les affaires de cette compagnie sont mauvaises, elles évoluent rapidement vers l'escroquerie. Les affaires de la compagnie sont très bonnes. Le personnage principale- apprend - on - est malhonnête. Il est honnête, il essaie de rétablir une situation compromise par son prédécesseur mort dans un accident de voiture. Mais il n'a pas eu de prédécesseur, car la compagnie est de fondation toute récente; et ce n'était pas un accident".(Robbe-Grillet,1957, p.216).

Nous pensons que tels détails contradictoires visent à empêcher le déroulement d'action et les évènements dans un ordre temporel terminatif. On peut ajouter à cela que l'auteur répète la même scène de la description visuelle de la terrasse qui se trouve dans le début et fin du roman. (p.9,15.210)

" Maintenant l'ombre du pilier-le pilier qui soutient l'angle sud-ouest du toit-divise en deux parties égale l'angle correspondant de la terrasse". (Robbe- Grillet, 1957, p.9).

Nous trouvons à peu près la même scène dans la page 210 " Maintenant l'ombre du pilier-le pilier se projette sur les dalles, en travers de cette partie centrale de la terrasse, devant la chambre à coucher ".(Robbe- Grillet, 1957, p.210).

Nous trouvons la même scène dans la page 16 se répète dans la page 40. "Il pénètrerait donc largement dans la chambre, si le système de jalousies n'avait pas été baissé ". (Robbe- Grillet, 1957, p.16).

Dans la page 40, nous lisons : " Les fenêtres de sa chambre sont fermées. Seul le système de la jalousie qui remplace a été ouverte " .(Robbe- Grillet, 1957, p.40).

Dans les scènes que nous les avons vues et dans d'autres exemples, nous voyons le marie-narrateur obsédé par sa propre vision prend une place majeure dans le roman comme un observateur.

Comme on a déjà remarqué, la peur de l'autre reste toujours inséparable du narrateur qui ne parle pas, il laisse Franck parler dans la plupart du temps pour susciter l'attention d´A…Il se concentre seulement sur les comportements de Frank et A… qui motivent sa jalousie. Il va d'un lieu en autre pour faire sa description détaillée des endroits et des objets. Il transporte ce qu'il voit seulement, car il n'est pas omniscient malgré son omniprésence. Il demeure se flâner entre les souvenirs du passé et

les moments actuels, entre la réalité et le rêve. C'est pourquoi, Allemand Roger-Michel trouvait que

> "les romans de Robbe-Grillet, outre la difficulté intellectuellement de compréhension, outre le fonctionnement de l'affecte, supposent une nouvelle sensibilité du lecteur. Chez Robbe-Grillet, il n'y a pas, en fin de compte de refus du sens, mais davantage d'intérêt accordé à la dimension sémiotique du récit, C'est-à-dire au fonctionnement du sens des mots dans le récit". (Allemand et d´autres,2010, pp.466-467)

Robbe-Grillet pense que cette manière est capable d'impliquer en quelque sorte le lecteur aux évènements du roman qui doivent susciter l'imagination du lecteur.

À l'époque des développements rapides des mass - média qui ont fait de l'image une langue universelle, nous trouvons Robbe-Grillet met ses expériences cinématiques au service de son projet romanesque.

Pour cette raison, nous trouvons son œuvre carcterisée par ses visions obsessionnelles autobiographiques " est traversée par de multiples formes génériques et médiatiques, notamment le scénario, le roman policier, la photographie et le cinéma". (Harvey ,2011, P.14).

Ainsi, Robbe-Grillet ne cesse de parler de sa vie privée en dépit de son option pour le style impersonnel. Il avoue qu´il n 'évoque rien dans son oeuvre sans le voir dans une manière tangible. (Robbe-Grillet, 1988, p.10)

En participant à la reproduction du roman, le lecteur déclare ainsi sa naissance à la suite de la dilution du personnage. Ce faisant, on s'édifie un nouveau lien étroit entre l'auteur et le lecteur à travers la constitution de la conscience fictionnelle et sensorielle. Nous voyons que ce lien doit être spirituel entre les deux côtés pour que le roman prenne sa place qu´il mérite ainsi que sa chance de la compréhension réciproque. Le lecteur n´ est plus un élément neutre,il est un des éléments principaux du roman. Ce lecteur, "loin d'être délaissé par l'auteur, il est invité par celui-ci à participer à la construction, la création et l'invention de l'œuvre et de monde" (Robbe-Grillet,1963,p.134) déclare Robbe-Grillet. Ce nouveau lien va permettre à un nombre de "lectures possibles, plus ou moins valides, dont aucune ne périme les précédentes" (Allemand et d´autres,2010,p.466) pour analyser et comprendre la contextualisation de l'œuvre de Robbe-Grillet qui élimine tous les cycles intermédiaires entre lui et le lecteur.

Enfin, nous pouvons dire que l'œuvre de Robbe-Grillet,est celle d´un écrivain révolutionnaire qui n´écrit plus sous la pression des traditions littéraires périmées de son époque. Au contraire, il nous

semble que son œuvre est desitnée à mettre fin à ces traditions impuissantes à satisfaire son besoin du changement radical de l'écriture romanesque.

Conclusion

Notre recherche a pour ambition d'examiner les causes qui résident derrière la chosification du personnage romanesque dans "*La Jalousie*" de Robbe-Grillet. Nous avons donné, de prime abord, une exposée des conditions conduisant à la cristallisation du courant de Nouveau Roman depuis les années cinquante du XXe siècle. Et puis nous avons passé en revue la notion de la chosification de diveres points de vue. Il convient alors d´analyser la structure du roman "*La Jalousie*. Cette analyse de l´échantillon en question, nous avons mené à un nombre de résultats:

l'effondrement des valeurs humaines dans un univers perturbé ainsi que l'apparition de quelques doctrines politiques, philosophiques et économiques écrasant l'homme ont conduit à la chosification de l´individu.

La volonté de Robbe-Grillet de chosifier ses protagonistes, s'inscrit dans le cadre des nouvelles techniques du Nouveau Roman apparu pour satisfaire les exigences de l'époque.

Enfin, la conclusion que nous pouvons tirer est l'effacement du personnage et sa chosification s'opèrent de différentes façons. C'est la raison pour laquelle les protagonistes dans *La Jalousie* sont privés de leurs droits civils : le nom, l'identité, la réputation et l'histoire familiale.

Bibliographie

1-Œuvres de Alain Robbe-Grillet

Robbe-Grillet.Alain (1963), *Pour un nouveau roman*, Paris, Édition de minuit,

Robbe-Grillet. Alain (1957), La Jalousie, Edition de Minuit

Robbe-Grillet. Alain (1988) Angélique ou l´enchantement, Paris, Ed.de Minuit,

Robbe-Grillet. Alain (2013)- *L'année dernière à Marienbad*, Paris, Edition électronique par Edition de Minuit.

Œuvres Générales

-ALLEMAND, Roger-Michel et MILAT Christian,(2010).*Alain Robbe-Grillet, Balises pour le XXI siècle*, Presse de l'Université d'Ottawa et Les presse Sorbonne Nouvelle

BERGEZ Daniel , C.Lauvergnat- Gagniere, A. Paupert,Y.Stalloni et G.Vannier,(2009) . *Précis de littérature française*, Ed. Armand Colin, http ://www.armand-colin.com

- BRUNEL, Pierre, BELLENGER Yvonne, COUTY Daniel, SELLIER et TRUFFE, Michel (1972). *Histoire de la littérature française*, Paris, Bordas.

CHANLET-ACHOUER Christiane et SIMON Rezzoug,(2005). *Convergences Critiques, Introduction à la lecture du littéraire*, Office des publication universitaires, Alger

-FAERBER, Johan -COUPIRE, Alain et d'autres,*(2014) Chronologie de la littérature française du Moyen Age à nos jours*, Hatier, Paris.

-GOLDMAN.Lucien,(1964), *Pour une sociligie du roman*, Galimmard, Collection:bibliotheque des idees,Paris.

- HARVEY François, Alain Robbe-Grillet,(2011). *Le nouveau roman composite : inter généricité et intermédiarité*, Coll. critique littéraire, Harmattan, Paris.

-HAMON, Philippe,(1998). *Personnel du roman, le système des personnages dans Les Rougon-Macquart d´ Emile Zola*, Librairie Droz, Genève

-MANI Neil,(2014). *Poétique du regard chez Alain Robbe-Grillet, Harmattan*, Paris

-NADDEAU, Maurice,(1970) *Le roman français depuis la guerre*, NRF, Gallimard, Paris,

- YANOSHEVSKY, Galia,(2006). *Les discours du nouveau roman, Essais, Entretiens, Débats*, France, Presses universitaires du Septentrion ,2006

- YOTOVA, Rennie, Jeux de construction : poétique de la géométrie dans le Nouveau Roman, Harmattan, Paris.

Dictionnaire

REY Alain, Le petit Robert,Paris,Ed Dictionnaires Le Robert,1991.

Revues et Journaux

-Goulet. Alain (2011). "*La subjectivité délirante de La Jalousie*", Littérature,(En ligne) Numéros.63-2011, p.189-198-

http://journals.openedition.org/litteratures/1319 ; DOI

-GOULET. Alain,(2012), "Quelques notes sur Alain Robbe-Grillet et son œuvre" , Journal of the college of languages, N25,Bagdad, p.142

.https://jcolang.uobaghdad.edu.iq/index.php/JCL/article/view/331

-Jose Mrait et Fernandez Cardo(1975)," *Alain Robbe-Grillet: littérature engagée*", "Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, ISSN 0570-7218, Tomo 25, 1975 (Exemplaire dédié à: Carlos Clavería), pages. 261-268." https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=864124

-SAAD. Gabriel (2010) , "la jalousie de Robbe-Grillet-une poétique de l'équivoque" , Revue Carnet, première série-2, pp.113-122 http://journals.openedition.org/carnets/4657.

-Sarraute.N. (1964) "Les deux réalités", Revue Esprit, N.329,Paris,1964, pp.72-75 http://www.jstor.org/stable/24257390

La visión melancólica y los signos de pesimismo en la poesía de Lorca "el romancero gitano como muestra"

Mithal Ahmed Abd

University of Baghdad

College of Languages

Department of Spanish Language

mithal_w2006@colang.uobaghdad.edu.iq

Resumen

Federico García Lorca es el icono de la literatura española del siglo XX y la andaluza, en particular, ya que en muchas ocasiones Lorca aborda el tema del andalucismo de sus obras. El gitanismo, como parte de la cultura y la sociedad andaluza, desempeñó una parte muy inmensa en la literatura lorquiana. El gitanismo en las obras de Lorca y especialmente en el *Romancero gitano* adquirió un matiz melancólico donde la *muerte, la frustración, el perseguimiento, el sufrimiento, la pena* siempre están presentes y pegadas al elemento gitano en la obra de Lorca. Al lado de situación miserable de la sociedad gitana y la visión de desprecio al gitano como un elemento que le falta la educación y la cultura, vagabundo y fuera de la ley, encontramos que el mismo autor vivía una vida agitada en su interior y sufría traumas dentro

su entorno social lo que le obligó a abandonar el país en cierto tiempo y expatriarse al extranjero. Lorca vio en elemento gitano el tema que puede servir sus escrituras, por eso empleó el sufrimiento de los gitanos para mostrar las heridas y las rajas que había en la sociedad española.

Palabras clave:

Romancero gitano, Federico García Lorca, poesía española, generación 27, tragedia literaria.

الرؤية السوداوية وسمات التشاؤم في عمل لوركا الشعري " قصائد الغجر الغنائية انموذجا"

م. مثال احمد عبد عباس
جامعة بغداد ـ كلية اللغات ـ قسم اللغة الاسبانية

المستخلص

يعد فيديريكو غارسيا لوركا ايقونة الأدب الإسباني في القرن العشرين والأندلسي على وجه الخصوص، إذ أنه اكثر من تناول مواضيع تخص الحياة الغجرية ووظفها في اعماله حتى ظن الكثيرون انه كان منحازا الى المجتمع الغجري, الا انه نفى ذلك مرارا وصرح بان العنصر الغجري في اعماله انما هو موضوع ليس الّا. الّا أن العنصر الغجري لعب دورًا هائلاً للغاية في أدب لوركا باعتباره جزءا من الثقافة والمجتمع الأندلسيين ،. اكتسب الغجر في أعمال لوركا وخاصة في ابرز اعماله "قصائد الغجر الغنائية" صبغة حزينة ورؤية سوداوية حيث الموت والإحباط والاضطهاد والمعاناة والحزن موجودة دائمًا ومرتبطة بالعنصر الغجري في عمل لوركا. هنالك العديد من العوامل التي ساهمت في اخراج هذا العمل الذي كان مرآة

للواقع, فبالاضافة الى الوضع البائس لمجتمع الغجر ونظرة الازدراء لهم كعنصر يفتقر الى الثقافة ومتشرد وخارج عن القانون ، نجد أن المؤلف نفسه عاش صراعا داخليا وعانى بعض الصدمات داخل البيئة الاجتماعية التي أجبرته على مغادرة البلاد في وقت معين والتغرب في الخارج. لذا رأى لوركا في العنصر الغجري الموضوع الذي يمكن أن يخدم كتاباته ، ولهذا استخدم معاناة الغجر لإظهار الجروح والتصدع الذين كانا يعصفان بالمجتمع الإسباني آنذلك والتي ولدت حربا اهلية فيما بعد.

الكلمات المفتاحية :قصائد الغجر الغنائية, فدريكو غارثيا لوركا, الشعر الاسباني, جيل ٢٧, التراجيديا الادبية.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo resalta los temas del poemario *El Romancero gitano*, obra que se centra en mostrar varios temas, lo más destacado de ellos es la realidad trágica y miserable de los gitanos, de modo que, por el cual se le calificaron a Lorca por el gitanismo, porque todo romance del mismo expresa una pena, muerte, traición, angustia, perseguimiento en que el protagonista siempre es un o una gitana o ambos. Pues, el eje principal sobre el que gira este trabajo es mostrar la visión melancólica y trágica de Lorca a través de analizar los temas que ha tratado en su obra antes mencionada.

En el *Romancero gitano* se observa una tendencia que intenta destacar el sufrimiento de una clase de la sociedad española que se caracterizaba por su incultura y humildad que es la gitana. Lorca

declara, como veremos en apartados posteriores, que esta obra tiene como objetivo poner de relieve la cultura y el folclor de Andalucía y que el elemento gitano en ella no es más que un tema, pero en realidad el elemento gitano está relacionado históricamente con la cultura andaluza, ya que el folclor andaluz se representa por el arte flamenco, los bailes, los cantos, que son puramente actuados por los gitanos. Por consiguiente, el matiz gitano prevalece sobre la cultura andaluza y el gitanismo se hizo un icono principal de la cultura y el folclor de Andalucía.

Lo que nos llamó a hacer este trabajo es la abundancia de los temas de infelicidad y miseria de los romances del poemario que relejan una lucha interna en la personalidad de Lorca, sobretodo, el tema de la muerte que le formó un presentimiento de su muerte cercana que en muchas veces lo previó é mismo.

Lo que llama la atención en la poesía de Lorca y, especialmente, en el *Romancero gitano* es el uso abundante del tema de la muerte tanto en forma directa o indirecta mediante símbolos que no se le ocurre a una persona no especializada en la poesía lorquiana, puesto que este tema tomó varias imágenes metafóricas. Por primera lectura y análisis se nota un caso de incoherencia al respecto de los símbolos utilizados y sus referencias; ya que en ciertos casos el autor utiliza unos símbolos que se refieren, normalmente, a cosas que llaman al optimismo, la felicidad y la

belleza como; *la luna, el color verde, la plata, el viento*, pero quien imagina que tales cosas representan un mal presagio o la muerte definitiva.

El romancero gitano reúne un montón de símbolos de tragedia, narra cuentos y acontecimiento horribles, momentos de temor y presentimiento, refleja una vida sanguínea como se ve en *Reyerta* y *romance sonámbulo*. En el *romancero gitano* se encarna el sufrimiento de los gitanos y la situación melancólica en que vivían.

PROSÓSITO DEL TRABAJO

El objetivo principal de este trabajo es poner de relieve el tamaño de las tragedias y melancolías que hay en el *romancero gitano* que refleja el carácter temeroso e instable del autor, por una parte, además transmitir el sufrimiento de una clase de sus ciudadanos que creía que fueron marginados y oprimidos por otra parte.

1. ***Federico García Lorca***
2. ***Breve biografía***

Nació Federico García Lorca Fuente Vaqueros- Granada el día 5 de junio de 1898, su madre, Vicente Lorca Romero segunda esposa de su padre García Rodríguez, es quien cultivo en él la pasión por la literatura y el arte. A pesar de haber ingresado al estudio de Derecho y Filosofía y Letras en la Universidad de

Granada, pero Federico no terminó sus estudios en dicha universidad. (Ruiz Amezcua, 1997: 22)

Federico García Lorca se considera, a pesar de su pronta muerte, la figura literaria española más relevante durante el siglo XX en general, y la más famosa y destacada entre sus compañeros de la generación 27. Esa importancia proviene de dos factores muy principales: el primero es la copiosidad y la fertilidad de su producción literaria en la poesía, teatro, pintura y música, aunque perdió la vida muy joven durante el auge de su producción. El segundo tiene algo que ver con la calidad de los temas que trataba en sus obras que son temas que brotan del sufrimiento de la sociedad española de aquel entonces.

Durante los últimos años de la década veinte sufrió "*una de las crisis más hondas de mi vida*" crisis que le dejó en ruptura incluso con el escultor Emilio Aladrén, su amigo más cercano. sobre todo, después del gran éxito que ha conseguido su obra maestra el *Romancero gitano* en 1928, por el cual ha tenido mucha critica por el mito gitano en su obra, criticas que le obligaron a escribir a Jorge Guillén, crítico literario español: *"Me va molestando un poco mi mito de gitanería. Los gitanos son un tema. Y nada más"* (García Posada, 1994: 929).

La palabra de Lorca, su actitud y apoyo a las clases débiles, su papel contra las autoridades opresoras y la lucha contra la injusticia le costaron la vida, ya que pocos días después del estallamiento de la Guerra Civil Española resultó detenido el 19 de agosto de 1936 y posteriormente fusilado en Granada en circunstancias misteriosas después de haber acusado de falangista y de su simpatía a la Frente Popular y su apoyo a la República.

3. *Los valores de la personalidad lorquiana y de su obra*

La abundancia y la distinción de su producción literaria y sus contribuciones en revivir y apoyar las cuestiones sociales y humanas en la sociedad de aquel entonces hicieron de Federico García Lorca un icono de libertad y le pusieron en la actitud del defensor de los derechos de los deprimidos y oprimidos. Lorca fue la voz de los pobres y las clases sociales inferiores.

Lorca no se dedicó a la literatura para ser un talle famoso en la literatura universal ni buscaba la fama, sino intentaba transmitir mensajes humanos a través de su obra literaria, tanto como poeta, dramaturgo o pintor. Empleó el arte para destacar los valores de la humanidad y desvelar la falsedad de las autoridades y las clases de burguesía, ya que defendía y reclamaba los derechos de las clases inferiores en vivir, amar, gozar la vida igualmente como los demás sin discriminación étnica, religiosa.

Lorca fue víctima de sus actitudes contra la opresión y la injusticia de los golpistas, fue víctima de su defensa de los valores humanos y de los pobres, ya que su muerte fue un trauma para toda la sociedad española y fue una pérdida insustituible para la literatura española y la universal.

Se ve obviamente en la obra lorquiana los valores de la honestidad, dignidad, libertad, humanidad, el amor, la tolerancia y la convivencia pacíficamente entre las diversas clases de la sociedad. Lorca y a través de su obra intentaba reconstruir la sociedad española y cicatrizar la raja originada en la sociedad española por la lucha entre las ideologías opuestas mediante difundir la cultura de admitir a los demás independientemente de las razas, etnias, y las ideologías políticas, sociales y culturales.

A pesar de que los temas de Lorca, por primera vista, se ven trágicos, melancólicos y llenos de lloro, lamento, hostilidad, rencor, asesinato, venganza…etc., pero Lorca en su obra intentaba reflejar el lado negativo de la sociedad y destacaba los problemas fundamentales como un intento de solucionarlo con el objetivo de fundir las clases marginadas en la sociedad e intentar darles un papel más eficaz.

4. *Romancero Gitano.*

El *romancero gitano* se trata de una colección de 18 poemas del gran poete y dramaturgo español y el más destacado entre los de la generación 27. Y a pesar de su prematura muerte a los 38 de edad, pero su producción literaria tuvo una repercusión mundial y nacional muy inmensa.

Lorca escribió este recopilatorio de romances entre los años 1924-1928, que se difundió por el poeta en tertulias públicas y privadas de forma oral. Está obra vio la luz en un conjunto en el año 1928 por *la revista de Occidente*, se ha conocido esta obra la *leyenda del gitanismo* por la abundancia del elemento gitano y criticar la situación de esta clase social y lo que sufría de casos de opresión, perseguimiento y el caso de desprecio en la sociedad española. Se publicó la obra por primera vez bajo el titulo *Primer romancero gitano* y más tarde se puso más famoso con el título *Romancero gitano*. (Argüello Rodríguez, 2020: 18)

Lorca aclaró la dedicación de su obra *romancero gitano* y el propósito por escribirlo que, aunque se abunda en ella el elemento gitano, pero ella refleja el poema andaluz y la cultura de Andalucía, caso que se ha declaro por autor mismo de obra como menciona Pedraza Jiménez, (1993: 526).

"El libro en conjunto, aunque se llama gitano, es el poema de Andalucía […]. Un libro donde apenas si está expresada la Andalucía que se ve, pero donde está temblando la que no se ve. […] donde las figuras sirven a fondos milenarios y donde no hay más que un solo personaje grande y oscuro como un cielo de estío, un solo personaje que es la Pena que se filtra en el tuétano de los huesos y en la savia de los árboles…"

5. *El elemento gitano en la obra de Lorca*

El que lee las obras tantos las poéticas como las narrativas de Lorca piensa, por primera vez, que Federico pertenezca a la raza gitana por la exuberancia del elemento gitano que existe en las obras de Lorca, pero en realidad Lorca no previene de una raza gitana como él mismo declaro durante una entrevista con Ernesto Giménez Caballero, cuando le preguntó a Federico sobre su identidad, Federico le respondió "*yo no soy gitano*" identificándose como andaluz y que todos los andaluces sean algo gitano, justificando el elemento gitano como un tema de literatura nada más (Giménez Caballero, 2018: 1693).

En el mismo entorno, Federico García Lorca relaciona el carácter de lo gitano con el ambiente cultural de la Andalucía considerando el elemento gitano es el más dominante en la cultura andaluza como dice él mismo:

"Es un poema de Andalucía y lo llamo gitano porque el gitano es lo más elevado, lo más profundo, lo más aristocrático de mi país..." (Josephs, 1992: 105)

Los temas en la mayoría de los poemas de Lorca en el *Romancero gitano* transmiten mensajes negativos, melancólicas que expresan la cruel muerte, frustración y desesperación en los que aparecen abundantes los términos expresos o metafóricos que indican esa visión trágica. En muchos sitios Lorca utiliza un tipo de metáfora especial y propia donde se resulta imposible para cualquier lector descodificar el mensaje o el significado verdadero que el autor intenta trasmitir a sus lectores, ya que sin los comentarios de especialización se quedan ambiguos y misteriosos los mensajes.

6. *El presentimiento de la muerte de Lorca*

La visión melancólica y trágica de Lorca le acompaña casi en todas sus obras. En el recopilatorio estudiado en este trabajo "*el Romancero gitano*" se ve claramente desde el primer poema del mismo, ya que Lorca inauguró su poemario con el poema *romance de la luna luna* que narra la muerte de un gitano pequeño. El tema de la muerte formó una obsesión para Lorca, ya que se encuentra presente en casi todos sus poemas, tanto de forma directa o indirecta, como si supiera de antemano su temprano y trágico desenlace. (Luque Moya, 2019: 309).

Según lo que se cuenta por sus amigos como Gibson (2016) que Federico siempre presentía la muerte y se sentía de los muertos alrededor: ya que cuenta Gibson (artículo publicado en *El País*, por Marcos Ordóñez, bajo el título "*un poeta prevé su muerte"*) que:

"Un día de verano en Granada, el domingo, Federico García Lorca en compañía de unos amigos comían paella en el jardín de una casa de amigo. Todo se iba muy bien, un cielo despejado. Súbditamente, Lorca se calló y empezó a sudar, poniendo las manos al cuello parece como si fuera asfixiado. Se le oye murmurando diciendo: "Hay que salir de aquí. Esto está lleno de muertos, muertos por todas partes". Días más tarde, el dueño de la casa descubre, en el registro de la propiedad, que estaban comiendo sobre el osario de un antiguo convento de dominicas."

Lorca se fue más allá del presentimiento de muerte que le dominaba, y tenía premoniciones y terribles preocupaciones de su cercana muerte por lo que preveía de su prevista muerte describiéndola en una escena de perseguimiento por los asesinos. La última estrofa del poema *Fábula y rueda de tres amigos,* y efectivamente esto lo que se produjo años después en Granada donde le persiguieron, le detuvieron y le asesinaron:

Cuando se hundieron las formas puras
bajo el cri cri de las margaritas,
comprendí que me habían asesinado.
Recorrieron los cafés y los cementerios y las iglesias,
abrieron los toneles y los armarios,
destrozaron tres esqueletos para arrancar sus dientes de oro.
Ya no me encontraron.
¿No me encontraron?
No. No me encontraron.
Pero se supo que la sexta luna huyó torrente arriba,
y que el mar recordó ¡de pronto!
los nombres de todos sus ahogados.

La poesía de Lorca se clasifica como una de los tipos de poesía en que se abundan las figuras retóricas, el uso excesivo de las metáforas y símbolos (Serrano Begega, 2012: 14). La muerte en la poesía de Lorca fue simbolizada mediante una gran variedad de elementos. Algunos de ellos resultan difíciles de identificarse, y solo los especialistas en la obra poética de Lorca pueden revelar la referencia de símbolos utilizados en su poesía. Los símbolos que indican la muerte fueron expresados según el caso en que van, entre ellos; *la luna, los metales, el agua estancada* (pero cuando fluye indica la vida), *la sangre derramada* (pero cuando no derramada se refiere a la fecundad), *el arco, el color verde,* aunque lógicamente este color lleva la vida en la naturaleza y es un indicio de la primavera, pero en la filosofía lingüística

lorquiana simboliza la tragedia, esterilidad y la definitiva muerte…etc. (Luque Moya, 2019: 312).

La guardia civil desde la visión de Federico García Lorca también formaba un símbolo de pesadilla, sobretodo, para los gitanos. En muchos poemas del Romancero gitano; *Reyerta, Romance sonámbulo, prendimiento de Antoñito, Romance de la guardia civil* española. La guardia civil representa un elemento de opresor para los gitanos, los muestra como enemigos para esta parte de la población española. A este tema, el poeta brindó el romance más largo, nombrado *Romance de la guardia civil española*. La razón de esta importancia otorgada a este tema consiste en que la guardia civil española, organismo tan antiguo con muchos valores, se convirtió en el símbolo de la opresión, especialmente contra los gitanos. (Del Río, 1941: 18).

7. *La melancolía y el mal presagio en el Romancero gitano*

A continuación, un análisis y lectura sobre los símbolos y elementos de melancolía, la tragedia y el mal presagio en dos muestras del *Romancero gitano*. Las muestras estudiadas en este trabajo son *romance de luna luna* y *romance sonámbulo:*

8. *Romance de la luna luna*

El marco general del poema nos transmite una imaginación que nos hace pensar en que nunca se entiende por la luna como un

signo de belleza, especialmente en los textos lorquianos, sino siempre representa un mal presagio (Murillo M, 1992: 21). La tragedia y la melancolía están presente de forma notable en el *Romancero gitano* cuyo poema inaugurador tuvo como tema la muerte, el sufrimiento, el llanto y la tragedia, ideas predominantes del poema. La muerte, como hemos mencionado antes, se encuentra representada y simbolizada en la luna, aproximadamente en todas las obras de Lorca.

La luna (muerte) le pide al niño, protagonista y víctima, que la siga, y a pesar de la resistencia del niño por fin la muerte consigue a llevarlo, en un desenlace trágico y melancólico.

Niño, déjame que baile.
Cuando vengan los gitanos,
te encontrarán sobre el yunque
con los ojillos cerrados.
Por el cielo va la luna
con un niño de la mano.

En una escena entristecedora y penosa para todos, el reflejo de la luna brota en los ojillos del niño, con mirada fría pidiendo a la luna que se marche con un intento de salvar su vida, en cambio la luna no responde a las convocaciones del niño siguiendo con su propósito sin hacer caso a la resistencia de agarrarse en la vida. El dialogo que se realizó entre el niño y la luna nos muestra un

dialogo entre la fuerza y la debilidad, el ruego y la arrogancia, la delicadez y crueldad.

El niño la mira , mira.
El niño la está mirando.
En el aire conmovido
mueve la luna sus brazos
y enseña, lúbrica y pura,
sus senos de duro estaño.
-Huye, luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
harían con tu corazón
collares y anillos blancos.

El ambiente general del poema es de color negro, tiene un impacto negativo en el alma, y llama a la frustración donde prevalece un entorno de gritos, llanto, lamento por los familiares del niño por una muerte inevitable del niño, y los que se quedan incapaces de devolverle la vida al niño en un espectáculo terrible.

Por el olivar venían,
bronce y sueño, los gitanos.
Las cabezas levantadas
y los ojos entornados.
Dentro de la fragua lloran,
dando gritos, los gitanos.
El aire la vela, vela.
El aire la está velando.

9. *Romance sonámbulo*

El poema llamado *romance sonámbulo* es una historia trágica para todos los personajes protagonistas, el amante, la amante y el padre de la doncella. La amante que esperaba con paciencia y preocupación a su querido resultó suicidada después de haberse desesperada de volver a ver a su amado otra vez, el amante herido gravemente y atrapado en las redes de la guardia civil quienes le perseguían disparando y por fin terminó muerto, el padre de la joven perdió ante sus ojos su querida hija viéndola tendida sobre el aljibe muerta por suicidarse.

Parece que Lorca asumió transmitir el sufrimiento de una clase social *la gitana* que se consideraba despreciada, y maltratada en la sociedad española. Por tal motivo Federico dirigió su poesía para resaltar el tema del gitano y poner de relieve la cultura de esta clase siendo una de las culturas esenciales de las que se constituye la sociedad española. Así mismo, destaca los valores humanos como el amor y los sentimientos de paternidad ante la opresión de las fuerzas del estado. El enfrentamiento entre la guardia civil y lo gitano siempre está presente en la poesía de Lorca.

Por primera lectura del poema *Romance sonámbulo* se nota el tamaño del dolor, el sufrimiento y la tragedia que hay en cada verso del poema que los transmite Lorca usando varias figuras literarias y símbolos expresivos que hacen al lector sentir las angustias de elemento gitano y su sufrimiento de opresión;

hombres perseguidos por las autoridades, familias doloridas por la pérdida de sus hijos y desenlaces trágicas de un amor joven e inocente.

Las escenas del poema producen una energía negativa en los lectores del poema en que todos los elementos empleados llevan un carácter negativo incluso las que naturalmente tienen carácter positivo, en el lenguaje lorquiano, se transformaron en negativo como *la luna, el color verde*; ya que la luna en todas las culturas y la tradición literaria es un símbolo de belleza y el amor, y siempre los amantes acarician a sus amadas asimilando sus rostros como la luna, pero Lorca desequilibró los criterios de la simbología general. Lo mismo pasa con el color *verde*, ya que lo repitió 24 veces refiriéndose a un caso de frustración o muerte, donde el color verde debe de ser termino general que se refiere en las culturas a la vitalidad de la vida y la resurrección de la vida de nuevo durante la primavera después de una estación cruel que dejó muertas y secas las plantas, pero cuando vuelva el color verde a las plantas debe ser un presagio de bien y por este color se siente de optimismo.

En definitiva, en la poesía de Lorca se destacan temas que casi se repiten en todos sus poemas que indican una visión melancólica y terrible que reflejan la realidad que vivía el poeta, por los que se concluye que el poeta vivía una lucha interna con sí mismo de

forma que incluso los signos que, en la semiótica, indican el optimismo y la vitalidad de la vida, le han sido presagios de pesimismo. En esta ocasión se puede mencionar que Federico pasó por unos días difíciles en el año 1928, año en que escribió el Romancero gitano, por lo cual abandonó el país dirigiéndose a Nueva York. (Serrano Begega, 2012: 10).

El entorno del poema identifica desde el principio que el tema del poema está destinado a la clase gitana, asunto que Lorca siempre intenta destacar. *Bajo la luna gitana* con referencia a que los personajes afectados pertenecen a la raza gitana:

Lorca da una imagen horrible a la muerta, en diferentes sitios del poema, de forma metafórica en diferentes expresiones:

"sobre el rostro del aljibe
se mecía la gitana
verde carne pelo verde,
con ojos de fría plata"

En los versos anteriores nos muestra un cadáver de joven sobre el pozo después de haberse arrojado. El poeta utiliza el color *verde* y el metal *plata fría* con referencia a que la joven perdió la vida, un uso exclusivamente lorquiano.

En otras ocasiones Lorca describe la muerte desde el ángulo del entorno y las cosas que rodean el cadáver dando vida a las cosas solidas *las cosas la están mirando* frente a un cuerpo sin alama

con incapacidad a actuar como hacen las cosas *y ella no puede verlas*. La luz de la luna también formó un signo de muerte y tragedia en forma de *carámbano.*

"Bajo la luna gitana
las casas la están mirando
y ella no puede mirarlas".
"Un carámbano de luna
La sostiene sobre el agua".

La tragedia del poema se desarrolla con el sufrimiento del amante lesionado quien atravesó los peligros para encontrarse con su amada en una cita que a pesar de todo insistió a cumplir, pero cuando llegó se le dobló el sufrimiento y la pena al ver a su amada tendida sobre el aljibe, el amante manteniendo un dialogo lleno de amargura con el dolorido padre con estas palabras:

"¡Compadre! ¿Dónde está, dime?
¿Dónde está tu niña amarga?"

10. *Los signos de mal prestigio en el poema Romance sonámbulo*

11. *El agua estancada*

El agua en la poesía de Lorca forma un símbolo muy expresivo según la forma en que va. El agua corriente para Lorca es un símbolo de la vida y representa tener ganas de vivir y de pasión,

pero el agua estancada la que no se mueve representa un presagio de una muerte o a una pasión perdida.

"sobre el rostro del aljibe

se mecía la gitana"

12. *El color verde*

En la poesía de Lorca y concretamente en el *Romance sonámbulo* el color *verde* tuvo dos referencias en las dos negativamente interpretado. Ya que indica la tragedia y un mal que iría a ocurrir

"Verde que te quiero verde".

Asimismo, indica una muerte física cuando acompaña y describe órganos del cuerpo humano, pues es un color de muerte en la filosofía lorquiana

"Verde carne, pelo verde"

13. *La Luna*

En muchas ocasiones *la luna* lorquiana es un indicio de mal presagio, pues siempre lleva la muerte o una tragedia para quien le aparece como en el *Romance de luna luna*, se repite el mismo rol de la luna en el *Romance sonámbulo:*

"Bajo la luna gitana"

La muerte representada con la luna que atrapó a la joven sobre el aljibe

"Un carámbano de luna

la sostiene sobre el agua."

14. *Las rosas morenas*

Las rosas, aunque en muchas culturas se refieren al amor y la feminidad con una sensación de optimismo, pero las rosas con el color moreno, indican al sangrado del gitano fugado, se tratan de manchas de sangre causadas por recibir disparos de la guardia civil por las que resultó herido. Pues incluso las rosas lorquianas a veces son mal presagiadas.

"Trescientas rosas morenas
lleva tu pechera blanca"

15. *Clasificación de los símbolos más relevantes en el Romancero gitano y sus referencias*

Símbolo	Significado	Romance
Luna	Muerte, influjo maléfico	«Romance de la luna, luna»/«Burla de don Pedro a caballo»
Agua estancada	Muerte y pasión perdida	«Romance sonámbulo»
Sombra	Pena amorosa	«Romance de la pena negra»
	Muerte	«Romance de la Guardia Civil Española»

Viento	Anuncia la tragedia	«Romance de la Guardia Civil Española»
Jinetes	Presagio de muerte	«Romance de la luna, luna»
Guardia Civil	Institución opresiva	«Romance de la Guardia Civil Española»
verde	Frustración y muerte	«Romance sonámbulo»
Malva	Muerte	«La monja gitana»
Amarillo	Muerte	«Muerto de amor»
Sangre	Muerte	«Reyerta»
Caballo	Horror, destrucción y muerte	«Romance de la Guardia Civil Española»
	Presagio de muerte	«Martirio de Santa Olalla»
Gallo	Anunciar el sacrificio de los gitanos	«Romance de la Guardia Civil Española»
Cuchillo	Agresividad	«Prendimiento de Antoñito el Camborio»
Pozo (aljibe)	La pasión estancada	«Romance sonámbulo»

III. CONCLUSIONES

Por la lectura del *Romancero gitano* se puede llegar a las conclusiones:

- Aunque Federico García Lorca en ciertas ocasiones negaba el gitanismo de la esencia de su obra, y que no son más un tema, pero se nota su relación estrecha con el elemento gitano no sólo en el Romancero gitano sino también en el resto de su producción literaria.
- El *Romancero gitano* trata unos temas humanos y de valor reflejando la realidad de una clase social marginada y despreciada que sufre además un caso de no poder ser fundida en la sociedad por su humildad e incultura, pero auténticamente es una clase de arte arraigado, y se considera el patrocinador del folclor andaluz, eso lo que llamó a Lorca a elevar el valor de todo lo gitano en la sociedad española a través de su obra.
- Los romances de Lorca huelen de sangre y muerte, y en que se sienten: la amargura, el dolor, la pena y la frustración, además se oyen, los gritos, el llanto y pedir el socorro en vano. Son romances tristones y narran acontecimiento tristes y horribles.
- Se ve obviamente en la obra lorquiana los valores de la honestidad, dignidad, libertad, humanidad, el amor, la tolerancia y la convivencia pacíficamente entre las diversas clases de la sociedad. Lorca y a través de su obra intentaba reconstruir la sociedad española y cicatrizar la raja originada en la sociedad española por la lucha interna entre las

ideologías enfrentadas mediante difundir la cultura de admitir a los demás independientemente de las razas, etnias, y las ideologías políticas, sociales y culturales.

- Los valores humanos de Lorca y su amor por España, en general, y Andalucía, en particular, le costó la vida, aunque se le ofreció el exilio en el extranjero con el estallamiento de la Guerra Civil Española, pero Lorca prefirió agarrarse a su tierra y murió como hombre.
- Lorca cambió la referencia de algunos conceptos, como *la luna* y *el color verde* donde en muchos sitios formaban un símbolo de muerte o mal presagio, pero semióticamente en la superstición popular estos dos elementos indican la belleza y la vida.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIMÉNEZ CABALLERO, Ernesto (2018), *Itinerarios jóvenes. Federico García Lorca (En Federico García Lorca, Obras completas*, Madrid, Aguilar, p. 1693).
- GARCIA LORCA, Federico (1992) *Romancero Gitano*, Madrid, Cátedra, edición de Allen Josephs.
- GIBSON IAN (2016), *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca 1898-1936*, De Bolsillo, Madrid.
- DEL RIO, Ángel (1941): *Federico García Lorca*, Nueva York, Instituto Hispánico.

- LUQUE MOYA, Gloria (2019): *el desgarrador canto a la muerte. Análisis filosófico de la obra de Federico García Lorca*, Universidad de Málaga.
- SERRANO BEGEGA, Carmen (2012): *La obra poética de Federico García Lorca, breve estudio de la metáfora lorquiana,* Universidad Pontificia de Salamanca y Fundación Fidescu, España.
- RUIZ AMEZCUA (1997): *García Lorca F. Antología esencial*, Barcelona, OCTAEDRO, 1997. ISBN: 84-8063-260-7.
- MURILLO M. Jorge (1992): El *Romance Sonámbulo* de Federico García Lorca: una búsqueda de la sacralidad cósmica, *Revista de Filología y Lingüística XVIII (2): 17-23.*
- GARCÍA-POSADA, Miguel (1994). *Prosa II. Epistolario,* Vol. IV, Madrid, Akal.
- ARGÜELLO RODRIGUEZ, Laura Mª (2020): *Lorca, poesía y música. Aplicación didáctica para abordar la conexión entre la literatura y el resto de las artes en un aula de 4º de la E.S.O.*, Tesina de Máster, Universidad de Valladolid.

FUENTES ELECTRONICAS

- Periódico *El País*, artículo publicado bajo el título "*un poeta que prevé su muerte*", disponible en: https://elpais.com/diario/2007/12/08/babelia/1197072368_850215.html. Fecha de consulta (2/11/2021, Hora: 21:00).

The Role of Animation in Promoting the Skills of the English Language

Shahla Mohsin Abdulsahib

College of Mass Media, University of Thi Qar, Iraq.

E . mail :- Shahla.Musin@utq.edu.iq

Abstract

This research exploits the effectiveness of employing animations pictures on pupils' mastery of the skills of English at fourth stage . The research adopts the following assumptions :- the use of animation in teaching promotes and develops the skills of language . The effect of animation is quite different in relation to gender . It is also assumed that there is a correlation between pupils' general proficiency in the English Language and the mastery of the four skills . The sample of the study consists of (98) pupils at fourth stage , taken from Al-Nasiriya secondary school . Two units from the fourth grade secondary school were chosen to be taught by using animations technique .The sample of the exam is distributed into dominant and testing group . The testing group were taught by using animations technique and computer , while people in the dominant group were taught by the traditional way . The conclusions showed the existence of crucial discrepancies in the achievement rates of the two groups as far as the matter of the English language is concerned , because of the use of animation technique . In addition to that there are crucial discrepancies in pupils' performance in relation to gender , girls get marks higher than those of boys .

Key words : Animation technique , language skills , language proficiency .

دور الرسوم المتحركة في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية

شهلاء محسن عبد الصاحب
جامعة ذي قار – كلية الإعلام
Shahla.Musin@utq.edu.iq

الملخص

هذا البحث يستثمر فعالية توظيف صور الرسوم المتحركة في عملية اتقان مهارات اللغة الانكليزية لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم اللغة الانكليزية . البحث يتبنى الفرضيات التالية :- استخدام الرسوم المتحركة في التدريس يطور مهارات اللغة . تأثير استخدام تقنية الرسوم المتحركة مختلف لدى الجنسين , بالاضافة الى ذلك هناك ارتباط وثيق بين الاتقان العام للغة الانكليزية واتقان مهارات اللغة الاربعة . عينة الدراسة تتكون من ٩٨ طالبا في المرحلة الرابعة من الدراسة الثانوية في اعدادية الناصرية . وحدتين من المرحلة الرابعة اختيرت ليتم تدريسها باستخدام تقنية الرسوم المتحركة , عينة الدراسة تم تقسيمها الى عينة مسيطرة وعينة اختبارية . العينة الاختبارية تم تدريسها باستخدام تقنية الرسوم المتحركة والحاسوب , بينما العينة المسيطرة تم تدريسها بواسطة الطريقة التقليدية .النتائج اظهرت وجود فروقات اساسية في درجات المتعلمين للمجموعتين فيما يتعلق باللغة الانكليزية بسبب استخدام تقنية الرسوم المتحركة بالإضافة الى ذلك هناك اختلافات كبيرة بين الجنسين في مستويات الانجاز والحصول على الدرجات اذ حصلت الاناث على درجات اعلى من الذكور .

الكلمات المفتاحية :- تقنيات الرسوم المتحركة , مهارات اللغة , اتقان اللغة

2. Introduction

The use of English as a foreign language is more dominant all over the world . It is the language of education at Universities and Institutions .It is the language of business and profession and of communication . The importance given to the English language has lead researchers and methodologists to search for better methods of teaching . Methods of teaching have changed to comply to learners' needs and the change of syllabus . At first the grammar translation method appeared as a suitable way for teaching the English language , then there is the appearance of the direct method for teaching the English language the concentration on the communicative aspect of language has found a great need for a new strategy of learning as a result methodologists invented the communicative approach in which language is learned within its social and cultural context .Long Fu (2001:23)

People prefer to learn in various learning styles . Some people learn with eyes (visual educators) or with ears (auditory educators) . learning ways play an important role in the educational process because they affect learners' outcome The appearance of the Audio –lingual method (1960s_1970s) represents a turning point in the history of language teaching

. The strategy of learning have changed as a result to the changing demands of the learner (. Larsen – Freeman 2002:45)

In recent years , there is a new trend in language teaching , this trend is endorsed by using computer – animating technique . The use of computer animating technique can be achieved in various learning styles and it makes available the essential requirements for a good learning procedure . Using computer animating technique is a good way for clarifying meaning and arranging information in a logical order . The developments in computer animating technique permits actual events to be generated and supply vital instruments that pupils are ready to manipulate .Animation technique enhances good comprehension and find wider ability for retrieving information .This strategy gives various chances for a good educated substance . Mayer (2001:32)

Computer animating technique is a method used for learning English and it is a recent technical invention which is used as a means for the production enhancement , and evaluation of substance to be taught

for students .This method of teaching actually emphasizes the orientation of the communicative approach . Its syllabus adopts the aspect of skills developing as a way for foreign language teaching . The material chosen is designed mainly to motivate students . It is a way of teaching that stresses effective communication and knowledge interchange . Here the student is the center of educational process and it gives students a great deal of independence in such a way that it allows them to learn by themselves .Methodologists think that this approach is inducive to promoting the skills of the English language . In addition to that , teaching actions and syllabus design have been arranged in a manner that is reinforcing for making its program zealous and active . (Paivio 1986:56)

The goal of this approach is to improve learners' ability in listening , speaking ,reading and writing and to help students become skillful speakers of the English language . Computer animating technique can be used to motivate learners' activity and engagement by employing genuine teaching conditions .

3.The problem

Mastery of the English language is a problem for undergraduate students ,in spite of the fact that there is a complete syllabus for learning it through the different learning stages from the primary up to the college stage .

Teaching is a complicated operation , as teachers are dealing with adult learners of different characters , moods , lifestyles , favorites . In spite of the great works done by methodologists to develop students' abilities in the English language , there is still a shortage of knowledge in this field .Many reasons are standing behind this thing :-

1. Manners of teaching
2. Procedures of learning used by pupils .
3. Impression of the syllabus .
4. Lack of means of clarifications .

Accordingly , there is a necessity for a suitable way of teaching for improving students' achievement in skills of listening ,speaking ,reading and writing . Ways of teaching will be compact and exciting if there is an employment of dynamics and real life situations . The thing may be positive if there is a combination of traditional and recent methods computer –based technique or animation technique which use animation as a learning style . Technology can be employed widely to include various teaching styles and motive learners to easily understand the content being taught . Computer animating technique is useful for focusing imagination and make things perception easier .

4. The Aims of the study

The research sheds light on employing computer animating technique for developing the skills of reading , writing ,speaking and listening .That method of teaching has an essential role in promoting language learning .Computer animating technique permits actual dynamic pictures to be

exposed and supply effective instruments that pupils are capable of employing in real and easily controlled conditions ,for instance , facial expressions , gestures and hand movements contribute greatly to good comprehension and it gives activity to retrieval and image understanding .

5.Questions of the study

1.Finding out the use of employing animating technique on the improvement of language teaching and learning .
2.Assessing students' level after applying computer animating technique and its relation to gender .
3.Is there a correlation between their proficiency in the English language and the skills of reading ,writing ,speaking and listening .

6.Significance of the study

Developing the strategy of English learning is an important prerequisite because English is a world language , it is the language of teaching at universities and most of the recent sciences use English . We use English in administration

and economics ,sports media and other fields . Tutors exert big efforts to attract the attention of pupils . on this basis , there might be developed techniques in the process of teaching . In spite of the various activities used by the ministry of education to develop the process of teaching , there is always a drawback in learning the English language , this drawback is represented by the poor performance rates students get from the tests , students are still suffering from a bad level in English in spite of the training programs and the workshops arranged by the ministry to improve teacher's ability .

7.Defnition of Terms

Animating technique is a technique used for exposing a number of images rapidly so as to find the fantasy of motion . The visual fantasy of movement is created because of the persistence of vision .

T E F L :- Teaching of English as a foreign language

T E S L :- Teaching of English as a second language

8.Theoretical Background :-

The process of learning can be achieved more efficiently if it is accompanied with animations and computer – based clarifications . The use of pictures and phrases clarifying these pictures can create a case of relaxation and focus that motivates storage and retrieval of a big amount of information . (Larsen – Freeman 2001 :73)

Computer – animating technique clarifies how the human mind manipulate material produced to students by using means of illustration ,pictures ,and context .It is based on the idea that information might be exposed in the two forms :- verbal and visual . (Asher ,J 2009 :22)

The psychological connection between sight and sound was defined by Mayor (2001:56) that concentrated on human discernment as opposed to technical inventions .Mayor clarifies that the connection between cognitive theory and the plan of interactive media instructing is a case of the two- path road between perception and instructing As we consider the relation between cognitive theory and instructing as a two-way path psychiatrists and teachers interact with each other in a reciprocally fruitful way to contribute to the mental hypothesis and the theory of education .

The correlation between pictures and words in the theory of multimedia teaching demands that learners might be engaded in essential cognitive manipulation of information through out teaching by the oral and the optical clarification process (Mayor & Moreno 2003:12)

Mayor and his followers proposed that cluster of words of media teaching secure better results as far as the matter of retrieval and interpretation is concerned . (Wittrock 1990:68) shows that vital teaching operations tend to be successful if cooperating dynamic and optical representations are employed to motivate memory simultaneously . Students are more active if the computer animating technique is used in teaching .

Graphic animation plays an important role in enhancing the educational process because it works on stimulating memory and make information retention and remembering more easier . This point of view forms a reactionary work against behaviorists and traditional ways of learning . (Paivio 1990:51)

Double encoding hypothesis proposed that mind symbolizations retrieve features belonging to conceptions in varied sensual framework and not merely a form and

abstraction . The methodology portrayals concerned can be oral , for example discourse or word composing , or they can be optical , including pictures which we have stored in our minds , listened to , testified or interacted with .

(Clark 2005:12) shows that concrete clarifications , the use of images and oral associating procedures have great contribution to several educating fields : representing and comprehending information , the storage of information in his lexical and grammatical repertoire ,vital teaching process , idiosyncratic dissimilarities , accomplishment stimulation , exam uneasiness and the teaching dexeteries .

Many researchers have written on the double encoding hypothesis . One of them is a study by (Paivio and Foth 1970:78) . They demand undergraduate students to study by matching two words according to either the oral or the optical way . Undergraduate students visualize and portray an image according to the optical technique . This way stimulate students to do well by following the double encoding notion of joining words with pictures .This motivates the recalling of words by students . Remembering is greater with the double encoding hypothesis . (Winn 1980:94)

(Paivio 1973:67) introduced a group of words randomly followed by a portrayal symbolizing . Researchers discovered that teaching is best done according to this way Holcomb (1994:34) shows that disadvantages for the correctness and abstractness stimuli resulting from the operational system (imagery and oral) are belonging to practicing concreteness motives rather than only the aspect of abstractness . The oral and imagery ordinance is connected to the left and right hemisphere of the brain . (Holcomb 1994:89) argues that tangible lexicons can be taught by both orders while mere lexicons can be taught by only the oral order .

Animation is the process of giving vitality and activity to something which is passive . It is the visible imagination of movement because of the insistence of the image of the picture . Animation also can be defined as the illusion of motion and how to record the movement of a person and manipulating the data in a digital way to find an excellent characterization . There are many ways for presenting animation the most common is by video displays and pictures of motion . (Anderson 1993:16)

The invention of animation is not new and belongs to 1880s , the ongoing advancement and technical developments permits cartoonists to produce good achievements in a rapid and an easy way . It was noticed that cooperation between managers , animation doers was the main motive for its prosperity . Old animating technique is the device for the majority of movies animation at the 19 century .Old animating movies are painting which are drawn for the first time on paper . To find the fantasy of motion , there are slight differences between each picture and the one which precedes it . Multimedia is a crucial factor in teaching lexicon and vocabulary comprehension .

9.The Empirical Aspect of the Study

The sample of the test consisted of a group of pupils at the fourth stage . They were taken from AL – Nassiriya Girls School . The fourth stage contains 98 girls . The sample of the study is considered representative one because it is ample and the school lies in the center of the city . In addition to that , the teachers at the school are qualified enough to use computer aids during the test .The school's educational instructions are in accordance with the instructions of the

ministry of higher education and scientific research . The pupils are exposed to the same curriculum .The sample of the pupils is divided into two groups :- control and experimental group . It is a prerequisite for the pupils in the control group to be of a relatively an advanced level in the English language and this thing can be determined from their achievement marks in the last three years . The total number of pupils are (98), (60) pupils represent the experimental group and (38) represent the control group . The animating test is composed of two parts taken from the syllabus of the second course . The students are exposed to the material by using computer aids for three weeks . The test was given to the students to evaluate their achievement at the end of the teaching process . The results showed a discrepancy of the achievement between control and experimental group . The material is exposed in an order of multi – media by using a number of silver screen .The student is given the chance to participate in drills on the silver screen .

The researcher selected two sections from the 4th stage syllabus to be taught to students during the test . The test was designed to develop the four skills (speaking ,listening ,reading and writing). There are four lessons , lesson one

concentrate on teaching the reading skill , lesson two on speaking ,lesson three on listening and four on reading . The sections are arranged in an order suitable to be instructed by computer . There are also a group of games , riddles ,repetition drills prepared to be practiced by students . These activities are displayed on the silver screen . Little work is required from the teacher because orders and information are taken from the computer .Pupils have a great deal of independence .The way for mastering the reading material begins in comprehending the principal theme of the reading passage and pronouncing it correctly additionally there might be mastery of the information relevant to answering certain questions about the passage . Communication and intercourse among pupils is very important because we are dealing with actual activities . Every activity is divided into three parts :-

1. The beginning part :- in this part the teacher introduces a new lexicon or rapid review of old words as an introduction for the new lecture .
2. Question and reply :- pupils are required to speak on a certain theme , this reflects their experience and capacity in the English language ,Pupils have to reply to the questions concerning the reading text ,then they are asked to describe the activity occurring in the picture .

3. Asking the pupils :- The passage which is read by pupils is followed by several questions . The instructor expose these questions to pupils . Pupils do their best to answer the questions .Explanation is produced to pupils to facilitate their task . The replies are shown on the silver screen .

The steps followed by the researcher to enhance the speaking skill concentrate on encouraging pupils to interact with the material and the clarifications . They should focus on the use of pictures for more comprehension . The devices used in this teaching process try to stir pupils' attention and encourage them to participate actively in the teaching process .

For motivating students in the field of listening , first there might be rapid review of what is taught in the previous lecture , students check their capacity in suprasegmental phonology like syllables , stresses ,rhythm , the inflections of the verbs , etc . The activities are as follows :-

1.The beginning :- There might be a training program for lexical words with a kind of reinforcement steps .

2.Listening and replying :-pupils have a look of the picture by using computer then they are required to write down the word they saw .

3.Repeating :-there might be a repetition of the words for the purpose of correct pronunciation .

In the field of the writing skills , there is a program to achieve the objectives of the writing duty , but in rather more active way represented by rearrangement ,the orders to write down meaningful and complete sentences , writing down the name the name objects inside the pictures , arranging drill exercises and producing new sentences .

1.The beginning : - giving lexicon exercises .

2.Listening ,reading and writing :- Learners are required to choose the correct choice from a number of alternatives

3.Writing down the words in a correct way .

4.Ordering students to rewrite broken sentences and arranging them correctly on the silver screen .

5. Writing down sentences , pupils have to match drawings with words ,encouragement may be given by the teacher .

10.Results Discussion

It is hypothesized that there is no connection in the achievement results of the two groups of pupils dominant and tested group as far as the matter of the four groups is concerned because of the difference in the way of teaching , the teaching by using animation technique in comparison with teaching by the traditional ways of learning .

Table (1) Results of the Comparison of Pupils' Achievement

		Number of students	Mean	Standard deviation	differences
Reading	Dominant	54	66.26	22.93	120
	Tested	64	75.16	23.83	
Writing	Dominant	68	57.83	21.62	

	Tested	58	73.10	18.66	121
Listening	Dominant	52	54.38	22.05	122
	Tested	61	74.74	21.26	
Speaking	Dominant	53	64.72	20.70	32
	Tested	64	81.50	21.04	

The scores of pupils show essential discrepancies in pupils' achievement rates because of the difference in the method of teaching . The use of animating technique greatly influence the learner's achievement in the English language . Additionally ,pupils' answers show that there is a close connection between pupils' proficiency in the English language and the mastery of the four skills .Pupils who have advanced degrees in the English language are greatly competent in the four main skills .

Table (2)

Comparison of the Students' Proficiency and the Mastery of Skills

	Number	Mean	Standard Deviation	Differences
Language proficiency	16	92.66	2.37	120
Writing	16	89.05	8.15	
Language proficiency	16	92.69	2.37	32
Speaking	6	78.00	14.33	
Language proficiency	16	93.45	2.37	121
Listening	16	92.24	8.68	
Language proficiency	16	94.69	8.22	122
Reading	16	87.58	8.15	

The assumption that there is no correlation between students' performance and gender is proved to be false , because it is found throughout the achieved results that there is a relatively strong correlation between students' achievement and gender .

Table (3)

A Comparison of Students' Achievement in Relation to Gender

		number	mean	Standard deviation	differences
Listening	Male	62	71.8	20.5	121
	Female	60	67.7	26.2	

Speaking	Male	18	58.5	20.4	32
	Female	17	70.8	20.2	
Reading	Male	62	60.4	23.6	122
	Female	60	68.6	21.2	
Writing	Male	62	73.6	20.5	121
	Female	60	72.1	22.4	

The aforementioned results give a preference to girls over boys .Girls get marks higher than those of girls . Seemingly , girls are in the right direction of improvement than boys do according to their performance rates .Employing animating technique throughout the teaching process lead students to increasingly develop their proficiency in the English language and give us constructive results in contrast with students taught by old methods of teaching .

The results of the test showed the existence of great incompatibility in the achievement rates because the adaptation of different method of teaching . Those who were taught by using animation technique achieve high marks

while those taught by using old methods of teaching are still inefficient in their performance . Students who are taught by using animation technique develop greater perception for words and they are largely affected and impressed by the way used in teaching .This is because they are engaged in such dynamic manipulation of words and pictures that makes the process of recalling and understanding easier for them . The joining of the oral and optical representation of objects makes them more persistent in their minds (Mayor and Moren 2003 :34)

Students could easily remember words and join drawings with their names . Moreover , they could rearrange chunks of jumbled words and order them in meaningful sentences . The use of animation technique give students opportunity to experience language in real life situations , it gives the text authenticity and explaining how language could be used to express actual situations . (Herringto & Kervin 2007:16)

Animation technique affects greatly motivation and helps to keep students alert and active in teaching because it works on linking orders , the first one is concerned with the tangible things and the other is the abstract . It also helps students to create coreferential association between two aspects of the same order , the oral which is represented by

vocabulary and written language and the optical represented by animation and drawings .

References

- Anderson , J . (1993) ." The Myth of Persistence of Vision Revisited " , Journal of Film
- and Video , 45 (1) . pp .3-12
- Asher , J . (2009) . Learning Another Language through Actions , (7th edition), Sky
- Oaks .
- Clark , J.& Paivio , L . (2005) Dual Coding Theory and Higher Educational Psychology
- Review . Springer Netherland Department of Psychology ,
- University of Winnipeg , Canada . 3(3),149-210 Collins Cobuild
- English Dictionary for Advanced Learners , (2003) ,4th edition ,
- Harper Collin publishers .
- Herrington , J. , & Kervin , L . (2007) . Authentic Learning Supported by Technology : 10
    - Suggestions and cases of integration in classrooms .
- University of Wollongong . Australia Higher Educational
- Media International , 44 (3), 219 -236

- Holcomb , P. , & Kounios , J. (1994) . Concreteness Effects in Semantic Processing :ERP
- Evidence Supporting Dual – Coding Theory . Journal
- Experimental Psychology : Learning Memory and
- Cognition . American Psychological Association , 20 (4).
- Peterson , M . (1998). Computer Assisted Language Learning . Routledge , Guest Editorial .
  Publisher :Routledge , part of the Taylor &Francis Group 11(4) ,34
- Phing , B. (2007) . Interactive Multimedia Learning Impact in an Animation Course .
- Center for innovative Higher Education , Multimedia University
- Malaysia . Journal of Creative Multimedia , 6 (4)3.

Ishraqat Tanmawya

Quarterly Reffered Journal

Issued by: Al-Araqa Foundation for culture and Development

The Development Center for Studies and Training

Address: Iraq. Baghdad. Karrada / Ferduse Square Fakhruddin Building

email.tanmeia2016@yahoo.com

Editor

(Prof. Hadi Ghatfan Shon)

(Prof. Wafa' Turki Atea')

managing editor

Editorial Board:

1. Prof. Dhiaa Abdullah Ahmed Al-Tamimi / University of Baghdad / Iraq

2. Prof. Dr. Afrah Yassin Mohammed Al-Dabbagh / University of Salahaddin / Iraq / Kurdistan Region

3. Prof. Dr. Mazen Jasim Al-Hassani / Wasit University / Iraq

4. Prof. Dr. Muwafaq Abdulaziz Al-Hasnawi / Southern Technical University / Iraq

5. Prof. Dr. Said Jasim Ali Al-Asadi / University of Basra / Iraq

6. Prof. Dr. Abdul Azim Ahmed Abdel Azim / University of Damanhour / Egypt

7. Prof. Dr. Kamal Abdullah Hassan / Anbar University / Iraq

8. Prof. Dr. Omar Mohamed Ali Mohamed / Helwan University / Egypt

9. Prof Dr. Amina Abdullah Salem / Helwan University / Egypt

10. Prof. Dr. Suaad Hadi Hassan Altai.

11. Prof. Dr. Salma Majid Hamid, University of Diyala, Iraq

12.Assit. Prof.Dr. Adnan Kazem Al-Shaibani / University of Muthanna / Iraq

13.Assit. Prof.Dr. Hassan Hussein Siddiq / University of Rania Sulaymaniyah / Iraq / Kurdistan Region

14. Assit. Prof.Dr. Najat Ali Al-Hnshere / Taribes / Labia

15. Assit. Prof. Dr. Athera Ismail Zeidan, University of Tikrit, Iraq

16.Assit. Prof. Dr. Fathi Taha Mesh'Al Jebouri / University of Mosul / Iraq

Arabic Language Expert / Dr. Omar Zuher Ali

English Language Specialist Huda Abdul Hattab University of Baghdad

Publishing Policy in The Magazine

The Journal of the Development Center for Studies and Research invites all researchers and acadimians Iraq and abroad in various fields to make research of scientific value to enrich the journal with sound research.

Ishraqat Tanmaya Journal is reoffered Journal The of Development Studies is a journal that receives research and studies in all humanities (Arabic Language and Literature, English Language, History, Geography, Sociology, Education, Educational and Psychological Sciences, Political Science, Media, Philosophy, Quranic Sciences, . The researches submitted to the journal are subjected to scientific evaluation by the editorial board and a large collection of expert professors in all specialties from Iraq and abroad. The journal is committed to preserve the intellectual property rights of the authors and to apply them to the ethics of scientific research and the articles of the publication committee.

General Notes

- The research should not be published in a journal in Iraq and abroad, extracted or autoed from a book, a dissertation, a university thesis, or a copy of the Internet. The researcher shall submit a written undertaking to be attached to the research.
- The research arrangement in the journal is subjected to technical considerations related to the identity of the journal.
- Notify the researcher of accepting his research within a maximum period of one month from the date of summiting the research.
- The researcher has no right to refuse publish his research after introduce it to editorial board unless for reasons accepted by the

editorial board and this this is performed before notification of acceptance of his research for publication.

- The researcher is obliged to make amendments of the arbitrators on his research according to the reports sent to him and to provide the magazine with a modified version in a period not exceeding (15) fifteen days.
- Research are not to its authors, whether published or not published.
- The journal does not commit to publis research that violates any of these conditions.
- The researcher should attach with his research a brief description of his scientific career.

All opinions expressed in the journal reflect the views of the authors and do not necessarily reflect the views of the magazine

Regulation of Publishing Journal

Ishraqat Tanmayia Journal is pleased to announce to the honored researchers that it publishes research's in humanitarian fields according to the following conditions:

1- The research should be original, novelty, scientific value, great knowledge, language correctness and accuracy of documentation.

2. The research shall not be part of a previous published research or of a university thesis. The researcher shall submit a affidavit declaration not to publish the research or to submit it for publication in another journal.

3- A brief scientific biography shall be attached to the research, including the full name third name, his academic rank, his university, his college or a ministry.

4. The first page of the research should include:

A research title in Arabic.

B- Name of researcher in Arabic. His degree and his analification.

C - The researcher e-mail.

Two abstract, one in Arabic and the other in English, will be at the beginning of the research with font size (12), including the researcher's name and place of work.

5. It should be printed on the computer in Office Word 2007 or 2010 on a CD-ROM in one file (folder) (i.e. the research should not exceed more than one file on the disk). The editorial board shall be provided with three hard copies and the figures, if any, in its place of research, to be technically valid for printing.

6- The number of research pages should not exceed 25 pages (A4) ..

7- The researcher must pay the publishing fees amounting to (50000) fifty thousand Iraqi Dinars and (100) from aboard.

8- The research should be free of linguistic, grammatical and spelling mistakes.

9 - The researcher should adhere fonts and types of printing letters follows:

A Arabic language: font type (Arabic Simplified) and font size (14).

B English: Font Type (Times New Roman) Search Titles (16). And summaries (12). The other paragraphs of the paper are 14 cm.

10. The search margins should be automatic (endnotes) at the end of the search. Size 12.

11. The distance of the side notes (2.53 cm) and the distance between the lines (1).

12 The researcher shall be informed of the decision for the validity of publication or not in a period not exceeding one month from the date of receiving by editorial board.

13 The researcher is obliged to make the amendments of the arbitrators on his research according to the reports sent to him and to provide the journal with a modified copy in a period not exceeding (20) twenty days.

14 - The researcher has no right claim all research requirements after one year from date of publication it is.

15 - Research is not returned to the author whether accepted or not accepted.

16 - Integrating the sources of research and margins foot notes into a single title at the end of the research, with the writing of the source information when it is first introduced.

17. The research is subject to the secret evaluation by three experts to determine its validity for publication.

18- The researcher obtains one extraction for his research. If he wishes to buy the journal issue version, the price of one volume is 20 thousand dinars from Iraq and 30 dollars from aborad.

19. The journal does not commit to publishing research that violates any of these conditions.

editor